

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA CLÁUDIA BONACHINI MENDES**

**A FORMAÇÃO DO SENTIDO PARA A ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**MARÍLIA, SP**

**2022**

**ANA CLÁUDIA BONACHINI MENDES**

**A FORMAÇÃO DO SENTIDO PARA A ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de pesquisa: Teorias e práticas pedagógicas

Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello

**MARÍLIA, SP**

**2022**

M538f

Mendes, Ana Cláudia Bonachini

A formação do sentido para a atividade docente na  
Educação Infantil: : implicações da Teoria Histórico-Cultural /  
Ana Cláudia Bonachini Mendes. -- Marília, 2022  
205 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Suely Amaral Mello

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Formação Continuada  
de Professores. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**ANA CLÁUDIA BONACHINI MENDES**

**A FORMAÇÃO DO SENTIDO PARA A ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp Campus de Marília, SP.

Data da Aprovação: 07/03/2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Suely Amaral Mello  
Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília-SP

---

Profa. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima  
Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília-SP

Profa. Dra. Cassiana Magalhães  
Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, PR

---

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Três Lagoas - MS

---

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares  
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, Alfenas - MG

Dedico aos dois amores da minha vida: Aguinaldo e Allan.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Aguinaldo, pelo incentivo, pelo apoio, pela compreensão e pelo amor incondicional. Companheiro de viagens de estudo e participação em congressos. Sem ele, eu não teria chegado até aqui.

Ao meu querido Allan, razão da minha vida. Gratidão pela experiência da maternidade e o orgulho em ter um filho maravilhoso.

À minha querida orientadora, Dra. Suely Amaral Mello, pela paciência e pela coragem em orientar alguém que está iniciando a caminhada pela Teoria Histórico-Cultural. Minha eterna gratidão pelos ensinamentos, encorajamento e pela criação das condições ideais para o meu crescimento pessoal e acadêmico. Sua seriedade, sabedoria, competência e genialidade serão sempre referências para mim. Foi um privilégio ser orientada por ela.

Aos professores da banca examinadora, Profa. Dra. Cassiana Magalhães, Profa. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, Prof. Dr. Olavo Pereira Soares, Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza, pelas valorosas orientações e contribuições que permitiram a conclusão da tese.

À querida professora Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, pela acolhida carinhosa e amorosa. Levarei para sempre em meu coração suas palavras e gestos de incentivo, atenção e sensibilidade. Minha eterna admiração e gratidão!

Aos colegas pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil – GEPEDEI, pelo acolhimento afetuoso e pelas aprendizagens possibilitadas nas discussões e trocas de experiências.

Às companheiras de estudo, Ana Lúcia, Cristiane, Simone e Vanessa, pela força, pela união, pelas conversas animadoras e incentivadoras nos dias difíceis. Foi maravilhoso conviver com vocês pessoalmente e a distância.

Às professoras, Alana, Amanda, Elisângela, Ivanete, Maria Fernanda, Maria Gorete, Marileusa, Patrícia Marques, Patrícia Soares e Sandra, pela parceria nos momentos de estudo e troca de conhecimentos.

Às minhas amigas e colegas de trabalho Deise, Cristiane e Ana Maria, pelo carinho, pela amizade e pelos diálogos confortantes que aliviam as tensões na caminhada. Nossa parceria mantém-nos firmes e fortes na luta por uma educação infantil de qualidade e fundamentada nos direitos constitucionais e fundamentais de todas as crianças.

À querida coordenadora Danny, pela infinita compreensão, pelo carinho e pela generosidade. Seu apoio foi essencial para a concretização deste trabalho.

À querida Ester Mian, pelo olhar cuidadoso e atento na revisão do texto. Meus sinceros agradecimentos pelas valiosas contribuições.

Aos meus pais (*in memoriam*), minha infinita gratidão, por terem me concedido a oportunidade da caminhada terrena e por todo amor que recebi desde o primeiro sopro de minha existência.

Aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho, meu respeito e gratidão.

## RESUMO

Esta Tese de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, *Campus* de Marília - SP, na linha de pesquisa “Teoria e Práticas Pedagógicas” apresenta como tema as implicações da Teoria Histórico-Cultural para a formação de sentidos para as atividades de estudo e trabalho docente mediante realização de processos de formação continuada de professores atuantes na Educação Infantil. Partiu-se do pressuposto de que a formação continuada é uma particularidade da atividade docente – com possibilidades de reflexão sobre a prática, instrumento de intervenção e transformação de uma dada realidade – que nos humaniza na medida em que também nos transformamos dialeticamente. Uma breve análise das produções científicas sobre a formação continuada do professor alertou que a prática docente ainda se constitui sob duas lógicas: a do espontaneísmo, baseado no senso comum de que as crianças precisam estar “maduras e prontas” para aprender ou, da alienação, desenvolvida sob o controle externo de Secretarias de Educação com práticas que, muitas vezes, visam à antecipação da escolarização das crianças pequenas. Os dois caminhos são opostos e tampouco contribuem para o desenvolvimento pleno das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil. Assim, a hipótese de investigação pautou-se na seguinte reflexão: se os processos de formação de professores não são pensados *por* eles, mas por outros e *para* eles e, portanto, não partem de suas próprias necessidades formativas, as possibilidades de apropriação, de objetivação e de transformação da prática pedagógica ficam comprometidas. Essas argumentações impulsionaram a investigação do seguinte problema: *de que maneira a formação continuada pode ser organizada de modo a provocar nos professores necessidades humanizadoras de estudo e compreensão dos elementos teóricos que levem à transformação de sua prática docente?* A partir do problema enunciado, estabeleceu-se como objetivo geral: analisar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação do sentido da atividade docente para a apropriação teórica dos professores a fim de afetar seu pensar e agir. Com abordagem qualitativa, este estudo envolveu a pesquisa bibliográfica das produções acadêmicas sobre a formação de professores e a sistematização dos dados forneceu elementos para a compreensão de como os processos formativos haviam sido organizados e as implicações para as práticas pedagógicas dos professores, indicando pistas para a constituição deste trabalho. A partir da sistematização dos dados e leituras, organizamos a formação continuada com foco na compreensão da educação como processo de humanização, nos princípios teóricos que explicitam as especificidades da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas e nas contribuições da teoria para a formação do pensamento do professor e para a constituição de um sentido para a atividade docente. Os resultados obtidos com a pesquisa evidenciaram que a atividade de ensino do professor exige o aprendizado contínuo e, na medida em que nos transformamos por meio do aprendizado motivado por necessidades humanizadoras, ampliamos as possibilidades de promover uma prática pedagógica na perspectiva desenvolvvente.

**Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada de Professores. Teoria Histórico-Cultural.**

## **ABSTRACT**

This Doctoral Thesis linked to the Postgraduation Program in Education at Unesp,/Campus of Marília – SP -Brazil, in the research line "Theory and Pedagogical Practices" reflects on the implications of the Historical-Cultural Theory for the formation of meanings for learning and teaching activities through processes of continuing education for teachers working in Early Childhood Education. It started from the assumption that continuing education is a particularity of the teaching activity – with possibilities of reflection on practice, instrument of intervention and transformation of a given reality – that humanizes us as we also transform ourselves dialectically. A brief analysis of the scientific productions on teachers' continuing education warned that the teaching practice is still constituted under two logics: that of spontaneity, based on the common sense that children need to be "mature and ready" to learn, and that of alienation, developed under the external control of Education Departments with practices that, many times, aim at the anticipation of early childhood schooling. The two paths are opposites and neither contribute to the full development of children who attend Early Childhood Education institutions. Thus, the research hypothesis was based on the following reflection: if the processes of teacher education are not thought by them, but by others and for them and, therefore, do not start from their own education needs, the possibilities of appropriation, of objectification and transformation of pedagogical practice are compromised. These arguments stimulated the investigation of the following problem: How can continuing education be organized to provoke humanizing needs for study and understanding theoretical elements that lead to the transformation of teaching practices? Based on the problem stated, the general objective was established: to analyse the contributions of the Historical-Cultural Theory for the formation of meaning for the teaching activity to achieve the theoretical appropriation in order to affect teachers' thinking and acting. Using a qualitative approach, this study involved the bibliographic research of academic productions on teacher education and the systematization of data provided elements to understanding how the education processes had been organized and the implications for teachers' practices, indicating clues to the constitution of this work. From the systematization of data and readings, we organize continuing education with a focus on understanding education as a process of humanization, on the theoretical principles that explain the specifics of learning and development of early childhood and on the theory contributions to teacher's thinking and for the constitution of a meaning for the teaching activity. The results obtained with the research showed that the teacher's teaching activity requires continuous learning and, as we transform ourselves through learning motivated by humanizing needs, we expand the possibilities of promoting a pedagogical practice in the developmental perspective.

**Keywords: Early Childhood Education. Continuing Teacher education. Cultural-Historical Theory.**

**O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir em orientar e regular essa atividade. No processo de educação o mestre deve ser os trilhos por onde se movimentam com liberdade e independência os vagões, que recebem dele a orientação do próprio movimento (VIGOTSKI, 2010, p. 64).**

## LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

ADI	-	Agente de Desenvolvimento Infantil
AE	-	Agente Escolar
APM	-	Associação de Pais e Mestres
COVID-19	-	Corona Vírus Disease (2019)
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAI	-	Educador Adjunto Infantil
EI	-	Educação Infantil
EMEB	-	Escola Municipal de Educação Básica
E1	-	Etapa 1 (faixa etária das crianças de 4 anos)
E2	-	Etapa 2 (faixa etária das crianças de 5 anos)
FPS	-	Funções psicológicas superiores
HTFC	-	Horas de Trabalho de Formação e Capacitação Profissional
HTPC	-	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	-	Horas de Trabalho em Local de Livre Escolha
HTPP	-	Horas de Trabalho em Pesquisas e Projetos
LC	-	Lei Complementar
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M1	-	Maternal 1 (faixa etária das crianças de 2 anos)
M2	-	Maternal 2 (faixa etária das crianças de 3 anos)
OP	-	Orientador Pedagógico
PCP	-	Professor Coordenador Pedagógico
PDDE	-	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEB1	-	Professor de Educação Básica I
REC	-	Recreação
SME	-	Secretaria Municipal de Educação
ZDI	-	Zona de Desenvolvimento Iminente

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Ateliê de pintura.....	75
Figura 2	- Camarim de fantasias.....	76
Figura 3	- Refeitório.....	76
Figura 4	- Momento das refeições .....	77
Figura 5	- Momento da higiene bucal.....	77
Figura 6	- Horário do sono no berçário .....	78
Figura 7	- Sala da recreação /espaço do sono.....	79
Figura 8	- Sala de multiuso.....	80
Figura 9	- Mural com o tema Dengue.....	87
Figura 10	- Exposição de uma releitura da obra se Alfredo Volpe.....	87
Figura 11	- Exposição de proposta com sucatas nas paredes do pátio.....	88
Figura 12	- Exposição das produções das crianças dentro das salas de referência	88
Figura 13	- Disposição dos móveis e brinquedos da sala de referência das turmas de 5 anos.....	89
Figura 14	- Disposição dos móveis e brinquedos da sala de referência das turmas de 4 anos.....	89
Figura 15	- Brincadeiras entre os armários.....	90
Figura 16	- Canto da casinha com objetos em MDF.....	90
Figura 17	- Brinquedos adquiridos pela escola.....	91
Figura 18	- Um espaço para conversas sobre o sistema solar. Turma da etapa 2...	91
Figura 19	- Confeção de um foguete: meio de transporte para viajar pelo espaço	92
Figura 20	- Confeção do canto dos 3 porquinhos. Turma da etapa 1.....	92
Figura 21	- Rotina institucional para a utilização dos espaços externos. Período da manhã.....	93
Figura 22	- Rotina institucional para a utilização dos espaços externos. Período da tarde.....	94
Figura 23	- HTPC remota.....	103
Figura 24	- <i>Print</i> do aplicativo <i>Padlet</i> I.....	105
Figura 25	- <i>Print</i> em PDF do aplicativo <i>Padlet</i> II.....	106
Figura 26	- Chamada no Maternal 2.....	132
Figura 27	- Roda de conversa no maternal 1.....	134
Figura 28	- Hora da leitura no Maternal 1.....	135
Figura 29	- Na roda de conversa surge o interesse pelos pássaros.....	136
Figura 30	- Produzindo um ninho com argila.....	136

Figura 31	- Os livros devem ficar na altura dos pequenos.....	137
Figura 32	- Recontando a história do seu jeito.....	138
Figura 33	- O plano de trabalho.....	139
Figura 34	- A aula-passeio.....	140
Figura 35	- Livro da turma.....	140
Figura 36	- Vamos recontar a história do Chapeuzinho Vermelho do nosso jeito?..	142
Figura 37	- Atividade compartilhada com 2 (duas) turmas de diferentes idades (4 e 5 anos).....	142
Figura 38	- Brincadeiras com turmas de diferentes idades 4 e 5 anos.....	143
Figura 39	- A horta do maternal 2.....	144
Figura 40	- Preparando a couve para a salada e o suco.....	144
Figura 41	- Recolhendo folhas e gravetos para a confecção de um pincel.....	145
Figura 42	- Cartaz com folhas recolhidas no passeio.....	145
Figura 43	- Visita de Alice, direto do país das Maravilhas.....	146
Figura 44	- Momento de HTPP.....	148
Figura 45	- Exemplo do plano de atividades de estudo do professor.....	152

## LISTA SITUAÇÕES VIVIDAS NO CONTEXTO DA PESQUISA

Situação 1	- E agora? A pesquisadora ainda não chegou para o estudo.....	148
Situação 2	- Reorganizando uma atividade padronizada.....	149
Situação 3	- Criando canais de troca de experiência.....	149
Situação 4	- Assumindo tarefas de cuidado e educação.....	150

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Organização do atendimento.....	74
Quadro 2	- Servidores e funcionários da escola.....	74
Quadro 3	- Perfil e formação profissional das professoras.....	82
Quadro 4	- Dados da formação acadêmica em nível de Especialização.....	82
Quadro 5	- Observação das turmas de Etapas 1 e 2.....	84
Quadro 6	- Roteiro de estudo I.....	102
Quadro 7	- Roteiro de estudo II.....	104
Quadro 8	- Roteiro de estudo III.....	107
Quadro 9	- Roteiro de estudo IV.....	110
Quadro 10	- Roteiro de estudo V.....	111
Quadro 11	- Sugestões e propostas de estudo.....	113

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>ATIVIDADE DOCENTE: SIGNIFICADO E SENTIDO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>21</b>
	2.1 Fundamentos históricos e ontológicos da atividade humana e sua relação com a atividade docente.....	21
	2.2 Significado da atividade docente.....	26
	2.3 A constituição do sentido da atividade docente.....	31
	2.4 A constituição do sentido da atividade docente na cotidianidade.....	33
	2.4.1 A esfera cotidiana da atividade humana.....	35
	2.4.2 A esfera não-cotidiana da atividade humana.....	38
<b>3</b>	<b>TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS PARA ORIENTAR O PENSAMENTO E A AÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>41</b>
	3.1 Educação como um processo de humanização.....	43
	3.2 Constituição das funções psicológicas superiores... ..	46
	3.3 Lei genética geral do desenvolvimento cultural... ..	49
	3.4 Periodização do desenvolvimento psicológico na primeira infância.....	52
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>65</b>
	4.1 Pesquisa bibliográfica: contribuições das produções acadêmicas sobre a formação de professores.....	65
	4.2 O campo da pesquisa .....	71
	4.3 Características gerais da escola.....	73
	4.3.1 Caracterização do espaço físico. ....	75
	4.3.2 Perfil da equipe de professoras parceiras no estudo.....	81
	4.4 Constituição do ambiente escolar.....	83
	4.4.1 Descrição dos aspectos referentes à dimensão física.....	86
	4.4.2 Descrição dos aspectos referentes à dimensão funcional.....	91
	4.4.3 Descrição dos aspectos referentes à temporal.....	93
	4.4.4 Descrição dos aspectos referentes à dimensão relacional.....	95

4.5 Análise das observações e os indicadores do caminho a ser trilhado no processo formativo com os professores.....	96
<b>5 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....</b>	<b>100</b>
5.1 Proposta dos estudos.....	101
5.2 Registros e diálogos com professores: caminhos para a articulação da teoria com a prática e da prática com a teoria.....	115
5.2.1 Educação como processo de humanização: uma expressão que causa estranhamento.....	115
5.2.2 Compreendendo a tríade: criança, adulto e o meio social no desenvolvimento humano.....	118
5.2.3 A aplicação prática da lei genética geral do desenvolvimento cultural.....	125
5.2.4 A atividade-guia no desenvolvimento humano.....	126
5.2.5 Contribuições da teoria para a formação do pensamento do professor.....	128
5.3 Um olhar para as práticas.....	131
5.4 Situações vividas no contexto da pesquisa.....	148
5.5 Ampliando as ações de estudo .....	151
5.6 Depoimentos finais.....	155
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO A -</b> Autorização da Secretária Municipal de Educação para a realização da pesquisa.....	181
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE A -</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professor.....	183
<b>APÊNDICE B -</b> Roteiro de Observação.....	185
<b>APÊNDICE C -</b> Plano de atividades de estudo do professor.....	186

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “A formação do sentido para a atividade docente na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural”, em nível de Doutorado, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília – SP. Tem como objeto de estudo a formação continuada de professores atuantes na Educação Infantil (EI). O interesse por esse objeto de estudo sempre fez parte de minha vida acadêmica e profissional. Estudamos e aprofundamos nossos conhecimentos, porque são atividades necessárias ao desenvolvimento do nosso trabalho e, quanto mais estudamos, maior é a nossa clareza sobre o quanto precisamos avançar no que se refere às práticas educativas com os pequenos.

Minha trajetória na educação teve início em 1997, quando tive a oportunidade de trabalhar no berçário de uma escola municipal de EI como berçarista. Para o desempenho desse cargo não se exigia, na época do meu ingresso, uma formação pedagógica em nível de graduação e o trabalho era voltado apenas aos cuidados de higiene e alimentação dos bebês. Em 2002, assumi o cargo de professora no Magistério Público Municipal. Ao assumir o cargo, também tive a oportunidade de desenvolver trabalhos na função de coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental e de Educação Infantil. Em 2011, assumi a função de orientadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (SME) onde foi possível estar à frente de diversas formações voltadas aos profissionais que atuam na EI. Atualmente, sou diretora de uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) de EI e docente no curso de Pedagogia em um Centro Universitário. Meu envolvimento com a educação tem-me impulsionado cada vez mais a continuar pesquisando e apropriando-me dos conhecimentos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças para pautar minhas ações na Teoria e na Ciência.

Na pesquisa, em nível de Mestrado, intitulada “**Coordenação pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional**”, dediquei-me a compreender como os professores coordenadores pedagógicos (PCP) constituíram sua identidade profissional tendo em vista as mudanças no entendimento da EI, primeira etapa da

Educação Básica. O objetivo geral daquele trabalho foi compreender e identificar as representações sociais dos PCPs sobre suas atribuições, como organizam suas rotinas de trabalho pedagógico para o desempenho da função e o seu papel como principal agente formador da equipe docente. Os resultados da pesquisa apontaram que os coordenadores reconhecem seu papel de formadores da equipe escolar em uma etapa da educação que se constitui a cada dia, porém a prática ainda enfrenta obstáculos e desafios a serem superados.

Para a pesquisa em nível de Doutorado, o objetivo geral consistia, inicialmente, em compreender o potencial das práticas pedagógicas capazes de possibilitar o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças da faixa etária de 4 e 5 anos. Para isso, foi definido o experimento formativo como metodologia para estudar o processo de desenvolvimento do psiquismo infantil compreendendo-o na complexidade do ato educativo, uma vez que esse envolve pensar sobre o lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais, a mediação do professor como agente potencializador das aprendizagens, a cultura apresentada na escola de EI como fonte de apropriação das qualidades especificamente humanas e sobre as condições objetivas nas quais as crianças estão envolvidas.

Com essa orientação de investigação, iniciei a pesquisa, em 2019, em uma EMEB de EI no município de Araçatuba – SP, com a primeira etapa do experimento formativo que consistia na observação e na caracterização do espaço escolar. Ao final da etapa, foi elaborado o diagnóstico da realidade observada para o início do experimento. Todavia, em março de 2020, com a Pandemia da COVID-19<sup>1</sup>, o Governo Estadual decretou o período de quarentena e a suspensão das atividades presenciais em locais públicos e privados a fim de evitar aglomeração e disseminação do vírus da COVID-19. Nesse estágio da pesquisa, iniciava-se a terceira etapa do experimento que consistia na realização de estudos com as professoras parceiras envolvidas na pesquisa. Não sendo possível avançar com a orientação de investigação conforme o planejado, reorganizei os objetivos e as

---

<sup>1</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-COV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 17/01/2022.

finalidades da pesquisa de doutoramento a partir do movimento que foi sendo constituído no decorrer dos estudos com as professoras.

Pelo fato de o objeto de estudo voltar-se para a formação continuada do professor, foi necessário retomar a revisão de literatura, antes realizada com outra finalidade. Uma breve análise das produções científicas sobre a formação continuada do professor alertou que a prática docente ainda se constitui sob duas lógicas: a do espontaneísmo, baseado no senso comum de que as crianças precisam estar “maduras e prontas” para aprender ou, da alienação, desenvolvida sob o controle externo de Secretarias de Educação com práticas que, muitas vezes, visam à antecipação da escolarização das crianças pequenas. Tais caminhos pouco contribuem para o desenvolvimento pleno das crianças que frequentam a EI (BRASIL, 2009; 2010). Assim, tomo como referência os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para pensar em maneiras de organizar a formação continuada de maneira a possibilitar que os professores e as professoras sejam *sujeitos* ativos nesse processo, pois, ao criarmos condições para que os professores sejam ativos – colaboradores e reflexivos - e não meros receptores de estudos pensados *por* eles e *para* eles, ampliamos as possibilidades de uma prática humanizadora alicerçada na Teoria e na Ciência.

As descobertas advindas da revisão de literatura forneceram elementos para (re)pensar a formação de professores como possibilidade para promover uma prática educativa que humaniza, desenvolve e forma a inteligência e a personalidade das crianças. Dessa maneira, a hipótese de investigação pautou-se na seguinte reflexão: se os processos de formação de professor são pensados *por* eles e *para* eles e, portanto, não partem de suas próprias necessidades formativas, as possibilidades de apropriação, de objetivação e de transformação da prática pedagógica ficam comprometidas. Por isso, essa inquietação impulsionou a estruturação de uma formação continuada de professores, organizada de modo a criar, nos professores, as necessidades e os motivos para estudar e pautar a própria prática na Teoria e na Ciência e, desse ponto de vista, promover o envolvimento deles mesmos no processo de formação. Entendo que, assim, o ato educativo pode vir a ser transformador e humanizador do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural.

Com essa hipótese inicial, a pesquisa orientou-se para a investigação do seguinte problema: **de que maneira a formação continuada pode ser organizada de modo a provocar nos professores necessidades humanizadoras de estudo e compreensão dos elementos teóricos que levem à transformação de sua prática docente?**

Para responder ao problema da pesquisa, foi estabelecido como objetivo geral: analisar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação do sentido da atividade docente para a apropriação teórica dos professores a fim de afetar o pensar e agir docentes. Como objetivos específicos enumeramos:

- a) Compreender a constituição do significado e do sentido da atividade docente;
- b) Discutir os princípios de uma prática pedagógica potencialmente humanizadora na perspectiva histórico-cultural;
- c) Analisar as implicações da Teoria Histórico-Cultural para a formação continuada de professores na perspectiva de autotransformação do sujeito e de transformação de suas práticas.

A partir da problemática anunciada e da definição dos objetivos, dediquei-me em compreender os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para criar as condições humanizadoras de estudo na formação continuada de professores, visto que a atividade docente exige a responsabilidade e o compromisso social, portanto, implica a necessidade de uma formação científica voltada para as especificidades da educação na primeira infância. Não se trata de descrever “modelos pedagógicos” a serem seguidos, mas um conjunto de princípios que devem ser pensados no sentido de orientar as práticas docentes. A partir de seus estudos, Nascimento (2010) identifica, na Teoria Histórico-Cultural, alguns princípios educativos gerais dos quais destaca:

- a) a concepção de homem como um sujeito histórico;
- b) a compreensão da formação social da consciência;
- c) a definição da educação como um processo de apropriação da experiência social da humanidade;
- d) a defesa do desenvolvimento do psiquismo como resultado da atividade prática humana, mediada pelos signos e instrumentos;
- e) o entendimento de que as funções psíquicas superiores são primeiramente compartilhadas entre os sujeitos (intersíquicas) e posteriormente internalizadas (intrapsíquicas);
- f) a

defesa de que a apropriação dos conhecimentos é sempre uma atividade mediada por outras pessoas (colaboração dos mais experientes) (NASCIMENTO, 2010, p. 102).

Os princípios destacados pelo autor apresentam um potencial prático para a organização do ensino com vistas à aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento do psiquismo humano. Nessa lógica, o professor é o organizador das condições adequadas de aprendizagem e ensino e, por essa razão, quanto mais consciente for a sua relação com a teoria, maiores serão as possibilidades para diversificar as experiências das crianças. O papel do professor é complexo, porque ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, a dinâmica do seu ambiente social e, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica de modo a conduzir a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e de personalidade (MELLO, 2010).

Elkonin (1960) enfatiza a importância do ato intencional do adulto ao organizar o processo educativo direcionado às crianças, pois,

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social, formam-se, nas crianças, distintas capacidades (ELKONIN, 1960, p.498<sup>2</sup>, tradução nossa).

O desenvolvimento do psiquismo humano é uma conquista que advém das condições que o promovem e depende, em certo grau, das dimensões qualitativas da formação escolar. Já a atividade docente compreende a organização consciente para que a criança possa se apropriar do conhecimento e, assim, desenvolver-se plenamente.

---

<sup>2</sup> El desarrollo psíquico del los niños tiene lugar en el proceso de educación y enseñanza realizado por los adultos, que organizan la vida del niño, crean condiciones determinadas para su desarrollo y le transmiten la experiencia social acumulada por la humanidad en el período precedente de su historia. Los adultos son los portadores de esta experiencia social. Gracias a los adultos, el niño asimila en amplio círculo de conocimientos adquiridos por generaciones precedentes, aprende las habilidades elaboradas socialmente y las formas de conduta que se han creado en la sociedad. A medida que asimilan la experiencia social, se forman em los niños distintas capacidades (ELKONIN, 1960, p.498).

Na perspectiva histórico-cultural, o trabalho docente tem a finalidade de orientar a atividade de aprendizagem da criança de forma a contribuir para que ela domine o mundo dos objetos da cultura humana e suas transformações. Dessa forma, proporcionando à criança o seu máximo desenvolvimento, o que corresponde atendê-las nos aspectos afetivos, cognitivos, social e motor, visando orientar a aprendizagem dos conhecimentos, dos afetos e das emoções culturalmente construídos, o que exige do professor pensar, criar, selecionar e organizar a atividade da criança. Para tanto, ele necessitará do domínio de ferramentas teóricas, que lhe garanta a articulação entre os princípios e as leis que regem o desenvolvimento infantil e os processos de ensino-aprendizagem (RAMOS, 2011).

As considerações sobre o papel da educação no desenvolvimento humano remetem-nos à questão da apropriação teórica pelo professor – o organizador da atividade de ensino – e, conseqüentemente, às suas necessidades formativas para a objetivação, ou seja, à promoção do máximo desenvolvimento humano das crianças. Assim sendo, este processo de investigação está organizado em cinco capítulos.

No capítulo introdutório, apresentei minha trajetória profissional, os motivos que justificam a escolha do estudo, a hipótese que estrutura a pergunta orientadora da pesquisa e os objetivos gerais e específicos. O capítulo 2, intitulado **Atividade docente: significado e sentido na perspectiva da teoria histórico-cultural**, problematiza como se constitui o sentido para a atividade docente. O capítulo 3, **Teoria Histórico-Cultural: fundamentos para orientar o pensamento e a ação docente**, teve por finalidade apresentar os conceitos principais da teoria para a organização da prática pedagógica. O capítulo 4, **Percurso metodológico**, apresenta as contribuições das produções acadêmicas para o estudo da formação de professores, a caracterização do campo de pesquisa, as características gerais da escola, as características do espaço físico, o perfil dos professores participantes e a descrição da constituição do ambiente escolar. O capítulo 5, intitulado **Implicações da Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores**, descreve a proposta da formação e suas transformações, apresenta as narrativas dos professores analisadas à luz dos conceitos abordados nos capítulos 2 e 3 e, por fim, nas **Considerações finais**, sintetizamos alguns indicadores que revelaram a

constituição de um novo sentido para a atividade docente, os quais são decorrentes das ações metodológicas desenvolvidas no processo de formação continuada.

## 2. ATIVIDADE DOCENTE: SIGNIFICADO E SENTIDO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*“Aprender é a nossa vida mesma, desde a juventude até a velhice e, de fato, até o limiar da morte; ninguém vive dez horas sem aprender” (PARACELSO, 1951, p. 181<sup>3</sup>).*

Este capítulo tem como objetivo compreender os fundamentos históricos e ontológicos da atividade humana e sua relação com a atividade docente e analisar o significado da atividade docente pontuando a constituição do seu sentido no âmbito da esfera não cotidiana.

### 2.1 Fundamentos históricos e ontológicos da atividade humana e sua relação com a atividade docente

A atividade humana é a categoria central de fundamentação filosófica na obra vigotskiana. Trata-se de uma atividade teleológica – capaz de relacionar um acontecimento com seu efeito final – realizada por um sujeito que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto pela natureza (OLIVEIRA, 2010). A autora esclarece que para compreender a categoria de atividade na obra marxiana – o processo em que o homem se torna humano – é preciso considerar que não há possibilidade de um ser histórico-social sem o ser biológico. E, sem considerar as leis da natureza como um todo não há possibilidade de vida e, sendo assim, o homem não tem como desenvolver o seu ser histórico e social.

Sobre o conceito de trabalho como atividade humana, Marx (2017) define que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2017, p.255).

---

<sup>3</sup> Paracelso, *Selected Writings* (tradução Norbet Guterman, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1951, p. 181).

O homem age, intencionalmente, sobre a natureza com o objetivo de transformá-la e atender às suas necessidades. Nesse processo, ele também se transforma e se humaniza. “O homem é a única espécie de que se tem notícia que consegue transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos por ele e que, ao fazê-lo, transforma-se ele mesmo, assumindo assim o controle da própria evolução” (PINO, 2005, p. 29-30).

Marx (2017) afirma que a categoria trabalho diz respeito unicamente ao ser humano e exemplifica,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes mesmo de construí-la com a cera (MARX, 2017, p.255-256).

Ou seja, ao final do trabalho – atividade humana – chega-se a um resultado, – produto da atividade – que já existia de forma previamente idealizada na mente do sujeito no início do processo. Destaca também que,

O processo de trabalho [...] em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2017, p.261).

Por definição, a atividade humana é sempre orientada a um fim, o qual é determinado pelo contexto e obedece a leis histórico-sociais. Desse modo, é o que nos diferencia dos animais, os quais têm sua atividade vital determinada por leis biológicas. (OLIVEIRA, 2010).

Ao fazer a distinção entre a atividade vital dos animais e a atividade humana, Marx (2004) explica que,

O animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser-genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a

sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência. (MARX, 2004, p. 84).

A atividade humana, portanto, é dirigida a um fim previamente idealizado na consciência e subordinado às leis histórico-sociais. Nesse processo, a atividade humana distingue-se da atividade animal, pois surge social e historicamente. Enquanto a atividade dos animais restringe-se apenas à satisfação das necessidades biológicas, – não transforma a natureza e não transmite sua experiência particular para os descendentes de sua espécie – a atividade do homem transforma a natureza e a si próprio para a satisfação das próprias necessidades, gerando história ao transmitir suas experiências particulares para as futuras gerações.

Com base na obra marxiana, Mello (2000) explica que,

A atividade do homem é social, e não pelo fato do homem simplesmente trabalhar de forma coletiva, mas pelo fato de o homem trabalhar sempre com objetivações sociais e, mais ainda, pelo fato de que a reprodução humana em cada homem envolve necessariamente a apropriação das objetivações social e historicamente acumuladas. As relações sociais que o homem estabelece com seus pares são igualmente produtos do gênero humano que o homem encontra historicamente desenvolvidos no mundo em que nasce, e dos quais se apropria (MELLO, 2000, p. 45).

A autora explica que cada geração nasce em um mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes e neles estão acumuladas as qualidades humanas criadas histórica e socialmente. Entretanto, essa apropriação não ocorre naturalmente, ela é objetivada na atividade histórico-social e será apropriada pela atividade adequada – isto é, que reproduz a função social para a qual o objeto foi criado.

Vigotsky<sup>4</sup> (2010) afirma que o homem se apropria ativamente da cultura humana, porque é um ser histórico em permanente transformação. Ele explica que,

---

<sup>4</sup>Nas diversas obras do autor russo, a grafia de seu nome aparece de maneira diferenciada: Vigotskii, Vigotski, Vygotski, Vigotsky, Vygotsky. Neste trabalho, será mantida a grafia utilizada nas obras consultadas.

O homem usa a experiência das gerações passadas não só naquelas proporções que tal experiência está consolidada e é transmitida por herança física. Todos nós usamos na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiência que foi acumulada pelas gerações anteriores e não foi transmitida por herança física (VIGOTSKY, 2010b, p. 41-42).

Nesse processo de apropriação, reproduzimos para nós o que fora criado historicamente e, “[...] ao aprender a utilizar um objeto criado pelas gerações anteriores, o homem se apropria das operações motoras que nele estão incorporadas” (LEONTIEV, 1978, p. 7) e, portanto, nos objetivamos nesse processo. As transformações e criações sociais são perpetuadas por meio da fixação e da transmissão dos conhecimentos acumulados às novas gerações pela mediação do outro mais experiente e dos objetos do meio.

Note-se que os processos de apropriação e objetivação constituem categoria central da atividade humana. Nos dizeres de Leontiev (1978):

[...] apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1978, p. 320).

No processo de apropriação dos objetos da cultura humana – aprendizado de seu uso partilhado socialmente – o homem apropria-se das qualidades humanas neles guardadas, fazendo delas “órgãos de sua individualidade” (MARX, 2004). Já o processo de objetivação refere-se à transformação da cultura humana,

[...] a transformação [...] manifesta-se como um processo de encarnação, de objectivação nos produtos da actividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objectiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano (LEONTIEV, 1978, p. 165).

Em síntese, o homem humaniza-se no seio das relações sociais das quais participa e na medida em que se apropria da cultura material e da intelectual, historicamente acumuladas por meio de sua atividade. Sem a transmissão da herança cultural, a continuidade do processo histórico seria, inevitavelmente, interrompida. Isso quer dizer que, se o nosso planeta fosse acometido de uma

catástrofe na qual toda população adulta fosse dizimada restando somente as crianças, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a continuidade do processo histórico, pois,

Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (LEONTIEV, 1978, p. 291).

Essa suposição destaca a importância da transmissão da cultura para o processo de humanização. Nesse entendimento, a atividade humana tem fundamentos históricos, pois se refere a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens, porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2007, p. 155).

Diante disso, o autor explica que,

O objeto da Educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 1991, p. 3).

Com base nessas considerações, a atividade docente consiste em organizar as condições adequadas para a apropriação da experiência histórico-social pelas novas gerações, formando sua inteligência e sua personalidade. Isto é, os adultos mais experientes são mediadores da cultura, a qual possibilita às crianças assimilarem a experiência social. Todavia, nem todos os atos do adulto influenciam o desenvolvimento humano de maneira a possibilitar a apropriação de novos conhecimentos que irão incidir no desenvolvimento das capacidades intelectuais, ou seja, a apropriação das qualidades psíquicas depende de como se realizam essa influência do adulto no desenvolvimento da criança (ELKONIN, 1960).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o processo educativo é intencionalmente organizado a serviço do máximo desenvolvimento de todos os indivíduos buscando assegurar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – percepção, memória, atenção, controle da conduta, pensamento, linguagem – qualidades tipicamente humanas que constituem a inteligência e a personalidade. Nas palavras de Mello (2010),

Com a Teoria Histórico-Cultural, muda a concepção que tínhamos do processo de educação – que passa a ser de humanização, de educação da personalidade em lugar de instrução –; muda a concepção de desenvolvimento – que, de natural, passa a ser compreendido como produto do acesso social e intencionalmente organizado à cultura –; muda a compreensão do papel do educador nesse processo – de secundário, passa a essencial, ainda que sempre colaborativo (MELLO, 2010, p. 199).

Com essa síntese, a autora define a atividade docente como a atividade que tem como objetivação, a humanização dos indivíduos. No avanço das discussões, destacamos que, nessa atividade, aparecem motivos para a ação, os quais impulsionam o alcance de seu objetivo final. Assim, no próximo item, apresentamos o significado da atividade docente enfatizando uma de suas particularidades: a formação continuada.

## 2.2 Significado da atividade docente

Ao investigar a relação entre pensamento e linguagem, Vigotsky (2010) analisa a diferença entre significado e sentido apontando que,

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOTSKY, 2010, p.465).

A apropriação dos significados ocorre por meio da atividade humana na comunicação estabelecida nas relações sociais. Por sua natureza imutável o significado construído socialmente é universal. Já o sentido é mais amplo e pessoal, entendido como a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência. Sendo assim, reflete as relações com os motivos e os objetivos da atividade humana (VIGOTSKY, 2000).

O significado social da atividade docente numa visão de totalidade<sup>5</sup> – engloba as relações de trabalho e educação, – visa à formação da inteligência e da

---

<sup>5</sup> Totalidade [...] significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. O sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto; como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade. Trata-se, pois, de aprender o processo através do qual vão-se constituindo, ao mesmo tempo, a totalidade de determinado objeto e as partes que o

personalidade dos indivíduos, fundamentados no processo dialético de aprender e ensinar. Isto é, se o resultado da atividade é a aprendizagem do indivíduo, os motivos para a ação docente devem coincidir com esse produto da atividade docente. Diante do exposto, a formação continuada é condição para o alcance dessa intenção e dessa ação.

A formação continuada é um caminho para a constituição da *práxis* pedagógica, isto é, a prática orientada pela teoria. Entretanto, embora a formação continuada tenha um significado social de crescimento profissional e de aquisição de conhecimentos, nem sempre é esse o sentido pessoal de quem participa de um programa de formação: há quem o faça apenas para atingir níveis diferenciados em sua carreira profissional, melhorar a avaliação de desempenho ou obter vantagens financeiras (LONGAREZI e FRANCO, 2011). Percebe-se aí uma divergência entre o significado e o sentido. Portanto, se o sentido pessoal da ação não corresponde ao seu significado, as possibilidades de transformação da prática serão mínimas (BASSO, 1998).

Dito isso, reafirmo que aprender e ensinar são faces de uma mesma moeda imbricadas em uma relação dialógica. Com esse ponto de vista, destaco alguns trabalhos que enfatizam a formação continuada como particularidade da atividade docente – condição para a sua objetivação – ancoradas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural: Magalhães (2014), Gladcheff (2015), Nasciutti (2017), Lucena (2018) e De Marco (2019).

Magalhães (2014), investigando o processo de formação continuada de professores, defendeu a tese de que a Teoria Histórico-Cultural fornece bases para impactar o trabalho docente, afetando qualitativamente as práticas em direção a uma educação desenvolvente. A autora partiu da hipótese de que a educação é uma objetivação da esfera da atividade não cotidiana, da esfera complexa da atividade humana, ou seja, é uma atividade que exige reflexão, intenção e fundamentação teórica. Nesse sentido, a atividade de estudo desenvolvida com as professoras teve como princípio norteador o desenvolvimento do pensamento teórico para a

---

compõem, a hierarquia e a ordem entre os diversos momentos, o modo como se relacionam entre si o todo e as partes, sob a regência do primeiro, as relações das diversas partes entre si e a passagem de um momento a outro. (TONET, 2013, p.116)

superação de práticas equivocadas desenvolvidas com as crianças e a transformação qualitativa no trabalho do professor.

O trabalho de Magalhães (2014) revela também o movimento dialético presente na dinâmica apropriação e objetivação de todos os sujeitos envolvidos, ao relatar que,

[...] pesquisamos em uma perspectiva que nos ensina a compreender a ideia de movimento, de aprendizagem constante capaz de mover o desenvolvimento. Por estas aprendizagens, a pesquisadora já não é mais a mesma, a discussão da pesquisa não gerou apenas dados, mas transformou práticas dentro e fora dos muros acadêmicos. O processo de doutorado conduziu a mudanças importantes na vida, tomada de decisões, escolha de novos caminhos e uma nova maneira de conceber o processo de educação a partir do olhar deflagrado pela Teoria Histórico-Cultural como processo de humanização (MAGALHÃES, 2014, p. 178).

Segundo a autora, a reflexão sobre a atividade docente sob a lógica do não cotidiano ajudou-a a compreender do papel fundamental da educação na constituição dos sujeitos. Além disso, ao compartilhar o material estudado e os modos de condução do estudo, ela abriu a possibilidade para outros pesquisadores também o fazerem.

Gladcheff (2015) investigou a possibilidade de surgimento da significação da atividade de ensino no decorrer da formação continuada de professores. Com o respaldo da Teoria Histórico-Cultural, o trabalho da referida autora demonstra como o significado social da atividade de ensino foi construído coletivamente pelos sujeitos orientados por uma mesma perspectiva teórica, bem como a importância da adoção de uma teoria nesses processos. Assim, destaca que,

[...] o dinamismo pelo qual as ações e operações ocorrem, e o modo com se articulam é que possibilita a formação do professor, que deve ser compreendida como um movimento de constituição do sujeito professor como profissional do ensino que possui, como atividade principal, a atividade de ensino (GLADCHEFF, 2015, p. 252).

A tese defendida é que, em processo de formação continuada de professores na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a significação da atividade de ensino desenvolve-se nos sujeitos a partir de ações que os sujeitos envolvidos realizam coletivamente e também que a formação continuada deve estar orientada para a formação do pensamento teórico dos professores.

Nasciutti (2017) investigou o desenvolvimento profissional de um grupo colaborativo que trabalhava com demandas educacionais. As ações e estratégias formativas da pesquisadora pautaram-se no diálogo, na produção conjunta de conhecimentos e no exercício de uma postura reflexiva ao longo dos encontros. Cabe ressaltar que a ementa do curso foi construída ao longo do curso e de forma colaborativa. A Teoria Histórico-Cultural teve lugar central na produção e na análise do material empírico, oferecendo conceitos analíticos fundamentais – situação social de desenvolvimento e *perejivanie*. A unidade dialética entre os conceitos revelou dimensões importantes, explicando como o grupo colaborativo constituiu-se como fonte de desenvolvimento profissional. O trabalho da referida autora revelou que desenvolvimento profissional diz respeito ao processo de desenvolvimento humano como um todo, no qual as relações sociais têm lugar privilegiado.

Lucena (2018) buscou desenvolver os caminhos de mediação teórica por meio da reflexão sobre a própria prática pedagógica no processo de formação continuada de professores que lecionam Língua Portuguesa. Nesse processo, possibilitou-lhes perceber como ocorre o processo de apropriação da escrita e as possibilidades de atuar intencionalmente sobre ele. Seu trabalho pauta-se no método Materialista Histórico-Dialético com suporte na Teoria Histórico-Cultural. Nessa perspectiva, a autora enfatiza que,

[...] para que a própria formação nessa perspectiva possa se constituir como um conteúdo da genericidade humana, o conhecimento produzido nas mediações do grupo dialogal precisa surgir na prática do sujeito como produto de reflexão sobre sua prática e, à medida que a atividade se desenvolve e se concretiza com os conhecimentos elaborados a partir da prática, amplia-se cada vez mais o conhecimento da realidade objetiva que, ao ser apropriada, serve de base para a prática seguinte. Desse modo, ao encontrar-se com o objeto que constitui sua subjetividade profissional, sendo partícipe do processo de desenvolvimento da escrita de seus alunos, essa atividade também se converte no seu autodesenvolvimento e, portanto, no seu processo de humanização (LUCENA, 2018, p. 197).

Os resultados do trabalho da autora evidenciam que as reflexões mediadas pelo diálogo, tomando como base a Teoria, trouxeram contribuição à compreensão do sentido de língua escrita em sua função social, como parte do processo de humanização.

Com foco em estudos sobre o valor da formação continuada de professores e suas implicações em relação à docência e às práticas educativas emancipadoras com as crianças pequenas, De Marco (2019) pontuou que a atuação docente implica a apropriação de conhecimentos direcionados ao planejamento e à organização de ações educativas, com a finalidade de promover avanços no desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças que frequentam a EI. Os resultados de sua investigação afirmam que o processo de formação continuada pode vir a constituir-se como possibilidade permanente de estudos, reflexões e avaliações sobre o entendimento da infância e EI; momentos de vivências capazes de subsidiar escolhas didático-pedagógicas; oportunidade para refletir sobre as práticas educativas e qualificar os modos de pensar e agir de professoras; possibilidade de constituição profissional, essencial para a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos e científicos; espaço de condições objetivas para o desenvolvimento das práticas educativas articuladas aos conhecimentos que integram o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da humanidade. Ao final, a autora destaca que, no processo de formação humana, a apropriação e a objetivação do pesquisador não se encerram apenas na escrita científica. Segundo ela, “pode ser que ainda não somos aqueles que desejaríamos ser ou aqueles que poderíamos ser. Mas, já não somos mais quem nós éramos no início desse processo de doutoramento!” (DE MARCO, 2019, p. 151).

A leitura desses trabalhos, orientados na perspectiva da formação continuada como particularidade da atividade docente, – com possibilidades de reflexão sobre a prática, instrumento de intervenção e transformação de uma dada realidade – que nos humaniza na medida em que também nos transformamos dialeticamente, foram inspiradores na compreensão de que, sem motivos e necessidades, não existe atividade. E, que “as necessidades dos homens estão determinadas pelas condições sociais de vida [...] pelas relações sociais e pelo lugar que tal indivíduo ocupa nesse sistema de relações” (LEONTIEV, 2017, p. 45). Dito isso, resta-nos compreender a constituição do sentido da atividade docente forjado na e pela atividade. Segundo o autor, o sentido é criado na relação objetiva entre aquilo que mobiliza o sujeito a agir (o motivo) e aquilo para a qual sua ação se orienta (a finalidade).

### 2.3 A constituição do sentido da atividade docente

Conforme já mencionado, a atividade docente, numa visão de totalidade, consiste em criar condições para que as novas gerações se apropriem da cultura humana de modo a formar as qualidades psíquicas, tipicamente, humanas. Portanto, a Educação é elemento essencial no processo de humanização e, por conseguinte, a atividade docente insere-se, nesse processo, como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p.17).

Nesse entendimento, Silva (2011) destaca a complexidade da atividade docente pontuando-a como um exercício profissional e também humano,

[...] é próprio do trabalho docente produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos, entrando em contato com o não-cotidiano através da produção mais elevada pelo gênero no campo intelectual, não como um mero instrumento de adaptação, mas como uma condição imprescindível para a mudança (SILVA, 2011, p. 23-24)

O professor necessita, pela natureza do seu trabalho, materializar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Segundo ela, esse é um caminho de possibilidades para uma ação transformadora com potencialidade para fortalecer o sentido histórico-social da atividade docente.

Segundo Mello (2010), a atividade docente deve assegurar com toda a intencionalidade a formação das qualidades psíquicas que não aconteceriam sem os processos de educação – fundamentados na dinâmica de apropriação e objetivação, – que configuram o processo de humanização e criação de novas necessidades. Junto a isso, enfatiza que, “na perspectiva histórico-cultural, quanto mais consciente é nossa relação com a teoria, mais ampla, rica e diversificada pode ser experiência que propomos à criança e maior o rol de qualidades humanas que ela pode se apropriar” (MELLO, 2010, p. 200).

Conforme dito anteriormente, a constituição do sentido pessoal é determinada na e pela atividade na medida em que nos apropriamos do significado socialmente compartilhado.

Leontiev (2021, p. 103) explica que a atividade “no nível psicológico, é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo.” Trata-se de um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas. E complementa,

[...] Por atividade, designamos processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2016, p.68)

Na atividade histórico-social, o homem produz com seu trabalho os objetos para satisfação de suas necessidades que, por sua vez, recebem a denominação de “*necessidades superiores de caráter social*”<sup>6</sup> (LEONTIEV, 2017, p.43). Elas são motivadas pelas condições pessoais de vida, pelas relações sociais e pelo lugar que o indivíduo ocupa no sistema de relações. O desenvolvimento da psique é orientado e dirigido pela atividade do sujeito, por sua própria vida e por esse lugar que ocupa nas relações sociais de que participa (LEONTIEV, 2016).

O autor distingue a ação da atividade. Na atividade, uma ação é o processo cujo motivo coincide com o objetivo (resultado) ao qual se dirige. “Denomina-se *motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige sua ação a satisfazer uma necessidade determinada*” (LEONTIEV, 2017, p.45). Importa saber os motivos da atividade, porque “o significado psicológico de uma ação depende de seu motivo, do *sentido* que tem para o sujeito” (LEONTIEV, 2017, p. 47), ou seja, a execução da atividade está condicionada ao sentido que ela tem para o sujeito. Portanto, na coincidência entre motivo e objetivo (resultado), o sujeito age, pois está interessado e motivado pelo resultado de sua atividade, logo, a atividade tem sentido para ele. Nas palavras do autor, o sentido “[...] é esse aspecto da consciência do indivíduo que é determinado por suas próprias relações de vida” (LEONTIEV, 1978, p. 221). Isto é, o sentido é pessoal, cria-se na vida, pela atividade – sua constituição está subordinada às relações sociais, ao lugar ocupado pelo sujeito nessas relações e a como ele as vivencia por meio da atividade.

---

<sup>6</sup> Foram mantidos na tradução todos os grifos (itálico) do original - nota das tradutoras.

Analisar a constituição de significados e de sentidos da atividade docente implica considerar os fins do trabalho docente, – a mediação do processo de formação do psiquismo humano – os motivos que impulsionam as ações do professor e que, necessariamente, devem coincidir com o resultado de sua ação e do desenvolvimento de sua psique – uma vez que constitui para si o sentido de sua própria atividade forjado a partir do lugar que ocupa nas relações sociais de que participa e de como vivencia esse processo.

Outro fator psicológico presente na constituição do sentido é “*a existência de interesse como uma das condições principais para a atitude criadora no trabalho*” (LEONTIEV, 2017, p. 52). Segundo o autor, a atitude criadora para o trabalho consiste em buscar métodos para aprimorá-lo. Mas, isso não ocorre se o círculo em que se desenvolve essa busca for limitado pelas condições habituais e pelos costumes de um determinado trabalho.

Em síntese, os estudos de Leontiev (1978, 2016, 2017 e 2021) contribuem para o entendimento de que o psiquismo humano se estrutura a partir da atividade social e histórica dos indivíduos, ou seja, pela apropriação da cultura humana material produzida e acumulada ao longo da história da humanidade. Os fins dessa apropriação são as objetivações produzidas pelo gênero humano e seu resultado é o desenvolvimento das qualidades psíquicas e tipicamente humanas, mediadas por indivíduos mais experientes.

Quando o autor menciona que atribuímos sentido para a nossa atividade na medida em que desenvolvemos nosso psiquismo na atividade histórico-social, outro caminho se abre para aprofundar o sentido da atividade docente: a estrutura da cotidianidade discutida por Heller (1977; 2008) e suas implicações para o trabalho do professor.

## **2.4 A constituição do sentido da atividade docente na cotidianidade**

Partimos da ideia de que a constituição da consciência humana está fundamentada na atividade histórico-social. Assim, no desenvolvimento da reflexão deste item buscamos nas concepções filosóficas de Heller (1987, 2008) sobre a estrutura da cotidianidade – esfera cotidiana e não-cotidiana – elementos para situar a atividade docente no âmbito da esfera não-cotidiana, e buscamos compreender as

categorias de objetivação do gênero humano – objetivações genéricas em si e objetivações genéricas para si – como possibilidades de superação da lógica do pensamento cotidiano.

Nas bases da filosofia marxista, Heller (1987, p. 19<sup>7</sup>, tradução nossa) define a vida cotidiana como o “conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos seres humanos particulares, os quais por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social”. É, na vida cotidiana, que nos apropriamos e nos objetivamos como seres humanos genéricos e transformamos as características biológicas da consciência. Nos postulados da autora, “dizer que o ser humano é um ser genérico, significa afirmar, portanto, que é um ser social.” (HELLER, 1987, p. 31<sup>8</sup>, tradução nossa).

À vista disso, a autora afirma que “a vida cotidiana é a vida de todo ser humano. Todos a vivem, sem nenhuma exceção” (HELLER, 2008, p. 31), isto é, trata-se de reconhecer as categorias de espaço e de tempo pelas quais todos os homens estão sujeitos a um determinado modo de produção da sociedade, a uma determinada forma de sociabilidade e às necessidades de responder aos problemas colocados por essas formas de sociabilidade. Nas palavras da autora,

Todo homem ao nascer se encontra em um mundo já existente, independentemente dele. Este mundo lhe é apresentado já constituído e aqui ele deve se preservar e dar prova de capacidade vital. O indivíduo nasce em condições sociais concretas, em sistemas concretos de expectativas, dentro de instituições concretas. Acima de tudo, deve aprender a 'usar' as coisas, a apropriar-se dos sistemas de usos e dos sistemas de expectativas, ou seja, deve ser preservado exatamente da maneira necessária e possível em um determinado tempo no âmbito de um determinado estrato social. (HELLER, 1987, p. 21-22<sup>9</sup>, tradução nossa).

---

<sup>7</sup> [...] conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de reproducción social (HELLER, 1987, p.19).

<sup>8</sup> [...] decir que el ser hombre es un ser genérico, significa afirmar, por lo tanto, que es un ser social (HELLER, 1987, p. 31)

<sup>9</sup> Todo hombre al nacer se encuentra em um mundo ya existente, independentemente de el. Este mundo se le presenta ya constituído y aqui el debe conservarse y dar prueba de capacidade vital. El particular nace em condiciones sociales concretas, em sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas. Ante todo, debe aprender a 'usar' las cosas, apropiarse del los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exatamente em el modo necessário y posible em uma época determinada em el âmbito de un estrato social dado (HELLER, 1987, p. 21-22)

Ao nascer, o homem já está inscrito em uma cotidianidade e com estruturas sociais determinadas, cabendo a ele apropriar-se das condições materiais e objetivas da cotidianidade mobilizando suas potencialidades a fim de encontrar a melhor resposta para os problemas. Neste sentido, ele participa da vida cotidiana mobilizando seus sentidos, capacidades intelectuais e habilidades manipulativas. Aprofundando a questão, apresentamos a estrutura da cotidianidade estruturada a partir de dois âmbitos: a esfera cotidiana e a esfera não-cotidiana. A intenção é situar a atividade docente na esfera não-cotidiana com possibilidade de objetivações genéricas para-si.

### **2.4.1 A esfera cotidiana da atividade humana**

A principal característica da esfera cotidiana da atividade humana é a heterogeneidade. Segundo a autora,

Na vida cotidiana, os tipos de atividade são tão heterogêneos quanto as habilidades, atitudes, tipos de percepção e afetos; ou mais exatamente: como a vida cotidiana exige tipos de atividade claramente heterogêneos, nela se desenvolvem habilidades, aptidões e sentimentos claramente heterogêneos (HELLER, 1987, p. 95<sup>10</sup>, tradução nossa).

Essa heterogeneidade implica o desenvolvimento de diversas habilidades, atitudes, capacidades e sentimentos para respondermos às necessidades materiais, objetivas e imediatas para a nossa sobrevivência. Todavia, não utilizamos tais capacidades com toda a sua potencialidade e intensidade. Não há tempo e nem possibilidades de envolver-se por inteiro em nenhuma das atividades cotidianas. Não há condições de se concentrar totalmente em uma única atividade colocando em movimento todas as habilidades, capacidades e sentimentos. São exemplos de atividades tipicamente cotidianas: preparar alimentos, utilizar utensílios domésticos, fazer uso de objetos, – telefone, relógio, eletrodomésticos, aparelhos eletrônicos – descansar, dirigir, dentre outras.

---

<sup>10</sup> En la vida cotidiana, los tipos de actividad son tan heterogéneos como las habilidades, las actitudes, los tipos de percepción y los afectos; o más exactamente: ya que la vida cotidiana requiere tipos de actividad netamente heterogéneos, en ella se desarrollan habilidades, aptitudes y sentimientos netamente heterogéneos (HELLER, 1987, p. 95)

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através do qual, indiretamente, contribui para a reprodução da sociedade são consideradas atividades cotidianas. As objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes (DUARTE, 2001, p. 32-33).

Heller (1987) examina a estrutura da vida cotidiana e elabora conceitos que caracterizam as formas de objetivações genéricas em-si: *espontaneísmo*, *probabilidade*, *economicismo*, *pragmatismo*, *repetição*, *imitação*, *analogia* e *hipergeneralização*.

O *espontaneísmo* é uma característica dominante da vida cotidiana. São formas de pensar e agir sem reflexão, planejamento ou análise sistemática. “Se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo de verdade material ou formal de cada uma de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis; e, assim, tornar-se-iam impossíveis a produção e a reprodução da vida da sociedade humana” (HELLER, 2008, p. 47). Desse modo, as interações, o trabalho, o lazer, a formação de hábitos, o uso da linguagem e a assimilação de certas ideias e de certas formas de comportamento ocorrem espontaneamente, ou seja, sem que se mantenha uma relação consciente para com todos esses elementos da vida humana (ROSSLER, 2004).

“As ações relativas às objetivações genéricas em-si são sempre baseadas na *probabilidade*” (HELLER, 1987, p. 296<sup>11</sup>, tradução nossa). No plano da vida cotidiana, a relação entre as pessoas estabelece-se sempre em uma relação objetiva de hipóteses ou de possibilidades. “Como na vida cotidiana muitas operações heterogêneas devem ser realizadas, se não se agisse com base em avaliações probabilísticas, não se poderia viver” (HELLER, 1987, p. 296<sup>12</sup>, tradução nossa), ou seja, seria até mesmo inviável determinar com rigor e exatidão todas as ações cotidianas.

O *economicismo* na vida cotidiana cumpre a função de alcançar seu fim (objetivo) com o mínimo dispêndio de energia, de tempo e de pensamento criativo (HELLER, 1987). Certos pensamentos, sentimentos e ações manifestam-se

<sup>11</sup> Las acciones concernientes a las objetivaciones genéricas em si se basan siempre en la probabilidad (HELLER, 1987, p. 296).

<sup>12</sup> Puesto que en la vida cotidiana se deben llevar a cabo muchísimas operaciones heterogéneas, si no se atuase e base a valoraciones probablistas no se podría vivir (HELLER, 1987, p. 296).

somente para desempenharem certa função na continuidade da vida cotidiana. Assim, não se manifestam com profundidade, amplitude e intensidade (ROSSLER, 2004).

Sobre o *pragmatismo* (HELLER, 1987, p. 293<sup>13</sup>, tradução nossa), pontua que “o pensamento e o comportamento cotidianos são principalmente pragmáticos.” É a unidade imediata entre pensamento e ação. Esse tipo de pensamento cotidiano não se eleva ao nível da teoria. Segundo Ressler (2004), teorizar todas as atividades que os indivíduos realizam em sua vida cotidiana, torná-la-ias complexas demais, exigindo tempo e esforços desnecessários nesse âmbito da vida.

Outra característica do cotidiano é a *repetição*, que são ações desenvolvidas as quais precedem de outras que ocorreram anteriormente e com êxito (HELLER, 1987). Os indivíduos podem adotar certas atitudes, em certas situações, com base nos referenciais que extraem de outras situações similares. (ROSSLER, 2004)

A *imitação* desempenha um papel importante na vida cotidiana, uma vez que por meio dela assimilamos os instrumentos e utensílios, os hábitos, os costumes e os usos de uma sociedade em um dado momento histórico. A imitação acompanha-nos por toda nossa vida e tem ligação com as relações sociais que assimilamos. Sem a imitação o trabalho ou o intercâmbio de ideias não seriam possíveis (HELLER, 2008).

Segundo a autora, *analogia* é a ação de resolver e tomar decisões a partir de casos análogos, ou seja, referências que servem de modelos para tomadas de decisões em diferentes tempos. Esse tipo de comportamento gera um sentimento de confiança e segurança no sujeito, na medida em que as referências vão-se tornando verdades absolutas (HELLER, 1987).

Sobre a hipergeneralização (HELLER, 1987, p. 307<sup>14</sup>, tradução nossa), explica que “tanto na imitação do comportamento quanto na decisão baseada na analogia, bem como na apreciação de precedentes, encontramos o fenômeno da

---

<sup>13</sup> El pensamiento y el comportamiento cotidianos son en primer lugar pragmáticos (HELLER, 1987, p. 293).

<sup>14</sup> Tanto en la imitación del comportamiento como en la decisión sobre la base de la analogia, así como también en la apreciación de los precedentes nos encontramos con el fenómeno de la hipergeneralización (HELLER, 1987, p. 307).

hipergeneralização.” Na vida cotidiana, os indivíduos agem, ou por meio de generalizações aceitas e difundidas na sociedade, ou segundo generalizações que eles mesmos criaram a partir de suas próprias experiências particulares. Heller (1987) denomina o fenômeno de manejo grosseiro do singular. Em vista da heterogeneidade da cotidianidade, não há como os indivíduos examinarem detalhadamente as situações singulares, com as quais se deparam. Por isso, na resolução de problemas nessa esfera da atividade, tendem a situá-los sob alguma ótica com maior frequência nas generalizações do seu pensamento, considerando as situações singulares de sua existência a partir de experiências anteriores ou de generalizações já existentes no seu meio social imediato.

As categorias do pensar, do sentir e do agir na esfera cotidiana formam um conjunto articulado de processos psicológicos (afetivos, cognitivos e comportamentais) essenciais para a satisfação das necessidades básicas e imediatas fundamentais para a existência e para a reprodução do indivíduo em sua vida cotidiana (ROSSLER, 2004).

Todas as características do comportamento e do pensamento cotidianos formam uma conexão necessária e satisfatória para responder às necessidades do cotidiano à manutenção da vida. Por esta razão, não há vida na esfera cotidiana sem o *espontaneísmo*, a *probabilidade*, o *economicismo*, o *pragmatismo*, a *repetição*, a *imitação*, a *analogia* e a *hipergeneralização*. Todavia, Mello (2010) alerta que o problema se coloca quando essa forma de pensar e agir é transferida para o âmbito da esfera não-cotidiana da atividade. Quando isso acontece o homem se distancia do desenvolvimento da humanidade e passa a viver sua vida restrita às possibilidades do cotidiano.

#### **2.4.2 A esfera não-cotidiana da atividade humana**

A principal característica da esfera não-cotidiana da atividade humana é a homogeneização. As atividades desenvolvidas, nesse âmbito, exigem a concentração ativa de todas as forças e capacidades, toda a personalidade e sentimentos no cumprimento de uma só tarefa da esfera homogênea. A ação humana que surge desse processo é sempre uma atividade psicológica, corporal,

cognoscitiva, de posicionamento que se traduz num genuíno produzir e reproduzir (HELLER, 1987).

A autora explica que a homogeneização se estrutura em três critérios: 1) concentração do indivíduo em uma única tarefa; 2) subordinação (eventualmente parcial ou com total suspensão) das atividades cotidianas durante a tarefa; 3) concentração de todas as capacidades para elevar-se à genericidade, ultrapassando as particularidades da esfera cotidiana (HELLER, 1987).

A esfera não-cotidiana da vida traduz o grau de objetivações genéricas mais complexas atingido pelo gênero humano, a exemplo: a Ciência, a Arte, a Filosofia, a Moral e a Política. Importante ressaltar que “as objetivações genéricas para-si são expressões do grau de liberdade que o gênero humano alcançou em uma época determinada. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo” (HELLER, 1987, p. 233<sup>15</sup>, tradução nossa).

Mello pontua que,

As objetivações mais complexas da sociedade, as objetivações para-si, não participam do rol das necessidades imediatas para a sobrevivência humana. Constituíram-se num processo posterior ao desenvolvimento humano como resultado da expansão das atividades humanas, quando o homem ampliou o seu domínio sobre a natureza e sobre o conhecimento de sua própria natureza e expressam as possibilidades máximas de apropriação, de livre desenvolvimento das capacidades humanas e de identificação dos homens com os valores mais elevados desenvolvidos pela sociedade. Em outras palavras, as objetivações para-si sintetizam o desenvolvimento do homem enquanto ser genérico e manifestam o grau e universalidade, sociabilidade, liberdade, consciência e domínio sobre a natureza alcançado pela humanidade. (MELLO, 2000, p.50)

Acrescenta que, para a constituição dessas objetivações não-cotidianas, é necessária uma atitude intencional, baseada na utilização intencional da consciência e do conhecimento.

---

<sup>15</sup>[...] as objetivaciones genéricas para sí son expresión del grado de libertad que alcanzado el género humano en una época determinada. Son realidades en las cuales esta objetivado el dominio del género humano sobre la naturaleza y sobre sí mismo sobre su propia naturaleza (HELLER, 1987, p. 233).

Um dos aspectos mais significativos das contribuições hellerianas para a compreensão da atividade humana nas esferas cotidiana e não-cotidiana, é demonstrar que o desenvolvimento psíquico do homem não pode ser alcançado plenamente se sua atividade no mundo se restringir às características que conduzem a ação do homem na esfera cotidiana. Não se trata de realizar todas as tarefas ou direcionar nosso pensar, sentir e agir com base no princípio da homogeneização (HELLER, 1987), o problema resulta da incapacidade de romper com essa lógica nas atividades que exigem a superação do pensamento cotidiano.

Se a atividade docente for desenvolvida a partir dos critérios da homogeneização, isto é, estar inteiramente envolvida no processo e com todas as suas capacidades, ampliam-se as possibilidades de objetivações genéricas para-si. Com essa atitude homogênea em relação à docência, o professor “é capaz de perceber que a atividade educativa escolar é complexa, plena de especificidades e não se confunde com as atividades da vida cotidiana. Ao contrário, pertence a uma esfera distinta e sua apropriação plena exige uma atitude distinta daquela desenvolvida por ele em relação à esfera cotidiana” (MELLO, 2000, p. 99-100).

Por essa razão, a apropriação desses conceitos é fundamental para pensarmos e refletirmos sobre o sentido da atividade docente como atividade criadora, transformadora e revolucionária que se insere no âmbito da esfera não-cotidiana com possibilidades de objetivações complexas e elevadas.

### 3. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS PARA ORIENTAR O PENSAMENTO E A AÇÃO DOCENTE

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:*

— *Me ajuda a olhar!* (GALEANO, 2002, p.93).

O conto intitulado *A função da arte*, de Eduardo Galeano<sup>16</sup>, remete-nos metaforicamente à ideia do papel do professor que atua na educação dos pequenos: ajudar a olhar! Ajudar a criança a olhar e apreciar a riqueza da cultura historicamente acumulada em suas formas mais elaboradas e humanizar-se (VYGOTSKY, 2018); ajudá-la a olhar promovendo o conhecimento de si e do mundo, ampliando suas experiências sensoriais, expressivas, corporais; ajudá-la a olhar favorecendo a sua imersão em diferentes linguagens e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; ajudá-la a olhar criando experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita; ajudá-la a olhar recriando contextos significativos com relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; ajudá-la a olhar ampliando sua confiança e sua participação em atividades individuais e coletivas, criando situação de orientadas no sentido de formação para a autonomia e a cooperação; ajudá-la a olhar possibilitando vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; ajudá-la a olhar incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento dela em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; ajudá-la a olhar vivenciando interações com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2009).

---

<sup>16</sup> Eduardo Galeano nasceu em Montevidéu, Uruguai, em 1940. Em sua cidade natal foi chefe do semanário *Marcha* e diretor do jornal *Época*. Em Buenos Aires, Argentina, fundou e dirigiu a revista *Crisis*. Escreveu vários livros, traduzidos para mais de vinte línguas, e de uma profusa obra jornalística. Recebeu o prêmio Casa das Américas em 1975 e 1978 e o prêmio Aloa dos editores dinamarqueses em 1993. Em abril de 1999, foi distinguido com o prêmio Liberdade da Cultura, outorgado, em sua edição inaugural, pela Fundação Lannan (EUA).

Com essas considerações iniciais, ressalto o papel do professor em organizar as experiências potencialmente humanizadoras e capazes de criar na criança o desejo e a vontade de ver, sentir e apropriar-se dos conhecimentos e da cultura mais elaborada, entendida como a herança cultural da humanidade criada ao longo da história e que extrapola aquilo que a experiência cotidiana apresenta às crianças (MELLO; FARIAS, 2010).

Trata-se de uma tarefa complexa para professores e professoras, tendo em vista que seu trabalho implica promover o encontro da criança com a cultura, ao mesmo tempo em que deve considerar a relação de envolvimento da criança com aquilo que está realizando, compreender as regularidades que orientam o desenvolvimento infantil, e as especificidades da criança com quem convivem para organizar o ambiente – espaços, materiais, tempos e as relações sociais.

A esse respeito, a Teoria Histórico-Cultural fornece elementos teóricos para ampliar e qualificar as práticas de modo a contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças. Desse modo, **o objetivo deste capítulo é apresentar os conceitos abordados nos momentos de estudo com a equipe docente** com a finalidade de criar uma nova base para o pensar docente e, ao mesmo tempo, buscar reduzir a distância entre o discurso e a prática, compreendendo que a apropriação teórica é fundamental para conduzir o nosso olhar, as nossas intenções e o nosso fazer docente. Segundo Mello (2000),

O processo de formação do educando e do educador, como atividade mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano é uma objetivação não-cotidiana e tem, como tal, a intencionalidade como categoria fundamental. Ou seja, sua apropriação e objetivação exigem uma postura reflexiva, analítica e ativa (MELLO, 2000, p. 68).

Com essa intenção, discutimos e analisamos os seguintes conceitos à luz da Teoria Histórico-Cultural: **educação como processo de humanização; lei genética geral do desenvolvimento cultural; constituição das funções psicológicas superiores; periodização do desenvolvimento na infância e atividade-guia no desenvolvimento da criança**. Compreendemos a instrumentalização teórica do professor como possibilidade de ampliação das experiências propiciadas às crianças com vistas ao seu pleno desenvolvimento.

Os conceitos apresentados em seguida não são hierarquizados e tampouco devem ser compreendidos de forma linear. Eles estão presentes no processo de humanização e nós, professores e professoras, precisamos nos instrumentalizar teoricamente para compreender como esses conceitos materializam-se na prática possibilitando o máximo desenvolvimento na infância.

### **3.1 Educação como um processo de humanização**

A educação pode cumprir mais efetivamente seu papel em formar, em cada ser humano, as máximas possibilidades de desenvolvimento das qualidades humanas, quando assume intencionalmente essa premissa como finalidade da atividade docente (MELLO, 2003). Assumir tal compromisso implica também assumir uma teoria pedagógica para sustentar e orientar o processo educativo. Assim sendo, a educação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural pauta-se pela compreensão da natureza do processo de desenvolvimento, da relação entre o pensamento e a linguagem e do papel da educação nesse desenvolvimento.

O desenvolvimento humano corresponde, de maneira geral, às mudanças que ocorrem ao longo do ciclo de vida de um indivíduo e o seu estudo analisa os fatores que influenciam e condicionam as mudanças de comportamento do indivíduo ao longo de sua existência. Assim, na perspectiva teórica desse estudo, o desenvolvimento humano edifica-se com base em duas linhas distintas: a linha biológica e a linha histórico-cultural (VYGOTSKI, 1995). Isso significa que as condições biológicas e hereditárias que nos são dadas, ao nascer, não são suficientes para mover o nosso desenvolvimento. Humanizamo-nos quando nos apropriamos dos significados historicamente elaborados nas relações sociais que estabelecemos com nossos semelhantes. A imersão da criança no ambiente sociocultural já existente impulsiona rápidas transformações em suas formas culturais de comportamento. E, no seu processo de desenvolvimento,

[...] a criança não só amadurece, mas também se torna reequipada. É exatamente esse “reequipamento” que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural. (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 177)

O seu desenvolvimento inicia-se com a mobilização das funções inatas sob a influência das condições externas e converte-se de um processo natural em processo cultural, constituindo, assim, novas formas de comportamentos. Dessa forma, o autor ressalta o aspecto essencial pelo qual o ser humano supera o fator biológico na medida em que se constitui como ser cultural e tem a sua vida organizada por um comportamento distinto, subordinado pelas regras e costumes sociais e culturais situados e condicionados historicamente.

Outro aspecto a ser considerado nesta discussão acerca do desenvolvimento humano refere-se à apropriação da linguagem. É por meio dela que a realidade material e histórica é incorporada na constituição do sujeito em formação. Inicialmente, os bebês comunicam-se com o mundo e com as pessoas em seu entorno por meio do choro, do riso, do olhar e dos balbucios que vão assumindo significado à medida que convivem com os adultos e repetem seus gestos. “O movimento real do processo do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual (VIGOTSKY, 2010, p. 67)”, ou seja, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem está ancorado na experiência sociocultural da criança. A partir desse princípio básico, Luria (2016) salienta que

Desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos. Esta comunicação, que exige uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala na criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico. (LURIA, 2016, p. 197)

A apropriação da linguagem como instrumento de mediação, gradualmente, se constitui em formas de organização da atividade psicológica humana. Por esta razão, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem “[...] é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que subjaz na acumulação de sua experiência cultural” (VYGOTSKI, 1995, p. 169<sup>17</sup>, tradução nossa). Com o surgimento da linguagem ampliam-se as possibilidades de a criança apropriar-se da cultura humana social e

---

<sup>17</sup> El desarrollo del lenguaje es, ante todo, la historia de la formación de una de las funciones más importantes del comportamiento cultural del niño, que subyace en la acumulación de su experiencia cultural. (VYGOTSKI, 1995, p. 169)

historicamente alcançada no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade (LEONTIEV, 1978). Nas palavras do autor:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

O argumento do autor esclarece que os objetos materiais e não materiais da cultura trazem os significados encarnados em si, entretanto, a apropriação está posta como possibilidade. É, nas relações sociais com parceiros mais experientes, que nos apropriamos dos objetos da cultura e da experiência humana criada ao longo da história da sociedade tendo como resultado, a nossa humanização (VYGOTSKY, 1996). Essa afirmação revela o conceito de humanização como processo de educação, entendido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p.21).

Nas palavras de Mello (2010),

[...] o processo de apropriação da cultura assim como as faculdades humanas precisa ser aprendido coletivamente com parceiros mais experientes. Não se trata, pois, de uma relação imediata entre a criança e o objeto a ser conhecido, mas de uma relação mediada socialmente, coletiva. Por isso a relação das novas gerações com a cultura – que configura o processo de humanização – é sempre um processo de educação (MELLO, 2010, p.196).

Tais argumentos, que caracterizam a educação como um processo de humanização, esclarecem que as duas linhas de desenvolvimento – a biológica e a cultural – devem ser consideradas na organização do processo educativo, tendo em vista que, “as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social” (MUKHINA, 1995, p.41). A autora também destaca que a experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico, logo, a sua apropriação

objetiva-se em qualidades psíquicas – funções psíquicas superiores (FPS) – e em propriedades de sua personalidade.

### 3.2 Constituição das funções psíquicas superiores

Na composição das Obras Escogidas III, Vygotski (1995) discute o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir das bases do materialismo histórico-dialético. Suas motivações partem do princípio de que, até aquele momento, a Psicologia não conseguia explicar com clareza as diferenças entre os processos orgânicos e culturais do desenvolvimento e da maturação entre essas duas linhas genéticas e, tampouco, as leis às quais estava subordinado o desenvolvimento psíquico da criança. Segundo o autor, a Psicologia tradicional incorre em erro quando compreende o desenvolvimento das FPS como um desenvolvimento natural e espontâneo – confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social. Por isso, esclarecer tais equívocos acerca do desenvolvimento humano é o ponto de partida de seu objeto de investigação, visto que, para ele “[...] é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem ter estudado a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e suas inclinações orgânicas” (VYGOTSKI, p.1995, p. 18<sup>18</sup>, tradução nossa).

Vygotski (1995) criticava a existência simultânea da Psicologia objetiva que se limitava a explicar o desenvolvimento das funções psíquicas classificando-as como reações inatas e adquiridas e a Psicologia subjetiva que explicava o desenvolvimento a partir da maturação biológica. Na visão do autor, essa divisão é resultante da concepção de que o desenvolvimento da criança é algo simples de ser explicado, ainda que a realidade demonstre o contrário. Desse modo revela que,

[...] Aquí está, sem dúvida, a origem de todos os erros graves, falsas interpretações e abordagens errôneas do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Esclarecer a tese das duas linhas de desenvolvimento psíquico da criança é premissa essencial de toda nossa pesquisa e de toda exposição posterior (VYGOTSKI, 1995, p. 29<sup>19</sup>, tradução nossa).

---

<sup>18</sup>Es imposible estudiar la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores sin haber estudiado la prehistoria de tales funciones, sus raíces biológicas y sus inclinaciones orgánicas (VYGOTSKI, p.1995, p.18)

<sup>19</sup>[...] Aquí está, indudablemente, el origen de todos los graves errores, las falsas interpretaciones y los erróneos planteamientos del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

Na compreensão de Vygotski (1995), o desenvolvimento psíquico resulta da unidade dialética entre o desenvolvimento biológico e o cultural. Isso não quer dizer que o desenvolvimento ascende do natural ao cultural, mas que essas duas linhas de desenvolvimento estão continuamente interligadas. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores emerge da realidade concreta a partir de uma base biológica, ou seja, sem o cérebro humano, é impossível desenvolver as qualidades psíquicas. E, sem a herança cultural – condições de vida e de educação – não é possível o desenvolvimento psíquico.

Reforça o autor que,

A pesquisa que parte de uma compreensão nessa linha do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sempre tentará apreender esse processo como parte de um todo mais complexo e extenso relacionado ao desenvolvimento biológico do comportamento, sem perder de vista a concatenação de ambos processos (VYGOTSKI, 1995, p. 39<sup>20</sup>, tradução nossa).

Esclarecido o papel das duas linhas centrais do desenvolvimento psíquico da criança, Vygotski (1995) analisa a estrutura de formação das funções psíquicas superiores, como resultado de um processo cognitivo objetivado nas relações sociais e que dá origem a complexas formas culturais de comportamento. Para isso, explicita que

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” e objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que, à primeira vista, parecem completamente heterogêneos, mas que, de fato, são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissoluvelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão e que, na psicologia tradicional, denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos, convencionalmente, como processos de

---

Aclarar la tesis de las dos líneas de desarrollo psíquico del niño es la premisa imprescindible de toda nuestra investigación y de toda la exposición ulterior (VYGOTSKI, 1995, p. 29).

<sup>20</sup> La investigación que parta de una comprensión en esta línea del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, tratará siempre de aprehender ese proceso como parte de un todo más complejo y amplio relacionado con el desarrollo biológico de la conducta, sin perder de vista la concatenación de ambos procesos (VYGOTSKI, 1995, p. 39).

desenvolvimento superiores de conduta da criança (VYGOTSKI, 1995, p.29<sup>21</sup>, tradução nossa).

Com isso, o autor afirma sua constatação de que as FPS resultam da interiorização de ordem social e não, biológica. O meio externo é o que fundamenta a estrutura social da personalidade. “Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social” (VYGOTSKI, 1995, p. 151<sup>22</sup>, tradução nossa). Com base no conceito marxiano de atividade humana, anuncia que o desenvolvimento das FPS corresponde à apropriação da cultura em um dado momento histórico mediado pelas relações sociais. Com isso, Vygotski (1995) vê a cultura como fonte das qualidades humanas – FPS,

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. [...] No processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (VYGOTSKI, 1995, p. 34<sup>23</sup>, tradução nossa).

Vygotski (1995) destaca que o desenvolvimento cultural da humanidade se dá sem que a organização biológica do homem se modifique substancialmente. Nesse sentido, as linhas de desenvolvimento – natural e cultural – coincidem e entrelaçam-se uma com a outra. Assim, continua o autor,

---

<sup>21</sup> El concepto de “desarrollo de las funciones psíquicas superiores” y objeto de nuestro estudio, abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vista parecen completamente heterogéneos, pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos causas del desarrollo de las formas superiores de conducta, que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño (VYGOTSKI, 1995, p. 29).

<sup>22</sup> Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse em procesos psíquicos sigue siendo cuasi- social. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

<sup>23</sup> La cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano em desarrollo.[...] En el proceso de desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento especificamente culturales (VYGOTSKI, 1995, p. 34).

As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico produz-se em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não se pode comparar com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e posto que seu portador é o organismo infantil em vias de crescimento e maturação. (VYGOTSKI, 1995, p. 36<sup>24</sup>, tradução nossa).

Em um sentido mais amplo, Vygotski (1995, p. 151<sup>25</sup>, tradução nossa) afirma que “[...] a cultura é produto da vida social e da atividade social do ser humano”. Por essa razão, ao destacar a complexa relação entre a formação das FPS e a cultura, o autor traz à tona outro conceito essencial para a condução dos processos de educação e humanização: a lei genética geral do desenvolvimento cultural.

### 3.3 Lei genética geral do desenvolvimento cultural

Ao evidenciar que as FPS – qualidades tipicamente humanas – não são herança genética e tampouco se desenvolvem de forma natural e espontânea, Vygotski (1995) apresenta o desenvolvimento humano como possibilidade, uma vez que ele é fruto das experiências e relações do indivíduo com o outro, mediatizados pelos elementos da cultura. Enfatiza que o indivíduo humano é um ser social e fora de sua relação com o outro não existe a possibilidade de desenvolvimento das qualidades humanas de comportamento. A partir dessa compreensão, os estudos do autor dirigem-se para a análise da gênese das funções psíquicas superiores, afirmando que, “toda função psíquica superior passa, inevitavelmente, por uma etapa externa de desenvolvimento, porque a função, no princípio, é social” (VYGOTSKI, 1995, p. 150<sup>26</sup>, tradução nossa). Por processo externo, o autor

---

<sup>24</sup> Los cambios que lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño. En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado. Al mismo tiempo, el desarrollo cultural adquire un carácter muy peculiar que no puede compararse con ningún otro tipo de desarrollo, ya que se produce simultánea y conjuntamente con el proceso de maduración orgánica y puesto que su portador es el cambiante organismo infantil em vías de crecimiento y maduración. . (VYGOTSKI, 1995, pág. 36).

<sup>25</sup> [...]en un sentido más amplio significa que todo cultural es social. Justamente [...] la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano (Vygostki, 1995, p. 151).

<sup>26</sup> “[...] toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social” (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

entende processo social e disso decorre a afirmativa de que toda função psíquica superior primeiro ocorre externamente para depois tornar-se interna. Em outros termos, os processos vividos no plano social (plano interpessoal) são construídos no plano psicológico (plano intrapessoal), tornando-se órgãos da sua individualidade. O autor explica o processo no qual a lei opera da seguinte maneira:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em dois planos; primeiro, no plano social e, depois, no plano psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e depois, no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intrapsíquica e depois no interior da criança como categoria intersíquica. O mencionado refere-se por igual à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito a considerar a tese exposta como uma lei, entretanto, naturalmente, do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações sociais encontram-se, geneticamente, as relações sociais, as autênticas relações humanas. (VYGOTSKI, 1995, p. 150<sup>27</sup>, tradução, nossa).

O psiquismo humano – de base biológica – desenvolve-se nos processos de apropriação da cultura de forma coletiva – de base cultural – ou seja, na relação com o outro.

Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem passa a ser um conjunto de relações sociais transferidas para o interior e convertidas em funções da personalidade e de formas de sua estrutura (VYGOTSKI, 1995<sup>28</sup>, p. 151, tradução nossa).

Desse modo, as FPS – características superiores específicas do ser humano - surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo e como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois tornam-se funções internas e

---

<sup>27</sup> [...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos, primero en el plano social y luego en el plano psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y después, em el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intrapsíquica y luego en el interior del niño como categoría intersíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones sociales se encuentran genéticamente la relaciones sociales, las autênticas relaciones humanas (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

<sup>28</sup> Modificando la conocida tesis de Marx, podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

individuais de cada indivíduo. Nessa perspectiva, o meio apresenta-se como fonte para esse desenvolvimento. Nas palavras do autor:

O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas (VIGOTSKI, 2018, p. 90).

Segundo o autor, o valor teórico desse princípio justifica-se pela razão de nos permitir compreender as conexões internas, dinâmico-causais e genéticas que condicionam o processo de desenvolvimento mental, ou seja, o prisma – unidade psicológica – que relaciona especificamente o sujeito e o meio na vivência. O meio é fonte das qualidades humanas, pois nele encontramos as formas ideais elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento. A vivência é uma particularidade da situação vivida e relacionada ao sentido afetivo atribuído pelo indivíduo. Vygotski (2018) explica que, sempre, lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. Logo,

**Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso.** Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (VIGOTSKI, 2018, p. 78, grifos do autor).

E conclui afirmando a importância de se estudar a influência do meio no desenvolvimento humano considerando o papel das vivências, tendo em vista que nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participam da definição da relação do indivíduo com uma dada situação.

Se o ser humano se apropria da cultura conforme o pressuposto da lei genética geral do desenvolvimento cultural, esse processo ocorre da mesma forma em diferentes etapas da vida? O conceito de periodização do desenvolvimento histórico-cultural e as atividades que guiam o desenvolvimento humano,

especificamente na primeira infância, contribuem para esclarecer as especificidades desse processo.

### 3.4 Periodização do desenvolvimento psicológico na primeira infância

O estudo da periodização do desenvolvimento psíquico permite compreender as forças motrizes que conduzem o desenvolvimento humano-cultural nas diferentes idades da vida bem como as leis de transição de um período a outro.

Vygotski (1996) investiga o problema da periodização do desenvolvimento infantil e estabelece a dinâmica desse desenvolvimento como um conjunto de leis que regulam a formação, a mudança e o nexos das neoformações psíquicas em cada idade. Para o autor, não há dúvidas de que a complexidade do desenvolvimento infantil exige a investigação da essência dos processos para além das aparências, ou seja, é preciso compreender e analisar as leis internas que condicionam o desenvolvimento infantil. E alerta:

Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil, isso significa que devemos renunciar a toda tentativa de classificar as idades por sintomas e passar, como o fizeram, no seu tempo, outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado (VYGOTSKI, 1996, p.253<sup>29</sup>, tradução nossa).

Ele explica que as condições objetivas, históricas e culturais influenciam diretamente nos aspectos internos do estágio individual do desenvolvimento e, conseqüentemente, na formação do psiquismo como um todo. Por isso, não é possível classificar, determinar ou definir o desenvolvimento humano em fases válidas para todas as idades, mas é possível compreendê-lo dialeticamente. Nessa ótica, esclarece que:

Em princípio, de cada período de idade, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo, o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepitível para esta idade. Denominamos essa relação como *situação social do desenvolvimento na referida idade*. A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças

---

<sup>29</sup> En relación con el problema de la periodización del desarrollo infantil eso significa que debemos renunciar a todo intento de clasificar las edades por síntomas y pasar, como lo hicieron en su tiempo otras ciencias, a una periodización basada en la esencia interna del proceso estudiado (VYGOTSKI, 1996, p.253).

dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade (VYGOTSKI, 1996, p. 264<sup>30</sup>, tradução nossa).

A situação social do desenvolvimento é fruto da complexidade das relações vividas pela criança e de como ela filtra e internaliza tais vivências, portanto, é a base da formação da personalidade em diferentes idades. “[...] A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida de todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade” (VYGOTSKI, p. 264<sup>31</sup>, tradução nossa). A partir desse conceito, o autor esclarece que a passagem de uma idade para outra é determinada pela necessidade interna – motivada pelas condições do meio – em superar o período no qual se encontra. E isso modifica todo o sistema de relações sociais da criança com a realidade externa e consigo mesma.

Para examinar as particularidades da relação entre a criança e o meio a cada novo período, Vygotski (1996) explica que a transição de um estágio de desenvolvimento para outro é demarcado pelas crises ou períodos críticos que surgem no final de um estágio e precedem o início de outro, produzindo uma nova qualidade de relação da criança com o mundo.

[...] a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento (VYGOTSKI, 1996, p.385<sup>32</sup>, tradução nossa).

Examinamos, brevemente, as características e os períodos de transição demarcados pelo aparecimento das crises a fim de evidenciar as mudanças qualitativas na periodização do desenvolvimento psíquico. Vygotski (1996) examina os seguintes momentos críticos: *crise pós-natal*, no primeiro ano de vida; *crise do 1º ano*, na primeira infância; *crise dos três anos*, na idade pré-escolar; *crise dos sete*

---

<sup>30</sup>Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad. Denominamos esa relación como *situación social del desarrollo en dicha edad*. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad (VYGOTSKI, 1996, p. 264).

<sup>31</sup>[...] La situación social del desarrollo es el punto de partida de todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad (VYGOTSKI, p. 264).

<sup>32</sup>[...] la esencia de toda crisis reside en la reestructuración de la vivencia interior, reestructuración que radica en el cambio del momento esencial que determina la relación del niño con el medio, es decir, en el cambio de sus necesidades y motivos que son los motores de su comportamiento (VYGOTSKI, 1996, p.385).

anos, na idade escolar; *crise dos 13 anos*, na puberdade e *crise dos 17 anos*. Neste trabalho apresentamos somente as crises referentes ao período que corresponde à primeira infância. É importante ressaltar que, em seus estudos, Vygotski (1996) exclui o desenvolvimento embrionário – vida intrauterina – do esquema da periodização. Segundo ele, a vida intrauterina não deve ser considerada como objeto de estudo pela razão de que ela não pode ser estudada junto com o desenvolvimento extrauterino da criança como um ser social. O autor justifica que,

O desenvolvimento embrionário é um tipo de desenvolvimento completamente especial sujeito a leis distintas daquelas que regulam o desenvolvimento da personalidade da criança após o nascimento. Uma ciência independente, a embriologia, estuda o desenvolvimento embrionário e não pode ser considerada como uma seção da psicologia (VYGOTSKI, 1996, p.261<sup>33</sup>, tradução nossa).

Em síntese, para o autor “o desenvolvimento da criança começa com o ato crítico do nascimento e a idade crítica que se segue, que se denomina pós-natal” (VYGOTSKI, 1996, p.275<sup>34</sup>, tradução nossa).

A *crise pós-natal*, no primeiro ano de vida – Como toda transição, o início do período pós-natal é marcado por uma ruptura, a transição do período intrauterino para o extrauterino. Nos primeiros dias, o bebê apresenta manifestações psíquicas primitivas de sensação e emoção. Essas manifestações tornar-se-ão mais complexas por meio da atividade social junto dos adultos que o rodeiam. Não há ideias inatas ou percepção real no recém-nascido, isto é, a compreensão de objetos e processos externos, nem desejos ou aspirações conscientes. É possível identificar a existência de estados de consciência nebulosos e confusos, nos quais o sensível e o emocional fundem-se. O bebê já é capaz de manifestar estados emocionais agradáveis ou desagradáveis na expressão do seu rosto, por meio do choro, na entonação de seus gritos, entre outras manifestações. (VYGOTSKI, 1996). O autor destaca alguns momentos essenciais que caracterizam a vida psíquica do recém-nascido:

---

<sup>33</sup> El desarrollo embrionario es un tipo de desarrollo completamente especial sujeto a leyes distintas a las que regulan el desarrollo de la personalidad del niño después del nacimiento. Una ciencia independiente, la embriología, estudia el desarrollo embrionario y no puede ser considerarse como un apartado de la psicología (VYGOTSKI, 1996, p.261).

<sup>34</sup> El desarrollo del niño empieza por el acto crítico del nacimiento y la edad crítica que le sigue, que se denomina postnatal (VYGOTSKI, 1996, p.275).

A primeira delas refere-se à supremacia exclusiva das experiências não diferenciadas, não fracionadas, que representam, por assim dizer, uma fusão de atração, afeto e sensação; O segundo momento caracteriza a psique do recém-nascido como algo que não separa sua existência ou suas vivências da percepção de coisas objetivas, que não distingue entre objetos sociais e físicos. Resta-nos apontar um terceiro momento que determina o psiquismo do recém-nascido em sua relação com o mundo exterior (VYGOTSKI, 1996, p. 282<sup>3536</sup>, tradução nossa).

A vida psíquica do bebê fundamenta-se em neoformações psíquicas que entrelaçam afeto e sensação. Sua atividade vital consiste apenas em satisfazer suas necessidades básicas – alimentação, higiene, sono, deslocamento no espaço – e sua relação com o adulto é de total dependência, uma vez que é ele quem organiza as condições para a satisfação de tais necessidades. O aspecto social do bebê é marcado pela passividade, isto é, ele “[...] é muito mais objeto que sujeito, quer dizer, participante ativo das relações sociais” (VYGOSTSKI, 1996, p. 284, tradução nossa). Nessa relação de dependência, os adultos aprendem a identificar as reações do bebê que indicam fome, sono, dor, desconforto, entre outras. Dessa maneira,

Ao atender as reações primárias do recém-nascido como se fossem reações sociais, ou seja, reações dirigidas alguém, o adulto o inclui na atividade comunicativa antecipando-se a ela e promovendo-a. A atividade antecipadora do adulto é fundamental para que o bebê ingresse na atividade comunicativa: são as ações do adulto em resposta às manifestações do recém-nascido que modelam sua expressão, introduzindo-o a atividade conjunta, compartilhada por ambos (CHEROGLU e MAGALHÃES, 2016, p. 102).

Ao ser integrado no meio social, novas necessidades vão sendo formadas culminando com o princípio de formação da personalidade.

A *crise do 1º ano*, na primeira infância – Segundo Vygotski (1996), esse período inicia-se ao final do primeiro ano e termina no segundo ano. Três momentos

---

<sup>35</sup> [...] Es mucho más objecto que sujeto, es decir, participante activo de las relaciones sociales VYGOTSKI, 1996, p. 284).

<sup>36</sup> El primero de ellos refiere a la supremacía exclusiva de vivencias no diferenciadas, no fraccionadas, que representan, por decirlo así, una fusión de atracción, afecto y sensación; El segundo momento caracteriza la psique del recién nacido como algo que no separa su existencia ni sus vivencias de la percepción de las cosas objetivas, que no distingue los objetos sociales y físicos. Nos queda por señalar un tercer momento que determina la psique del recién nacido em su relación con el mundo exterior (VYGOTSKI, 1996, p. 282).

marcam o conteúdo das crises: o processo de andar, o desenvolvimento da linguagem e as expressões de afetos e vontades. O bebê não começa a andar repentinamente. Com o apoio do adulto, ele se senta, engatinha, apoia-se nos objetos, equilibra os movimentos do corpo até conseguir se levantar e dar os primeiros passos e percorrer pequenos trajetos nos espaços com independência. O desenvolvimento da linguagem é a principal mudança na transição do primeiro ano de vida. Ela é resultado de um processo complexo, – não é natural, ou espontâneo – que produz uma mudança significativa na personalidade da criança, pois ela passa a estabelecer uma nova relação com o meio.

Os afetos e as vontades referem-se, propriamente, às birras, entendidas como reações de protesto das crianças diante das negações e proibições dos adultos. O autor explica que,

Na idade crítica, essas reações manifestam-se, às vezes, com grande intensidade e nitidez, principalmente em casos de educação incorreta, tornando-se autênticos ataques hiperbólicos, cuja descrição está ligada à concepção de infância difícil (VYGOTSKI, 1996, p, 319<sup>37</sup>, tradução nossa).

Isto é, a incompreensão dos adultos acerca dessas características do desenvolvimento infantil podem potencializar as reações negativas das crianças e, em alguns casos, elas aparentemente regridem ao período anterior.

A *crise dos três anos*, na idade pré-escolar – Vygotski (1996) descreve um conjunto de sintomas que caracterizam a nova formação transitória desse período. Os principais sintomas são o negativismo, a teimosia, a rebeldia e a independência. No negativismo infantil, a conduta da criança consiste em se opor às propostas do adulto. É a primeira atitude social da criança para com seus afetos, quando ela nega seus próprios desejos para se afirmar na relação com o adulto. A teimosia está relacionada aos seus próprios afetos, trata-se de uma reação de exigir algo que se deseja intensamente. A rebeldia dirige-se contra as normas educativas estabelecidas para a criança. Assim, ela manifesta seu descontentamento por meio

---

<sup>37</sup> En la edad crítica esas reacciones se manifiestan, a veces, con gran intensidad y agudeza principalmente en casos de una educación incorrecta, convirtiéndose en auténticos ataques hipobólicos cuya descripción está unida con la concepción de la infancia difícil (VYGOTSKI, 1996, p, 319).

de expressões, gestos e palavras depreciativas. E a independência – que pode conter outros sintomas – é a aspiração de a criança realizar as ações sozinha, por si mesma. Esses sintomas marcam o período da crise dos três anos em todas as crianças, no entanto, a rebeldia pode se tornar mais intensa em ambientes autoritários.

Nesse momento de crise, o negativismo está relacionado às aspirações da criança em tornar-se independente dos adultos. Dispensar o auxílio, as escolhas ou negar as solicitações dos adultos é uma forma de a criança fazer algo por si mesma. Essa predisposição à independência se transformará mais adiante em necessidade de realizar as atividades executadas pelos adultos. Enquanto isso, a criança vai sanar essa necessidade valendo-se da brincadeira, ao incorporar papéis sociais.

A organização do processo educativo implica o conhecimento das regularidades e das características peculiares das idades, tendo em vista que tais períodos críticos são distintos e diferentes em cada criança e, muitas vezes, são erroneamente vistos com incompreensão e negativismo aos olhos dos adultos que, geralmente, convivem com as crianças. As crises no desenvolvimento infantil refletem as mudanças na personalidade da criança, revelando indícios dos saltos qualitativos e rupturas em sua aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, o desconhecimento dessas regularidades pode se converter em momentos relativamente difíceis para educar a criança (VYGOTSKI, 1996).

Leontiev (1978) amplia o estudo das crises (VYGOTSKI, 1996) e, em sua análise, afirma que elas não são naturais ou espontâneas. Elas são resultado da incompreensão dos adultos que criam obstáculos na transição do desenvolvimento das crianças. As crises sinalizam uma ruptura, um salto qualitativo que não foi efetuado no devido tempo. Nos dizeres do autor:

[...] O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. [...] Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança não se efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, da educação dirigida. Nos casos normais, a mudança do tipo dominante de atividade da criança e sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência (LEONTIEV, p. 314-315).

Com essa afirmação, Leontiev (1978) defende que a atividade docente não se pode limitar a acompanhar o desenvolvimento infantil encarando-o como algo natural e espontâneo. Ao contrário, esse processo deve ser dirigido intencionalmente de modo a responder às necessidades das crianças, criando condições para o avanço de seu desenvolvimento. Isso exige o conhecimento aprofundado sobre as forças condutoras do desenvolvimento infantil para a organização da prática pedagógica.

Nesse mesmo entendimento, Bissoli (2005) alerta a respeito da necessidade de refletirmos sobre o conceito de períodos e de crises, superando a visão de desenvolvimento natural e espontâneo. Escreve a autora:

Na transição entre as etapas do desenvolvimento psíquico acontece a reestruturação de todas as relações nas quais a criança toma parte e, por isso, esses momentos são instáveis, já que neles todas as capacidades formadas anteriormente são reordenadas em função da tomada de novas posições. Para a educação, conhecer os momentos críticos do desenvolvimento é essencial se se quer promover a formação da personalidade da criança, tendo em vista que as condições adequadas de vida e educação são responsáveis por impedir ou amenizar as crises, permitindo a superação de forma mais rápida. (BISSOLI, 2005, p. 156)

O professor assume uma importância social fundamental, pois sua atuação fundamentada em saberes sólidos sobre o seu trabalho pode influenciar positivamente, tanto na formação das capacidades psíquicas como, e em consequência, na formação da personalidade das crianças (BISSOLI, 2005, p. 156), pois o desenvolvimento humano, em sua totalidade, tem um caráter histórico e cultural e as particularidades de cada idade são dialeticamente transformadas de acordo com as influências do meio.

Em continuidade e em ampliação às investigações de Vygotski (1996), Elkonin (2017) afirma que tais estudos devem ser conservados e atualizados. A definição dos períodos do desenvolvimento psíquico e as leis de transição entre eles permitem compreender as forças condutoras do desenvolvimento psíquico. Sendo assim, o autor destaca como períodos do desenvolvimento psíquico:

[...] Em primeiro lugar, o enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e da questão sobre o surgimento de certos períodos da infância no curso do avanço histórico da humanidade. Em segundo lugar, [...] o enfoque de cada período evolutivo desde o

ponto de vista do lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento psíquico infantil. Em terceiro lugar, [...] a noção sobre o desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório, que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações. Em quarto lugar, [...] a diferenciação, como crises obrigatórias e necessárias, de pontos críticos no desenvolvimento psíquico, que constituem importantes indicadores objetivos das transições de um período a outro. [...] em quinto lugar, [...] a diferenciação de transições distintas pelo caráter e, com relação a isso, pela presença de épocas, estágios e fases no desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 2017, p. 153).

Segundo Elkonin (2017), tais investigações possibilitaram a Leontiev (1978, 2016) desenvolver o estudo sobre a psique da criança a partir de sua atividade formada nas condições concretas de vida.

Ancorado nos aportes marxianos da atividade humana como ação motivada por uma intencionalidade, Leontiev (1978, 2016) define a atividade principal como o movimento pelo qual os seres humanos estabelecem relações com o meio e com a natureza – do nascimento à velhice –, transformando a si mesmos e, dialeticamente, o meio e a natureza. Com essa lógica, afirma que tais processos psicológicos ocorrem em diferentes níveis de complexidade – de modo particular e singular – pois estão relacionados aos períodos de desenvolvimento humano em cada idade.

Segundo Leontiev (2016), compreender a psique infantil implica a análise da atividade da criança e como ela é construída nas condições concretas de vida. Com essa metodologia de estudo, pode-se elucidar o papel das condições externas de sua vida e as potencialidades que ela possui. Com base na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é possível compreender o papel da educação e a forma adequada de realizá-la. A estrutura geral da atividade é caracterizada por estágios do desenvolvimento psíquico nos quais se revela uma relação explícita entre a criança e a realidade em um dado estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O que determina a transição de um estágio para o outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade dominante da criança na relação dela com a realidade. Assim, o autor define que:

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e

nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, p. 65).

Segundo o autor, ela é caracterizada pelos seguintes atributos:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] 2.A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são organizados. [...] 3.A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil [...] (LEONTIEV, p. 64-65).

As condições históricas concretas exercem influência sobre o conteúdo concreto de um estágio individual e sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. As mudanças de um estágio ao outro ocorrem à medida que a criança começa a se dar conta de que, no decorrer do desenvolvimento, o lugar que ela costumava ocupar nas relações sociais não corresponde às suas potencialidades e, por isso, esforça-se para modificá-las. Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram esse modo de vida. Assim, sua atividade é reorganizada e ela passa a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica (LEONTIEV, 2016).

Elkonin (2017) apresenta um esquema de periodização do desenvolvimento infantil com base no princípio de que cada período é marcado por uma atividade dominante que guia o desenvolvimento humano e determina a forma pela qual a criança se relaciona com o mundo. Concordando com Vygotski (1996), também afirma que a passagem de um período a outro do desenvolvimento psíquico é marcada por momentos críticos de maior ou menor intensidade. O movimento de transição de um momento ao outro está relacionado à mudança da atividade principal da criança, isto é, à sua maneira de se relacionar com o mundo dos *objetos* e das *pessoas*. Em vista dessas especificidades da atividade da criança – objeto e de conteúdo –, o autor as divide em dois grupos:

No primeiro, entram as atividades voltadas para a orientação predominante nos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. Trata-se de atividades desenvolvidas no sistema “criança/adulto social”. Naturalmente, a **comunicação emocional direta do pequeno, o jogo de papéis** e a **comunicação íntima pessoal dos adolescentes** se diferenciam substancialmente por seu

conteúdo concreto e pela profundidade com que tem lugar a imersão do sujeito na esfera dos fins e motivos da atividade dos adultos. É essa imersão que representa uma peculiar escala na assimilação consecutiva que o indivíduo faz dessa esfera. Mas tais atividades são comuns por seu conteúdo fundamental. Durante sua realização, tem lugar, na criança, o desenvolvimento preponderante da esfera motivacional e das necessidades. O segundo grupo está constituído pelas atividades voltadas para a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e dos modelos que destacam uns ou outros aspectos daqueles. Trata-se das atividades no sistema “criança/objeto social”. Os distintos tipos de atividade que compõem esse grupo também se diferenciam entre si. A **atividade manipulatória objetiva** da criança na primeira infância, a **atividade de estudo** do jovem escolar e, mais ainda, a **atividade profissional**/de estudo dos adolescentes são, externamente, pouco parecidas entre si. Na realidade, o que há de comum entre a assimilação da ação com objetos, tais como uma colher ou um copo, e o domínio das matemáticas ou da gramática? Mas o geral e essencial dentre essas atividades é que todas aparecem como elementos da cultura humana. Têm uma origem e um lugar comum na vida da sociedade e são o resultado da história precedente. Sobre a base da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com esses objetos, produz-se a orientação cada vez mais profunda da criança no mundo dos objetos, a formação de suas forças intelectuais e a formação da criança como componente das forças produtivas da sociedade (ELKONIN, 2017, p. 167-168, grifos nossos).

O autor reforça que, na vida, surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a sociedade. Isso significa que a transformação da atividade principal não elimina as existentes, elas mudam o lugar ocupado no desenvolvimento do psíquico da criança – apenas deixam de ser a atividade principal que guia o desenvolvimento – sendo substituída por outra que a precede. Nas palavras de Vygotski (1996, p. 262<sup>38</sup>, tradução nossa),

Em cada fase etária, sempre encontramos uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança em novas bases. Na nova formação central ou básica de determinada idade, localizam-se e agrupam-se as restantes novas formações parciais relacionadas com facetas

---

<sup>38</sup> En cada etapa de edad, siempre encontramos una nueva formación central como una especie de guía para todo el proceso de desarrollo que caracteriza la reorganización de toda la personalidad del niño sobre una base nueva. En a la nueva formación central o básica de la edad de dada se sitúan y agrupan las restantes nuevas formaciones parciales relacionadas con facetas aisladas de la personalidad del niño, así como los procesos de desarrollo relacionados con las nuevas formaciones de edades anteriores. Llamaremos *líneas centrales* de desarrollo de la edad dada a los procesos del desarrollo que se relacionan de manera más o menos inmediata con la nueva formación principal, mientras que todos los demás procesos parciales, así como a los cambios que se producen en dicha edad recibirán el nombre de *líneas accesorias de desarrollo* (VYGOTSKY, 1996, p. 262).

isoladas da personalidade da criança, bem como os processos de desenvolvimento relacionados com as novas formações de idades anteriores. Chamaremos de *linhas centrais* de desenvolvimento de uma dada idade aqueles processos de desenvolvimento que estão mais ou menos imediatamente relacionados com a nova formação principal, enquanto todos os outros processos parciais, bem como as mudanças que ocorrem nessa idade, receberão o nome de *linhas acessórias* de desenvolvimento.

A estrutura do período anterior de cada idade transforma-se em uma nova que surge, no entanto, continua existindo e dando suporte ao desenvolvimento da criança. A relação entre o todo e as partes é essencial para compreender essa relação dinâmica e dialética (VYGOTSKI, 1996, p. 263).

Conforme Elkonin (2017) e Mukhina (1995), na primeira infância, as atividades dominantes são: **a comunicação emocional direta** com os adultos, **a atividade objetal manipulatória** e **o jogo de papéis** (brincadeira de papéis sociais).

A **comunicação emocional direta** com os adultos tem início das primeiras semanas de vida do bebê até um ano. A atividade da criança para com o meio e o conjunto de suas necessidades materiais (sono, higiene, alimentação, saúde) e não materiais (afeto, cuidado, apoio emocional, atenção individualizada) são mediadas pelo lugar que o bebê ocupa no sistema das relações sociais. Nessa etapa da vida, o papel do adulto é essencial para a criação de necessidades de comunicação e expressão. As qualidades psíquicas – percepção, memória, atenção, emoções, pensamento, linguagem – em vias de formação nesse período, são frutos das relações sociais estabelecidas com os bebês apoiadas em sua atividade (ELKONIN, 2017; MUKHINA, 1995).

A **atividade objetal manipulatória** é característica da criança com idade entre um e três anos e é marcada pelo manuseio e manipulação dos objetos. Por meio da atividade manipulatória objetal, a criança tem possibilidade de descobrir o uso social do objeto, entretanto, é o adulto quem vai revelar para a criança como se faz o uso real dos objetos. Ao final desse período, o desenvolvimento da linguagem e a progressiva independência para atuar sobre os objetos são fatores essenciais para as novas aprendizagens da criança (ELKONIN, 2017; MUKHINA, 1995).

**O jogo de papéis** (brincadeira de papéis sociais) é a atividade principal do período correspondente à idade de três a seis anos de idade. Ao incorporar e

interpretar papéis sociais, as crianças satisfazem a necessidade de reproduzir as relações sociais, de comunicar-se e de compreender o mundo adulto. Por meio da brincadeira de papéis sociais, as crianças desenvolvem a imaginação, a criatividade, a função simbólica da consciência e o autocontrole da conduta (ELKONIN, 2017; MUKHINA, 1995).

Para Elkonin (2017), a importância teórica e prática da hipótese sobre o caráter periódico dos processos de desenvolvimento psíquico e do esquema de periodização construído sobre sua base é justificada pelos seguintes motivos:

Em primeiro lugar, a principal importância teórica de nossa hipótese repousa no fato de que ela nos permite superar o rompimento existente na Psicologia infantil entre o desenvolvimento dos aspectos motivacionais e das necessidades e o dos aspectos intelecto-cognoscitivos; ela permite mostrar a unidade de tais aspectos no desenvolvimento da personalidade. Em segundo lugar, essa hipótese possibilita considerar o processo de desenvolvimento psíquico transcorrendo segundo uma espiral ascendente, em vez de linearmente. Em terceiro lugar, ela abre o caminho para estudar os vínculos existentes entre períodos isolados e para estabelecer a importância funcional de todo período precedente para o início do seguinte. Em quarto lugar, nossa hipótese está orientada a dividir o desenvolvimento psíquico em épocas e estágios, de maneira que a divisão corresponda às leis internas desse desenvolvimento, e não a fatores externos com relação a ele (ELKONIN, 2017, p. 170).

Seus estudos revelam a preocupação em resolver a questão dos períodos do desenvolvimento infantil e focar o problema da vinculação entre os elos do sistema de ensino. Na visão do autor, as transições entre os níveis poderiam ser organizadas com base na periodização do desenvolvimento psíquico das crianças a fim de evitar rupturas bruscas na passagem de um nível de ensino para outro (ELKONIN, 2017).

Até aqui, foram apresentados alguns dos conceitos-chave da Teoria Histórico-Cultural e suas implicações para o trabalho pedagógico na EI, os quais foram abordados nas ações de estudo com as professoras e que enfatizam o papel do adulto em criar e organizar as condições para o encontro da criança com cultura historicamente produzida. As apropriações teóricas do professor são essenciais para a promoção do desenvolvimento humano na infância para orientar o pensamento e a ação docente rumo ao desenvolvimento do psiquismo infantil. Melhor dizendo, “sem uma concepção clara do desenvolvimento humano, não é possível perceber o

significado do processo de educação no processo de humanização” (MELLO, 2000, p. 101).

Sendo assim, para a concretização desse objetivo, o planejamento, as ações didáticas e os saberes historicamente sistematizados reivindicam a organização intencional do professor para provocar o máximo acesso à cultura histórica e socialmente acumulada. “Atuar como professor da educação infantil nesta direção significa promover a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, as conquistas culturais e científicas, conduzindo ao desenvolvimento das máximas qualidades humanas em cada criança” (MAGALHÃES, 2014, p. 56).

Quando ampliamos o conhecimento sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, temos mais condições de organizar o trabalho pedagógico de modo a promover o máximo desenvolvimento humano e a apropriação das qualidades psíquicas humanas que constituem a personalidade infantil, portanto, a busca e o esforço - para sustentar a prática pedagógica com rigor teórico e científico - criam possibilidades para a promoção de uma educação que se oriente pela formação e pelo desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas crianças.

Concordamos com Lima (2017), ao argumentar que a atividade docente com possibilidades humanizadoras implica consciência e intencionalidade no sentido de se fazer avançar a formação cultural da inteligência e da personalidade infantil, dirigindo-se às máximas possibilidades de desenvolvimento da criança pequena.

Esse cenário educativo intencionalmente dirigido implica a intervenção mediadora do professor como profissional habilitado teórica e metodologicamente para o desafio de conduzir conscientemente o caminho e os encontros da criança com a cultura e, com isso, com as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de sua inteligência e personalidade em patamares sofisticados (LIMA, 2017, p. 126-127).

Por essa razão, são essenciais os programas de formação docente em nível inicial e continuado, amparados cientificamente, de maneira rigorosa e sólida. Em síntese, como atividade da esfera não-cotidiana, a atividade docente exige a apropriação de ferramentas teóricas e científicas.

## 4. PERCURSO METODOLÓGICO

*Esse é um trajeto que dificilmente se percorre sozinho. Mesmo os caminhantes solitários acabam se reunindo a outros peregrinos, porque a troca de experiências e a companhia são importantes (HOFFMANN, 2001, p.8).*

Aprendemos com o outro e isso é fato inegável, segundo a Teoria Histórico-Cultural. E o primeiro passo na construção de uma pesquisa investigativa é aprender com outro. O outro que trilhou uma caminhada motivado por suas inquietudes e, ao encontrar as respostas depois de um árduo tempo empreendido em suas pesquisas, deixou-nos pistas sobre como trilhar o nosso próprio caminho a partir das nossas inquietudes e escolhas. É neste sentido que, inicialmente, apresento a pesquisa bibliográfica sobre meu objeto de pesquisa e suas contribuições para que eu encontrasse minhas próprias respostas.

Na sequência, apresento o segundo passo do percurso metodológico: as ações de observação, caracterização e análise do universo da pesquisa com a finalidade de reunir elementos para pensar a formação continuada organizada de modo a provocar necessidades humanizadoras de estudo.

### **4.1 Pesquisa bibliográfica: contribuições das produções acadêmicas sobre a formação de professores**

As ações de busca nas bases digitais com a finalidade de analisar as implicações da Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores resultaram na sistematização de produções acadêmicas que serviram de base para situar minha pesquisa em relação às produções acadêmicas localizadas, apontando caminhos possíveis para o aprofundamento de outras questões.

Essa busca não é neutra, ela parte de hipóteses que construímos ao longo da nossa trajetória profissional, das nossas vivências e de como vamos filtrando tais vivências. Assim, o que direcionou minhas buscas foi a ideia de que a formação continuada é essencial para a compreensão de uma prática pedagógica que acolha a infância, reconhecendo sua dimensão social, histórica e cultural, e que, como atividade prática, tem possibilidades de potencializar e ampliar o desenvolvimento profissional do professor.

Dessa maneira, a formação de professores implica o reconhecimento de que

o processo de aprendizagem ocorre primeiramente no coletivo (processo interpessoal) para transformar-se em apropriações teóricas individuais (processo intrapessoal) a partir do contexto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. Com isso, ressaltamos que:

[...] o movimento de desconstrução e de novas elaborações, resultante do confronto entre aquilo que já se conhece – saber cristalizado e difícil de ser abandonado – e um outro conhecimento que se desvela, é o que denominamos de “movimento de formação”, condição que propicia uma nova qualidade ao sujeito frente a sua atividade (SFORNI; VIEIRA, 2008, p. 239).

Com isso, compreendo que a aprendizagem do professor também acontece na lógica marcada pelo movimento externo – interno, do interpsicológico para o intrapsicológico. O professor tem, em relação a seu saber docente, um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial, e é, na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), configurada como um espaço próprio das relações de mediação, que as ações de formação devem incidir (ARAÚJO, 2009).

Essas reflexões motivaram as ações de mapeamento e de discussão da produção acadêmica relacionada à formação de professores para a atuação na EI contribuindo para a compreensão de como os processos formativos foram organizados e quais as implicações para as práticas pedagógicas dos professores.

As buscas foram realizadas nas bases de dados: Acervus – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Athena – Universidade Estadual Paulista (Unesp); Dédalus – Catálogo de acervo de livros e teses (USP).

No procedimento de buscas, utilizei os descritores *formação de professores* e *Educação Infantil*, intercalados aos operadores booleanos *and*, *or*, *not*, tendo como base o recorte temporal de 2000 a 2020. O recorte temporal foi utilizado tendo em vista a institucionalização da Educação Infantil proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Foram encontrados 263 trabalhos no total, dos quais 45 foram selecionados, categorizados e analisados para composição de um banco de pesquisa para estudos posteriores. O critério de seleção dos trabalhos foi a proximidade com a tema e a Teoria Histórico-Cultural como pano de fundo das formações. E os critérios de exclusão foram: temáticas relacionadas a outras áreas

alheias à Educação, trabalhos que utilizavam outras linhas teóricas que divergem da Teoria Histórico-Cultural e trabalhos com ausência de uma linha teórica.

Na base de dados Acervus (Unicamp), foram localizados 66 trabalhos. Dentre os trabalhos localizados, foram selecionados 16 pela proximidade com o tema e com abordagem da Teoria Histórico-Cultural. Na base de dados Athena (Unesp), foram localizados 85 trabalhos e, dentre esses, selecionamos 20 para composição do quadro. Na base de dados Dédalus (USP), foram localizados 112 e, dentre eles, selecionamos 09 para estudos posteriores.

A partir das leituras dos trabalhos que apresentaram proximidade com o tema, organizei os 45 trabalhos acadêmicos nas seguintes categorias: a) formação de professores estruturados a partir de um tema específico; b) análise de conteúdo dos discursos, percepções e concepções dos professores no decorrer de processos de implementação de políticas públicas de formação e de trabalho dos professores e, c) pesquisas do tipo intervenção realizadas em contexto de grupos de estudo e/ou cursos de extensão de curta duração.

**Sobre a Formação de professores a partir de um tema específico:** identificamos, nos trabalhos de Mazzeo (1998); Rodrigues (2003); Pimenta (2007); More (2008); Gamba (2009); Santana (2013); Sant'Anna (2016); Camilo (2019); Franze (2019), os seguintes temas para as propostas de formação para o cuidar e educar na primeira infância: desenvolvimento da criança nos aspectos físico, afetivo, cognitivo e social; afetividade na Educação Infantil; corporeidade e loga na escola; desenvolvimento psicomotor na infância; o papel do educador de creche; os procedimentos de uma educação ativa; infância, gênero e educação infantil; transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental; ressignificação de concepções e práticas; a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil; Artes na Educação Infantil; educação musical na infância; documentação pedagógica; incorporação de recursos tecnológicos às práticas pedagógicas; formação humana na infância e educação como processo de humanização.

Entre os trabalhos focados na categoria, enfatizo a pesquisa de Rodrigues (2003) que, em defesa da formação integral do professor como intelectual orgânico, desenvolveu um projeto de formação construído historicamente pelo movimento de

educadores. Para a autora, é preciso garantir um projeto que tome como referência uma teoria que dê respaldo e consistência ao trabalho do professor, proporcionando capacidade de reflexão sobre os problemas educacionais presentes na sociedade e que interferem no seu trabalho cotidiano. Dessa maneira, é essencial que o professor compreenda a dinâmica humanizadora da formação educativa em seus diversos aspectos, sem perder de vista os determinantes estruturais, políticos e ideológicos, como também as relações estabelecidas no processo educacional de maneira mais direta.

Nessa ótica, a formação em serviço elaborada a partir de uma perspectiva colaborativa e reflexiva, envolve a identificação das demandas e necessidades formativas da equipe e, partindo delas, as intervenções do pesquisador pautam-se em propiciar um apoderamento ao professor com o estabelecimento de estratégias que focam na possibilidade de um autogerenciamento das necessidades das próprias necessidades formativas bem como o encaminhamento para a solução (SANT'ANNA, 2016).

O estudo realizado a partir dessa categoria de análise revelou a importância de se organizarem as formações continuadas pautadas nas necessidades formativas dos profissionais envolvidos no contexto de pesquisa, desde que tais formações sejam pensadas e elaboradas juntamente com os profissionais, por meio da escuta atenta e do diálogo.

**Nas Pesquisas relacionadas à análise de conteúdo dos discursos, percepções e concepções dos professores no decorrer de processos de implementação de políticas públicas de formação e de trabalho dos professores:** identificamos os trabalhos de Azevedo (2007); Fernandes (2009); Zurawski (2009); Silva (2011); Brejo (2012); Andreeto (2014); Assis (2014); Dal Coletto (2014); De Marco (2014); Medeiros (2018); Silva (2018); Silva (2019). Esses trabalhos analisam as concepções e subjetividade do professor e foram organizados de modo a promoverem o entendimento de concepção de criança como sujeito histórico-social, produtora de conhecimentos, protagonista, ativa, capaz, competente e, sobretudo, dotada de inteligência.

Segundo De Marco (2014), o ponto de partida para a formação de professores é uma atitude de reflexão. É preciso refletir sobre sua prática e seus padrões estigmatizados de atuação, mudar conceitos e abdicar de outros, uma vez que esse processo também faz parte da mudança. Apreender novas capacidades humanas é requisito fundamental para desenvolver uma consciência crítica sobre seu trabalho. Ao investigar as concepções dos envolvidos na pesquisa, a autora menciona que a investigação mostrou, de modo geral, uma realidade distinta daquela assentada em documentos legais que regem os objetivos e fundamentos da Educação Infantil. As falas docentes revelaram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para preencher as lacunas deixadas pela formação deficitária em nível inicial ou em serviço. Para a autora, ouvir as vozes docentes transporta-nos para o mundo do “ser professora”, condição essencial para orientar os processos formativos (DE MARCO, 2014).

Compreender as percepções e concepções dos professores acerca dos processos inerentes à Educação é essencial para pensarmos e instituímos os projetos de formação, tendo em vista que todas as ações pedagógicas são diretamente influenciadas pela subjetividade dos indivíduos, são elementos que constituem sua identidade docente e são construídos ao longo de sua trajetória profissional. Ademais, a compreensão histórica e crítica de tais subjetividades é um dos fundamentos da formação humana e profissional do professor, pois ele precisa ter clareza que as concepções de aprendizagem carregam uma intencionalidade sobre o tipo de ser humano a ser formado e sobre o tipo de sociedade a ser gerada.

**Nos trabalhos elaborados a partir das pesquisas do tipo intervenção,** realizadas em contexto de grupos de estudo e/ou cursos de extensão de curta duração, identificamos os trabalhos de: Cunha (2006); Vignado (2007); Crepaldi (2008); Silva (2008); Fernandes (2008); Callil (2010); Almada (2011); Lombardi (2011); Silva (2012); Ferreira (2013); Cunha (2014); Magalhães (2014); Silva (2015); Naciutti (2017). O estudo dos trabalhos relacionados a essa categoria de análise evidenciou sua importância para a apropriação teórica do professor com vistas ao desenvolvimento e ao aprimoramento da prática pedagógica, uma vez que a aprendizagem entre os pares e com parceiros mais experientes tem maiores possibilidades de repercutir na aprendizagem interna. Esses trabalhos enfatizaram a

escola como o espaço legítimo para a constituição da identidade docente, tendo em vista a necessidade de se formar um profissional com conhecimentos voltados para as finalidades da EI e que considere a responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento pleno da criança. Nesse sentido, o desenvolvimento das crianças depende diretamente do interesse dos professores em aprender para alicerçar teoricamente seu trabalho e, sobretudo, para a superação das práticas equivocadas desenvolvidas com as crianças. Quando não refletimos teoricamente sobre o que fazemos, ou por que fazemos, alienamos o trabalho pedagógico.

Nesta perspectiva, “o elemento essencial da prática docente é o sentido que têm, para o professor, as ações que ele desenvolve em seu trabalho. Se o sentido pessoal do trabalho não coincide com o significado social deste, considera-se que esse trabalho é alienado [...]” (ALMADA, 2011).

De maneira geral, os trabalhos analisados nas três categorias de análise forneceram indicações para a organização de processos formativos dos quais ressaltou:

- A adoção de uma referência teórica para direcionamento das ações e intenções formativas e sua relevância para a formação do professor;
- A necessidade de se apropriar das concepções de infância, educação e desenvolvimento humano para aprimorar os fazeres pedagógicos;
- A importância da atividade de estudo do professor como um dos aspectos essenciais de sua profissionalidade;
- O papel do professor como mediador das aprendizagens e sua função primordial em apresentar a cultura em suas formas mais elaboradas para as crianças;
- A relevância da formação em contextos embasadas nas necessidades formativas dos professores e,
- Criação de espaços para discussão, reflexão e trocas de experiências entre os pares.

A análise dos trabalhos acadêmicos acerca da formação continuada de professores para a EI revelou a complexidade para a organização de estratégias motivadoras e provocadoras de transformação do pensamento e das ações

docentes a partir das condições objetivas nas quais estamos inseridos. Desse modo, concordamos com Almada (2011) ao defender que a adoção da Teoria Histórico-Cultural nos processos formativos constitui-se em um importante instrumento de pensamento que dota o professor de uma concepção científica de mundo. Isto é, o entendimento de suas categoria converte-se em princípios metodológicos que, por sua vez, permitem ao professor a interpretação adequada dos fatos e fenômenos que se apresentam em seu campo de trabalho.

Em síntese, o levantamento bibliográfico – leituras dos autores que se baseiam na concepção dialética de educação e as ações de busca nas bases digitais – para a composição deste trabalho resultaram em dados essenciais para a discussão apresentada nos capítulos teóricos que sustentaram as ações de formação ao longo da pesquisa.

Assim, a organização e a sistematização deste trabalho pautaram-se nas contribuições dos autores que se baseiam no materialismo histórico-dialético e analisam a educação como processo de humanização, fornecendo elementos teóricos para a organização dos processos de formação de professores. Entre outros trabalhos reconhecidamente importantes para a área acadêmica destaquei as contribuições de Leontiev (1978), Vigotsky (1995; 2010), Heller (1987) e Mello (2010), cujas obras serviram de referência para a compreensão do significado e do sentido da atividade docente.

Em relação aos trabalhos localizados nas bases de dados digitais, evidenciei – entre outros trabalhos – as pesquisas de (RODRIGUES, 2003; MAGALHÃES, 2014; GLADCHEFF, 2015), que contribuíram para a reflexão da formação do professor na perspectiva desenvolvente que forma e transforma dialeticamente todos os envolvidos no processo formativo e os trabalhos de (PASQUALINI, 2010; ALMADA 2011, SILVA, 2015) que assumem a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural para analisar a contribuição da teoria para a constituição da profissionalidade docente.

## **4.2 O campo da pesquisa**

A produção dos dados teve início a partir da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética por meio do Parecer nº 3.528.674. Em agosto de

2019, foi realizada uma reunião com as professoras e, na oportunidade, explicitamos como a pesquisa seria realizada e como seria a participação dos envolvidos no processo. A partir dos esclarecimentos, a equipe docente assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE<sup>39</sup>) em atendimento aos princípios da ética na pesquisa.

A pesquisa foi realizada no município de Araçatuba, localizado na região noroeste do Estado de São Paulo. O município tem uma população de aproximadamente 199.210 habitantes, segundo o censo de 2021, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com área total de 1 167,4 km<sup>2</sup>. É a sede da nona região administrativa do estado de São Paulo.

A criação do sistema municipal de ensino teve início em 1997 e ocorreu em três etapas: a primeira em dezembro de 1997- após 89 anos da fundação da cidade e 75 anos de sua emancipação política com a aprovação da Lei Complementar nº. 5179/97; a segunda etapa se deu em 1999, ocasião em que todas as nomenclaturas iniciais das escolas foram alteradas de Escola Estadual (EE) para Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Em 2007, o sistema municipal absorveu as cinco últimas escolas estaduais de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série de Ensino Fundamental, concluindo a terceira etapa da municipalização. Assim, todas as escolas sob a jurisdição do município tiveram a nomenclatura oficial modificada para Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) em atendimento às proposituras da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Atualmente, o sistema municipal de ensino atende, aproximadamente, catorze mil crianças com idade entre 4 meses a 10 anos, distribuídas em: 37 (trinta e sete) unidades escolares de Educação Infantil, 24 (vinte e quatro) unidades escolares de Ensino Fundamental e 4 (quatro) unidades escolares situadas na zona rural, que atendem alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, totalizando 65 (sessenta e cinco) unidades escolares<sup>40</sup>.

Em dezembro de 2009, foi instituída a Lei Complementar 204/2009 (ARAÇATUBA, 2009) que reorganizou o quadro vinculado ao Estatuto, Plano de

---

<sup>39</sup> O modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

<sup>40</sup> Dados numéricos fornecidos pela equipe técnica de Cadastro da Secretaria Municipal de Educação/SP em 17/10/2019.

Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério do Município de Araçatuba, estendendo e adequando-o aos profissionais da educação básica do Município de Araçatuba – SP. Esse plano de carreira reestruturou a vida funcional da categoria. Dele destacamos alguns pontos: a progressão funcional por capacitação e pela via acadêmica, reorganização do quadro dos servidores da Educação, determinação das formas de provimento dos cargos, instituição do processo de designação das funções de professor-coordenador pedagógico (PCP) e orientador-pedagógico (OP), sistematização da jornada de trabalho docente incluindo o tempo para formação continuada – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPP), Horas de Trabalho para Efetivação de Projetos e Pesquisas (HTPP), Horas de Trabalho em Local de Livre Escolha (HTPL) e Horas de Trabalho de Formação e Capacitação Profissional (HTFC). Antes da referida Lei, os servidores da Educação eram regidos pelo Estatuto Municipal dos Servidores Públicos. A instituição do Plano de Carreira para os profissionais do Magistério configurou-se como um avanço em resposta às proposituras legais para a Educação. É, nesse contexto, que surge pela primeira vez na história da EI em nosso município, a figura do PCP e OP de Educação Infantil, assim, as discussões sobre as especificidades da docência na primeira infância são recentes.

### **4.3 Características gerais da escola**

A realização de observações e caracterizações do espaço físico, da equipe escolar e dos processos educativos da escola foi realizado após a <sup>41</sup>autorização da Secretária Municipal de Educação de Araçatuba-SP, pois a pesquisadora é diretora da escola desde 2015. A produção dos dados sobre toda a caracterização da escola ocorreu nos meses de agosto a dezembro, totalizando 60h, das quais 48h foram destinadas para observação das turmas da pré-escola e 12h para a observação do espaço institucional.

A escola está localizada na zona leste da cidade de Araçatuba - SP, em um bairro que teve início com a construção de casas populares. Nos arredores da escola há mercados, farmácias, pequenos comércios varejistas (calçados, confecção, papelaria, móveis, utilidades domésticas, materiais de construção)

---

<sup>41</sup> A cópia da autorização da Secretária Municipal de Educação encontra-se no apêndice B deste trabalho.

igrejas, duas unidades básicas de saúde, lanchonetes, transporte público e uma unidade escolar de Ensino Fundamental. Em 2019, a escola passou por reforma e adequação da rede elétrica para a instalação de aparelhos de ar-condicionado em todas as salas. Na oportunidade, um espaço que funcionava como sala de professores foi reestruturado e transformado em sala de leitura para crianças. A escola funciona no horário das 7h às 18h e atende, aproximadamente, 180 crianças, que são distribuídas de acordo com a faixa etária nas seguintes turmas:

#### Quadro 1 – Organização do atendimento

Turma	Relação adulto X criança	Faixa etária
Berçário	8 crianças	4 meses a 2 anos
Maternal 1	Até 15 crianças	2 a 3 anos
Maternal 2	Até 20 crianças	3 a 4 anos
Etapa 1	Até 25 crianças	4 a 5 anos
Etapa 2	Até 25 crianças	5 a 6 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na Resolução Municipal de Araçatuba (2018)

No que se refere aos recursos humanos, a equipe escolar possui 19 servidores públicos municipais distribuídos nas seguintes funções:

#### Quadro 2– Servidores e funcionários da escola

Equipe gestora	Equipe docente	Quadro de apoio na recreação e berçário <sup>42</sup>	Terceirizados
1 diretora 1 coordenadora pedagógica	9 professoras	2 agentes de desenvolvimento (ADI) 2 educadoras adjuntas infantis (EAI) 2 agentes escolares (AE)	1 cozinheira 3 agentes de serviços gerais

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa (MENDES, 2019).

Além dos servidores e funcionários do quadro, a escola possui 2 (dois) estagiários do curso de Pedagogia remunerados pela Prefeitura, que atuam como

<sup>42</sup> Nível de escolarização exigido para o provimento do cargo de EAI e AE – Ensino Médio. Nível de escolarização exigido para o provimento do cargo de ADI – Licenciatura em Pedagogia.

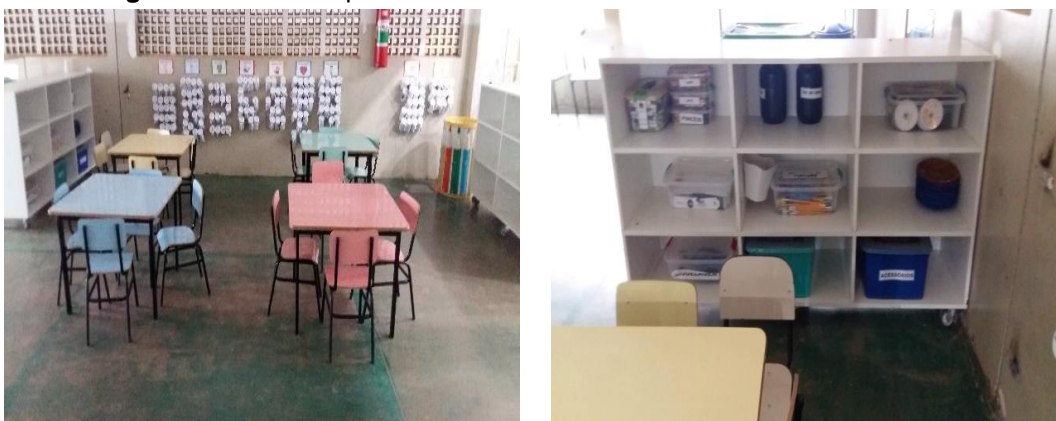
cuidadores de crianças com necessidades educacionais especiais, totalizando 23 profissionais que atuam direta e indiretamente com as crianças.

#### 4.3.1 Caracterização do espaço físico

Na entrada da escola, localizam-se três salas referentes ao trabalho administrativo: secretaria, coordenação e direção. O pátio interno é dividido em dois ambientes: ateliê de pintura e camarim de fantasias.

O ateliê de pintura é organizado com diversos materiais de uso coletivo: tintas, cola, papéis diversos, materiais reutilizáveis, objetos não estruturados, linhas, barbantes e massa de modelar. O espaço é equipado com móveis de MDF para organização desses materiais: (4) conjuntos de mesas pequenas com (4) quatro cadeiras. Nas vigas de concreto que dividem o refeitório e o pátio interno, foram instalados ganchos para expor as produções das crianças.

**Figura 1** – Ateliê de pintura



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

O camarim de fantasias é organizado com cabide de fantasias, caixas com fantoches e armários de aço para armazenar os brinquedos e materiais como: boliche, corda, bola, jogo de encaixe, balde de areia e bambolês. A grade que dá acesso ao parque é utilizada para pendurar motocicletas e triciclos.

Figura 2 – Camarim de fantasias



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

O refeitório é organizado com mesas de fórmicas coloridas e bancos de madeira. É equipado apenas com ventiladores de teto e de parede.

Figura 3 – Refeitório



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2015).

Em 2015, em colaboração com a equipe escolar, implantamos o sistema de *self service* para as crianças se alimentarem sozinhas ou com a orientação de um adulto. Em 2016, passamos a utilizar pratos de vidro. O momento das refeições é compreendido pela equipe como um momento de aprendizado de a criança aprender a servir-se de acordo com as necessidades, utilizar os talheres, alimentar-se de forma autônoma, mastigar os alimentos corretamente, analisar o cardápio e experimentar alimentos que ainda não conhece. As crianças menores, dos maternais 1 e 2, servem-se nas mesas com a ajuda da professora. As crianças das etapas 1 e 2 servem-se sozinhas no aparador que é montado diariamente.

**Figura 4** – Momento das refeições

**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

Após o almoço e o jantar, as crianças escovam os dentes com a ajuda das professoras. As crianças encarregadas de serem o ajudante do dia auxiliam a professora na distribuição do creme dental e das escovas de dente identificadas com os nomes das crianças.

**Figura 5** – Momento da higiene bucal

**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

O berçário mede 6,6m X 9m. O espaço principal é organizado com (4) quatro berços para bebês de colo e camas empilháveis ou colchonetes para os bebês maiores. Esse espaço principal é preenchido com bolsões de livros fixados na parede – na altura dos bebês –, armários de MDF para organização dos brinquedos, espelhos, tatames de EVA, almofadas, motocas, gangorra infantil e escorregador de espuma. É equipado com despensa onde se guardam os objetos de higiene e uso

coletivo, lactário para o preparo de mamadeiras, banheiro com lavatório individual, trocador com espelho no teto, porta mochilas e (1) vaso sanitário para crianças pequenas. Também possui um pequeno solário parcialmente coberto na área externa. A temperatura ambiente é regulada com aparelho de ar-condicionado e umidificador de ar. Recentemente, no final de 2019, o aparelho de TV foi retirado do berçário. Isso se deve à compreensão de que, na escola, devemos apresentar às crianças a cultura mais elaborada a que, muitas vezes, ela teria acesso apenas na escola. Destacamos também que não nos posicionamos contra o uso dos aparelhos de TV na escola, apenas defendemos que seu uso deve ser feito com objetivos intencionalmente organizados e que o tempo, na escola, deve ser aproveitado com propostas nas diversas linguagens - artísticas, plásticas, motoras, orais, escritas etc – promotoras do desenvolvimento humano na infância, conforme os princípios da Teoria Histórico-Cultural.

**Figura 6** – Horário do sono no berçário



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

A sala da recreação é equipada com aparelho de TV fixada na parede – na altura do adulto –, caixa de som<sup>43</sup> e aparelhos de ar-condicionado e ventiladores de teto. Há armários equipados com brinquedos diversos e colchonetes onde as crianças descansam em momentos coletivos. Por vezes, o momento do sono coletivo pode tornar-se desagradável para algumas crianças, pois não existe uma estrutura para atendê-las quando não sentem a necessidade de dormir após o

<sup>43</sup> A TV fica na altura do adulto, porque é utilizada para audição de músicas relaxantes no o horário do sono. Ela não é utilizada com finalidade de distração para as crianças. As caixas de som que ficam localizadas acima das portas de todas as salas, são utilizadas para o momento da saída das crianças em que um educador faz a chamada nominal da criança pelo microfone e o som é reproduzido em todas as salas.

horário de almoço. Nesse caso, o responsável que está no plantão, enquanto os outros servidores estão em horário de almoço, providencia um brinquedo ou material solicitado pela criança para que ela possa se ocupar enquanto as outras dormem.

**Figura 7** – sala da recreação /espaço do sono



**Fonte:** Dados da pesquisadora (MENDES, 2019)

A sala de multiuso é um espaço pequeno dividido em dois ambientes: biblioteca equipada com estantes de livros, brinquedos, instrumentos musicais, fantoches, pufs, almofadas e tapetes de TNT organizados para a leitura, a contação de história e pesquisas de temas de estudo. Na outra metade do espaço, há uma mesa de som, um computador de mesa e um espaço de café e lanche destinado aos adultos. A temperatura dos dois ambientes é regulada com aparelho de ar-condicionado. Esse espaço foi construído para ser sala de professores, porém, como não existe horário de intervalo na EI, o espaço estava sendo utilizado de maneira pouco produtiva e, por vezes, se tornava depósito de descarte de materiais e objetos sem condições de uso. Por essa razão, priorizamos a organização de um espaço para que as crianças pudessem utilizar. Todas as crianças podem utilizar o espaço, desde que estejam acompanhadas por um adulto nos horários estipulados na rotina institucional.

**Figura 8** – Sala de multiuso



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

A escola conta com (5) cinco espaços externos:

- (1) Um corredor cimentado localizado atrás das salas de referência das turmas com pinturas de pista de corrida, amarelinha e caracol;
- (2) Pátio cimentado ao lado do parque, também pintado com amarelinha e caracóis;
- (3) Espaço da lousa, ao lado do parque. Parede onde as crianças utilizam giz para registrarem suas marcas;
- (4) Chuveirão no final do parque. Possui (4) chuveirões que são utilizados pelas crianças em dias de muito calor;
- (5) Parque com *playground*, escorregador, balanços, trepa-trepa, gangorra, gira-gira e casinha. Possui também um quiosque de metal. É arborizado.

A escola possui 4 quatro salas de referência das turmas. De modo geral, todas elas são equipadas com aparelho de TV fixado na parede<sup>44</sup>, caixas de som também fixadas na parede, umidificador de ar, interfone, ventiladores de teto e ar-condicionado. Todas as salas têm mesa de professor e armários de aço onde os professores guardam documentos, cadernetas, jogos pedagógicos, materiais de uso coletivo das crianças como lápis, estojo, cola, carimbos, cadernos, folhas diversas e tintas. Possuem armários de MDF para organização dos brinquedos e móveis miniaturas para uso nas brincadeiras que envolvem o contexto cotidiano como:

<sup>44</sup> Informo que as TVs são adquiridas pelo almoxarifado da Prefeitura e enviadas para as unidades escolares de acordo com o número de salas e que, eventualmente, essas TVs são utilizadas apenas para a exibição de algum vídeo informativo sobre a temática que está sendo trabalhada com as crianças.

mesas com cadeiras, sofás, geladeira, fogão, armário, pia, penteadeiras, espaço das ferramentas e cantos de leitura. Em algumas salas, os cantos são organizados com produções das crianças utilizando materiais reutilizáveis e não estruturados e que são modificados de acordo com os interesses da turma e dos projetos que estão desenvolvendo. Na sala destinada ao uso das crianças de 5 anos, são utilizadas carteiras individuais e, nas (3) três salas que atendem crianças de 2,3 e 4 anos, são usadas mesas pequenas com (4) cadeiras. Na parte externa das portas das salas de referência são fixadas barras de MDF para exposição das produções das crianças, no entanto, essas produções podem ser fixadas de acordo com a preferência da turma, ou seja, nas paredes, no teto, nas portas, nas paredes ou na entrada da escola.

#### **4.3.2 Perfil da equipe de professoras parceiras no estudo**

A seguir, apresento os dados que compõem o perfil profissional das participantes. A intenção foi reunir os aspectos significativos que poderiam auxiliar a compreender a complexidade do objeto de estudo, uma vez que a formação inicial e continuada, o tempo da atividade de docência e a escolha pela etapa de ensino em que se atua são fatores que incidem diretamente na constituição da profissionalidade do professor.

Para preservar o anonimato dos profissionais, utilizamos a letra de P (professor) e atribuímos um número para cada participante. Nos quadros 3 e 4, apresentamos os dados que compõem os perfis profissional e pessoal dos participantes, obtidos por meio de conversas informais com as professoras e também por meio de análises da documentação profissional existente nos arquivos da escola.

**Quadro 3 – Perfil e formação profissional das professoras**

P	Idade	Tempo de atuação na Educação Infantil	Magistério		Formação Inicial	Duração do curso	Tipo de instituição	Modalidade
			Nível	Médio				
P1	43	16 anos	Sim	-	Pedagogia	4	Privada	Presencial
P2	25	3 anos	-	Não	Pedagogia	4	Privada	Presencial
P3	46	20 anos	Sim	-	Pedagogia	4	Privada	Presencial
P4	49	22 anos	Sim	-	Pedagogia	3	Público	Presencial
P5	52	4anos	-	Não	Pedagogia	4	Privada	Presencial
P6	47	28 anos	Sim	-	Pedagogia	4	Privada	Presencial
P7	48	8 anos	Sim	-	Pedagogia	4	Privada	Presencial
P8	51	17 anos	Sim	-	Pedagogia	4	Privada	Presencial
P9	39	11 anos	-	Não	Pedagogia	4	Privada	Presencial

Fonte: Dados da pesquisa (MENDES, 2020).

A análise do quadro docente da escola demonstra que a idade média das professoras é de 38 (trinta e oito), tendo a mais nova tem 25 (vinte e cinco) anos e, a mais velha, 52 (cinquenta e dois) anos. As professoras P1, P3, P4, P6 e P8 estão na mesma unidade escolar há mais de dez anos.

**Quadro 4 – Dados da formação acadêmica em nível de Especialização**

P	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	Tipo de instituição	Modalidade
P1	Educação Infantil	Privada	Presencial
	Alfabetização e Letramento	Privada	Híbrido
P2	Atendimento Educacional Especializado	Privada	EaD
	Psicopedagogia	Privada	EaD
P3	Administração Escolar	Privada	Presencial
	Alfabetização e Letramento	Privada	Presencial

<b>P4</b>	Alfabetização e Letramento	Privada	Presencial
<b>P5</b>	Psicopedagogia Institucional e Clínica	Privada	EaD
<b>P6</b>	Educação Infantil	Privada	Presencial
	Psicopedagogia Institucional	Privada	Presencial
<b>P7</b>	Alfabetização e Letramento	Privada	EaD
	Psicopedagogia Institucional e Clínica	Privada	EaD
<b>P8</b>	LIBRAS	Privada	Presencial
	Educação Infantil	Privada	Presencial
<b>P9</b>	Produção de texto na escola	Privada	Presencial

**Fonte:** Dados da pesquisa (MENDES, 2021)

Pelos dados expostos, toda a equipe docente possui graduação em Pedagogia. Vale destacar que o curso se tornou pré-requisito para o cargo de Professor de Educação Básica 1 (PEB1) em 2005.

Em relação à formação continuada em nível de pós-graduação, é possível observar que todas as professoras com mais tempo de efetivo exercício no magistério público municipal possuem até 2 (duas) especializações em nível *lato sensu*, dentre as quais apenas 3 (três) são especialistas em Educação Infantil. Cabe pontuar que a Lei Complementar 204/2009 (ARAÇATUBA, 2009) instituiu a progressão funcional pela via acadêmica<sup>45</sup>, o que tem incentivado a formação continuada de professores.

#### 4.4 Constituição do ambiente escolar<sup>46</sup>

Neste subitem, apresento a descrição dos dados referentes ao ambiente da escola onde a pesquisa foi realizada. As observações ocorreram entre os meses de setembro a novembro de 2019, totalizando 48h, conforme a organização abaixo:

<sup>45</sup>A progressão funcional se dá por dois caminhos: a) via acadêmica e b) via progressão por capacitação. Desse modo, pela via acadêmica - artigo 49 (ARAÇATUBA, 2009a), por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, há um aumento sobre o vencimento dos salários em 10% para a primeira pós-graduação e 4% para a segunda pós-graduação. Pela via da progressão por capacitação - artigo 54 (ARAÇATUBA, 2009a), por meio de cursos com carga horária mínima de 30 (trinta) horas e que totalizarem 210 (duzentas e dez) horas em um período de quatro anos, há um aumento sobre o vencimento de 2% para o professor.

<sup>46</sup> Para observação, descrição e análise do ambiente escolar foi elaborado um roteiro que se encontra no Apêndice B deste trabalho.

**Quadro 5 – Observação das turmas de Etapas 1 e 2.**

Etapa 1 – Professora 1	12h (3 dias )
Etapa 1 – Professora 2	12h (3 dias )
Etapa 2 – Professora 3	12h (3 dias )
Etapa 2 – Professora 4	12h (3 dias )
	48 horas

**Fonte:** Dados da pesquisa (MENDES, 2019).

Por meio desse exercício de observação, elaborei um diagnóstico e a caracterização da escola e das salas de referência das turmas. Para a identificação das necessidades de adequação da prática pedagógica, utilizei como parâmetro o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995, 2009) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (BRASIL, 2010).

Compreendemos o ambiente como “[...] um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários.” (BARBOSA, 2006, p. 119). O espaço e o ambiente não são estruturas neutras, isto é, sua organização é condicionada pelas concepções de quem os organiza. Por isso, o espaço físico pode propiciar uma riqueza de materiais e objetos provocadores de sensações, explorações e o desenvolvimento de múltiplas habilidades ou, se pobre em possibilidades, pode obstaculizar tudo isso. Como elemento de função simbólica, pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle quando é estruturado para a disciplina de corpos e mentes ou constituir-se em um lugar de relacionamentos, de interações e de possibilidades exploratórias que desafiam aqueles que o ocupam.

Nesse mesmo sentido, Forneiro (1998) explica que o ambiente se constitui a partir de quatro dimensões definidas e inter-relacionadas entre si:

1) dimensão física: refere-se ao aspecto material do ambiente. Trata-se de suas condições estruturais, a organização e a disposição dos materiais e dos objetos que o compõem;

2) dimensão funcional: refere-se às diferentes formas de utilização desse espaço;

3) dimensão temporal: trata-se da organização do tempo de utilização dos espaços e das atividades ligadas a ele. A dimensão temporal pode ser entendida também como relacionada à organização da rotina de uma instituição de EI;

4) dimensão relacional: é relativa às diferentes relações que se estabelecem nos espaços da escola. Essas relações têm a ver com as normas que são estabelecidas entre o adulto e as crianças, os diferentes tipos de agrupamento para realização de atividades, as maneiras de intervenção do adulto e as formas de interações entre as crianças;

Com essa perspectiva, organizei o roteiro de observação considerando a importância da organização do ambiente na formação da personalidade e inteligência das crianças, primeiramente, pelos elementos que o constituem e, conseqüentemente, pelo tempo de permanência diária delas na escola. Assim sendo, “a escola é um espaço de humanização das crianças, visto que, as características humanas não são dadas às crianças biologicamente, mas adquiridas no convívio com as pessoas e a cultura, ou seja, por meio das relações.” (SINGULANI, 2017, p. 129).

A título de esclarecimento, informo que, no decorrer da caracterização do ambiente escolar como um todo, também fui destacando algumas transformações ocorridas desde 2015, ou seja, quando assumi a direção da escola. Não se constituem dados da pesquisa em questão, mas resultam de minhas inquietações como profissional que busca constantemente a qualificação do trabalho na EI. Nessa ocasião, os estudos sobre a organização dos espaços foram pautados nos ordenamentos legais: Brasil (2010) e nos embasamentos teóricos: Forneiro (1998); Gandini (1999); Campos e Rosemberg (2009) e Oliveira (2012).

Na ocasião dos estudos realizados em 2015, observei equívocos em relação aos espaços: estantes de MDF sendo utilizadas para organização de cadernos e materiais escolares de uso coletivo; ficavam à disposição das crianças apenas brinquedos industrializados como carrinhos, bonecas e bichos de pelúcia; os livros, jogos pedagógicos e blocos de encaixe ficavam fora do alcance delas, pois, ainda prevalecia a ideia de que as crianças não tinham condições de controlar a vontade de brincar e os livros precisavam ser preservados; o berçário era organizado apenas

com berços, ou seja, independentemente da idade todos os bebês deveriam dormir em berços ou carrinhos trazidos pelas mães. Diante dessas constatações, foi necessário discutir com a equipe a necessidade de rever os documentos e orientações que determinavam a organização dos espaços de modo a atender às especificidades da educação na primeira infância.

A partir dos estudos desenvolvidos com a equipe no ano de 2015, alguns resultados já foram surgindo como a (re)organização dos espaços em cantos com a participação das crianças em seu planejamento e em sua elaboração. Essas mudanças contribuíram para a melhoria das ações pedagógicas, entretanto, o exercício de análise crítica acerca do próprio trabalho nos impulsiona a nos questionar no sentido de superar nossas próprias conquistas: se o espaço está organizado de modo a atender a criança pequena, ainda é necessário compreender as concepções que orientam as ações dos professores e professoras que trabalham diretamente com ela. Em outras palavras, não basta apenas organizar o espaço de modo a disponibilizar os objetos e materiais na altura das crianças, é preciso levar em consideração as outras dimensões que constituem o ambiente.

#### **4.4.1 Descrição dos aspectos referentes à dimensão física**

Conforme já mencionado, a apresentação dos dados a seguir retratam resultados de estudos posteriores com a equipe escolar. Foram coletados entre os meses de agosto a dezembro de 2019, totalizando 12h relativas à observação do espaço institucional.

De forma geral, nas salas de referência das turmas, os brinquedos são acessíveis às crianças. O espaço é legível, isto é, as crianças conseguem localizá-los para a sua utilização e sabem onde devem guardá-los após o uso. A quantidade é suficiente, sempre há reservas de brinquedos – bonecas, carrinhos, miniaturas de ferramentas, jogos de encaixe, carrinhos de bebê, bichos de pelúcia, quebra-cabeças, alfabeto móvel, etc. – que são adquiridos pela Secretaria de Educação e distribuídos entre as escolas.

As paredes das salas de referência, corredores e pátio, comumente, são utilizadas para exposição dos trabalhos das crianças. Quando estão na sala de referência, normalmente são fixados na altura da criança e quando estão na parte externa, geralmente, são fixados fora do alcance delas.

**Figura 9** – Mural com o tema Dengue



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

A imagem acima, fixada em um painel na entrada da escola, é a representação de um trabalho desenvolvido com o tema da Dengue. Antes de 2015, esse painel era confeccionado pelo professor, sem a participação das crianças. Com os estudos sobre organização dos espaços a equipe docente tem ampliado a participação das crianças na elaboração dos materiais a serem expostos. A exemplo disso, o painel foi elaborado a partir das sugestões das crianças e com anotações delas na legenda da foto.

**Figura 10** – Exposição de uma releitura da obra se Alfredo Volpe



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

Os trabalhos produzidos pelas crianças, geralmente, são expostos na parede externa da sala de referência da turma. Outra mudança ocorrida com os estudos realizados foi a extinção dos desenhos prontos, as atividades mecânicas de traçado e pontilhado e a ampliação de propostas com sucatas e outros elementos não estruturados como: barbante, botões, tinta natural, folhas, sementes, galhos, algodão, entre outros. De forma gradativa, apropriamo-nos da necessidade de

“abolir todos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena e [...] atividades mecânicas, não significativas para elas” (OLIVEIRA, 2012).

**Figura 11** – Exposição de proposta com sucatas nas paredes do pátio



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

Conforme mencionado acima, as mudanças são gradativas. Na imagem é possível notar que, embora a professora tenha proposto o trabalho com sucata, houve a restrição dos materiais oferecidos para as crianças – a cor da tinta, os elementos da carinha do gato e da mancha do corpo – porém, houve o oferecimento de sucatas, o que antes não acontecia, e a oportunidade de as crianças menores utilizarem a tesoura.

**Figura 12** – Exposição das produções das crianças dentro das salas de referência



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

As professoras, nas salas de referência, procuram deixar as marcas da criança no ambiente. Sempre que possível utilizam também os registros fotográficos

na composição do material exposto. As imagens impressas são escolhidas pela turma juntamente com sua professora.

Nas salas de referência, alguns brinquedos são organizados em estantes e os outros organizados em cantos distribuídos pela sala. Também existem livros de literatura infantil à disposição das crianças, organizados em caixas ou bolsões de plástico fixados na parede. As produções das crianças podem ser expostas do lado de fora da sala de referência, dentro ou na entrada da escola. Nas salas onde as crianças maiores são atendidas, sempre há cartazes com as regras de convivência, cartazes dos aniversariantes do mês, calendário, lista dos ajudantes do dia e listas de chamada fixadas em local visível.

**Figura 13** – Disposição dos móveis e brinquedos da sala de referência das turmas de 5 anos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

Nas salas de referência das turmas de 5 anos, as crianças sentam-se em carteiras. As professoras organizam essas carteiras em círculo, duplas ou formato de letra U, como na figura acima. Nas salas de referência de turmas de 4 anos as crianças sentam-se em mesas com até 4 cadeiras, como mostra a figura abaixo.

**Figura 14** – Disposição dos móveis e brinquedos da sala de referência das turmas de 4 anos



Fonte: Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

**Figura 15** - Brincadeiras entre os armários



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019)

Na imagem abaixo, as crianças da turma de etapa 1 estão brincando no canto da cozinha com brinquedos em MDF que foram decorados e pintados pelas crianças junto com as professoras. Conforme já foi mencionado, trata-se de um avanço possibilitar a participação das crianças decoração dos brinquedos que compõem os espaços.

**Figura 16** - Canto da casinha com objetos em MDF



**Fonte:** Arquivos da pesquisa (MENDES, 2019).

A escola é bem equipada no que se refere aos brinquedos e materiais oferecidos às crianças. Com frequência, o almoxarifado da Secretaria de Educação Municipal envia brinquedos e demais materiais solicitados pela direção. Além disso, anualmente a escola recebe a verba do programa federal Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Essa verba deve ser utilizada com a anuência e o acompanhamento dos membros da Associação de Pais e Mestres. Com a possibilidade de utilizar a verba de acordo com as necessidades da escola, também priorizamos a compra de brinquedos que não são distribuídos pelo almoxarifado,

como no caso dos brinquedos mostrados na figura abaixo: miniatura de sofá, miniatura da cozinha e corrida das tartarugas.

**Figura 17** - Brinquedos adquiridos pela escola



Fonte: Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2015)

#### 4.4.2 Descrição dos aspectos referentes à dimensão funcional

No que se refere à dimensão funcional, o espaço é utilizado pelas crianças, na maioria das vezes, ao final das tarefas realizadas por elas e nos momentos que antecedem a saída para o horário de refeições. Geralmente, a intervenção da professora ocorre nos momentos de conflito, disputa de brinquedos e em situações que envolvem o conserto e os pequenos reparos neles.

Em situações esporádicas, os espaços são organizados pelas crianças em função de algum projeto que estão pesquisando. Para isso, elas pesquisam, planejam e confeccionam os objetos que vão compor o espaço para a brincadeira ou para conversarem sobre suas descobertas.

**Figura 18** - Um espaço para conversas sobre o sistema solar. Turma da etapa 2 (5 anos)



Fonte: Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

Nesse caso pontual, em continuidade aos interesses das crianças, um foguete foi construído para compor o canto do sistema solar.

**Figura 19** - Confeção de um foguete: meio de transporte para viajar pelo espaço.



Fonte: Dados da pesquisadora (MENDES, 2019)

Na imagem a seguir, as crianças da turma de etapa 1 (4 anos) montaram o canto dos três porquinhos. Na ocasião, a professora relatou, em reunião com os pais, que a ideia da criação do canto partiu das crianças após ouvirem a história contada por ela. Ao perceber o interesse das crianças e as perguntas que surgiam em torno da história, ela foi fazendo intervenções e propondo a continuidade das discussões até que uma criança propôs a criação do espaço e a ideia ganhou a adesão de todos. Essa professora relatou que o canto foi o primeiro construído por ela com as crianças e que o resultado a surpreendeu, pois nunca havia pensado nessa possibilidade antes dos estudos, iniciados em 2015.

**Figura 20** - Confeção do canto dos 3 porquinhos. Turma da etapa 1 (4 anos)





Fonte: Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2019).

Os cantos são desmontados pela professora junto com as crianças, quando a turma perde o interesse pelo tema e começam a se interessar por outros assuntos. Quando um espaço deixa de existir, as crianças levam os materiais e objetos construídos para casa ou dependendo da escolha delas, são reservados para futuras exposições em projetos organizados pela equipe gestora e docente com o envolvimento de toda a escola. Em outras ocasiões, os materiais produzidos pelas crianças ficam expostos nas paredes da sala de referência ou são expostos na entrada da escola com cartazes informativos.

#### 4.4.3 Descrição dos aspectos referentes à dimensão temporal

O tempo de utilização dos espaços externos – parque, pátio, ateliê de pintura, parede de azulejos, chuveirão e biblioteca – é estruturado por meio de rotinas institucionais para otimizar e organizar o uso desses espaços. No que se refere ao funcionamento da Instituição, os horários de entrada e saída, de alimentação, de higiene pessoal e sono das crianças são definidos a partir dos turnos de trabalho dos funcionários e jornadas dos professores que ali trabalham.



**Figura 21** - Rotina institucional para a utilização dos espaços externos. Período da manhã

 EMEB PROFA. SÔNIA MARIA CORRÊA 						
ROTINA DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS EXTERNOS – PERÍODO MANHA						
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Entrada: 7h às 7h15</li> <li>✚ Café: 7h15 às 7h45</li> <li>✚ Rotina de grupo: 7h45 às 8h</li> <li>✚ Almoço Recreação: 10h20</li> <li>✚ Almoço Salas: 10h45</li> </ul>						
DIA DA SEMANA	PARQUE	AREA EXTERNA 01/ LOUSA	AREA EXTERNA 02	AZULEJO	ATELIE	BIBLIOTECA
2ª-FEIRA	9h45 –REC.	9h45 -	9h45 –M1A e B	✚	8h – 8h45 – REC. 9h30 –M2A	8h – E1A 8h30 – M1A e B 9h –M2A
3ª-FEIRA	8h –M2A 8h45 – 9h30 –E1A	8h – 8h45 – REC. 9h30 –M1A e B	8h –REC. 8h45 – 9h30 –M2A		8h – 8h45 – E1A 9h30 – REC.	8h –E1A 8h30 – M1A e B 9h –M2A
4ª-FEIRA	9h45 –M1A e B	9h45 – REC.	9h45 –E1A	✚	8h –REC. 8h45 – M1A 9h30 – M1B	8h –E1A 8h30 – M1A e B 9h –M2A
5ª-FEIRA	8h –REC. 8h45 – M1A e B 9h30 –E1A	8h – 8h45 – REC. 9h30 –M2A	8h – 8h45 – 9h30 – REC.	✚	9h – E1A 9h45 -	8h –E1A 8h30 – M1A e B 9h –M2A
6ª-FEIRA	8h – 8h45 – REC. 9h30 –M2A	8h – 8h45 – 9h30 –E1A	8h – 8h45 – 9h30 – REC.		8h –REC. 8h45 – M2A 9h30 -	8h –E1A 8h30 – M1A e B 9h –M2A

Observação: Limpeza áreas externas (2ª e 4ª-feiras). Limpeza refeitório (3ª-feira). Limpeza Ateliê/Corredor (5ª-feira).

Fonte: Dados da pesquisadora (MENDES, 2019).

**Figura 22** -Rotina institucional para a utilização dos espaços externos. Período da tarde

 EMEB PROFA. SÔNIA MARIA CORRÊA 						
ROTINA DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS EXTERNOS – PERÍODO TARDE						
⚡ Entrada: 13h às 13h15 ⚡ Café: 13h15 às 13h45 ⚡ Rotina de grupo: 13h45 às 14h ⚡ Jantar Recreação: 15h45 ⚡ Jantar Salas: 16h20						
DIA DA SEMANA	PARQUE	AREA EXTERNA 01/ LOUSA	AREA EXTERNA 02	AZULEJO	ATELIE	BIBLIOTECA
2ª-FEIRA	14h – M1C 14h45 – E1B 15h30 – E2A	14h – REC. 14h45 – M1C 15h30 – M2B	14h – 14h45 – M2B 15h30 – E2B	⚡	14h – 14h45 – E2B 15h30 – REC.	14h – M2B 14h30 –
3ª-FEIRA	14h – M1C 14h45 – M2B 15h30 – E2B	14h – 14h45 – M1C 15h30 – M2B	14h – 14h45 – REC. 15h30 – E2A		14h – 14h45 – 15h30 – REC.	14h – REC. 14h30 – E1B
4ª-FEIRA	14h – REC. 14h45 – M2B 15h30 –	14h – 14h45 – REC. 15h30 – E2A	14h – 14h45 – E2B 15h30 – E1B	⚡	14h – M2B 14h45 – 15h30 – M1C	14h – E1B 14h30 – E2B
5ª-FEIRA	14h – REC. 14h45 – M2B 15h30 – E2B	14h – 14h45 – REC. 15h30 – E1B	14h – M2B 14h45 – 15h30 – M1C	⚡	14h – 14h45 – 15h30 – E2A	14h – M2B 14h30 – M1C
6ª-FEIRA	14h – E1B 14h45 – M2B 15h30 – E2A	14h – 14h45 – REC. 15h30 – E2B	14h – 14h45 – M1C 15h30 –		14h – M1C 14h45 – E1B 15h30 – E2B	14h – REC. 14h30 – E2A
Observação: Limpeza áreas externas (2ª e 4ª-feiras). Limpeza refeitório (3ª-feira). Limpeza Ateliê/Corredor (5ª-feira).						

Fonte: Dados da pesquisadora (MENDES, 2019).

Com essa forma de organizar o tempo da instituição, as professoras encaixam a rotina da turma de acordo com a escala de uso dos espaços. Ainda não existem encontros de crianças de turmas diferentes no mesmo espaço, uma das razões é justificada pelo tamanho dos espaços escolares. Os quadros de rotina institucionais ficam fixados na secretaria escolar e na área de serviço para a equipe de limpeza acompanhar essa rotina com a finalidade de limpar as salas na ausência das crianças.

No que se refere à organização do tempo de trabalho da professora com as crianças, os quadros de rotinas são organizados em forma de listas que são compartilhadas com as crianças maiores no início do período. Para a confecção dos cartões que fazem alusão aos momentos da rotina, algumas professoras utilizam fotos das próprias crianças, outras utilizam seus desenhos, outras utilizam apenas escritas e ainda há as que utilizam desenhos prontos. Vale enfatizar que o processo formativo é efetivado mediante sucessivas aproximações e revoluções nos modos de pensar e agir.

#### 4.4.4 Descrição dos aspectos referentes à dimensão relacional

A observação e a descrição desse aspecto partiram da perspectiva de como a constituição do ambiente favorece as diferentes possibilidades de interação das crianças com os adultos e das crianças entre si. Isto é, como ocorrem os processos de tomada de decisão, como os conflitos são resolvidos, qual é o lugar ocupado pela criança nas relações sociais?

De maneira geral constatei que as relações que se estabelecem na sala de referência de turmas ou em outros espaços da escola são verticalizadas em alguns aspectos como, por exemplo: quadro de regras de convivência afixados em espaços visíveis e não constituídos com a participação das crianças; os conflitos são prioritariamente resolvidos com a intervenção da professora; observei agrupamentos pouco produtivos, pois não havia incentivo para que as crianças interagissem entre si, ainda que estivessem sentadas em duplas; planejamento e organização de coreografias pensadas somente pela professora.

Com relação ao lugar ocupado pela criança nas relações sociais, observei que, em algumas situações, as tarefas poderiam ser executadas pelas crianças, no entanto, observei que a tarefa foi executada pelo adulto antecipadamente, por exemplo: recortar figuras para as crianças fixarem na atividade em folha, restringir o uso da tesoura e da cola, permitir/organizar as saídas ao banheiro, regular a quantidade de creme dental nas escovas das crianças, limitar a diversidade de materiais na realização de um trabalho artístico e organizar as crianças em fila única utilizando critérios de tamanho ou sexo, como única forma de organização.

Quando a concepção de educação que orienta a ação docente é aquela que considera a criança como um vir-a-ser, o trabalho educativo é centralizado no adulto. As implicações dessa concepção resultam em aumento do tempo de espera e, conseqüentemente, dispersão das crianças – prevalece a ideia de que todas elas devem fazer uma mesma atividade ao mesmo tempo – e o trabalho do professor torna-se exaustivo, porque ele se esforça para atender todas as crianças sozinho, manter a disciplina e regular as saídas ao banheiro e bebedouro.

#### **4.5 Análise das observações e os indicadores do caminho a ser trilhado no processo formativo com os professores**

A observação teve como objetivo produzir dados para elaboração do diagnóstico da realidade como ponto de partida para os estudos. Em vista disso, observei as dimensões que constituem o ambiente educativo e suas possibilidades de promover a participação das crianças e o acesso à cultura mais elaborada. Com base nas observações realizadas ficou claro que algumas questões precisavam ser discutidas nos momentos de estudo com os professores:

##### **a) Sobre a constituição das relações no ambiente educativo**

- Quem é a criança que frequenta a EI? E o que ela pode alcançar com a minha intervenção intencional?
- Como nos relacionamos com as crianças?
- Em que momentos damos voz e vez a elas?
- Como poderíamos construir as regras de convivência do grupo com a participação delas?
- Qual é a atividade da criança durante a execução das propostas didáticas? Como ela se envolve no processo?
- Todas as crianças precisam realizar a mesma atividade ao mesmo tempo? Como isso seria possível?
- Em quais situações as crianças trocam e compartilham ideias? Como elas resolvem conflitos?

##### **b) Sobre a organização do espaço e dos materiais**

- Como disponibilizamos os materiais para as crianças? Possibilitamos o acesso a elas? Em que momentos?
- Diversificamos os materiais que oferecemos às crianças, isto é, oferecemos materiais estruturados e não estruturados, elementos naturais para que elas possam brincar e exercitar a sua criatividade?

- Como as crianças utilizam e exploram o espaço? Em quais momentos isso ocorre? Elas podem se encontrar com turmas de diferentes idades?

### c) **Sobre a organização do tempo**

- O tempo da instituição e o tempo da criança são diferentes? O que poderia ser feito para otimizar e adequar essa diferença?
- Quais são as possibilidades de gerenciar o tempo que conhecemos?
- Como as atividades dirigidas, diversificadas e livres podem ser organizadas?

Para concluir e identificar as necessidades formativas da equipe, tomei como referência dois documentos oficiais que orientam o trabalho da EI para dialogar com a Teoria que orienta a investigação. Partimos da ideia de que a motivação para refletir sobre a própria prática inicia-se com a compreensão das exigências legais para a orientação do trabalho e, num segundo momento, de que essa orientação precisa estar pautada teoricamente.

Assim, para a concretização dos objetivos desta etapa da educação o texto das DCNEIs (BRASIL, 2009) pontua que os materiais, espaços e tempos que constituem o ambiente devem ser organizados de modo a assegurar:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2009, p. 2-3).

Nos critérios destacados no documento das DCNEIs (BRASIL, 2009), fica evidente que há um grande desafio para os profissionais que atuam nessa etapa da Educação, visto que a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das relações exige a intencionalidade pedagógica orientada para o desenvolvimento humano na escola da infância.

A publicação *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009), elaborado com a finalidade de contribuir com a implementação de práticas de qualidade nas escolas de EI, constitui-se um guia para reflexão sobre os direitos das crianças. Assim, com linguagem clara e direta o documento afirma que nas escolas da primeira infância:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira
- Nossas crianças têm direito à atenção individual
- Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (BRASIL, 2009, p.13).

Os direitos destacados, no documento, sinalizam a urgência em discutirmos e refletirmos sobre formas concretizar tais direitos garantidos na forma da lei em práticas educativas nas instituições de EI.

A análise desses documentos expressa a complexidade das especificidades da docência na EI e revela a necessidade de se compreender o reconhecimento do

papel e do compromisso social do professor na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

É inadiável diminuir a distância entre o que é proposto nos documentos oficiais (BRASIL, 1988; 1996; 2009; 2010), no que se refere à criança como sujeito histórico e social de direitos e o que se tem traduzido em orientações e práticas pedagógicas. As conquistas legais evidenciaram os inúmeros desafios que se apresentam para as políticas voltadas para as crianças de zero a seis anos, tendo em vista que “as estratégias que vêm sendo adotadas estão longe de alcançar os objetivos da realização de um atendimento que contemple as especificidades das crianças” (FILHO; NUNES, 2013, p.88).

Assim sendo, conceber a criança como sujeito sócio-histórico implica o conhecimento sobre a criança, como ela aprende, o lugar ocupado por ela nas relações, o papel do adulto na educação dos pequenos para a garantia de ações que promovam avanços em suas aprendizagens e no desenvolvimento de suas potencialidades.

Se por um lado temos uma legislação que organiza o trabalho pedagógico na EI, de outro, precisamos buscar amparo na teoria para refletir sobre como consolidá-la na prática. Com base nessa reflexão e na análise dos dados observados, organizei em conjunto com a orientadora uma proposta de formação continuada pautada nas implicações da Teoria Histórico-Cultural para compreensão de uma prática pedagógica que acolha a infância, reconhecendo sua dimensão social, histórica e cultural.

## 5. IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

### ***Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática***

*O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 18).*

As palavras de Paulo Freire convidam-nos a refletir sobre o processo de formação docente com potencial para qualificar as práticas. Para tanto, a reflexão, a problematização, o diálogo e a valorização dos saberes docentes são elementos indispensáveis nesse processo, no qual professor formador e aprendiz de educador formam-se na concretização de um trabalho coletivo e cooperativo. Suas palavras tocam no ponto essencial da transformação: pensar criticamente sobre a própria prática e isso implica assumir o inacabamento como possibilidade de superação. Com essas considerações, este capítulo objetiva **analisar as implicações da Teoria Histórico-Cultural para a formação continuada de professores na perspectiva de autotransformação do sujeito e das suas práticas.**

Inicialmente, apresento a descrição da proposta de formação continuada que teve início em fevereiro de 2020 e término em dezembro de 2021, totalizando 114h de estudos. Os encontros aconteceram nos horários de trabalho do professor determinados, legalmente, para esta finalidade. Da carga horária de estudos realizados, 7% do total das horas ocorreu no horário de HTPP e 93% das horas ocorreram no horário de HTPC. As reuniões de estudos presenciais ocorreram em uma das salas de referência de turma – na escola não há sala de professores – e as reuniões de estudos à distância ocorreram com o uso de aplicativos de reunião *online*. Os dados foram produzidos com base nas seguintes fontes:

1. **Registros autorreflexivos** – São registros elaborados pelos professores após a leitura e a discussão dos textos. Na organização desses registros, os professores seguiam como roteiro as seguintes perguntas: a) *quais ideias foram abordadas no texto*; b) *como essas ideias mexem com as minhas ideias?*; c) *como essas ideias mexem com a minha prática?* A finalidade foi mobilizar o professor a refletir sobre a leitura, articular essa às ideias do texto com as próprias concepções e, a partir daí, refletir sobre suas implicações para o trabalho pedagógico, numa tentativa de provocar a superação do discurso que não chega à prática.

2. **Diálogos com os professores** – São registros transcritos, literalmente, a partir dos áudios das reuniões de estudo. A intenção foi analisar a compreensão dos professores a partir dos diálogos, das reflexões, das dúvidas e também a transformação do discurso surgida neste processo.

3. **Observação de práticas** – Trata-se de algumas observações pontuais realizadas com o retorno presencial das crianças, o que ocorreu gradualmente em 2021. O objetivo foi analisar as implicações dos estudos na prática pedagógica.

4. **Situações cotidianas** – São breves relatos da pesquisadora e elaborados a partir do registro em diário de campo para análise posterior.

5. **Plano de atividades de estudo do professor** – Trata-se de uma planilha com sugestões de ações de estudo para o professor. O objetivo da planilha foi proporcionar autonomia para o professor gerenciar sua própria formação com a orientação da equipe gestora da escola.

E, na sequência, trago a análise dos dados obtidos pontuando o entendimento dos professores acerca dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural como possibilidades de qualificação das práticas pedagógicas e indícios da constituição de um novo sentido para a atividade docente situada na esfera não-cotidiana.

## 5.1 A proposta dos estudos

Nesta seção, apresento a descrição dos roteiros de estudos realizados com todos os membros da equipe docente e as transformações na forma de estudo no decorrer do processo.

No início do ano letivo, os professores receberam um caderno para registro dos estudos e uma pasta polionda para organização dos textos.

Iniciamos os estudos em fevereiro de 2020 nos horários de HTPP – em dois grupos: turma da manhã com (4) professoras e turma da tarde com (5) professoras – e realizávamos o fechamento das discussões da semana no horário de HTPC, momento em que estávamos todos reunidos. Os textos eram fornecidos antecipadamente para leitura prévia e, no horário de estudo, discutíamos as ideias e os conceitos abordados nas leituras. Após a discussão, os professores registravam os estudos no caderno.

Nessa primeira etapa, os estudos traziam a ideia de desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e o planejamento das ações docentes intencionadas para uma educação desenvolvente. Estávamos iniciando o ano letivo, por isso as leituras estavam relacionadas ao planejamento.

É importante destacar que, nessa fase inicial dos estudos, (4) quatro professoras relataram dificuldades para compreensão dos textos e solicitaram leituras mais acessíveis. Na ocasião, elas relataram que sentiam dificuldade para entender as ideias abordadas. Alegaram também o fato de 30 (trinta) minutos, no final do período, não ser o suficiente para se concentrarem na leitura. Propus a leitura do texto: Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância, dos autores Magalhães *et al* (2017). Assim, as professoras relataram que o texto apresentava uma estrutura mais clara e direta, possibilitando a compreensão dos conceitos abordados. Ao perceber a predisposição para a leitura e sua aceitação, procurei seguir o cronograma dos estudos oferecendo materiais de estudo que fossem ao encontro de suas necessidades.

#### Quadro 6 – Roteiro de estudo I

TEXTO ESTUDADO EM HTPP e HTPC PRESENCIAIS 2020	SEMANA	TEMPO	
		HTPP	HTPC
MELLO, S.A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. <b>Perspectiva</b> – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v.25, n.1, p. 83-104.	03/02 a 07/02/2020	1h	2h
MELLO, S.A. A criança como sujeito da educação desenvolvente: 10 desafios às práticas docentes de 0 a 5 anos.	10/02/ a 14/02/2020	1h	2h
MAGALHÃES et al. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> :	17/02 a 21/02/2020	1h	2h

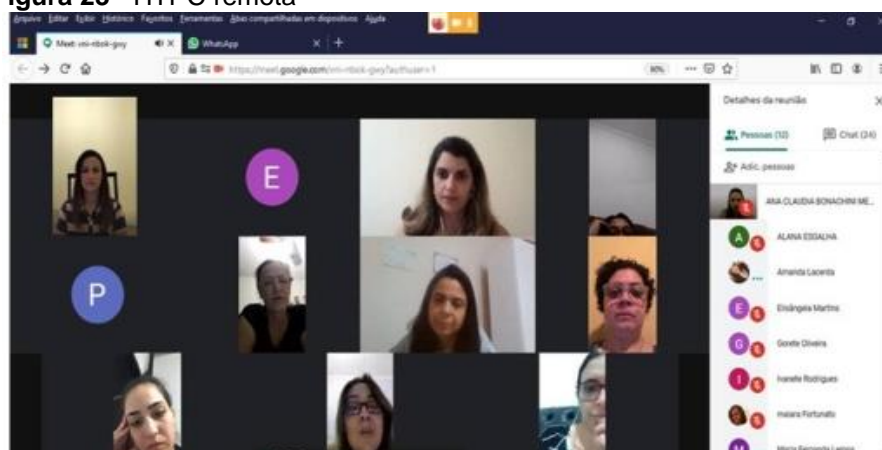
conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 219-230			
DIÉZ, M.C. Queremos um diplodocus. <b>In-fan-cia</b> – Revista Barcelona, ES, 2004. Tradução: Suely Amaral Mello para uso em sala de aula.	02/03 a 06/03/2020	1h	2h
MELLO, S.A. O planejamento do trabalho pedagógico: elaboração da carta de intenções. Texto elaborado para uso em sala de aula.	09/03 a 13/03/2020	1h	2h
Atividade prática: elaboração da carta de intenções	16/03 a 20/03/2020	1h	2h
MELLO, S.A. Infância e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural (aula 13) Youtube, 11/05/2015. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hlqWjGnQ-gE">https://www.youtube.com/watch?v=hlqWjGnQ-gE</a> Acesso em: 21/03/2020.	23/03 a 27/03/2020	1h	-
		7h	12h
		Total: 19h	

**Fonte:** Dados da pesquisadora (MENDES, 2020)

Na terceira semana do mês de março, a equipe docente elaborou uma carta de intenções pedagógicas no horário de HTPC. Escrever uma carta de intenções implica refletir sobre a concepção de criança que cada um constituiu ao longo da formação da identidade docente e comprometer-se com as intenções pedagógicas ao descrevê-las e expô-la para os colegas. Nossa intenção era retomar a carta no decorrer do ano para análise em conjunto. Todavia, na última semana de março, foi decretada a suspensão das atividades presenciais. Até aquele momento, havíamos totalizado 19h de estudos de forma presencial.

No período seguinte, a Secretaria Municipal de Educação (SME) antecipou o recesso escolar de todos os servidores da Educação como medida de controle da Pandemia Covid-19. Assim, retomamos os estudos de forma remota em 14/04/2020, utilizando a plataforma de vídeoconferência *Google Meet*.

**Figura 23** - HTPC remota



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2020)

Com a retomada dos estudos de forma remota, alguns HTPCs eram utilizados para esclarecer as orientações da SME, mas a maior parte das reuniões puderam ser organizadas de acordo com o cronograma de estudos a partir da Teoria Histórico-Cultural. Os estudos que seguiram de forma remota voltaram-se para a organização do currículo na EI e o desenvolvimento humano na infância. Nessa etapa, as discussões começaram a se aprofundar e, por essa razão, o estudo de alguns textos foram prolongados por mais de uma reunião. Também procurei trazer outros textos que dialogavam entre si para consolidar as aprendizagens. No mês de junho de 2020, solicitei às professoras que organizassem, a partir das discussões, um registro autorreflexivo seguindo o roteiro mencionado anteriormente.

Seguimos com o roteiro de estudos que ficou organizado da seguinte maneira:

#### Quadro 7 – Roteiro de estudo II

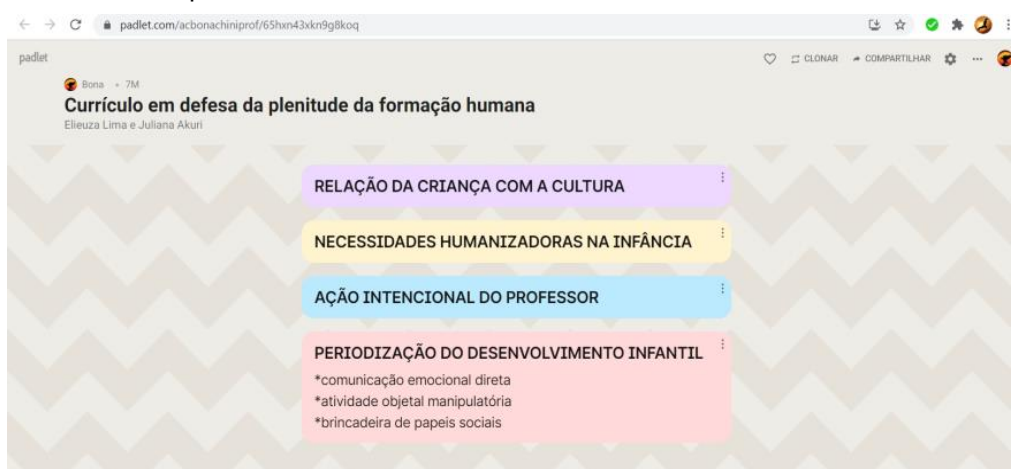
TEXTO ESTUDADO EM HTPC ON LINE 2020	DATA	TEMPO
MELLO, S.A. Alguns conceitos fundamentais da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. (aula 14) Youtube, 11/05/2015. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hlqWjGnQ-gE">https://www.youtube.com/watch?v=hlqWjGnQ-gE</a> Acesso em: 21/03/2020.	28/04/2020	2h
MELLO, S.A.; FARIAS, M.A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. <b>Revista Educação</b> , Santa Maria, v.35, n.1, p.53-68, jan/abr.2010. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603">https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603</a> Acesso em: 29/04/2020.	05/05/2020	2h
DIAS, R. J. O cotidiano na Pedagogia Freinet. <b>Série Ideias</b> , n.02. São Paulo: FDE, 1994, p. 69-78.	12/05/2020	2h
LIMA, E. A. Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. <b>A Questão do método e a teoria histórico-cultural</b> : bases teóricas e implicações pedagógicas. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Luciana Aparecida Araújo Penitente, Stela Miller (organizadores). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 113-129.	26/05/2020	2h
Documentário "O começo da vida" (legendado) Youtube, 16/01/2019. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NfCD35iC3xU">https://www.youtube.com/watch?v=NfCD35iC3xU</a> Acesso em: 30/05/2020.	02/06/2020	2h
AKURI, J. G.M., LIMA, E. A. & CASTRO, R. M. Sobre o currículo na Educação Infantil e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural: questões e reflexões. <i>Teoria e Prática da Educação</i> , vol. 21, n.01. 2018, p.15-27.	16/06/2020	2h
AKURI, J. G.M., LIMA, E. A. Um currículo em defesa da formação da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 115-128.	23/06/2020	4h
	30/06/2020	
		Total 16h

Fonte: Dados da pesquisadora (MENDES, 2020).

Com essa forma de estudo, totalizou-se 16h no fim do primeiro semestre de 2020. Na sequência dos estudos, a temática enfatizada foi a Educação como processo de humanização e o lugar do professor e da criança no processo. Destaco que, embora o pesquisador tenha um planejamento das ações de pesquisa a ser desenvolvido, o caminho foi trilhado de forma diferente do planejado, uma vez que o processo envolve pessoas diferentes e com conhecimentos que foram consolidados em sua trajetória profissional. Isso exige do pesquisador flexibilidade para conduzir o processo de forma a ampliar os conhecimentos dos envolvidos sem menosprezar o que já está, de certa forma, consolidado. Por esse motivo, uma das temáticas do roteiro - cultura escrita na EI - precisou ser discutida por 3 (três) reuniões com apoio de uma palestra no *Youtube* para esclarecimento de ideias e equívocos em relação à alfabetização precoce.

Devido às condições para a organização das reuniões de estudo de maneira remota, fui introduzindo a utilização do aplicativo *Padlet*<sup>47</sup> a fim de motivar e mobilizar a equipe para a participação ativa nas discussões.

**Figura 24 - Print do aplicativo Padlet I**



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2020).

<sup>47</sup> Disponível na *web* a plataforma permite a criação de quadros virtuais para facilitar a organização da rotina nos mais variados tipos de projetos. Eles podem ser customizados conforme as necessidades e são compatíveis com conteúdos de diferentes formatos: texto, fotos, vídeos, links, desenhos, telas compartilhadas. O *Padlet* permite o compartilhamento dos murais com outras pessoas, facilitando a distribuição de tarefas em equipes de trabalho e turmas de estudo, por exemplo, e os convidados não precisam ter uma conta na plataforma.

**Fonte:** <https://www.tecmundo.com.br/software/214055-padlet-usar-ferramenta-tutorial-completo.htm>

Na figura acima, o aplicativo foi utilizado para dar visibilidade aos conceitos apresentados no texto e motivar discussões mais pontuais.

**Figura 25 - Print em PDF do aplicativo Padlet II**



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2020).

Nesse outro exemplo de utilização do aplicativo, os professores registravam as ideias abordadas no texto para iniciar as discussões. Com esse direcionamento, também foi possível garantir a participação de todos, inclusive dos professores mais reservados.

No segundo semestre de 2020, intensifiquei as ações de estudo com as professoras organizando a participação delas da seguinte maneira: no final de cada reunião, deixávamos previamente combinado que (2) duas ou (3) três professoras ficariam responsáveis por levantar os conceitos abordados nas leituras para iniciar as discussões. Minha intenção como pesquisadora consistiu em observar as possibilidades de avanço ampliando as formas de participação do professor e criando novas necessidades de estudo, ou seja, estudar para compartilhar e direcionar o processo reflexivo entre os pares.

No mês de setembro, propus a socialização de práticas para realização de análise crítica e, em conjunto, para pontuar sugestões com base na compreensão dos estudos. A ideia de analisar uma prática em conjunto foi inspirada nos princípios de aprendizagem colaborativa preconizados no Movimento da Escola Moderna<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma **Associação Pedagógica de Professores e de outros Profissionais da Educação**. Criado nos anos 60 do século XX. Foi formalizado juridicamente como **associação pedagógica** em 1976. Trata-se de uma associação de profissionais da educação destinada à **autoformação cooperada** de seus membros. Disponível em: <https://www.escolamoderna.pt/>

Ressalto que essa estratégia de estudo funcionou apenas na socialização de prática da professora P6. Na ocasião da socialização, ela demonstrou-se aberta a sugestões e inclusive no ato da exposição já ia tecendo considerações acerca dos pontos que poderiam ser realizados de outra maneira se tivesse apropriações teóricas mais coerentes acerca do desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico Cultural. Continuamos os estudos e com a socialização de práticas, conforme estabelecido no cronograma. No decorrer do processo, notei certa desmotivação para esta ação de estudo. Esse fato remete à questão da vivência discutida por Vigotski (2018), ao afirmar que cada indivíduo carrega em si particularidades constitutivas que desempenham papel principal na relação com uma determinada situação. Isto é, a situação foi a mesma para todos – analisar uma prática – e embora os participantes soubessem da finalidade da ação, – aprendizagem colaborativa – cada qual a vivenciou de forma distinta, ou seja, uns sentiram seu espaço invadido, outros perceberam a própria prática analisada sob o olhar da crítica e outros não tinham elementos teóricos suficientes para a análise em conjunto. Com base na observação, entendi que essa ação deveria ser retomada em outro momento.

### Quadro 8 – Roteiro de estudo III

TEXTO ESTUDADO EM HTPC ON LINE 2020	DATA	TEMPO	OBSERVAÇÕES
SILVA, G. F. A participação das crianças na organização da rotina. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores</b> . Curitiba: CRV, 2017, p. 141-152.	07/07/2020	2h	Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P3 e P8
MELLO, S. A. Políticas educacionais relativas à atuação de professores e a questão do ensino apostilado: que sentido isso tem? In: <b>Significado e sentido na educação para a humanização</b> . Stela Miller, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Érika Christina Kohle (organizadoras). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 313-326.	14/07/2020	2h	Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P1 e P2
MELLO, S. A. O lugar da cultura escrita na Educação da Infância. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores</b> . Curitiba: CRV, 2017, p. 199-215.	21/07/2020	2h	Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P7 e P8
ARENA, D. B. Suportes, instrumentos, gestos e intenções: a escrita e os atos culturais no mundo digital. (Palestra proferida no <b>IV ABALF- BH</b> ) 27/08/2019. Disponível em:	28/07/2020	2h	Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P6 e P2

<a href="https://www.youtube.com/watch?v=YUDNJWWGyGw">https://www.youtube.com/watch?v=YUDNJWWGyGw</a> Acesso em: 20/07/2020.			
MELLO, S. A. O lugar da cultura escrita na Educação da Infância. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 199-215. (continuação)	04/08/2020	1h30	Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P1 e P4
TEIXEIRA, S. R. & BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p.29-40.	11/08/2020	3h30	Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P1 e P2
	18/08/2020		Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P8 e P3
MELLO, S. A. Bebês e crianças pequeninas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p.41-50.	25/08/2020	2h	Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P3 e P4
FOLQUE, M. A. O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p.51-64.	01/09/2020	5h	Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P4 e P9
	08/09/2020		Responsável pela sistematização dos conceitos: P5 Responsável pela socialização de práticas: P6
	15/09/2020		Responsável pela sistematização dos conceitos: P8 Responsável pela socialização de práticas: P1
MARTINEZ, A. P. A. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p.65-76.	22/09/2020	2h	Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P2 e P3 Responsável pela socialização de práticas: P8
BARROS, D. & PEQUENO, S. Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p.77-86.	29/09/2020	5h	Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P3 e P9 Responsável pela socialização de práticas: P4
	06/10/2020		Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P1, P6 e P9 Responsável pela socialização de práticas: P9
MELLO, S. A. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores.	20/10/2020	4h	Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P5, P7, P8

Curitiba: CRV, 2017, p.87-96.	27/10/2020		Responsável pela socialização de práticas: P3
NOGUEIRA, A. A. & BISSOLI, M. F. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.</b> Curitiba: CRV, 2017, p.97-111.	10/11/2020	4h	Responsáveis pela sistematização dos conceitos: P3e P7
	17/11/2020		Mediadoras: P3 e P7 Responsável pela socialização de práticas: P5
		Total 40h	

**Fonte:** Dados da pesquisadora (MENDES, 2020).

Encerramos o ano de 2020 sem a perspectiva de retorno às aulas presenciais e totalizando 78h de estudos. Nesse estágio da pesquisa, já era possível perceber alguns indícios da apropriação teórica dos estudos por meio da análise do discurso e dos registros autorreflexivos das professoras participantes da pesquisa.

Iniciamos o ano de 2021 com preparativos para o retorno presencial das crianças de forma gradativa. Todavia, a Pandemia da COVID-19 ainda estava fora de controle, o que nos obrigou a trabalhar de forma escalonada a fim de evitar aglomerações. Assim, realizamos os estudos de forma remota e utilizando as mesmas estratégias de estudo do ano anterior. Nesse período, tivemos mudanças no quadro de docentes com a troca de (3) professores.

Continuamos com o roteiro de estudos pontuando os fundamentos teóricos e práticos para orientação do trabalho pedagógico na escola da infância. Nesse percurso, procurei refletir com os professores maneiras de amenizar as consequências prejudiciais do longo distanciamento social das crianças, – uma vez que elas poderiam retornar presencialmente a qualquer momento e não tínhamos noção dos prejuízos em suas aprendizagens – também iniciamos estudos sobre a possibilidade de diálogos entre a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria de Celestin Freinet<sup>49</sup>.

<sup>49</sup> Celéstin Freinet (1896-1966) pedagogo francês. Desenvolveu um trabalho pedagógico orientado pelos princípios da livre expressão, cooperação, autonomia e trabalho. Suas propostas estão baseadas em investigações a respeito da maneira de pensar da criança e de como ela constrói o seu conhecimento. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9lestin\\_Freinet](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9lestin_Freinet)

É possível notar que o roteiro de estudos é afetado em sua sequência temporal, isto é, o horário de algumas reuniões foi reservado para a transmissão de recados e orientações da SME.

#### Quadro 9 – Roteiro de estudo IV

TEXTO ESTUDADO EM HTPC ON LINE 2021	DATA	TEMPO
MELLO, S. A. <b>A Educação de Crianças em tempos de Pandemia</b> (Live transmitida pelo Sindimmar) 02/03/2021. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=BHushHRp_6s">https://www.youtube.com/watch?v=BHushHRp_6s</a>	02/03/2021	2h
LIMA, E. A. & AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores</b> . Curitiba: CRV, 2017, p.115-128.	23/03/2021	4h
	30/03/2021	
Técnicas de Celestin Freinet. Socialização de práticas com a doutoranda Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki.	06/04/2021	2h
Documentário “ <b>Quando sinto que já sei</b> ” (Youtube) 2014. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg">https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg</a> Acesso em: 07/04/2021	13/04/2021	2h
SINGULANI, R. A. D. A organização do espaço da escola de Educação Infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores</b> . Curitiba: CRV, 2017, p.129-140.	20/04/2021	2h
MELLO, S. A. & VOLTARELLI, M. A. <b>Os bebês como sujeitos sociais: possibilidades para a Educação Infantil</b> (Live transmitida pelo ProgradUFAL) 08/04/2021. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pv7wvPaNPKs">https://www.youtube.com/watch?v=pv7wvPaNPKs</a> Acesso em: 08/04/2021	04/05/2021	2h
MARCOLINO, S. A brincadeira de papeis sociais na escola da infância. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores</b> . Curitiba: CRV, 2017, p.153-164.	11/05/2021	4h
	01/06/2021	
MELLO, S. A. Freinet e Vigotsky: desafios epistemológicos para pensar a aprendizagem humana (Palestra proferida no <b>IV Colóquio Lecturi: refração das palavras freinetianas para a Educação do século XXI</b> ) Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KukJhrHJWGE">https://www.youtube.com/watch?v=KukJhrHJWGE</a>	08/06/2021	2h
		Total 18h

**Fonte:** Dados da pesquisadora (MENDES, 2021).

Observando a participação dos docentes, as transformações no discurso do professor e sensíveis mudanças na forma de organização da prática pedagógica, notei mais uma vez que era necessário modificar as ações de estudo. Sendo assim, a estratégia utilizada para possibilitar o envolvimento da equipe foi propor que o professor responsável pela socialização dos textos organizasse uma apresentação em slides realizando conexões entre a leitura e a própria prática. Para isso, foi reorganizado um novo cronograma de estudos, no qual cada professor escolheu o texto que gostaria de expor aos colegas.

### Quadro 10 – Roteiro de estudo V

TEXTO ESTUDADO EM HTPC ON LINE E PRESENCIAL EM 2021	DATA	TEMPO	OBSERVAÇÃO
PEDERIVA, P. L. M. Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p.165-172.	15/06/2021	2h	Responsável pela exposição: P1
Trajetória de Celestin Freinet. Socialização dos estudos e pesquisas da P6.	22/06/2021	2h	Responsável pela exposição: P6
MELO, G. F. Pedagogia Freinet: princípios. (Live transmitida pelo site da Escola Curumim, Campinas, SP )Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nkoV8RCwKNY&amp;t=925s">https://www.youtube.com/watch?v=nkoV8RCwKNY&amp;t=925s</a>	29/06/2021	2h	-
TSUNAKO, Y. N. O desenho como expressão da criança. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 173-188.	13/07/2021	2h	Responsável pela exposição: P8
CONDE, S. F. A contação de história teatralizada cm contos de Tolstói. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p.189-198.	17/08/2021	2h	Responsável pela exposição: P10
SOUZA, R. A. M. & MELLO, S. A. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p.199-215.	24/08/2021	2h	Responsável pela exposição: P12
MAGALHÃES et al. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p.219-230.	19/10/2021	2h	Responsável pela exposição: P4
ARTUR, A. & MAGALHÃES, C. Documentar a aprendizagem para avaliar e educar. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p.231-242.	16/11/2021	2h	Responsável pela exposição: P6
COSTA, S. A. Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). <b>Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil</b> : conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p.243-252.	07/12/2021	2h	Responsável pela exposição: Pesquisadora
		18h	

Fonte: Dados da pesquisadora (MENDES, 2021).

Mesmo com o cronograma em andamento, percebi que era possível avançar para outras ações de estudo. Assim sendo, no mês de setembro de 2021, fiz uma nova proposta de estudos para a equipe: a elaboração de um plano de atividades de estudo para o professor. O plano partiu do princípio teórico de que as ações de estudo têm como objetivo final a mudança e a transformação no sujeito da atividade.

Repkin (2014) aponta que o envolvimento nas ações de estudo tem o potencial para o desenvolvimento intelectual na medida em que o indivíduo se torna sujeito de suas ações, agindo de forma consciente, responsável e, sobretudo, o faz livremente. Ou seja, aprendemos motivados por nossas necessidades e não porque alguém o determina. Nesse caso, até conseguimos (re)produzir algo em função do que nos foi determinado, mas a aprendizagem ocorre em um nível superficial e puramente mecânico. Nas palavras do autor:

Na atividade de estudo, a pessoa primeiro se descobre como um agente e, nessa atividade, pela primeira vez, surge diante dela a tarefa de transformar-se num sujeito. Esse processo de desenvolvimento, de estabelecimento da pessoa como sujeito, adquire um caráter consciente e dirigido a objetivos (REPKIN, 2014, p.89).

Com base no princípio de que a atividade é sempre motivada internamente e dirigida para a concretização de um objetivo, inspiramo-nos na técnica freinetiana denominada *plano de trabalho* e adaptada para o contexto da formação continuada. Trata-se de uma técnica que consiste em planejar atividades para o cumprimento de um determinado programa de estudo. Essas atividades podem ser divididas em programas semanais ou mensais e consistem em escolher as estratégias para o desenvolvimento das ações que podem ser executadas em grupos, em pares ou individualmente. Os profissionais decidem, também, as formas de apresentação da atividade: slides, palestras, teatro, relatos, etc. Cada trabalho é apresentado aos colegas da turma no prazo pré-estabelecido. A escolha do tema e a sua apresentação são chamadas de atividade fundamental. Para Freinet, a livre escolha é a grande motivação para o aprendizado efetivo (SAMPAIO, 1989).

Desse modo, a elaboração do plano de atividades foi pensada como um instrumento de registro e regulação da autoformação do professor a partir de suas escolhas. O instrumento foi elaborado em forma de tabela (Quadro 11). Na linha superior da tabela, identificamos por escrito as sugestões de atividades a serem realizadas pelo professor e, nas linhas abaixo, o professor deve assinalar o que deseja fazer a partir dos estudos que almeja desenvolver. Inicialmente, o plano foi projetado para o trimestre. A autoavaliação e a avaliação em conjunto foram realizadas no início dos meses de outubro, novembro e dezembro de 2021. Nesse curto espaço de tempo, a autorregulação e autoavaliação do professor foram

constantes, pois cada sugestão exige que ele estabeleça ações para a concretização de seu objetivo. A justificativa para a utilização dessa técnica pautou-se nos seguintes argumentos: tem potencial para dinamizar os processos de formação e autoformação; trata-se de um instrumento de autorregulação da aprendizagem; é um instrumento que permite documentar as próprias escolhas, refletir sobre a própria prática e desenvolver-se profissionalmente com autonomia.

São etapas do processo de construção do plano de atividades:

- Levantamento das possibilidades das ações de estudo relacionadas à atividade docente;
- Escolha e planejamento das atividades que se deseja, realizar;
- Execução e realização das atividades de acordo com o planejado;
- Autoavaliação da execução do plano;
- Avaliação conjunta em assembleia.

#### Quadro 11 – Sugestões e propostas de estudo

<b>PLANO DE ATIVIDADES DE ESTUDO DO PROFESSOR</b>										
	ELABORAÇÃO DE UM TEXTO REFLEXIVO COM DIRECIONAMENTO	EXPOSIÇÃO DIALOGADA COM PROFESSORES	EXPOSIÇÃO DIALOGADA COM AS FAMÍLIAS	OFICINA PEDAGÓGICA COM OS PROFESSORES	EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA COM CRIANÇAS DE DIFERENTES IDADES	AUTOFORMAÇÃO COOPERADA	PALESTRA PARA ALUNOS DA GRADUAÇÃO	PAINEL	APRESENTAÇÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM EVENTOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	ESCRITA DE ARTIGO CIENTÍFICO
SETEMBRO										
OUTUBRO										
NOVEMBRO										

**Fonte:** Dados da pesquisadora (MENDES, 2021).

Esse plano de atividades de estudo foi elaborado na forma de projeto de formação continuada<sup>50</sup> e apresentado aos professores na primeira HTPC do mês de setembro de 2021. Após esse primeiro contato com o projeto, foi necessário retomá-lo, individualmente, com todos os professores no horário de HTPP, oportunidade em que todas as propostas de ações de estudo foram esclarecidas de forma pontual. No decorrer da execução desse projeto e num curto espaço de tempo, foi possível

<sup>50</sup> O projeto intitula-se *Organização e planejamento da atividade de estudo professor*. A cópia do projeto encontra-se nos apêndices deste trabalho.

analisar alguns resultados que serão expostos no item 5.5, intitulado “ampliando as ações de estudo”.

A proposta de formação continuada sofreu alterações em suas ações de estudo do início, em 2020, para dezembro de 2021. As mudanças foram ocorrendo à medida em que também fui me apropriando da teoria no espaço de reflexão em conjunto constituído nos momentos de formação, ratificando a ideia de que a educação é dialética. Na reorientação das formas de estudar, pautei-me no entendimento de que,

O homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade: cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem – como salientaram Hegel e Marx através de diferentes primas filosóficas – faz um mundo humano e se faz a si mesmo (VASQUEZ, 1977, p. 248).

Nessa perspectiva, se a atividade prática fundamental do ser humano tem um caráter criador, a condição essencial é a criação de novos sentidos para a atividade docente de estudar.

Com essas considerações, procurei abordar com a equipe docente os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para organização do trabalho pedagógico da infância na escola conduzindo as discussões para a apropriação dos seguintes conceitos: educação como um processo de humanização; a formação da inteligência e da personalidade das crianças; a lei genética geral do desenvolvimento cultural; o meio como fonte das qualidades humanas; a atividade-guia no desenvolvimento humano; a formação do sentido para a atividade docente de estudo na perspectiva da autotransformação do sujeito.

A descrição do objeto de estudo revelou que a realidade concreta fornece elementos para a condução dos processos metodológicos de pesquisa. Em vista disso, iniciei os estudos, conforme já anunciado, com a intenção criar condições para o grupo apropriar-se da teoria para a transformação das práticas. Nessa caminhada, inseri-me no movimento – junto com as professoras – rumo à constituição de um sentido para a atividade docente e para pensar teoricamente a respeito da atividade de ensino.

## **5.2 Registros e diálogos com professores: caminhos para a articulação da teoria com a prática e da prática com a teoria**

A teoria desvinculada da prática configura-se como contemplação, mas a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. Se o idealismo prioriza a teoria sobre a prática, o pragmatismo fará o contrário. Já a práxis, configura-se na articulação de teoria e prática. É um movimento prático que se alimenta da teoria para o esclarecimento do sentido que vai direcionar a prática (SAVIANI, 2003). Ao longo dos capítulos teóricos deste trabalho, analisei e enfatizei a necessidade de superar a dicotomia teoria e prática para romper com a lógica do *espontaneísmo* e de outras formas do pensamento cotidiano que não devem conduzir a atividade docente. Desse modo, compartilho, nesta seção, a sistematização dos registros autorreflexivos e os trechos de diálogos com os professores os quais possibilitaram aferir os indicadores da apropriação dos princípios de uma prática pedagógica humanizadora, na perspectiva histórico-cultural, para a compreensão do objeto de estudo.

No decorrer da proposta de formação, os estudos versavam sobre as questões práticas do trabalho do professor: planejamento de ações pedagógicas, currículo para a EI, projetos de trabalho, organização do tempo e do espaço na EI e o papel da tríade no processo educativo: professor, criança e cultura. Na análise dos dados produzidos, surgiram no discurso as seguintes categorias de análise: educação como processo de humanização, tríade: criança, adulto e meio social no desenvolvimento humano, a lei genética geral do desenvolvimento cultural e a atividade-guia no desenvolvimento humano.

### **5.2.1 Educação como processo de humanização: uma expressão que causa estranhamento**

Compreender a Educação como um processo de humanização é essencial para a organização da prática em uma perspectiva desenvolvente e isso implica o entendimento de que o sujeito humaniza-se na relação com o outro mediado pela cultura que é a fonte das qualidades humanas. A princípio, a ideia de que nos humanizamos por meio da Educação causou estranhamento entre os professores, como relatou a professora P9:

*P9: Uma parte do texto que eu achei bem interessante é que para a Teoria Histórico-Cultural, a criança não nasce um ser humano, ela vai se transformando de acordo com elementos da cultura e com a mediação dos mais experientes, no caso, as crianças mais velhas e os adultos. Aí o papel do professor é de fundamental importância para garantir elementos enriquecidos da nossa cultura para apresentar para essa criança. **Eu achei bem interessante, porque eu nunca tinha pensado desse jeito assim...que ela não nasce humana, é estranho até falar, eu nunca tinha pensado nesse contexto.** Ela (a autora do texto) bate bastante na tecla de que a gente tem que apresentar elementos da cultura para humanizar as crianças. Essa foi a parte mais interessante do texto em minha opinião (REUNIÃO DE HTPC, JUNHO, 2020, grifos da pesquisadora).*

A esse respeito, a professora P2 escreveu e comentou como essa ideia lhe parece, por vezes, perturbadora, num primeiro momento:

*P2: **Mexeu com minhas ideias entender que nós seres humanos não nascemos prontos**, somos seres desenvolvidos pelo meio que convivemos e que nossa personalidade não se desenvolve e forma-se sozinha, sem influências externas. Na verdade, somos sim fruto de nossas vivências e experiências, hábitos, costumes, crenças, sentimentos que nos rodeiam desde o nascimento e que proporcionam o desenvolvimento e a personalidade. E a educação é fundamental nesse processo (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

Já a professora P8 evidenciou, em seu registro, o papel da cultura no processo de humanização:

*P8: Ter cultura é estar enraizado na produção da história da humanidade naquilo que nos constitui como seres humanos e sociais. É estar permeado por ela, constituído pelos elementos culturais que nos foram apresentados desde o nascimento **e que permitem que nos reconheçamos, por meio do nosso comportamento social, como seres humanos** (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

Outra professora relacionou o conceito de humanização relembrando a própria infância,

*P4:Lendo esse texto eu me remeti à minha infância... E como que a gente aprendia? **A gente aprendia no convívio com os adultos mesmo...** Porque não tinha pré-escola e a gente aprendia brincando, construindo e tudo com o auxílio de outra pessoa, **sozinho isso não aconteceria** (REUNIÃO DE HTPC, FEVEREIRO, 2020, grifos da pesquisadora).*

Em suas reflexões, a professora P1 reconheceu o desenvolvimento humano como possibilidade condicionada às condições concretas de vida, ao escrever que,

*P1: A formação da personalidade não se dá de maneira espontânea ou por hereditariedade. **É, através das interações com o meio e com pares mais experientes** (adultos ou crianças mais velhas), que a internalização dessas relações acontece. **O desenvolvimento humano, portanto, é uma possibilidade**, pois depende das experiências vividas e aprendidas, independentemente da idade, e sim, levando em conta o que foi vivido e de que maneira foi vivido. E escola é um meio privilegiado para o processo de formação da personalidade das crianças (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

Pensar e refletir teoricamente sobre essa questão foi sentido inicialmente pela equipe como uma desconstrução dos conhecimentos apropriados até aquele presente momento. Daí decorrem muitas expressões, repetidamente, ditas no decorrer da formação, a exemplo: “Acho essa colocação estranha, como assim, não nascemos humanos?” (P2, 2020); Outra professora relembra, “Com o exemplo das meninas-lobo, foi mais fácil de entender a questão da humanização.” (P2, 2020); “Eu entendi que o processo de humanização equivale à formação das qualidades humanas.” (P6, 2020).

Considerando o ponto de vista de que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 267), observamos, nessas colocações, o esforço dos professores em se apropriar de outros conceitos além daqueles que já estão consolidados em sua identidade profissional.

Nesse processo, é essencial incentivar o desenvolvimento de suas narrativas, a expressão de suas percepções e concepções e suas histórias de vida. “Quando os mestres relatam suas lembranças, estas são um tecido de práticas. É nas práticas que se reconhecem sujeitos, onde se refletem como um espelho. Onde reconstroem sua identidade” (ARROYO, 2000, p.230). Nesse sentido, o espaço da formação continuada assume um papel que não se limita apenas a trabalhar os conceitos científicos e práticos que serão posteriormente aplicados na prática; vive-se a teoria no próprio processo ao possibilitar a reflexão e a participação ativa.

O conceito essencial da teoria – Educação como um processo de humanização – direciona a compreensão do processo para outra questão: a ideia de

que a formação da inteligência e da personalidade pode ser aprendida na relação com o outro e pela apropriação da cultura historicamente acumulada. Nas palavras de Mello (2004):

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para ter aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – o que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a autoestima, os valores morais e éticos, a afetividade (MELLO, 2004, p. 136).

Dessa maneira, as ações educativas podem ser enriquecidas na medida em que compreendemos o papel do meio social, e o lugar do professor e da criança no desenvolvimento humano.

### **5.2.2 Compreendendo a tríade: criança, adulto e o meio social no desenvolvimento humano**

Ao discutir sobre os fatores biológico e social do comportamento, Vigotsky (2010, p.65) afirma que “o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando”. Segundo o autor, a experiência pessoal da criança é a base principal do trabalho pedagógico e o meio social é a alavanca que impulsiona o processo educativo. Logo, o papel do professor consiste em direcionar a alavanca.

A compreensão do lugar ocupado pela criança e pelo adulto nas relações sociais e o papel do meio no desenvolvimento humano, dá um novo direcionamento para a atividade docente. Isso implica compreender que os três elementos da tríade têm o mesmo grau de importância no processo educativo.

Sobre o papel da tríade a professora P1 relatou que,

*P1: Quando a gente pensa no **currículo** a partir de todos esses estudos, isso exige que a gente reveja **o ambiente em que a criança está**, porque **ela tem que ser ativa para se desenvolver**. Então, ela tem que participar, envolver-se, experimentar... então, eu tenho que ver o lugar que ela tá ocupando ali. ...nós temos que mudar nosso pensamento. **Tudo que a gente reflete acerca da importância da primeira infância, da EI, nos leva a entender que***

**a nossa postura tem que ser outra** (REUNIÃO DE HTPC, JUNHO, 2020, grifos da pesquisadora).

Três professoras fizeram menção a um duplo protagonismo, referindo-se ao papel da criança e do adulto, pontuando uma nova versão sobre o processo educativo.

*P3: [...] **não é só escutar...** o professor tem que investigar para depois proporcionar situações que instiguem o aprendizado da criança. **É um duplo protagonismo porque nós nos tornamos cada vez mais pesquisadores e autores do nosso trabalho** que é onde nós criamos essas situações que estimulam as crianças e que **nada deve ser imposto a elas** (REUNIÃO DE HTPC, JUNHO, 2020, grifos da pesquisadora).*

*P1:Eu entendi que, em todas as atividades, o professor precisa estar por perto, mas nunca fazendo por eles o que eles conseguem. **Dessa forma, o duplo protagonismo pode ser assegurado: professores como pesquisadores, criadores de situações e ambientes promotores de desenvolvimento e o protagonismo dos bebês e crianças pequeninhas, sujeitos de atividades** que permitam seu desenvolvimento cultural e psíquico (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

*P1: Pensando nos aspectos abordados no texto, **reflito acerca de como os estudos realizados durante este ano me fizeram entender e perceber** que muita coisa escrita e defendida já faz parte da minha prática e o que ainda não faz, conseguirei aplicar a partir do que estou aprendendo. **Penso também que o professor tem papel fundamental dentro de uma instituição e, por isso, o protagonismo não pode ser atribuído todo e exclusivamente ao aluno, como mal interpretado por alguns. O protagonismo deve ser colaborativo e compartilhado, sem esquecer que a escuta e olhar do professor em relação ao aluno precisa ser outro.** Acreditar na criança capaz e que traz conhecimentos a serem expostos e valorizados. (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

É importante ressaltar que essa compreensão é muito válida em um contexto antes marcado pela polarização, ora evidenciando o protagonismo da criança, ora ressaltando a importância do papel do adulto.

Com as discussões, surgiram, nos relatos e registros das professoras, a observação e a escuta como metodologias de trabalho, e com possibilidades para criar as condições de aprendizagem direcionadas à educação desenvolvente. As professoras P1 e P4 relataram que,

*P4: [...] **se o professor observa, ele tem maiores possibilidades de incentivar as crianças. Ele consegue organizar o ambiente***

para atender às necessidades da criança. O tempo não pode ser organizado de maneira improvisada e o ambiente deve ser acolhedor, comunicativo. Ao ter uma **atitude de escuta**, de investigação e reflexão, ele **organiza melhor seu trabalho**. E isso é importante porque toda atividade que é desejada pela criança é enriquecedora para o seu desenvolvimento, para o desenvolvimento harmonioso da personalidade (REUNIÃO DE HTPC, JULHO, 2020, grifos da pesquisadora).

*P1: Penso, a partir desses estudos, acerca da importância do olhar atento que devemos ter sobre as crianças e suas necessidades e o ouvir, inserindo-as no planejamento, permitindo que sejam protagonistas do processo de ensino. O professor precisa sair de sua posição autoritária e se colocar no papel de ouvinte e sensibilizador de sentimentos, desejos... proporcionando algo interessante que faça as crianças entrarem na verdadeira atividade. (REUNIÃO DE HTPC, 2020, grifos da pesquisadora).*

E a professora P9 escreveu:

*P9: As ideias abordadas no texto só vêm reafirmar a compreensão do conceito de criança, de como ela aprende e da importância do **olhar atento do docente nesse processo**. A formação da inteligência e da personalidade se dá através das interações, das vivências e de como apresentamos para elas a cultura acumulada na forma de hábitos, costumes, valores, formas de pensar, sentimentos, técnicas e conhecimentos, impulsionando o desenvolvimento das qualidades humanas (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

A professora P3 reconhece a importância da escuta em seus registros reflexivos, pontuando que:

*P3: **O professor precisa conhecer as especificidades dos seus alunos e ter uma escuta atenta**. Deve oferecer um ambiente estimulador, seguro, rico em oportunidades no qual as crianças possam interagir, expor ideias, vivências, refletir sobre o que sabem e sobre a evolução do que estão aprendendo. **O importante é o processo, o caminho percorrido com momentos vividos de forma que afetem as crianças**, cada uma ao seu modo, no seu tempo, sem comparações, sem ter um objetivo linear, mas um objetivo de evolução em relação ao estágio anterior de cada um (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

O reconhecimento do potencial da observação e escuta viabiliza a condução do processo educativo, tendo em vista que a observação e a escuta são práticas fundamentais para compreender a criança – suas preferências, ritmos, motivações e gostos – e a própria prática – bases para o crescimento profissional. E, sobretudo, são elementos significativos para o planejamento das ações pedagógicas por

fornecerem elementos para o professor preparar experiências adequadas e propor material apropriado para despertar novos interesses e fazer novas descobertas possíveis (GALARDINI e IOZELLI, 2018).

Por outro lado, a reflexão de que as práticas são equivocadas e que pouco contribuem para a aprendizagem, também são significativas, pois revelam a tomada de consciência do professor.

*P2: Este estudo me faz pensar que, muitas vezes, cobramos das crianças pequenas o que não deveríamos ou que a podemos e fazemos perder o prazer de estar na escola, de criar, se expressar preocupados com o conteúdo ou com a “aula” que preparamos sem dar a devida importância a ações simples, mas ricas em significados (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

Em relação ao papel do professor em organizar o processo educativo possibilitando uma maior participação das crianças, a professora P5 relatou que “eu estou entendendo que o texto diz que não é possível falar em **ação colaborativa se existe uma linha hierárquica verticalmente estabelecida na relação**” (P5, REUNIÃO DE HTPC, AGOSTO, 2020, grifos da pesquisadora).

Nessa direção, a professora compartilhou seu entendimento sobre a hierarquização nas relações adulto e criança da seguinte maneira:

*P2: [...] ainda tenho muitas dúvidas em como proceder com as crianças em várias situações seguindo a teoria, mas **em muitos pontos o meu olhar já tem mudado**, principalmente sobre essa visão de hierarquia de “aqui tem quem manda” por exemplo. **Precisamos atuar com intencionalidade, deixando que as crianças sejam mais participativas** e ajudem nas tarefas escolares de acordo com a idade delas, desafiá-las com atividades em que não estão acostumadas promovendo seus processos criativos e imaginativos, intenção de quantificar, mas sim olhar o processo de cada criança, o caminho percorrido por cada uma (REUNIÃO DE HTPC, AGOSTO, 2020, grifos da pesquisadora).*

Os relatos das professoras demonstram a compreensão do processo educativo como uma ação colaborativa entre professor e criança. Admitir mudanças em seu olhar no que refere à visão de hierarquia na relação com a criança, indica avanços em sua compreensão, tendo em vista que retirar a centralidade do professor do processo educativo, pode até ser realidade em muitos textos acadêmicos, porém é uma realidade pouco comum em contextos educativos,

sobretudo, no contexto da EI no qual as crianças são vistas como seres do amanhã, seres incapazes e incompletos (MARTINEZ, 2017).

Sobre o lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais, os registros das professoras evidenciaram a compreensão dessa premissa para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência das crianças. Assim, a P7 escreveu que:

*P7: A inteligência e a personalidade dos pequenininhos se formam com experiências vividas, **dependendo do lugar que eles ocupam nessas experiências**: do como atuam, participam das escolhas que permitimos que façam, do quanto decidem, exploram e experimentam. Só de forma ativa o seu desenvolvimento avança. A maneira como entendemos e conduzimos este trabalho forma a inteligência a personalidade de cada criança e depende de nós e do trabalho que realizamos formar cada criança para ser o máximo. Esse processo não esgota na pequena infância, mas começa aí (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

Já a professora P3 mencionou o lugar e a participação da criança no processo registrando que:

*P3: A frase que diz: **o lugar da criança na pedagogia da infância é “no mundo com os outros”**, me faz entender o quanto devemos cada vez mais promover momentos de aprendizagem que incluam a **participação ativa de todos os envolvidos**, ora com crianças de faixas etárias variadas, ora com adultos [...] Dessa forma, **as crianças são motivadas pelo interesse e começam a explorar, experimentar e desenvolver suas potencialidades através de suas próprias iniciativas, de maneira natural, o que se torna prazeroso para ela e promove um salto qualitativo em sua aprendizagem** (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora ).*

São as concepções do professor que sustentam as ações pedagógicas – o que pensamos sobre a criança, quais potencialidades enxergamos nela, qual é o nosso entendimento sobre como ela aprende – e esse ponto é definitivo para a decisão do lugar que será ocupado pela criança no processo educativo, isto é, a forma de se relacionar com elas, o tipo de propostas que vamos oferecer, em quais momentos poderão participar do planejamento, em quais situações poderão se expressar, entre outras decisões. Por esta razão, a reflexão sobre a importância de se dar voz e vez para a criança nesse processo é uma questão relevante para ser analisada em momentos de reflexão em conjunto.

Vinculada à questão apresentada, as professoras também apontaram a importância de se envolver a criança nas propostas, como possibilidade de criar condições para que elas atribuam sentido ao que estão aprendendo. Dessa maneira, as professoras P1 e P2, escreveram:

*P1: A criança precisa conhecer a função social da escrita em situações de vivência prazerosa, **construindo junto com seus pares e professor, entendendo o motivo pelo qual aquele texto foi escrito e tendo acesso para consulta livre e curiosidade, conforme desejam e necessitam.** Na rotina, as crianças poderão e deverão fazer parte do planejamento de aula, atuando e desejando experimentar situações. **É preciso acreditar que as crianças são capazes de aprender, de se organizar e de participar** (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

*P2: **Quando o professor envolve a criança no processo de construção** de um cartaz coletivo, por exemplo, apresentando a escrita de maneira a registrar o relatado pelo grupo, ele proporciona a percepção da função social, que ele tem seu motivo, da mesma maneira quando propõe o envio de uma carta, a elaboração de um bilhete, convite, entre outros. Dessa maneira, a criança se transformará em leitora, produtora de texto e **não somente em uma mera copista, que faz porque “alguém mandou”** (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

As colocações das professoras remetem à ideia de que educadores empenhados na comunicação com as crianças procuram escutá-las, criando empatia, isto é, reconhecem e valorizam seus pontos de vista, seus motivos e necessidades e por fim mantêm expectativas positivas sobre sua capacidade e necessidade de aprender e se comunicar (FOLQUE, 2017). Nessa perspectiva, as professoras P6 e P7, escreveram:

*P6: **Cada dia mais, através de nossos estudos, me aprofundo no quanto a relação do professor, do adulto com a criança deve ser de respeito.** Escutar as crianças, enxergar suas necessidades e possibilidades é o caminho para o nosso planejamento. As crianças aprendem através das vivências e experiências, cabe a nós professores proporcionar boas condições para que elas possam manter a curiosidade e aprender umas com as outras, sob a nossa intermediação. **Escutar é ouvir, é enxergar a criança e suas possibilidades que essa escuta pode oferecer como oportunidade de planejar nossas aulas** (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

*P7: **Acredito que as mudanças que tanto almejamos estão em nossas mãos.** [...] nós professores temos que respeitar cada criança como um ser único que ela é. **Preciso ouvir mais e falar menos nas minhas aulas,** pois ouvindo eu consigo conhecer meu aluno e a partir daí perceber como ele aprende, dando espaço para que eles possam expressar. Com esses estudos, percebi que outro mundo é*

*possível e cabe a gente construí-lo. (REUNIÃO DE HTPC, OUTUBRO, 2020, grifos da pesquisadora).*

Como terceiro elemento da tríade – o meio como fonte das qualidades humanas – destaco o seguinte trecho da professora P9, no qual ela registrou que a teoria confirma suas hipóteses acerca do papel do meio para o desenvolvimento da fala:

*P9: **O texto vem de ao encontro de minhas convicções** pessoais de que **o desenvolvimento da fala não se dá apenas pelo processo maturacional** e sim por meio das interações, relações e experiências pelas quais as crianças vão passando. É papel do professor estimular esse processo e organizar situações intencionais que propiciem o desenvolvimento da fala, bem como o processo de humanização da criança (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

Nesse sentido, a professora P1 registrou seu entendimento sobre as duas linhas que guiam o desenvolvimento – a biológica e a cultural – destacando o papel do meio nesse processo.

*P1: E, ao falar de desenvolvimento humano, podemos nos referir à fala, que naturalmente pode-se dizer que o corpo humano foi biologicamente preparado para o exercício dela, mas isto por si só não garante que a criança fale. **Para que isso aconteça, a criança precisa ter contato com a língua por meio das pessoas com que ela convive. O contato com a cultura condiciona o curso de crescimento de uma pessoa.** “O meio desempenha no percurso infantil uma fonte de desenvolvimento” (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

Destaco também as impressões da professora P7, que, ao refletir sobre o mesmo assunto, reconhece equívocos em sua maneira de compreender o desenvolvimento da fala, pontuando indícios de superação de tal equívoco.

*P7: Eu tinha o pensamento equivocado que a fala acontece em casa e, na escola, ela apenas se aprimora, sendo que a fala em si está sob a responsabilidade dos adultos que fazem parte da rotina desta criança, incluindo professores e família. **A importância do afeto pelas crianças pequenas, do diálogo,** da comunicação emocional e que cabe a nós educadores esclarecer o assunto sobre a fala às famílias que estarão diretamente com estas crianças. (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

E a professora P2 pontuou em seus registros o papel do meio na aquisição das particularidades especificamente humanas.

*P2: Eu entendi que nós, seres humanos, nascemos iguais e podemos evoluir igualmente, mas o que nos torna diferentes são as nossas interações, o que vivenciamos ao que fomos expostos durante a vida* (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).

Vigotski (2018, p.74) afirma que “o papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado apenas quando levamos em consideração a relação entre a criança e o meio”, isso porque os eventos têm influências distintas em cada indivíduo e essa distinção está condicionada à atividade-guia definida pelos estágios de desenvolvimento, ou seja, a influência é diferente, porque a própria criança se modifica. (ELKONIN, 2017). Contudo, “o meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele” (VIGOTSKI, 2018, p. 83). E sobre o desenvolvimento da linguagem, o autor discute a necessidade de proporcionar, no meio, a forma final ou ideal da fala e explica: “ideal no sentido de que se consiste em um modelo do que deve ser obtido ao final do desenvolvimento, ou terminal no sentido de que é essa forma que a criança, ao final do desenvolvimento, deverá alcançar” (VIGOTSKI, 2018, p. 85). A importância da apropriação teórica do professor justifica-se no fato de que o melhor momento para as intervenções pedagógicas deve ocorrer quando as funções psíquicas estão em vias de formação.

A formação de professores para a EI precisa pontuar a dimensão histórico-cultural da vida das crianças e reconhecer a especificidade da infância, sua capacidade de criação e imaginação. Isso exige que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas, assumidas (KRAMER, 2011).

### **5.2.3 A lei genética geral do desenvolvimento cultural**

Conforme temos discutido, não herdamos geneticamente as qualidades tipicamente humanas – atenção, percepção, memória, controle de conduta, imaginação, criatividade, pensamento e linguagem – tampouco se desenvolvem de forma natural. Por sua natureza social e histórica, são formadas no processo de vida, sob a influência da educação. É a partir do trabalho educativo intencional dos professores que essas qualidades tipicamente humanas vivenciadas no coletivo, aos poucos vão se individualizando e se tornando parte da constituição da personalidade da criança. Em outras palavras, a apropriação das qualidades humanas, essenciais

para o convívio em sociedade, é edificada a partir do que Vygotski (1995) denominou como a lei genética geral do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, compreender o adulto como o criador de mediações, intencionalmente, provocadoras do desenvolvimento humano, impõe a necessidade de organização das condições próprias para a intervenção nas qualidades psíquicas que estão em pleno desenvolvimento na primeira infância. Tal conceito apareceu em um dos registros da P1 da seguinte maneira:

*P1: No processo de educação, as crianças vivenciam experiências que posteriormente serão internalizadas e que elas irão externar em meio a essas relações, no processo de novas experiências, novos compartilhamentos; do social para a criança e da criança para o social. Durante o desenvolvimento da criança, as funções psicointelectuais aparecem duas vezes: nas atividades coletivas (interpsíquicas) e nas atividades individuais (intrapíquicas) (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

Essa compreensão – no nível do discurso e da reflexão – amplia as possibilidades de o professor criar as condições próprias para “garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente” (MELLO, 2004, p.136).

No registro da P3, é possível observar a importância de entender tal conceito para a aplicação na prática, quando ela escreveu que:

*P3: Cada vez mais **percebo** o quanto é importante proporcionar um ambiente organizado, que ofereça condições para que a criança tenha uma participação ativa, que possa **trocar experiências interpessoais para que ocorra a transformação intrapessoal** (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020).*

A apropriação desse conceito, assim como dos outros já discutidos, constituem-se possibilidades para assegurar que as propostas de atividades dirigidas à criança pequena se distanciem de um trabalho baseado na naturalidade e na espontaneidade.

#### **5.2.4 A atividade-guia no desenvolvimento humano**

No decorrer deste trabalho discutimos que, na primeira infância, surgem três atividades-guia no desenvolvimento humano: a comunicação emocional direta com

os adultos, a atividade objetual manipulatória e o jogo de papéis sociais. Essas atividades determinam formas de relação da criança com o mundo. Das primeiras semanas de vida até por volta de um ano, a criança comunica-se emocionalmente com o adulto antes mesmo de desenvolver a linguagem – demonstra sentimentos e sensações na presença do adulto e apresenta interesse pelos objetos que lhe são apresentados, embora ainda não tenha a iniciativa própria de manipulá-los. Entre um e três anos, o interesse da criança pelo adulto transfere-se para os objetos e ela passa a se dedicar à ação com os objetos, manifestando interesse em sua manipulação, tornando-se mais autônoma. Imita as ações do adulto, colabora com ele e provoca intencionalmente a sua reação exigindo atenção e elogios. No passo seguinte, dos três aos seis anos, a criança já é suficientemente independente para querer ser como um adulto e interpretar as suas ações caracterizando a brincadeira de papéis sociais (MUKHINA, 1995).

A internalização de uma atividade-guia e a sua passagem para uma nova atividade resulta de todas as condições de vida nas quais a criança está inserida, isto é, seu progresso interno é impulsionado pelas condições externas. “Nessas atividades também se formam as qualidades psíquicas e as particularidades individuais mais importantes de cada idade” (MUKHINA, 1995, p.48).

Pelo exposto, compreender a atividade-guia que orienta o desenvolvimento humano, é outro conceito necessário para a organização da prática do professor. O interesse pelo tema surgiu como expectativa dos professores antes mesmo de abordá-lo nos estudos. “Eu queria saber dentro da Teoria Histórico-Cultural, qual é o papel da criança em cada faixa etária, porque eu entendo que pra nós essa parte é fundamental para a organização do trabalho com as crianças” (P4, REUNIÃO DE HTPC, MAIO, 2020). Após as discussões, a compreensão sobre o conceito de atividade-guia apareceu da seguinte maneira nos registros das professoras P1, P2, P4 e P6:

*P4: Eu entendi que **cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal ou dominante que se define pelo que move o interesse da criança na sua relação com o mundo e a partir da qual se estruturam as suas relações com a realidade social** (primeiro ano-comunicação emocional com os adultos; evoluindo para experimentação de objetos e depois para o jogo de papéis na idade pré-escolar) (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

*P1: É imprescindível que o professor conheça a atividade principal de cada faixa etária para, assim, poder oferecer o que é próprio daquela idade, para que a criança tenha interesse e entre em efetiva atividade. Assim, ele observará como ela participa (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

*P2: Como professora do maternal 1 e, partindo de todos os elementos trabalhados nos estudos, vejo a necessidade de pensar no planejamento para faixa etária das crianças e sua atividade guia que é o interesse pela manipulação e exploração dos objetos (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

*P6: Penso que após ter acesso à teoria, estudos e discussões tenho mais embasamento para refletir sobre meu planejamento e enxergar as individualidades das faixas etárias para realizar um trabalho que amplie o desenvolvimento das crianças, explorando a fala, atuando nas relações, promovendo cultura, olhando para cada criança na sua individualidade (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

Tão importante quanto saber como criar condições para o pleno desenvolvimento humano na infância é saber como adequá-las de modo a responder às necessidades e aos interesses próprios de cada idade.

### 5.2.5 Contribuições da teoria para a formação do pensamento do professor

O papel da formação continuada de professores é possibilitar a reflexão sobre a prática docente pautada na teoria, auxiliando os envolvidos no processo a revisarem os princípios ideológicos que estão na base de sustentação do seu fazer docente. Tais ações formativas, quando adequadamente organizadas, isto é, quando respondem às necessidades e aos interesses, resultam em apropriações com **possibilidades** de objetivação.

Em decorrência dos quase dois anos de estudos pautados na Teoria Histórico-Cultural, foi possível identificar indícios de apropriação teórica no discurso dos professores, dos quais destaco P6, P1, P9, P3:

*P6: Eu achei bem legal essa questão da crítica ao RCNEI. É interessante a gente ter essa visão... realmente ele foi uma inovação, trouxe muita coisa positiva para nossa prática, mas, se comparado ao que estamos aprendendo hoje,... ele é fragmentado mesmo, é uma forma de antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental e a Teoria vem nos mostrar uma questão que eu não tinha parado para pensar, a gente não questiona o que lê (REUNIÃO DE HTPC, 2020, grifos da pesquisadora).*

*P1: Eu acho que **eu preciso repensar na minha prática**, a maneira que lidamos com os bebês [...] é muito importante anunciar o que vamos fazer para que possamos passar segurança e não ser um momento de medo e apavoramento para as crianças. Eu nunca trabalhei com bebês mas **depois deste estudo eu confesso que me sinto pronta a trabalhar e com mais segurança e argumento para conduzir e planejar minhas aulas**. Que eu consiga colocar estas novas experiências na minha prática e exercer minha profissão com excelência (REUNIÃO DE HTPC, NOVEMBRO, 2021, grifos da pesquisadora).*

*P6: Há muito que aprender e nos aprofundar sobre um tema tão importante. O professor deve conhecer os caminhos que podem contribuir para o desenvolvimento da fala. **Pretendo pautar minhas colocações a respeito do desenvolvimento da fala das minhas crianças a partir deste estudo e também de outros que pretendo desenvolver** (REUNIÃO DE HTPC, JUNHO, 2020, grifos da pesquisadora).*

*P9: Nós assistimos a palestra da formação da SME e a parte em que a formadora comentou sobre a atividade-guia, **eu compreendi, fez mais sentido ainda para mim, mas, aí eu pensei**: será que todos os professores da Rede estão compreendendo? Por que só fez sentido para mim, porque a gente já vem estudando a Teoria Histórico-Cultural há mais de um ano e quem nunca ouviu falar? Eu percebi que a própria formadora deu uma pincelada no assunto, pra mim foi o suficiente, mas quem nunca ouviu falar não entendeu nada, passou despercebido com certeza. E esse tema é tão importante para a gente poder organizar nosso trabalho...eu acho que todos os professores da Rede deveriam se apropriar do assunto (REUNIÃO DE HTPC, OUTUBRO, 2021, grifos da pesquisadora).*

*P3: Aproveitando que a P9 tocou no assunto, **quero falar aqui, mais uma vez, o quanto esses estudos são importantes para a gente**. Porque antes a gente lia tanta coisa que não se conectava, não fazia muito sentido para a gente, sabe... era uma espécie de tudo junto e misturado aleatoriamente e deixava a gente mais confusa. Então estudar a partir de uma perspectiva teórica **me ajudou a compreender melhor as coisas. Agora eu vejo sentido no que eu estudo**. E eu também percebi um crescimento da equipe como um todo (REUNIÃO DE HTPC, OUTUBRO, 2021, grifos da pesquisadora).*

Ao relatarem histórias relacionadas ao seu percurso profissional, os professores foram transformando sua maneira de pensar e descobriram outras formas de conceber as especificidades da docência amparadas teoricamente. Ao compartilharem suas ideias, foram se motivando a transformarem as suas práticas mantendo uma atitude crítica e reflexiva sobre seu desenvolvimento profissional. Ao expressarem-se por meio do diálogo, reconstruíram as suas concepções de aprendizagem e ensino.

E os registros reflexivos também apresentaram indícios de apropriação teórica em contraste com os conhecimentos adquiridos anteriormente como possibilidades de avanços na prática. Destaco os registros das professoras P2, P3, P4, P6 e P7:

*P3: As ideias apresentadas no texto influenciam a minha prática ao me **fazerem refletir sobre meu papel enquanto educadora, me incentivam a buscar cada vez mais planejar situações que instiguem as crianças**, que provoquem a inteligência, envolvendo-as em todo o processo do planejamento, fazendo com que elas vivenciem, participem e percebam que tudo que realizam tem um propósito e que terá um resultado (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

*P6: Mais uma vez o texto, como os demais, cita que **os formados tendem a valorizar sua formação e resistir a novas ideias**: não sabem o que não sabem, ou seja, não percebem o universo do conhecimento adquirido. [...] mais uma vez, nossos estudos apontam o quanto é preciso **investir na formação inicial ou em serviço**. [...] **para que possamos discutir, avançar e aprender uns com os outros** (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

*P7: De agora em diante vou cuidar mais da minha formação, estudando, buscando embasamento para as minhas atitudes como professor, acredito que a mudança que tanto almejamos começa nas pequenas atitudes que tomamos no dia-a-dia na sala de aula. **Temos que cultivar em nós mesmos a vontade de fazer a diferença na humanização e personalidade das nossas crianças**, valorizar mais a nossa posição diante da sociedade e a importância que temos na vida das crianças e, para fazer com excelência, precisamos nos dedicar e nos entregar a esta profissão tão linda que é de formar pessoas. Sempre lembrando que **temos o compromisso de despertar em nossos pequenos a sede de aprender** e que tenham a liberdade de se expressar apropriando-se das qualidades humanas na construção da sua identidade. A forma como concebemos **o processo educativo depende em grande medida do modo como olhamos as crianças e concebemos o seu lugar no mundo** (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

*P4: Ao pensar como tudo que aprendemos ao longo de nossa vida é cultura e resta aos professores elaborarem seu acesso de forma a garantir a cada indivíduo a apropriação de sua cultura, pois ninguém é igual a ninguém, percebemos como somos importantes ao escolher entre tantas metodologias a mais próxima da realidade de nossas crianças. Partindo desse pressuposto, **tentarei aliar minha prática à teoria e ser um facilitador e, ao mesmo tempo, investigador junto aos meus alunos de práticas sociais e culturais que enriqueçam e levem as crianças**, como o texto diz, alçarem voos cada vez mais altos (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

*P2: Esse estudo me fez refletir sobre o planejamento de meu semanário, pois ele sempre fica aquém das expectativas das crianças que querem ter voz ativa e para que eu dê voz a eles eu acabo por não cumprir aquilo que havia planejado. **Acredito que uma carta de intenção resolveria meu problema** (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).*

Com essa exposição entendo que a apropriação teórica do professor é um primeiro passo em direção à objetivação de práticas pedagógicas potencialmente humanizadoras na perspectiva teórica deste trabalho. Nesse sentido, Vásquez (1977) pontua que, embora a Teoria em si não transforme o mundo,

Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁSQUEZ, 1977, p. 206-207).

No que se refere ao processo de apropriação e objetivação da teoria, ênfase que é um processo que demanda tempo e persistência, uma vez que são as vivências que determinam o modo como cada sujeito se relaciona com o processo de formação vivido coletivamente. As apropriações resultam também do “significado que cada professor, [...] confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, [...], suas histórias de vida, seus saberes, suas angústias e seus anseios” (PIMENTA, 1997, p.42).

À vista disso, ao modificar e intensificar as formas de estudar procurei considerar o lugar ocupado pelo professor nesse processo, buscando retirá-lo da passividade limitante, envolvendo-o em ações de estudo que exigiam diferentes graus de participação: realizando leituras compartilhadas, elaborando sínteses das leituras, refletindo em conjunto com os pares, expondo suas apropriações teóricas, compartilhando práticas, entre outras, criando condições para torná-lo sujeito ativo no processo com possibilidades de desenvolvimento para transcender a realidade objetiva rumo à sua transformação.

### 5.3 Um olhar para as práticas

O retorno presencial das crianças ocorreu de forma gradual em 2021, momento em que continuávamos com as ações de estudo somente nos horários destinados às reuniões de HTPC, uma vez que por determinação da SME, o horário destinado ao HTPP ficou reservado para atendimento das crianças de forma remota. Por essa razão, não foi possível coletar registros autorreflexivos dos estudos realizados em 2021.

Em relação às práticas, foi possível acompanhar apenas algumas delas, em vista do contexto da Pandemia já relatado no decorrer deste trabalho.

A constituição do sentido da atividade docente é evidenciada pelas novas formas de o professor organizar os contextos de aprendizagem com vistas à atividade da criança, considerando as formas de gerenciar o tempo, o espaço, os materiais e as relações sociais. Em vista disso, acompanhei o trabalho das professoras procurando identificar indicadores de transformação das práticas resultantes do impacto dos estudos em suas práticas.

Com base nas discussões anteriores, a respeito da apropriação e objetivação da teoria em práticas humanizadoras, apresento neste subitem a organização das práticas pedagógicas que se aproximam e dialogam com a Teoria Histórico-Cultural.

#### Proposta 1 – Chamada do Maternal 2

O que observamos na figura 26 é uma maneira de realizar a chamada das crianças. A professora (P4, 2021) percebeu que as crianças não estavam reconhecendo os colegas da turma - por não se encontrarem com frequência – assim, teve a ideia de organizar a chamada das crianças utilizando imagens e a tarja com o nome.

**Figura 26** - Chamada no Maternal 2



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

Na proposta, a criança presente escolhe uma tarja e a professora lê o nome que está escrito, em seguida a criança identifica e relaciona a imagem com o nome escrito na tarja. Nesse dia, apenas 2 (duas) crianças estavam presentes. A professora (P4, 2021) relatou que a opção por esta forma de realizar a chamada surgiu após observar mais atentamente que as crianças não estavam reconhecendo os colegas de turma, revelando uma preocupação diante dos impactos do distanciamento social. Em uma das reuniões de HTPC, a professora (P4, 2021) relatou que,

*P4: [...] esse ano eu me propus a escutar mais atentamente minhas crianças, relatar suas conquistas e, principalmente, compartilhar com as famílias. Esses estudos sempre pontuaram a necessidade da escuta atenta e eu pude comprovar isso... [...] quanto mais escutamos as crianças, mais elementos a gente tem para organizar o trabalho pedagógico (REUNIÃO DE HTPC, MARÇO, 2021).*

Tratamos a criança como sujeito no processo educativo quando a escutamos atentamente e com intencionalidade pedagógica, isto é, seus interesses, gostos e preferências constituem a base do planejamento. Essa atitude investigativa ajuda-nos a assumir cada vez mais nosso papel protagonista na organização das práticas nas quais as crianças se tornem cada vez mais protagonistas em seu processo de aprender e se desenvolver (MELLO, 2017).

## **Proposta 2 – Roda de conversa no Maternal 1?**

As rodas de conversa fazem parte do cotidiano da EI. É o momento em que o grupo de crianças conversa, conta as novidades do dia a dia e troca ideias. Em certas ocasiões, as professoras compartilham a rotina, retomam alguns fatos da semana, as crianças resolvem problemas surgidos no contexto, e a turma toda pode avaliar e organizar o trabalho do dia. No entanto, essa não era a realidade das turmas de Maternal 1 da escola. Há um tempo, era impossível imaginar crianças de Maternal 1 (com idades entre 2 e 3 anos) sentadas em roda para conversar, trocar ideias, compartilhar novidades e acontecimentos, discutir sobre o que estão aprendendo, entre outras ações. Tudo isso resultado de concepções que entendiam as crianças pequenas como imaturas e com tempo de atenção reduzido, não sendo possível realizar uma roda de conversa sem dispersão e indisciplina.

**Figura 27** – Roda de conversa no maternal 1

**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

A atitude das professoras P1 e P9, ao proporem momentos de conversa com as crianças pequenas, deve-se ao fato de sua compreensão sobre a importância do professor ao criar condições para o desenvolvimento da linguagem. Quando questionada sobre a proposta da roda de conversa, a professora (P9, 2021) explica que: “penso em estabelecer a comunicação mais direta e apropriada com os pequenos e oferecer a eles brincadeiras, cantigas, histórias, entre outras práticas que estimulem o desenvolver da fala”. Do ponto de vista da teoria, “quando a criança fala e é ouvida, quando ouve as outras pessoas, quando propõe, discute, sugere e avalia, cria para si novas necessidades, potencializa suas aprendizagens, se desenvolve e se humaniza” (SILVA, 2017, p. 147). Esse entendimento é identificado no discurso e na ação das professoras ao proporem as rodas de conversa incentivando as crianças a contarem novidades, falarem dos acontecimentos do dia anterior, do final de semana em casa, compartilhando a rotina do dia, entre outros incentivos.

### **Proposta 3 – Hora da leitura no maternal 1**

A literatura infantil apresenta-se como um contexto no qual as formas final e ideal da linguagem estão presentes contribuindo para a formação e a ampliação do vocabulário das crianças. Assim, as rodas de leitura fazem parte da rotina da escola, mas, a exemplo da roda de conversa, essa proposta não fazia parte da rotina do maternal 1 pelos motivos acima descritos. No entanto, com base nos estudos e no entendimento de que a criança é capaz de ser afetada pela maneira de o professor

conduzir o momento da leitura, as professoras P1 e P9 foram desconstruindo essa ideia na equipe.

Na figura 28, observamos o momento da hora da leitura realizada no início da rotina das crianças do maternal 1. Segundo as professoras, assumir a turma dos pequenos foi um desafio, pois sempre atuaram nas turmas de crianças maiores.

**Figura 28-** Hora da leitura no Maternal 1



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

Assim, cientes da importância do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, elas realizavam as leituras de livros escolhidos pelas crianças. Todos os dias, após o café da manhã, as professoras dirigiam-se à biblioteca com as crianças e o ajudante do dia escolhia o livro para a leitura. Após a escolha, justificava as razões para os colegas e, em seguida, dirigiam-se para a sala de referência para a realização da leitura pela professora. Sobre essa forma de organizar o momento da leitura, a professora (P1, 2021) mencionou que: “penso, a partir desses estudos, a importância do olhar atento que devemos ter sobre as crianças e suas necessidades e o ouvir, inserindo-as no planejamento, permitindo que sejam protagonistas do processo de ensino”.

A compreensão da professora coincide com ideia de que a literatura infantil pode ser considerada expressão de conteúdo, estratégia didática e, ao mesmo tempo, recurso didático, elementos que proporcionam às crianças o contato com as elaborações humanas significativas contribuindo para ampliar o universo de conhecimento das crianças (CHAVES, 2011).

#### Proposta 4 – Na roda de conversa surge o interesse pelos pássaros

Em um dos momentos da roda de conversa, uma criança traz um bebedouro de pássaros para compartilhar com os colegas. O objeto gera curiosidade nas crianças e interesse em pesquisar sobre eles.

**Figura 29-** Na roda de conversa surge o interesse pelos pássaros



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

O interesse pelo tema é grande, pois há dias as crianças estavam encantadas com a quantidade de pássaros que apareciam na janela da sala. O envolvimento das crianças foi o ponto de partida para diversas propostas: pesquisa na internet sobre os tipos de pássaros, formas de comportamento, modos de reprodução e tipos de ninho.

**Figura 30 -** Produzindo um ninho com argila



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

Sobre a escuta dos interesses das crianças como ponto de partida para a organização das práticas, a professora (P9, 2021) relatou que,

*P9: [...] o papel do professor é criar ambiente seguro com objetos variados e diversos, materiais que se mostrem convidativos para as crianças, para que se possa cada vez mais enriquecer as experiências e explorações, dando condições para o desenvolvimento de suas percepções, estimulando a formação da memória, da fala do pensamento e de outras funções psíquicas.*

### **Proposta 5 – Os livros devem ficar na altura dos pequenos**

A importância de se manterem materiais, brinquedos e livros acessíveis às crianças parte do entendimento de que “nossas crianças têm livre acesso a livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler” (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 21). Nesse sentido, a equipe sempre disponibilizou livros para as crianças de quase todas as turmas. Mas, em relação às crianças pequenas, o entendimento não era mesmo, sob a justificativa de que, as crianças “estragam” os livros por não saberem como utilizá-los. No decorrer dos nossos estudos, as professoras P1 e P9 foram demonstrando que o uso social do objeto precisava ser aprendido pelas crianças no sentido de contribuírem com a preservação dos mesmos. Com base na teoria concluímos que, quando as professoras realizam as leituras para as crianças, possibilitam-lhes a escolha do livro a ser lido e oportunizam o reconto da história para os colegas, as crianças apropriam-se dos significados e sentidos da cultura escrita, além de ampliarem seu vocabulário e formarem para si uma atitude leitora.

**Figura 31** – Os livros devem ficar na altura dos pequenos



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

Sobre a proposta de oferecer os livros para as crianças pequenas, a professora (P9, 2021) comentou que “a cultura escrita é aprendida a partir das vivências sem a necessidade de memorização das letras ou sons do alfabeto de

maneira fragmentada. A inserção das crianças pequenas na cultura escrita se dá desde cedo com a manipulação de livros”.

**Figura 32** – Recontando a história do seu jeito



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

Ao possibilitar o acesso aos livros, as professoras de crianças pequenas priorizam e incentivam a prática do recontar histórias.

Segundo elas, com essa orientação para o trabalho, foi possível perceber nas crianças: narrativas com coerência temporal, a ampliação da comunicação e da expressão, interesse pela leitura, escrita e contação de histórias, curiosidade pelos objetos e animais da natureza, apreciação de obras artísticas, curiosidade pelos objetos que emitem sons, empatia e disposição para resolução de conflitos, entre outros.

### **Proposta 6 – Experimentando as técnicas de Freinet**

A experimentação das técnicas freinetianas resulta do interesse particular da professora (P6, 2021). Sobre como surgiu a necessidade de se aprofundar no tema, explica que:

*P6: Em 2020, uma das atividades de estudo propiciadas na escola foi um vídeo sobre a vida de Freinet. Esse vídeo trouxe à tona meu encantamento e a motivação para entender melhor como aquelas técnicas poderiam ser implementadas em minha prática. Desde então, continuei minhas pesquisas sobre o tema e com a retomada parcial das atividades presenciais em 2021, procurei pôr em prática minhas descobertas (REUNIÃO DE HTPC, JUNHO, 2021).*

Em diversos momentos dos estudos com a equipe e, em dois momentos específicos, a professora compartilhou suas pesquisas sobre a vida e a obra de

Celestin Freinet (1896-1966). Em agosto de 2020, ela criou um canal no *Youtube*<sup>51</sup> com o objetivo de compartilhar sua trajetória profissional e seu envolvimento com a teoria freinetiana.

Segundo a professora, os princípios da teoria freinetiana – o senso de responsabilidade, a cooperação, a autonomia, a expressão, a comunicação, a criatividade, a reflexão e a afetividade – são motivos que a impulsionaram no aprofundamento de seus estudos sobre o tema. Assim, com o retorno gradativo das aulas presenciais ela colocou em prática as seguintes técnicas: o plano de trabalho, as aulas-passeio e o livro da vida, sempre buscando analisar criticamente seu próprio trabalho relacionando com os princípios pedagógicos defendidos pelo autor.

As figuras 33,35 e 35 destacam 3 (três) das técnicas freinetianas empregadas pela professora (P6, 2021).

**Figura 33** - O plano de trabalho

PLANO DE TRABALHO		MARIA CLARA				
09/06	[Laptop]	[Book]	[Checkmark]	[Envelope]	0.9	[Musical Note]
↑	+	+	+	+	+	+
14/06	[Laptop]	[Musical Note]	[Tablet]	[House]	[Pencil]	
↑	+	+	+	+	+	
15/06						
	AVALIAÇÃO DA CRIANÇA	AVALIAÇÃO DA PROFESSORA	AVALIAÇÃO DA FAMÍLIA			

**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

O plano de trabalho proposto pela professora e inspirado em Freinet (1973) foi organizado, juntamente, com as crianças após identificarem as possibilidades de atividades que podem ser realizadas no decorrer da rotina. No início da rotina, as crianças recebiam um plano no qual assinalavam as atividades que desejavam realizar no dia. No final da semana, em uma roda de conversa, a professora retomava os planos para análise das metas alcançadas pelas crianças. O

<sup>51</sup> Canal PQP Freinet! (Professor que Pensa). O canal possui 35 vídeos publicados, 87 inscritos e mais de 2000 visualizações. Link de acesso: <https://www.youtube.com/channel/UCmAwcjAHaQaCko4ThMYz5cg/about>

documento permite registrar as escolhas da criança, a autorreflexão e a regulação do processo, resultando em desenvolvimento das qualidades psíquicas de atenção, memória, concentração, autocontrole da conduta, pensamento e linguagem.

**Figura 34** - A aula-passeio



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

A aula-passeio é um momento de vivenciar e fazer novas descobertas despertando novos interesses e curiosidades nas crianças. É um momento que proporciona o sentir com todo nosso ser, não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade natural (FREINET, 1973). Com essa intenção, a professora (P6, 2021), organizou aulas-passeio com a turma, orientando a observação das crianças para o que avistavam no trajeto. Ao retornarem para a escola, ela anotou na lousa os aspectos que mais chamaram a atenção das crianças. Esses registros forneceram elementos para a professora dar continuidade às propostas pedagógicas, partindo do interesse e da participação delas.

**Figura 35** - Livro da turma



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

O livro da turma proposto pela professora P6 inspira-se na técnica de Freinet (1973) intitulada livro da vida. O livro confeccionado em parceria com as crianças possui registros diários dos acontecimentos do dia a dia, novidades e fatos relatados pelas crianças bem como suas produções. Quando questionada sobre a utilização dessa técnica, a professora (P6, 2021) explicou que:

*P6: Eu tenho compreendido cada vez mais que a escola deve propor situações e experiências para encorajar as crianças a escreverem, vivenciando situações de escrita funcional como função social. É importante que seja constante na rotina escolar, porque muito tempo é gasto com atividades sem significado para as crianças o que em nada contribui para o seu crescimento.*

O entendimento da professora coincide com os princípios freinetianos de que, com essa proposta de trabalho, ampliam-se as possibilidades de se trabalhar com a cultura escrita de maneira a criar o sentido do uso social. A criança sente necessidade de escrever exatamente porque sabe que seu texto será lido por outras pessoas. Por isso sente a necessidade de expandir o seu pensamento e expressar-se por meio da escrita. O desejo e a necessidade de escrever para comunicar algo a alguém estão na base de formação dos sentidos da cultura escrita (FREINET, 1973).

Em síntese, as técnicas partem da ideia de que a criança é participativa em todo o processo de sua aprendizagem e, na medida em que a criança participa e se envolve, a atividade constitui sentidos para si. Desse modo, o autor valorizava as situações vividas, diariamente, pelas crianças, estabelecendo uma relação dialógica entre a leitura, o diálogo, a escrita e a vivência. O trabalho do professor deve ser organizado intencionalmente de forma colaborativa, cooperativa e coletiva (FREINET, 1973).

### **Proposta 7 – Vamos recontar a história da Chapeuzinho Vermelho do nosso jeito?**

Na figura 36, a professora P6 propôs o reconto da história Chapeuzinho Vermelho e oportunizou que todas as crianças trocassem de papéis durante a brincadeira. A professora (P6, 2021) relatou que, atualmente, percebe o sentido de propor a brincadeira do faz-de-conta como possibilidade de desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da função simbólica da consciência e, por isso, faz várias intervenções para enriquecer a expressão das crianças. Segundo ela, “não é

somente imitação da criança, é uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas”.

**Figura 36** - Vamos recontar a história da Chapeuzinho Vermelho do nosso jeito?



Fonte: Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

### **Proposta 8 – Atividade compartilhada com 2 (duas) turmas diferentes de diferentes idades**

Motivadas pela discussão sobre a importância de se trabalhar com crianças de idades diferentes, as professoras P5 e P6 criaram propostas de trabalho que reunissem crianças de turmas diferentes. As turmas compartilharam experiências de pesquisa e observação sobre os pássaros. Na imagem 37, as crianças confeccionaram casas para pássaros com caixinha de leite encapada com EVA e penduraram na área externa da escola.

**Figura 37** - Atividade compartilhada com 2 (duas) turmas de diferentes idades (4 e 5 anos)



Fonte: Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

Juntas, as turmas das professoras P5 e P6 acompanharam e observaram com expectativas o momento em que as casinhas teriam “donos”, enquanto isso não acontecia, elas partilhavam momentos de brincadeiras. Sobre essa parceria a professora (P6, 2021), afirma que “os professores – organizadores do espaço – desempenham importante papel na escola, devem provocar situações para que as crianças possam realizar processos imaginativos e criativos, confrontando-as em com novos desafios”.

**Figura 38** - Brincadeiras com turmas de diferentes idades (4 e 5 anos)



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

Por meio da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem, em conjunto, seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias de outra, ou para explorarem uma trilha ainda não explorada (GANDINI, 1999).

### **Proposta 9 – Horta na escola**

As figuras 39, 40, 41 retratam uma proposta de horta na escola e os desdobramentos dela. A professora (P8, 2021) relatou que:

*P8: A ideia da horta surgiu depois que iniciamos um trabalho sobre hábitos saudáveis, incluindo a alimentação. Experimentamos alguns legumes como a beterraba e a cenoura. Percebi que várias crianças se recusaram a provar. Em roda de conversa, fui explorando o assunto até que surgiu a ideia de fazer o plantio e acompanhar o desenvolvimento da horta. Escolhemos plantar a couve.*

**Figura 39** – A horta do maternal 2 (3 anos)



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

A professora (P8, 2021) relatou que as formas de acompanhamento, registro e cuidados eram diariamente discutidas nas rodas de conversa. Segundo a professora,

*P8: Realmente eles se envolveram demais. Eles lembravam assim que chegavam na escola, já decidindo quem molharia naquele dia, lembrando dos amigos que já molharam em dias anteriores. Foi muito prazeroso e o resultado foi surpreendente.*

**Figura 40-** Preparando a couve para a salada e o suco



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

Nesse tempo em que as crianças cuidavam da horta, a professora (P8) destacou que tudo que envolvia elementos da natureza chamava a atenção das crianças. As imagens abaixo representam os desdobramentos da proposta.

**Figura 41** - Recolhendo folhas e gravetos para a confecção de um pincel



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

A professora relatou que as crianças confeccionaram um pincel com elementos naturais utilizando folhas e gravetos. Com as folhas que sobraram, as crianças observaram e classificaram-nas por tamanho, resultando no cartaz disposto na figura 42.

**Figura 42-** Cartaz com folhas recolhidas no passeio



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

Sobre os desdobramentos da proposta da horta, a professora explicou que “a gente precisa disponibilizar o máximo de elementos da realidade para as crianças para elas se apropriarem deles. O nosso desafio é organizar as situações e ambientes em que a criança possa, desde pequenina, ser sujeito das atividades” (P8, 2021).

Em suas colocações, a professora destacou a importância de colocar a criança como protagonista no processo, possibilitando que contribuam com as escolhas e com as decisões. Nesse sentido, Mello (2010) afirma que:

Perceber a criança como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural (MELLO, 2010, p. 201).

A análise da proposta evidenciou avanços nos tipos de propostas visto que a ideia do cultivo da horta partiu das crianças. No entanto, a análise indica a necessidade de ampliar as práticas possibilitando que todas as crianças, ao mesmo tempo, sejam sujeitos da aprendizagem.

### Proposta 10 – A visita da Alice, direto do País das Maravilhas

Na figura 43, observamos a visita de Alice, personagem do conto clássico *Alice no País das Maravilhas* em um momento coletivo com todas as turmas. A proposta foi elaborada pela coordenadora pedagógica e envolveu a participação de todos os membros da equipe.

**Figura 43** - Visita de Alice, direto do país das Maravilhas



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

Na semana que antecedeu ao evento, as professoras leram o conto clássico para as crianças, utilizando diversos recursos, inclusive a professora (P5) trouxe um livro na versão gigante (1,0m X 0,80) confeccionado por ela. Nos dias que antecederam a chegada da Alice, as professores retomavam a história, seus personagens e criavam expectativas em relação à aparição-surpresa de algum personagem. No dia da visita-surpresa, Alice foi recebida com alegria, entusiasmo e encantamento por todas as crianças. As funcionárias da limpeza e da cozinha auxiliaram a coordenadora no preparo e na decoração do ambiente. Todos os membros da equipe foram envolvidos na apresentação da Alice. No evento, ela

dançou com as crianças, contou histórias e terminou sua apresentação com “a hora do chá”, momento em que nós, adultos pudemos perceber que temos que estar preparados para as perguntas mais inusitadas das crianças como, por exemplo: “Diretora, por que a Disney não deixa a Alice ficar aqui na escola com a gente?” ou “Por que quando eu vejo você (Alice) no livro, você não diz “oi” para mim?”

Sobre a sua proposta de trabalho envolvendo a equipe escolar a coordenadora relatou que:

*PCP: Minha intenção foi trabalhar e envolver a criança no mundo da literatura – criação humana rica e complexa – e isso exigiu como atividade das crianças: pesquisar sobre as curiosidades que envolvem a história, o reconto da história e a brincadeira de faz-de-conta envolvendo os personagens. E esse envolvimento da criança com a história foi motivado pela criação do cenário que eu montei na escola, a partir das expectativas criadas pelos professores a respeito da chegada do personagem, as orientações para receber “Alice” na escola – isso exigiu que as crianças assumissem um papel social no contexto. Além disso, quis propor uma atividade que envolvesse crianças de diferentes faixas etárias, ciente da importância dessa ação para o desenvolvimento delas (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2021).*

Em relação às propostas observadas, destaco a aproximação delas com os princípios de uma prática que visa à formação humana, em conformidade com a lógica apresentada por Lima (2005):

[...] a prática pedagógica intencional é construída a partir da compreensão de que o sujeito se humaniza no processo de apropriação da cultura. Nos objetos culturais estão postas as habilidades, capacidades e aptidões criadas ao longo da história humana. Assim, pois, a educação é condição precípua no desenvolvimento cultural, e, no espaço educativo, a atuação da professora é essencial para mediar o acesso aos bens culturais, ao dar oportunidade de as crianças reproduzirem para si as funções sociais neles incrustadas. (LIMA, 2005, p. 234).

Compartilhando da mesma ideia, ao analisar as propostas das professoras parceiras, procurei evidenciar indicadores de um novo sentido para a atividade docente, isto é, como as professoras passaram a organizar os contextos para a atividade das crianças. No sentido de reforçar minha intenção, dialoguei com elas sobre suas propostas, criando condições para que refletissem sobre os impactos da teoria na qualificação e na ampliação de suas práticas.

## 5.4 Situações vividas no contexto da pesquisa

A partir da análise do diário de campo, destaco algumas situações do dia a dia que revelam a maneira como as professoras vão compreendendo a importância do estudo para a atividade docente e revelam alguns indícios de apropriação da teoria.

### Situação 1 – E agora? A pesquisadora ainda não chegou para o estudo

**Figura 44** – Momento de HTPP



**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

Esse foi um dos momentos mais inusitados – denotativo de possibilidades e momentos ricos de aproximações com o conhecimento científico – com a iniciativa e a autonomia vivenciadas no decorrer da pesquisa. Eu havia combinado com as professoras do período da tarde que retornaria para a escola no horário de HTPP (das 12h30min. às 13h) para a realização do estudo. Entretanto, tive um imprevisto na SME e cheguei uns 10 (dez) minutos atrasada. Ao abrir a porta da secretaria, deparei-me com a imagem das professoras discutindo as ideias abordadas no texto e refletindo sobre elas. Aproveitei para registrar o momento, pois me surpreendi com a atitude delas. Ao me avistarem, alertaram-me que eu estava atrasada e me convidaram a juntar-se a elas nas discussões.

Acredito que essa situação revela a compreensão das professoras acerca da importância do estudo e da autonomia de iniciar as discussões mesmo sem a minha presença, visto que, na minha ausência, elas poderiam ter feito qualquer outra coisa que não se referisse aos estudos, entretanto, estavam ali trocando ideias, aprendendo juntas.

### Situação 2 – Reorganizando uma atividade padronizada

Estávamos atendendo as crianças de forma remota. O trabalho das professoras consistia em organizar as atividades padronizadas da SME de forma individual e separar folhas, textos, imagens e materiais para enviar para as crianças realizarem as atividades em suas casas. Ao analisar uma proposta em que a professora tinha de reproduzir um quebra-cabeça da imagem do corpo humano para a criança colar em outra folha, a professora P8 questiona:

- Seria certo eu enviar esta atividade prontinha para cada criança apenas montar o quebra-cabeça? Por que eu tive a seguinte ideia: ao invés de **mandar tudo pronto**, eu gostaria de enviar papel craft para cada criança. Em casa e **com a ajuda de adulto** o contorno do corpo da criança seria feito no papel e depois elas separam as parte do corpo e podem montar o quebra-cabeça de tamanho natural. **Eu estou pensando também na interação da família com a criança e na atividade da criança.** Estou certa? Eu acho que de acordo com o que estudamos, não podemos mandar tudo pronto, é preciso que a criança ponha a mão na massa.

REGISTRO DA PESQUISADORA, ABRIL DE 2021.

**Fonte:** Dados da pesquisadora (MENDES, 2021).

Do ponto de vista teórico, o conceito de atividade da criança é evidenciado na compreensão da professora (P8) quando ela se preocupa em não enviar “tudo pronto” para as crianças visto que a ação da criança seria muito limitada. Outro conceito que parece ter sido apropriado pela professora é o papel das relações sociais no desenvolvimento infantil, quando ela menciona que a criança poderia fazer com a ajuda do adulto. Com isso, recordamos que “o máximo desenvolvimento humano não depende somente da educação que as crianças recebem na escola da infância, mas também de suas condições objetivas de vida” (TEIXEIRA e BARCA, 2017, p. 39). Assim, coube à professora orientar as famílias sobre como criar condições favoráveis ao desenvolvimento da criança nos tempos de distanciamento social.

### Situação 3 – Criando canais de troca de experiência

Em agosto de 2020, a professora P6 criou um canal no *Youtube*, intitulado PQP Freinet!, motivada pelos estudos sobre Celestin Freinet que começa a pesquisar após assistir a um vídeo programado para o horário de HTPP. Sua intenção, ao criar o referido canal, foi compartilhar experiências vividas, positiva ou negativamente, no decorrer da sua carreira profissional e de que maneira os estudos promovidos na formação continuada a tem incentivado na ampliação do trabalho pedagógico com as crianças. No terceiro vídeo disponibilizado no canal, a professora faz o seguinte relato:

“[...] e para terminar, pessoal, deixo aqui meu muito obrigada também à minha diretora atual, a Ana Cláudia, que tanto luta por uma Educação de qualidade, que já esteve aqui do lado em que nós estamos, no lado do professor, no lado da sala de aula e hoje exerce a função de gestora e também de professora universitária. A Ana é

muito estudiosa, muito dedicada e ela contagia equipe toda com seus estudos. Foi ela quem, nos melhores momentos da minha vida pedagógica, esteve ao meu lado e foi certamente o incentivo dela que, muitas vezes, me fez avançar nas minhas práticas, nas minhas reflexões. E eu deixo aqui o meu muito obrigado a você Ana, que **me incentivou também com os nossos estudos atuais**, a criar esse canal, mais essa oportunidade de troca de experiências, porque eu estou aqui hoje como uma professora que tem consciência que ainda tem muito que aprender e compartilhar também. E é isso que eu quero fazer! Muito obrigada!”

REGISTRO DA PESQUISADORA, AGOSTO DE 2020.

**Fonte:** Dados da pesquisadora (MENDES, 2021).

O posicionamento crítico e reflexivo da professora P6 revela a constituição de um sentido para atividade docente na esfera não-cotidiana. Ao longo do processo de formação continuada, a referida professora realizou os estudos proporcionados na formação e, ao mesmo tempo, dedicou-se às sua própria pesquisa motivada por necessidades superiores de humanização, ou seja, romper com a lógica da atividade docente operada na lógica do cotidiano.

#### **Situação 4 – Assumindo tarefas de cuidado e educação**

Em fevereiro de 2021, a P1 entra na sala onde eu estou e questiona:

- Meu aluno fez cocô, e eu queria saber quem vai limpar ele... Xixi eu até troco, mas, cocô é pra eu limpar também?

- Como vocês nunca fizeram isso, tudo bem se você entregá-lo para uma educadora. Eu vou entender. Mas, eu quero que você reflita sobre a questão pensando na perspectiva da criança: - Minha professora faz tudo comigo, brincamos, vamos ao parque, ela lê pra mim, me ajuda a me alimentar, mas por que será que quando eu faço cocô, ela me entrega para outra pessoa? Será que eu fiz alguma coisa errada? – respondi à professora.

- Mas, se eu parar para limpar, quem vai cuidar do restante das crianças? Eu divido sala com a P9, mas ela também tem as suas crianças para cuidar. Respondeu a professora.

Em seguida expliquei que sempre que, houver a possibilidade, o ideal é que a professora cuide da higienização dos bebês, porque também é um ato educativo. Entretanto, o professor precisa se apropriar disso por inteiro no processo. Ao limpar o bebê, porque foi determinado pela diretora, não faz sentido, então, é melhor não fazer. Destaquei mais uma vez, que a professora teria liberdade para fazer ou não.

A professora retirou-se da sala em silêncio. Em seguida, pedi para uma educadora limpar a criança, mas a professora não permitiu, ela mesma limpou a criança.

Dias depois, a professora comentou que foi importante para ela limpar o bebê, pois notou que os bebês criaram um vínculo afetivo com ela a ponto de se recusarem ser higienizados por outra pessoa.

Em uma reunião de HTPC, as professoras P1 e P9 relataram o sucesso com o desfralde dos bebês (antes realizado pelas educadoras no horário oposto pelas

educadoras) e a satisfação após perceberem o quanto eles se sentem à vontade com elas. A P1 relatou que um dos bebês chorava na hora de ir ao banheiro e que não conseguia fazer cocô fora do ambiente doméstico. Diante disso, ela se empenhou em conversas e brincadeiras para diminuir a ansiedade do bebê, a ponto de ele conseguir utilizar o banheiro com sua ajuda. O fato foi relatado imediatamente para a mãe, via whatsapp, que ficou mais tranquila e satisfeita com o empenho e dedicação da professora.

REGISTRO DA PESQUISADORA, FEVEREIRO DE 2021.

**Fonte:** Dados da pesquisadora (MENDES, 2021).

O entendimento das professoras sobre cuidar e educar como ações indissociáveis no processo educativo rompeu de vez com a problemática instalada em nossa escola há anos. A importância de cuidar, enquanto se educa, sempre esteve presente no discurso, entretanto, na prática, a troca de fraldas era terceirizada aos cuidadores e funcionários que trabalharam na recreação e no berçário, como uma ação de menor valor ou até mesmo depreciativa. Romper com essa lógica levou muito tempo, mais de dez anos. E, como diretora dessa escola desde 2015, não conseguia reunir argumentos para o entendimento da questão com a equipe. Apenas em 2021, com quase (2) dois de estudos, a Teoria Histórico-Cultural esclareceu para todos nós o real sentido do binômio cuidar e educar como imperativo nas ações educativas na primeira infância.

### **5.5 Ampliando as ações de estudo**

Neste subitem, destaco os resultados da última transformação nas formas de estudo com as professoras. Conforme já mencionado, em setembro/2021, instituí com a coordenadora pedagógica um plano de atividades de estudo para o professor. Embora já estivéssemos praticamente no final do ano, atendendo crianças de forma escalonada e remota, a proposta de formação apresentou alguns resultados positivos, indicando que essa forma de estudo será retomada e ampliada para o ano de 2022.

No início de outubro, realizamos um HTPC para socialização do plano de atividades de estudo do professor, conforme a figura 45, com o objetivo de ouvirmos a equipe docente sobre as dificuldades e possibilidades de execução do plano.

**Figura 45** – Exemplo do plano de atividades de estudo do professor

Nome do professor: \_\_\_\_\_

PLANO DE ATIVIDADES DE ESTUDO DO PROFESSOR									
ATIVIDADES DE ESTUDO DO PROFESSOR	ATIVIDADES DE ESTUDO DO PROFESSOR	ATIVIDADES DE ESTUDO DO PROFESSOR	ATIVIDADES DE ESTUDO DO PROFESSOR	ATIVIDADES DE ESTUDO DO PROFESSOR	ATIVIDADES DE ESTUDO DO PROFESSOR	ATIVIDADES DE ESTUDO DO PROFESSOR	ATIVIDADES DE ESTUDO DO PROFESSOR	ATIVIDADES DE ESTUDO DO PROFESSOR	ATIVIDADES DE ESTUDO DO PROFESSOR
AGOSTO	X								
SETEMBRO									X
OUTUBRO									
NOVEMBRO		X							

01/2021. Pesquisa e apresentação sobre a história do Capítulo 16 de Lima "Uma História Cultural na Educação Infantil" com uma professora e professoras, visando a criação de um projeto para o município de São Paulo, visando a elaboração de um projeto pedagógico, com a participação de Lygia Cayula, Cristina Mendes, Cássia Fernanda, Patrícia, Jacylene, Milla.

10/2021. Apresentação de relato de experiência em evento 9º epePE sobre o título "Reinventando o conto clássico Cachinhos Dourados: contextos para criação de necessidades humanizadoras de comunicação e expressão".

11/2021. Experiência dialogada com a família visando a criação de um projeto pedagógico, visando a participação de uma professora, aluna e família.

**Fonte:** Arquivos da pesquisadora (MENDES, 2021).

A professora P4 mencionou que havia escolhido como atividades: (1) uma exposição dialogada com professores sobre um tema de seu interesse, (1) uma exposição dialogada com as famílias sobre o desenvolvimento da criança pequena, pois, segundo ela, os pais têm dificuldade em compreender de que maneira podem potencializar o desenvolvimento infantil. Desse modo, ela viu na Teoria uma possibilidade para organizar um bate-papo com as famílias e, por fim, (1) relato de experiência para apresentar em um evento na área da Educação em novembro de 2021 com o seguinte título: ***Reinventando o conto clássico Cachinhos Dourados: contextos para criação de necessidades humanizadoras de comunicação e expressão***<sup>52</sup>.

A professora P5 mencionou que havia iniciado (1) uma experiência compartilhada com crianças de diferentes idades em parceria com a professora P6 e que a experiência estava sendo maravilhosa. Relatou que a professora P6 e a coordenadora haviam sido parceiras dedicadas. Também relatou que havia tido dificuldades em pensar em algumas das propostas, mas que entendia os propósitos

<sup>52</sup> O relato de experiência foi enviado para o evento intitulado 8º epePE (Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco e apresentado pela professora no dia 24 de novembro de 2021.

da gestão. Por fim, disse que estava maravilhada com o processo de formação adotado pela escola.

A professora P6 relatou que, ao receber o plano de atividades de estudo e, percebendo o receio da colega P5, já propôs (1) uma atividade em conjunto para elaborar experiências compartilhadas com crianças de diferentes idades. Ela mencionou que entendeu a proposta como possibilidade de aprendizado muito produtiva para as crianças e que, depois dessa experiência, iria planejar outras que envolvessem mais turmas. A professora P6 também escolheu como propostas (1) mini-curso para apresentação em evento na área da Educação com o seguinte título: ***Teoria aliada à prática, um caminho para a emancipação do professor e para a melhoria do ensino***<sup>53</sup> e (1) relato de experiência intitulado: ***O sentido da escuta do professor como prática pedagógica intencional***<sup>54</sup>.

A professora P9 propôs-se a elaborar (1) um texto autorreflexivo a partir da leitura de um texto e (1) exposição dialogada com os colegas sobre o projeto que estava desenvolvendo com a parceira de turma (professora P1). A seguir, mencionou que a falta de tempo, o cansaço e o acúmulo de trabalho impostos pela gestão da SME têm esgotado suas forças para estudar, embora compreenda a importância da proposta de estudo e que dentro das possibilidades iria procurar se esforçar.

A professora P1, parceira de turma da professora P9, relatou as mesmas angústias e dificuldades colocadas pela P9 e contou que, embora não trabalhasse dois períodos, o segundo período era ocupado com outros compromissos pessoais, inclusive a educação do filho. Todavia, dentro das possibilidades estava se organizando para socializar com o grupo (1) uma experiência vivida com as crianças em um projeto que partiu do interesse delas. Também se propôs a elaborar (1) um relato de experiência para socializar em um evento na área da Educação com o

---

<sup>53</sup> O mini-curso foi ministrado pela professora no dia 05/11/2021 na XX Semana de Educação: Resistir e humanizar – por uma pedagogia emancipadora”, que ocorreu entre os dias 04 e 06 de novembro de 2021, promovido pela UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas.

<sup>54</sup> O relato de experiência foi enviado para o evento intitulado 8º epePE (Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco e apresentado pela professora no dia 24 de novembro de 2021.

título: ***Docência na primeira infância: algumas contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização da prática***<sup>55</sup>.

A professora P8 também relatou as mesmas angústias das colegas P9 e P1 e que o tempo para estudar estava escasso. Mencionou, ainda, que, além do cansaço, suas crianças eram agitadas o que a impedia de se concentrar no momento do HTPP no final do período. Contudo, estava organizando imagens do projeto da horta (em andamento) para elaboração de (1) um relato de experiências.

A professora P3 apoiou-se nas mesmas dificuldades pontuadas pelas colegas P9, P1 e P8. Mencionou a dificuldade com escrita científica, timidez para expor perante os colegas e reforçou a falta de tempo, pois também trabalha nos dois períodos. A professora P3 disse que reconhecia os pontos onde poderia melhorar sua atuação e que estava procurando uma forma de contornar os obstáculos em meio às atribuições do dia a dia. Por fim, mencionou que, recentemente, havia terminado a elaboração de um relato de experiência para apresentação em evento científico na área da Educação intitulado: ***Possibilidades de aprendizagem por meio de projetos investigativo***<sup>56</sup>.

A coordenadora pedagógica também havia elaborado seu plano de atividades e nele havia elencado algumas atividades que pretendia desenvolver até o final, dentro das possibilidades de tempo: a leitura de três livros sobre avaliação na Educação Infantil para (1) uma socialização com os professores juntamente com as orientações advindas da SME, a leitura de um livro sobre o papel do ateliê na Educação Infantil, tendo em vista que pretende realizar (1) uma oficina pedagógica com os professores e a realização de (1) uma experiência compartilhada com crianças de diferentes idades.

A socialização das dificuldades foi um momento necessário para a partilha das angústias e das contradições inerentes ao trabalho do professor. De fato, sabemos que não é fácil contornar as dificuldades, principalmente quando as

---

<sup>55</sup> O relato de experiência foi submetido ao evento intitulado XX Semana de Educação: Resistir e humanizar – por uma pedagogia emancipadora” e apresentado pela professora no dia 06 de novembro de 2021, promovido pela UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas.

<sup>56</sup> O relato de experiência foi enviado para o evento intitulado 8º epePE (Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco e apresentado pela professora no dia 24 de novembro de 2021.

contradições nos levam a crer que o trabalho docente se resume a cumprir tarefas, preencher documentos, elaborar relatórios de avaliação, atender os pais das crianças que ainda permanecem em ensino remoto, entre outras ações que esgotam a energia do professor impedindo que ele reconheça a essência da sua atividade no mundo do trabalho, que é a atividade de ensino. Ou seja, ele tem poucas chances de compreender que todas as atividades profissionais exigem o aprimoramento profissional, logo, a atividade de ensino do professor também exige a atividade do aprendiz, e que a autoformação é um meio para potencializar o trabalho pedagógico com as crianças.

Apesar de reconhecer o esforço da equipe em apropriar-se e objetivar-se por meio da teoria, sabemos que não é fácil romper com a lógica do pensamento cotidiano que, claramente, invade o trabalho docente. Quando as formas de objetivações genéricas em-si como o espontaneísmo, a probabilidade, o economicismo, o pragmatismo, a repetição, a imitação, a analogia e a hipergeneralização conduzem a atividade docente, o sentido dela torna-se alienado, isto é, impossibilita ao professor compreender as particularidades constituintes de sua própria atividade e tal condição será refletida nos processos de aprendizagem e ensino das crianças e, conseqüentemente, na formação do professor.

Compreender a atividade docente na esfera não-cotidiana implica assumir a formação continuada e a profissão docente como uma caminhada que envolve ser, sentir, pensar, analisar e agir. Isto é, o professor é sujeito ativo, e “o que determina diretamente sua psique é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida” (LEONTIEV, 2016, p. 63). Nessa perspectiva, a formação continuada de professores pode contribuir para a constituição de significados e sentidos, com possibilidades efetivas de objetivação plena da atividade docente, como um processo autorregulado e consciente (GOMES, 2019).

## **5.6 Depoimentos finais**

Em minha experiência como docente do curso de Pedagogia, diretora e pesquisadora, aprendi que a transformação da realidade é gradativa e, por vezes, vagarosa se comparada à urgência da transformação do contexto educacional que bate à nossa porta. Ainda assim, não podemos permitir que o desânimo ou a falta de

esperança abale nossa certeza de continuar lutando por uma educação humanizadora para os nossos pequenos. Desse modo, o trabalho da equipe gestora – diretor e coordenador – consiste em propor e criar as condições para o desenvolvimento profissional da equipe e, sobretudo, acreditar nas possibilidades de avanços de todos os envolvidos no processo, tendo em vista que cada indivíduo tem o seu tempo de apropriação determinado pela sua situação social de desenvolvimento e pela maneira como filtra essas vivências.

Não existem receitas prontas, roteiros infalíveis e aplicáveis em qualquer contexto. O processo de formação continuada é uma síntese de múltiplas determinações, isto é, cada indivíduo envolvido no processo traz consigo suas aspirações, histórias de vida, visões de mundo, anseios e necessidades que constituíram sua identidade profissional ao longo de sua carreira. Portanto, no processo de formação de professores, o lugar ocupado por ele no sistema das relações sociais é que irá deflagrar os caminhos a serem trilhados pelo formador. Por essa razão, antes de encerrar este capítulo, compartilho o depoimento da equipe docente relatando como os estudos realizados a partir da perspectiva histórico-cultural impactaram suas práticas.

*PCP: O estudo da Teoria Histórico-Cultural na EI, primeiramente, me permitiu conhecer a linha teórica, que eu não conhecia e nunca tinha ouvido falar. Então, primeiramente me permitiu um novo conhecimento, com isso me trouxe novos olhares para a educação de uma forma geral e, em especial, para a EI, porque eu pude ter um melhor entendimento do desenvolvimento da criança e suas especificidades, trazendo com isso subsídios para a aplicação de metodologias diferenciadas para o melhor atendimento da criança contribuindo com o melhor desenvolvimento das mesmas (DEPOIMENTOS FINAIS, 2021).*

*P6: Os estudos me fizeram enxergar novas possibilidades de trabalho, pensar sobre aspectos que antes eu não havia pensado, fortaleceram o que eu já vinha trabalhando, já acreditava, me mostrando que eu estava no caminho certo. E o mais importante; me deu respaldo para muitas das minhas ações e as possibilidades - como eu já falei - que se ampliaram. O olhar se modificou e isso é muito importante para o aperfeiçoamento da nossa prática. Me deu possibilidade de selecionar aquilo que eu julgo mais importante para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança. Então, os estudos me deram condição, diria assim, de melhor organizar o meu trabalho junto às crianças (DEPOIMENTOS FINAIS, 2021).*

*P7: Os estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural impactaram bastante na minha prática, mas de maneira positiva. Os textos abordados deixavam sempre clara a importância que nós temos na vida de uma criança e quanto podemos contribuir para ela ser uma pessoa de bem. Então, as mudanças que tanto desejamos, estão em nossas mãos. Então, nós professores, temos que preparar, pensar experiências significativas, contextualizadas, que levem em conta a cultura da criança, mesmo sendo crianças tão pequenas. Nós temos que respeitar e, ela tem o direito de aprender. E nós só vamos garantir esse direito a partir do momento em que mudarmos o jeito de pensar; que, mesmo sendo tão pequenas, elas merecem esse respeito, a nossa escuta atenta a todo momento. Dar importância também para a família da criança, para a comunidade em que a criança está inserida, e a partir daí trazer pontos relevantes para a mudança da vida dessa criança, de aprendizagem, de construção do mundo. Os estudos colaboraram bastante para esse pensar que eu tenho hoje. Eu já pensava de maneira bem parecida com os estudos, mas, depois deles, todos fazem com que se reflita sobre a nossa prática. E aí, no dia a dia, vamos vendo quantos vícios tínhamos como educadores e que dá para mudar de maneira satisfatória e prazerosa e que ajuda tanto a criança, quanto o nosso papel de professor; fica uma sensação de excelência... uma sensação de que se está fazendo corretamente o que a criança precisa. Então é isso que o estudo veio a acrescentar na minha vida profissional. Gostei muito! (DEPOIMENTOS FINAIS, 2021).*

*P5: Trabalho com a diretora Ana e eu tive a honra de participar desses estudos sobre a THC com a mediação dela nas nossas HTPC's e nós recebemos um material rico para estudar. Eu confesso que estudar a THC me fez pensar e repensar muito a minha prática pedagógica num todo, no quanto as relações sociais influenciam o ser humano desde a mais tenra idade, desde pequeno, e o quanto a consequência de tudo isso influencia na continuidade do desenvolvimento dessa criança no contexto social. Eu posso dizer que me influenciou de uma forma muito positiva. Me fez pensar nos pequenos detalhes, do quanto a escola é realmente um espaço importante e como a gente leu e aprendeu lá, o quanto é privilegiado esse espaço para promover essa aprendizagem e o quanto é importante a mediação do professor de forma consciente, do quanto um professor realmente precisa ter noção de como influencia o desenvolvimento da criança nas relações humanas como um todo, de uma forma plena. A gente passa a ter uma consciência maior do quanto realmente tem com o nosso fazer pedagógico, com a nossa mediação, favorecer isso, o protagonismo, a autonomia das crianças. Fazer com que seja prazerosa essa interação, esse momento em que nós convivemos na escola. Me fez pensar também na importância do brincar, principalmente, nós que trabalhamos na EI, do quanto brincar é importante para criança, mas me fez pensar e entender que não é somente uma atividade lúdica prazerosa, mas, que essa atividade tem objetivos e motivos que estão dentro desse processo, dessa aprendizagem. Então, assim, foi realmente, entre muitas outras coisas que eu poderia falar, mas foi muito enriquecedor. Eu acho que me fez reforçar algumas coisas que eu já acreditava, algumas coisas que a gente, muitas vezes, pratica e nem sabe da importância do que está fazendo e o quanto pode ser*

*melhor, do quanto a nossa mediação tem que ter esse olhar, esse foco, esses objetivos. Nós temos que ter a noção do quanto realmente a escola e a nossa convivência com as crianças, realmente, é enriquecedora de uma forma plena num todo. E que não é só planejar atividades e brincadeiras. Entendemos e passamos a ter uma noção melhor do quanto influencia e dá continuidade no desenvolvimento dessa criança no contexto social. Então, para mim, foi impactante mesmo, eu repensei e aprendi muito mesmo e a minha prática pedagógica nunca mais será a mesma, porque eu entendi que realmente estamos em constante aprendizagem e, por mais que a gente se esforce, dê o nosso melhor, estamos em constante aprendizagem. Eu só sei que nada sei e que estou com sede de aprender (DEPOIMENTOS FINAIS, 2021).*

*P3: Os estudos baseados na THC contribuíram muito para aprimorar a minha prática pedagógica, porque me fizeram refletir sobre como enriquecer as minhas aulas propondo um trabalho mais significativo para as crianças, que proporcione momentos de ação, de interação entre elas, entre as pessoas, entre os objetos. Fizeram refletir a respeito da importância de propor atividades que façam sentido para elas, que despertem a curiosidade e que as façam refletir, pensar, agir, que elas possam se sentir desafiadas e encorajadas a aprender mais. Ainda que elas se sintam estimuladas a aprender, para que elas possam sair de sua zona de desenvolvimento real e avancem em sua zona de desenvolvimento proximal (DEPOIMENTOS FINAIS, 2021).*

*P2: Impactaram na minha prática pedagógica em relação a pensar no meu planejamento. Pensar se ele vai ter sentido para a criança. Pensar em envolver mais a criança e não ir só nos modismos que a gente vê. Também em relação a olhar pela perspectiva da criança, ou seja, se aquela forma como eu estou conduzindo aquela aula, aquela experiência, como que está sendo interessante para ela. Também em pensar nas faixas etárias, como a gente estudou... cada um tem suas atividades-guia. Procurar sempre tentar trabalhar dessa forma que vai ser mais interessante para a criança e também sempre se atualizar porque o professor sempre tem que estar estudando, sempre tem que estar procurando novas práticas, querendo saber de novos assuntos para não ficar estagnado na mesmice (DEPOIMENTOS FINAIS, 2021).*

*P8: Com os estudos, aprendi a importância de colocar a criança como protagonista em todas as ações, propiciando intervenções pedagógicas que expressem a valorização de capacidades criativas, habilidades e competências de cada uma delas, incentivando ao máximo todas as potencialidades, pois sempre tenho como ponto de partida a humanização (DEPOIMENTOS FINAIS, 2021).*

*P4: Durante todo estudo fui afetada; a cada capítulo parece que era uma nova didática. Percebi o quanto perdemos tempo procurando atividades que não vêm do interesse da criança, que precisamos ouvir a turma e, assim, propor algo que venha ao encontro delas. Tirei o pó e fui à luta, apresentei meu trabalho aos pais diariamente e*

*eles percebiam nas falas dos filhos o quanto aprendiam e o mais importante o quanto o vínculo afetivo era mútuo. Teve momento em que me sentia cansada, porém, logo passava, pois o que realmente importava era vê-los curiosos a aprender com o outro, com o espaço à sua volta e em contato com a natureza (DEPOIMENTOS FINAIS, 2021).*

*P1: Baseada nos estudos da THC eu ampliei o meu olhar em relação às crianças. Eu comecei a valorizar mais o que elas trazem e comecei a ter uma escuta mais atenta. Observei mais as crianças, o que elas desejam e do que elas necessitam. E estudando o que, realmente, elas precisam naquela faixa-etária. Então, a minha prática modificou-se, à medida que eu as coloquei como sujeitos ativos no processo pedagógico, no meu planejamento. Então era intencional e mudei meu olhar também sobre a parte que envolve o afeto também, a conversa na hora da troca da fralda, a conversa no sentido do uso do banheiro, nos desejos – aquilo de que mais gostaram, o que querem fazer – enfim, colocando-as também como protagonistas, não tirando o meu papel, que não tem como, ainda mais que é maternal 1, mas valorizando os desejos delas nas brincadeiras, nas atividades. Respeitei quando não queriam fazer certa atividade que as incomodava, seja uma tinta, seja com uma textura diferente. Procurei envolver as crianças em tudo. Então, eu busco sempre me reportar aos estudos e transformar minha prática em algo proveitoso, de desenvolvimento mesmo da criança nas interações sociais e culturais (DEPOIMENTOS FINAIS, 2021).*

*P9: Foi por meio dos estudos da THC que eu aprendi a valorizar ainda mais a escuta atenta da criança, a valorizar seus desejos, as suas vontades e, principalmente, por que objetos e coisas se interessa. E também percebi que cada um tem suas particularidades, seus desejos, suas vontades, suas aptidões. Valorizando esta escuta atenta, eu percebo também que a criança é protagonista cada vez mais do seu conhecimento, porque se a gente tiver um interesse, a gente aprende. Nesse aprendizado, nesse desenvolvimento é necessário levar em consideração a atividade-guia da criança, daquela faixa etária em que ela se enquadra. Através da estimulação da atividade-guia nós trabalhamos com a zona de desenvolvimento proximal da criança para que ela desenvolva cada vez mais as suas funções psíquicas superiores. Também podemos promover o contato com a cultura mais elaborada, porque a cultura popular, a do dia a dia ela já tem em casa. Promover o contato com a cultura mais elaborada, com objetos que ela não tem o contato, para que ela tenha contato com o mundo social e cultural (DEPOIMENTOS FINAIS, 2021).*

No processo de formação continuada desenvolvido com as professoras, busquei criar as condições favoráveis para o envolvimento delas intensificando as ações de estudo e ampliando gradativamente a participação ativa, concedendo a cada uma delas a possibilidade de serem sujeitos de sua própria profissionalidade. Em vista disso, é possível afirmar que houve a ampliação dos olhares para a prática

docente sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, das quais destaco: o entendimento sobre as especificidades do desenvolvimento da criança na primeira infância, o papel das relações sociais no desenvolvimento humano, a importância do afeto, isto é, afetar o outro com nossas ações, a relevância da escuta atenta, a constatação de que novas formas de se trabalhar com a criança podem ser implementadas no trabalho educativo, a compreensão de que a teoria deve sustentar as práticas, o fortalecimento das próprias convicções sobre a educação na primeira infância, a compreensão da atividade da criança como processo que impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento e o reconhecimento da formação contínua como particularidade da atividade docente.

Do estágio inicial da pesquisa até os depoimentos finais, percebe-se a apropriação de elementos teóricos com potencial para a transformação das práticas. Contudo, vale destacar que as discussões e reflexões empreendidas até aqui merecem aprofundamento rumo à plena transformação das práticas.

Neste capítulo apresentei e analisei os dados produzidos durante o processo da pesquisa sob a luz Teoria Histórico-Cultural. Os resultados obtidos por meio dos registros autorreflexivos e da transcrição das reuniões de estudos apontaram o entendimento das professoras acerca dos conceitos-chave da Teoria Histórico-Cultural. Isto se deve ao fato de que esse processo de estudo envolvia até três etapas, isto é, o estudo de cada tópico da formação envolveu a leitura individual antecipada, elaboração de registros escritos e discussão em grupo.

Em relações às práticas e situações cotidianas ressalto que, dadas às condições que envolveram esta pesquisa, pude observar pontualmente apenas algumas práticas. Assim sendo, a análise revelou possibilidades de participação das crianças na criação das propostas de trabalho e pequenos projetos a partir de uma escuta atenta e intencional do professor. Sobre esse aspecto, afirmo a necessidade de se repensar na continuidade dessa caminhada (re)iniciando-a com as discussões sobre a constituição do ambiente escolar – pautada, agora, nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural – e com a reflexão sobre as possibilidades de ampliar a atividade da criança, isto é, possibilitando a ela ser sujeito das ações participando ativamente dos processos educativos na escola. Assim como destaca o documento

(BRASIL, 2017) ao enfatizar que os seis direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – asseguram:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Assim, a concepção de criança como sujeito histórico-social e de direitos, isto é, criança que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que se apropria do conhecimento sistematizado por meio da sua ação e nas relações sociais, não resultam de um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo, ou seja, seu resultado exige a intencionalidade das práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da primeira infância (BRASIL, 2017).

Com essas considerações, acredito que a continuidade e aprimoramento do plano de atividades de estudo do professor, possa ser um caminho para o envolvimento do dele na atividade docente, tendo em vista seu potencial para a autonomia intelectual do professor.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos" (FERNANDO PESSOA).*

E a travessia continua! De antemão, afirmo que este trabalho não se encerra ao final de seu prazo definido institucionalmente. Todavia, ele evidencia o movimento do objeto de estudo em constante transformação com avanços e períodos estáveis determinados por um contexto educacional marcado pela contradição. Sendo assim, estudar com os professores significa partir do entendimento de que a apropriação teórica não é apenas um processo de entrada, ou seja, é um processo que se completa na saída, portanto a transformação da prática é um processo resultante da objetivação desencadeada pela apropriação teórica. Em outras palavras, o sujeito transforma-se e, ao transformar-se, amplia as possibilidades de transformar a realidade por meio da atividade consciente, isto é, determinada a uma finalidade e motivada por uma necessidade.

Ao longo deste trabalho, dediquei-me a analisar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação do sentido da atividade docente. Considerando que as ações de estudo e formação são particularidades inerentes ao trabalho do professor, empreendi-me no esforço para responder à seguinte pergunta investigativa: **de que maneira a formação continuada pode ser organizada de modo a provocar nos professores necessidades humanizadoras de estudo e compreensão dos elementos teóricos que levem à transformação de sua prática docente?**

O ponto de partida para responder à questão baseia-se no fato de que o conhecimento sobre como as crianças aprendem e desenvolvem-se, amplia as possibilidades de planejar o trabalho pedagógico de modo a promover o máximo desenvolvimento humano e a apropriação das qualidades psíquicas que constituem a personalidade infantil. Nesse contexto, a instrumentalização teórica dos professores é condição essencial para que sejam sujeitos das ações e não meros reprodutores de tarefas estabelecidas institucionalmente (ALMADA, 2011; LIMA, 2017; MELLO 2000; RAMOS, 2011; RIBEIRO, 2009).

Sendo assim, a primeira ação metodológica deste trabalho consistiu na sistematização das produções acadêmicas e teóricas elaboradas a partir de revisão bibliográfica. Os resultados contribuíram para este estudo na medida em que evidenciaram a complexidade de organização das estratégias motivadoras e provocadoras de transformação do pensamento e das ações docentes, a partir das condições objetivas que foram encontradas pelos pesquisadores. Ao mesmo tempo, esses trabalhos forneceram pistas sobre como os obstáculos foram vencidos e os resultados positivos, alcançados.

No segundo capítulo, busquei compreender a constituição do significado e do sentido da atividade docente pontuando que a complexidade da atividade não permite pautar o pensamento e as ações docentes no espontaneísmo que, muitas vezes, sustenta a máxima do senso comum: “sempre foi assim e sempre deu certo”. Esse espontaneísmo, ou naturalização dos processos pedagógicos, além de não atender aos princípios de uma educação humanizadora, coloca o professor em uma condição que o impossibilita ser sujeito de suas ações. E, sem compreender o sentido de sua atividade docente, não são criados os motivos para agir intencionalmente e, sobretudo, sua ação não coincide com o objetivo pertinente à atividade.

No terceiro capítulo, a discussão girou em torno dos princípios de uma prática pedagógica humanizadora. Assumir que a atividade docente implica criar as condições educativas orientadas ao desenvolvimento das qualidades humanas, – atenção, memória, percepção, controle da conduta, pensamento e linguagem, valores éticos e morais, sentimentos – traz à tona a necessidade de se compreenderem as regularidades que orientam o desenvolvimento infantil e as especificidades da criança para a adequada organização do ambiente, aqui entendido como um conjunto articulado que envolve o espaço, os materiais, o tempo e as relações sociais.

No quarto capítulo, apresentei o percurso metodológico descrevendo o levantamento bibliográfico, as ações de observação, caracterização e análise do universo da pesquisa com a finalidade de reunir elementos para pensar a formação continuada organizada de modo a provocar necessidades humanizadoras de estudo,

bem como elementos teóricos necessários para promover a participação das crianças e o acesso à cultura mais elaborada.

Finalmente, no quinto capítulo, apresentei a proposta de formação, os dados produzidos e a análise, pontuando o entendimento dos professores acerca dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural como possibilidades de qualificação das práticas pedagógicas e de indícios da constituição de um novo sentido para a atividade docente situada na esfera não-cotidiana.

Refletir sobre a prática pedagógica na formação continuada não é um trabalho fácil, pois exige tempo, flexibilidade, determinação e o abandono da ideia de formação continuada com resultados em curto prazo. A formação continuada não se resume a um planejamento de ações pensadas e traçadas pelo pesquisador para serem aplicadas em qualquer grupo. No desenvolvimento do processo formativo, é o movimento do objeto que vai indicando as estratégias formativas que atendem adequadamente às necessidades de um determinado grupo de professores. Nesse contexto, a formação supera o modelo que consiste em mera atualização científica, pedagógica e didática, criando espaços de participação, reflexão e diálogos. Nesse sentido, a formação servirá de exercício crítico ao se constatarem as contradições da profissão e ao trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tempos na educação: a alienação profissional (IMBERNON, 2011).

Pensar a formação continuada, no contexto da pesquisa científica, exige um exercício de olhar para si e para o outro. Esse outro pode ser o indivíduo a quem se busca investigar ou, em determinados momentos do processo, o próprio pesquisador. Por isso, a pesquisa que envolve a formação continuada se constitui não só nos resultados encontrados, mas no processo de busca e nas vivências proporcionadas pelos seus realizadores (PACHECO *et al*, 2013). Sendo assim, como pesquisadora e diretora da unidade educacional onde a pesquisa foi desenvolvida, também me constituí no esforço coletivo de apropriação da teoria para a qualificação do trabalho. E foram essas apropriações teóricas que ampliaram a minha compreensão sobre como enriquecer o processo formativo e mobilizar o professor para as necessidades humanizadoras de estudo.

Sob a ótica da teoria, é possível afirmar que a garantia às novas gerações de apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente está condicionada ao entendimento dos professores de que o sentido da atividade docente se constitui na apropriação de ferramentas teóricas para a organização intencional e consciente das práticas rumo ao desenvolvimento do psiquismo humano.

Os dados produzidos na pesquisa revelaram a complexidade do contexto de formação sinalizando as possibilidades e as necessidades de mudanças. Nesse processo, fui intensificando as ações de estudo à medida que a equipe sinaliza possibilidades de avanço. Assim sendo, destaco os resultados decorrentes das ações metodológicas empreendidas neste trabalho que revelaram indicadores de um novo sentido para a atividade docente:

**Do monólogo do formador ao diálogo com a equipe** – no decorrer da pesquisa o processo de formação continuada foi (re)configurando-se como um momento de troca de ideias, exposição dialogada sobre os pontos de vista e apropriação de conhecimentos para orientar a prática pedagógica em lugar de leituras individuais com registro do resumo das ideias abordadas em um texto. Com essa nova forma de estudo, identifiquei a apropriação da teoria no discurso das professoras envolvidas. Notei que, a cada reunião de estudo, elas sentiam-se mais seguras para expor, perguntar e dialogar;

**Mudanças das formas de registro dos estudos** – antes da pesquisa, as professoras redigiam resumos acerca das leituras realizadas. Por vezes, esses resumos não demonstravam a apropriação dos conceitos abordados. Por essa razão, a segunda alteração na forma de estudo foi a introdução do roteiro com três questões mobilizadoras de estudo: *Que ideias foram abordadas no texto? Como essas ideias mexem com as minhas ideias? Como essas ideias mexem com as minhas práticas?* Com essa alteração, foi possível identificar com mais clareza como as professoras estavam se apropriando dos conceitos estudados, o que me possibilitou fazer intervenções a partir das necessidades observadas;

**Novas atitudes de estudo** – na sequência desse processo, observei que as professoras poderiam envolver-se de forma mais ativa com os estudos. A próxima alteração deu-se com a instituição de duas professoras responsáveis por

compartilhar e socializar as ideias abordadas no texto. Com a ação, verifiquei uma postura mais autônoma das professoras, isso porque a ação de ler para discutir difere da ação de ler para expor. E essa ação demanda um preparo mais intenso do professor que vai mediar as discussões;

**Trocas e partilha de ideias com alunas da graduação** – Em diversas ocasiões do estudo, convidei as alunas do curso de graduação em Pedagogia – curso no qual sou docente – para trocar ideias com as professoras e, até mesmo, conceder entrevistas a respeito de suas aprendizagens pautadas na Teoria Histórico-Cultural. Com essa ação, as professoras sentiam que podiam contribuir com o aprendizado das futuras professoras ao mesmo tempo em que estavam apropriando-se da teoria;

**Contextualização das práticas a partir da teoria** – em outro momento da pesquisa, propôs-se que cada professor escolhesse um texto da coletânea que estávamos estudando para elaborar uma apresentação em slides relacionando-o com sua prática. A intenção desse exercício reflexivo foi possibilitar ao professor compreender as aproximações de sua prática com a teoria estudada;

**O impacto dos estudos nas objetivações das relações com as crianças** – nas observações do trabalho pedagógico das professoras, constatei a intencionalidade nas práticas rumo ao desenvolvimento mais amplo das crianças, a exemplo: a escuta atenta que possibilitou a condução de algumas atividades do planejamento, a ampliação da participação das crianças na organização dos espaços, a possibilidade de envolver crianças de diferentes faixas etárias em uma mesma proposta, o oferecimento de materiais não estruturados – sucatas e elementos da natureza – para a produção atividades plásticas das crianças, a ampliação da participação das crianças nas decisões que envolvem o coletivo da turma e a atenção especial ao desenvolvimento da linguagem dos bebês. Reforço que ainda existem questões a serem discutidas e ampliadas, no entanto, de maneira respeitosa, reconheço o esforço das professoras em modificar e ampliar práticas consolidadas ao longo da trajetória profissional de cada uma delas;

**Partilha das experiências em eventos na área educacional** – e por fim, a última alteração nas ações de estudo ocorreu com a instituição do plano de

atividades de estudo para o professor. Em um curto espaço de tempo, (4) quatro professoras conseguiram organizar e estruturar suas experiências educativas para compartilhar em eventos da área educacional, totalizando a apresentação de (5) cinco trabalhos. Essa atitude revela indícios de reconhecer-se como um sujeito ativo e produtor de conhecimentos.

Em síntese, os resultados obtidos com a pesquisa evidenciaram que a atividade de ensino do professor exige o aprendizado contínuo e, na medida em que nos transformamos por meio do aprendizado motivado por necessidades humanizadoras, ampliamos as possibilidades de promover a prática pedagógica na perspectiva desenvolvvente.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, defendo que a forma de organizar o processo de formação continuada tem potencial para deflagrar a constituição do sentido da atividade docente – mediação do processo de formação do psiquismo humano – isto é, quando os processos formativos são organizados de maneira a considerar o professor como sujeito ativo, ampliam-se as possibilidades de ele se reconhecer como profissional intelectual que, a partir de reflexão rigorosa sobre a própria prática, é capaz de produzir conhecimentos sobre ela ao mesmo tempo em que pode superar as formas alienantes de trabalho. Nesse mesmo entendimento, Marino Filho (2019) pontua que o significado e o sentido da atividade docente são constituídos na realidade concreta, ou seja, na própria atividade do sujeito; isto é, como parceiro social, com o caráter de participação. Nos dizeres do autor:

[...] a capacidade de um indivíduo agir como sujeito em atividades sociais, depende que ocorra a passagem das formas simples de análise e síntese das relações objetivas para formas cada vez mais complexas por meio dos significados. Além disso, a possibilidade de uma pessoa reconhecer-se como sujeito em determinada atividade, agir orientada pela vontade como orientação consciente das ações, e colocar para si um objetivo coerente com a sua existência social, exige do processo educativo uma formação afetiva/emocional e cognitiva integrada pelo sentido da atividade (MARINO FILHO, 2019, p.70).

Por todo o exposto, a escola é o meio privilegiado para a construção de sentidos e significados da atividade docente e para a apropriação da cultura mais elaborada. É, na escola, que as práticas pedagógicas podem ser intencionalmente

organizadas de modo a interferir adequadamente na formação da inteligência e da personalidade das crianças. Nessa perspectiva, o papel do diretor de escola é garantir a qualidade do trabalho pedagógico que é desenvolvido pela equipe escolar. Nas palavras de Saviani (1989, p.190):

Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador. Mais do que isso: em termos típico-ideais, ele deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar.

Tais proposições do autor salientam que o papel do diretor implica a responsabilidade e o compromisso social com a finalidade do processo educativo e, conseqüentemente, isso exige formação e apropriação teórica para assumir esse compromisso juntamente com sua equipe de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALMADA, F.A.C. **A formação do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural.** 2011. 171p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2011.

ANDREETO, V.G. **Reggio Emilia e San Miniato: experiência em política pública para a qualidade da infância.** 2014. 141p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2014.

ARAÚJO, E.S. Mediação e aprendizagem docente. In: **Encontro Nacional De Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE: Construindo a Prática Profissional Na Educação Para Todos, IX, 2009, São Paulo.** Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p. 1-15.

ARAÚJO, E.S. Mediação e aprendizagem docente. In: **Encontro Nacional De Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE: Construindo a Prática Profissional Na Educação Para Todos, IX, 2009, São Paulo.** Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p. 1-15.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

ASSIS, T.P. **Formação Contínua em Serviço: o olhar do professor.** 2014. 198p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2014.

AZEVEDO, P.D. **Os fundamentos da prática de ensino de Matemática de professores da Educação Infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente.** 2007. 245p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2007.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, Apr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMYyTP9Fzf/abstract/?lang=pt>  
Acesso em: 23 jan. 2022.

BISSOLI, M. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórica Cultural.** 2005. 281p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2011.

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394.

BRASIL (2009). Resolução CNE/SEB 5/2009, estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** *Diário Oficial da União.*

BREJO, J.A. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)**. 2012. 282p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2012.

BISSACO, C.M.; MENDES, A.C.B.; LIMA, E.A. O arranjo espacial em escolas de educação infantil: reflexões sobre a Proposta Fazer em Cantos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1319–1338, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8077>. Acesso em: 11 out. 2021.

CALLIL, M.R.S. **Formar e formar-se no berçário**: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil. 2010.223p. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMILO, V.C.S. **Infância, gênero e Educação Infantil**: percepções e ações na formação continuada dos educadores. 2019. 112p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras Araraquara, SP. 2019.

CAMPOS, M.M. e ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

CHAVES, M. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. P. 41-54.

CHEROGLU, S. e MAGALHÃES, G.M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L.M., ABRANTES, A.A. e FACCI, M.G.D. (orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. P. 93-108. (Coleção Educação Contemporânea).

CICONE, V.I.V.B. **Implantação do Programa de Educação pré-escolar (PROEPRE) em Leme-SP**: mudanças ocorridas na prática pedagógica de professores face a uma inovação educacional construtivista. 1995. 226p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1995.

CREPALDI, R. **Formação em contexto**: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil. 2008. 212p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CUNHA, R.C.O.B. **Pelas telas, pelas janelas**: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas. 2006. 288p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2006.

CUNHA, S.M. **Eu canto pra você**: saberes musicais de professores da pequena

infância. 2014. P.168p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DAVÍDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editora Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V.V. O que é atividade de estudo? In: **Revista Escola Inicial**. Nº.7, 1999. (Tradução do Russo de Ermelinda Prestes).

DAL COLETO, A.P. **Percursos para a construção de indicadores da qualidade da Educação Infantil**. 2014. 466p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2014.

DE MARCO, M.T. **Percepções de professoras de escolas públicas de Educação Infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira/PR**. 2014. 127p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2014.

DE MARCO, M.T. **Docência na Educação Infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)**. 2019. 160p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2019.

DECRETO LEGISLATIVO Nº 51, DE 7 DE OUTUBRO DE 1996.  
<http://leismunicipa.is/fvsck>

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.

ELKONIN, D.B. Característica general del desarrollo psíquico de nos niños. In: SMIRNOV, A.A. e cols. (orgs). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960. P. 493-503.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A.M. e PUENTES, R.V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental** (Antologia) Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. P. 149-172.

FERNANDES, I.M.B.A. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública**. 2009. 349p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERNANDES, J.G.D. **Desvelando uma instituição de Educação Infantil: uma experiência de formação em serviço com profissionais da primeira infância**. 2008.131p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP,2008.

FERREIRA, C. R. **Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola**. 2013. 279p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2013.

FILHO, A. L. G. & NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a História e a Política. In: KRAMER, S. NUNES, M.F., CARVALHO, M.C. (orgs.) **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP. Papirus, 2013. P. 67-88.

FILHO, A. M. Significação e envolvimento na atividade de estudo. In: PUENTES, R.V. & MELLO, S.A. (orgs.) **Teoria da atividade de estudo**: Livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019. P. 55-72.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 229-281.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade. **Educação e Filosofia**, v. 25, n. 50, p. 557–582, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13364>. Acesso em: 23 jan. 2022.

**FRANZE, F.P. A formação continuada de professores e a ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil**. 2019. 150p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, SP, 2019.

FREINET, C. As técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa: Estampa 1973.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. Tradução J. Baptista. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOLQUE, M.A. O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. In: MELLO, S.A. e COSTA, S. A. **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017. (p. 51-64).

GALARDINI, Anna Lia e IOZZELLI, Sonia. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Documentação Pedagógica: Teoria e Prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. (p. 87-98).

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GAMBA, L.M.F. **Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na Educação Infantil**. 2009. 184p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2009.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C, GANDINI, L e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Deise Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. (p. 145-158).

GLADCHEFF, A.P. **Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2015. 274p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. 2015.

GOMES, C.A.V. Significados e sentidos e a questão da metodologia do trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: MILLER, S., MENDONÇA, S.G.L., KOHLE E.C.(orgs.). Significado e sentido na educação para a humanização. Marília:Oficina Universitária; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2019.P. 161-172.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

IMAI, V.H. **Desenvolvimento psicomotor**: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da Educação Infantil. 188p. 2007. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2007.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M.L.A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 117-132.

LEI COMPLEMENTAR nº. 5179/1997 – de 30 de dezembro de 1997 “**Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências**”. <http://leismunicipa.is/fvsck>

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

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2016. P. 59-83.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A.M. e PUENTES, R.V. (orgs.) **Ensino Desenvolvimental**: Antologia. Tradutores Ademir Damázio [et al]. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução: Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LIMA, E.A. Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática. 2005. 276f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIMA, E. A. Trabalho pedagógico na Educação Infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). A questão do método e a teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 113 – 129.

LOMBARDI, L.M.S.S. **Formação corporal de professoras de bebês**: contribuições da Pedagogia do Teatro. 2011. 266p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LUCENA, A. M. S. **Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação**: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa. 2018. 250p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Amazonas, 2018.

LURIA, A.R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2016. P. 191-224.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesús Raniere. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. O processo de trabalho e o processo de valorização. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital; Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017. P. 255-275.

MAGALHÃES, C. **Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil**. 2014. 196p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2013.

MARIANO, 2015. **Música no berçário**: formação de professores e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. 2015. 259p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARTINEZ, A.P.A. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In: MELLO, S.A. e COSTA, S. A. **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017. (p. 231-242).

MEDEIROS, R.M.P.C. **Plano Municipal de Educação**: formação e valorização dos professores de Educação Infantil. 2018. 249p. Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, SP, 2018.

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

Mello, S.A. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação**. Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

MELLO, S.A. **A escola de Vygotsky**. In: CARRARA, Kester. Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. Campinas: Avercamp, 2004. (135-155).

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas contribuições na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, S.A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: LIMA, S.G. & MILLER, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010. (p. 193-202).

MELLO, S.A. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: MELLO, S.A. e COSTA, S. A. **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017. (p. 87-96).

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, v. 1, n. 1, p. 53-68, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MORE, Á.C.C. **Concepções fundamentadoras no ensino de arte: uma experiência de formação inicial à luz de L. S. Vigotski**. 2008. 131p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2008.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, C. P. **A Organização do Ensino e a Formação do Pensamento Estético-Artístico na Teoria Histórico-Cultural**. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NASCIUTTI, F.M.B. **Travessias – o grupo como fonte de desenvolvimento profissional**. 2017. 201p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2017.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais de educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 35-42.

OLIVEIRA, B.A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: LIMA, S.G. & MILLER, S. (Orgs.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010. P. 13-26.

OLIVEIRA, Z.R. A construção de ambientes e aprendizagens nas instituições de Educação Infantil. In: **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. P. 69-108.

PACHECO, *et al.* A pesquisa como espaço de formação. In: KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, M. C.(orgs). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. P. 297-308.

PIMENTA, S.G. Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.D.A. e OLIVEIRA, M.R. (Org.) **Alternativas do Ensino da Didática**. Campinas: Papirus, 1997. P.37-70.

PIMENTA, J.I.P.B. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. 2007.177p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2007.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, C. de M. M. N. **O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural**. Tese (doutorado - Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2011.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**, Livro II. Uberlândia: EDUFU, 2014. p.213-240.

RODRIGUES, V. **A formação política do professor de educação infantil**: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências no modelo neoliberal. 2003. 185p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.n e ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

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

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTANA, M.S.R. **Trabalho docente e problematização da prática pedagógica à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2013. 218 f. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, SP, 2013.

SANT'ANNA, M.M.M. **Formação continuada em serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar**. 2016. 232p. Tese de Doutorado em Educação. . Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2016.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum á consciência filosófica**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd. Campinas: Autores Associados, v.12, n.34, p.152-165. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jan.2022.

SFORNI, M. S. de F., VIEIRA, R de A. **Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente**. Educação, Porto Alegre, v.31, n.3, set./dez., 2008, p. 239- 244.

SILVA, M.L.G. **Sentidos da orientação pedagógica em circulação nas relações cotidianas na educação infantil**. 2015. 157p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2015.

SILVA, G. F. A participação das crianças na organização da rotina. In: MELLO, S.A. e COSTA, S. A. **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017. (p. 141-152).

SILVA, C.R. **Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada**. 2019. 173p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, SP, 2019.

SILVA, R.A.G. **Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão**. 2011. 280p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2011.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: **Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, 2011, p. 13–32. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668> Acesso em: 21 dez. 2021.

SILVA, R.A.G. **O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no curso de Pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão**. 2018. 311p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2018.

SILVA, S.S. **Matemática na infância uma construção, diferentes olhares**. 2008. 234p. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de

São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, T.D.M. **Trajetórias de formação de professoras de Educação Infantil: história oral de vida.** 2012.256p. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SINGULANI, R.A.D. A organização do espaço da escola de Educação Infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017. p. 129-139.

TEIXEIRA, S.R. e BARCA, A.P.A. Teoria histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017. P. 29-40.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

VIGNADO, J. **Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada na investigação-ação na formação continuada de professores da Educação Infantil.** 2007. 246p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b. (Coleção textos de psicologia).

VIGOTSKI, L. S. Quarta Aula: o problema do meio na pedologia. In: VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia.** Tradução e organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018, p. 73 – 92.

VOSGERAU, Dimeire. Sant'Anna. Ramos.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas,** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

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

VYGOTSKI, L. S. Problemas de la Psicología Infantil. **Obras Escogidas,** vol. IV. Madrid: Visor, 1996. P. 249-386.

VYGOTSKY, L.S. e LURIA, A.R. A criança e seu comportamento. **Estudos sobre a História do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 151-238.

ZURAWSKI, M.P.V. **Escrever sobre a própria prática**: desafios na formação do professor da primeira infância. 2009. 171p. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da cidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

## **ANEXOS**

**ANEXO A - Autorização da Secretária Municipal de Educação para a realização da pesquisa****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Unidade 1: Rua São Paulo, 728 – Vila Mendonça – CEP 16015-130

Telefone: 18 3636-1200 – FAX: 3622-2909

Unidade 2: Rua Dona Ida, 1284 – Bairro Santana – CEP 16055-290

Telefone/fax: 18 3624-4771

E-mail: secretaria.se.exp@hotmail.com

**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Autorizo a senhora Ana Cláudia Bonachini Mendes, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília-SP, a realizar a pesquisa intitulada “*Desenvolvimento do psiquismo na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para análise da prática pedagógica*”, sob orientação da professora Dra. Suely Amaral Mello, a ser desenvolvida com as professoras da EMEB Sônia Maria Corrêa.

Araçatuba, 12 de abril 2019.

Silvana de Sousa e Souza  
Secretária Municipal da Educação

Silvana de Sousa e Souza  
Secretária Municipal de Educação  
RG: 21.480.653-4

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professor



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos sua participação na pesquisa intitulada “**A formação do sentido para a atividade docente na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**”

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação do sentido da atividade docente para a apropriação teórica dos professores com possibilidades de afetar o pensar e agir docentes. Os procedimentos metodológicos que serão empregados para a obtenção de dados junto aos professores participantes da pesquisa são:

- Observação das aulas e acompanhamento das atividades desenvolvidas nas salas de referência da turma
  - Registros dos diálogos coletivos durante os momentos de estudo

Sua colaboração neste estudo consiste em participar das ações de estudo que será desenvolvida na escola com encontros organizados a partir de propostas que envolverão estudo de textos, análise e reflexão a partir de trechos de filmes e documentários, fotos, relatos orais e escritos e aspectos de situações de ensino e aprendizagem. Serão 2(dois) encontros semanais divididos em aproximadamente 30 minutos de duração e acontecerão no horário de trabalho, ao longo do desenvolvimento da pesquisa especificamente na fase de coleta de dados.

É importante que você ressaltar que:

- Sua participação é voluntária e você poderá desistir de participar em qualquer momento;
- Você poderá aceitar ou recusar a responder quaisquer perguntas que lhe forem feitas;
- As informações obtidas através de sua colaboração nos diálogos coletivos poderão ser documentadas e descritas em relatório de pesquisa (Tese), feito por mim para a obtenção do título de Doutor, junto ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília-SP;
- Os resultados poderão ser divulgados em Eventos Científicos e Revistas e que me comprometo a manter em absoluto sigilo sua identidade e a identificação da escola, segundo os padrões profissionais de sigilo e ética.

Você ficará com uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que traz o contato (celular e e-mail) da pesquisadora responsável para que, a qualquer momento, seja possível tirar dúvidas sobre a pesquisa, sua participação ou ter acesso ao registro de consentimento do Comitê local de Ética em Pesquisa.

Estando de acordo, solicitamos o preenchimento da declaração abaixo. Agradecemos sua atenção e colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

**Ana Cláudia Bonachini Mendes**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC - Unesp Marília, SP.

Telefone para contato: (18) 98119-0449; e-mail: [acbonachini.prof@gmail.com](mailto:acbonachini.prof@gmail.com)

Comitê de Ética em Pesquisa FFC Unesp Marília: (14) 3402-1336



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

### IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR PARTICIPANTE

**Nome:**

**RG:**

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada A formação do sentido para a atividade docente na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural bem como as atividades envolvidas.

Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que não serei identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Araçatuba, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

**Me. Ana Cláudia Bonachini Mendes**  
Responsável pela Pesquisa

**Dra. Suely Amaral Mello**  
Orientadora da Pesquisa

## APÊNDICE B - Roteiro de Observação

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

As observações têm como objetivo levantar dados para elaboração de um diagnóstico da realidade na qual será desenvolvido o *Experimento Formativo*. Desse modo, serão observados os elementos que constituem o ambiente educativo e suas possibilidades de promover a participação das crianças e o acesso à cultura mais elaborada.

#### 1. CONSTITUIÇÃO DAS RELAÇÕES NO AMBIENTE EDUCATIVO

##### 1.1 Relação do professor(a) com as crianças

1.1.1 Tipos de relação estabelecidas entre o professor (a) e as crianças

1.1.2 Comunicação não verbal (olhares, gestos, expressões faciais)

1.1.3 Construção das regras de convivência do grupo

1.1.4 Atividade da criança durante a execução das propostas didáticas

##### 1.2 Relações entre as crianças

1.2.1 Situações em que as crianças trocam e compartilham ideias

1.2.2 Processos de resolução de conflitos

#### 2. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

2.1 Disposição e acessibilidade dos materiais

2.2 Quantidade dos materiais disponíveis

2.3 Diversidade dos materiais disponíveis

2.4 Utilização e exploração do espaço

2.4.1 Como as crianças exploram? Em quais momentos isso ocorre?

#### 3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

3.1 Gestão do tempo da instituição e o tempo da criança

3.2 Outras possibilidades de gestão do tempo:

3.2.1 Atividades dirigidas

3.2.2 Atividades diversificadas

## APÊNDICE C - Plano de atividades de estudo do professor



PREFEITURA MUNICIPAL  
DE ARAÇATUBA

**PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAÇATUBA**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**EMEB PROF<sup>a</sup> SÔNIA MARIA CORRÊA**  
Rua dos Buritis, 360 – Jd. Pinheiros – Tel: 3621-3884  
CEP 16062-170 – Araçatuba - SP



**EMEB PROF<sup>a</sup> SÔNIA  
MARIA CORRÊA**

## ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE DE ESTUDO PROFESSOR

**Ana Cláudia Bonachini Mendes<sup>57</sup>**

**Daniela Bermuda Canesque<sup>58</sup>**

### INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Freire, 1994)

A atividade de ensino do professor está intimamente relacionada à sua autoformação para o desenvolvimento profissional. Sabemos que tal desenvolvimento implica o aprofundamento dos conhecimentos pertinentes à sua prática pedagógica. Entretanto, não se trata de um simples momento formativo pensado **para** o professor. Para que os conhecimentos façam sentido e ressignifique a prática pedagógica do professor, é necessário que os momentos de estudo sejam realizados pautados nos princípios **da autonomia e da cooperação**. Por isso, tais momentos precisam ser pensados e organizados **com** os professores partindo de uma **necessidade** íntima e particular.

<sup>57</sup>Mestre em Educação. Diretora de Escola na Prefeitura Municipal de Araçatuba, SP. Endereço eletrônico: [bonachini.thc@gmail.com](mailto:bonachini.thc@gmail.com)

<sup>58</sup> Especialista em Educação. Coordenadora Pedagógica de Escola na Prefeitura Municipal de Araçatuba, SP. Endereço eletrônico: [dannycanesque@gmail.com](mailto:dannycanesque@gmail.com)

Assim, justificamos a instituição de um plano de atividades de atividades de estudo para o professor, partindo da ideia de que:

- \* **Todas** as atividades profissionais exigem o aprimoramento profissional;
- \* A atividade de **ensino do professor** exige a atividade do **aprendizado**;
- \* A **formação do pensamento teórico e científico** é necessária para o profissional que desenvolve atividades profissionais relacionadas ao intelecto;
- \* A autoformação é um meio para **potencializar o trabalho pedagógico** com as crianças.

## 2. Fundamentação teórica

O conceito de atividade humana, como categoria filosófica fundamental, corresponde à categoria trabalho e segundo a tradição marxista refere-se à **atividade** que está na base do desenvolvimento de todas as grandes conquistas humanas. É pela atividade que o homem exerce a transformação criativa da realidade. (CLARINDO E MILLER, 2018). Assim, podemos entender que os seres humanos se diferenciam dos animais pela possibilidade de transformar a realidade por meio de sua ação no mundo. Partindo dessa lógica, Leontiev e seus seguidores aprofundaram e investigaram a constituição concreta da atividade humana determinando como componentes essenciais: as **necessidades, os motivos, os objetivos, as condições e meios a seu alcance, as ações e operações**. (DAVIDÓV, 1999)

Como qualquer atividade, a de estudo não se dá mecanicamente; realiza-se quando sentimos a **necessidade de se apropriar dos conhecimentos teóricos, como resposta a alguma exigência**. Se não existe essa condição e a consequente busca do objeto que a satisfaça, não aparece o motivo para agir e a atividade não surge, não acontece e não se efetiva. (DAVIDOV, 1988, p. 178).

Isso quer dizer que, uma característica essencial da atividade está sempre orientada a um objeto, no caso do professor, o objeto em questão aqui mencionado é a sua atividade de ensino. Também é preciso mencionar que a atividade de ensino precisa estar pautada no princípio da **transformação e criação**, por isso, não basta apenas fazer uma leitura ou ouvir uma palestra. Para que se torne atividade de estudo plena, precisa promover a transformação do material a ser apropriado, o que **exige a obtenção de algum novo produto mental**, ou seja, o **conhecimento**. Sem essa condição, não há plena atividade humana. (DAVIDÓV, 1999). Para o autor, outra

condição para a correta organização da atividade de estudo é o estabelecimento de uma tarefa de estudo cuja solução é o que justamente irá exigir de nós, professores, a experimentação com o material a ser assimilado.

### 3. Fundamentação legal

Como já foi mencionado, todas as atividades profissionais exigem a atividade de estudo dirigida a uma finalidade. No caso da profissão de professor, além das questões relativas ao compromisso profissional e social, também encontramos o embasamento legal que justifica a necessidade de estudo. Conforme a Lei Complementar 204/2009:

**Art. 59.** Além dos previstos em outras normas legais, são direitos do quadro dos profissionais da educação básica:

I - ter ao seu alcance informações educacionais, bibliografia, material e outros instrumentos, bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a aplicação de seus conhecimentos;

III - dispor, no ambiente de trabalho, de instalação, material técnico e pedagógico suficientes e adequados para que possa exercer com eficiência suas funções;

IX - participar como integrante do conselho de escola, dos estudos e deliberações que afetam o processo educacional;

**Art. 60.** O integrante do quadro de profissionais da educação básica, além do dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições, manter conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, cumprir as obrigações previstas em outras normas, deverá:

VI - respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado;

§ 1º Ao profissional do magistério, compete ainda:

I - empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação;

II - participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas por força de suas funções;

IV - promover o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando, preparando-o para o exercício pleno da cidadania;

IV- considerar os princípios psico-pedagógicos, a realidade sócioeconômica da clientela escolar e as diretrizes da política educacional na escolha e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem;

VII - utilizar estratégias na metodologia e didática para que a aprendizagem seja significativa e que todos os alunos tenham acesso ao currículo escolar. (ARAÇATUBA, 2009, p.26-28)

Assim, por força das particularidades da profissão de professor – profissional intelectual da sociedade – a legislação determina e defende a necessidade da formação continuada para o desempenho da profissão com eficácia e qualidade.

### **3. Fundamentação teórica para o desenvolvimento da atividade de estudo do professor**

A Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo. (FREIRE, 1987, p.87)

Partimos do princípio teórico de que a atividade de estudo tem como objetivo final **a mudança e transformação no sujeito da atividade**. Repkin (2014) nos ensina que a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a **autotransformação do sujeito** e a pessoa se desenvolve intelectualmente apenas na medida em que ela se torna sujeito de suas ações. O autor esclarece que a atividade se caracteriza somente quando somos sujeitos, agindo de forma consciente, responsável e sobretudo, livremente. Ou seja, aprendemos motivados por nossas necessidades e não porque alguém está determinando, nesse caso até conseguimos (re)produzir algo em função do que nos foi determinado, mas a aprendizagem ocorre em um nível superficial e puramente mecânico. Nas palavras do autor:

Na atividade de estudo, a pessoa primeiro se descobre como um agente e, nessa atividade, pela primeira vez, surge diante dela a tarefa de transformar-se num sujeito. Esse processo de desenvolvimento, de estabelecimento da pessoa como sujeito, adquire um caráter consciente e dirigido a objetivos. Atividade de estudo, neste sentido, também é um aspecto muito importante da formação da pessoa como uma personalidade. (REPKIN, 2014, p.89)

Partindo do princípio teórico de que a atividade é sempre motivada internamente e dirigida para a concretização de um objetivo, buscamos nas técnicas de Freinet, elementos práticos que dialogam com a teoria em que se pauta esta orientação para a atividade de estudo do professor.

Assim, nos inspiramos na técnica de Freinet intitulada **plano de trabalho**. Trata-se de uma técnica que consiste em planejar atividades para o cumprimento de um determinado programa de estudo. Essas atividades podem ser divididas em programas mensais ou semanais. Na fase inicial da elaboração do plano de trabalho, os alunos se organizam para escolher as estratégias de desenvolvimento

das atividades, que podem ser executadas em grupos, em pares ou individualmente. Decidem também, as formas de apresentação da atividade: slides, palestras, teatro, relatos, etc. Cada trabalho é apresentado aos colegas da turma no prazo preestabelecido. A escolha do tema e sua apresentação é chamada, por Freinet, de “atividade fundamental”. Para ele, **a livre escolha é a grande motivação para o aprendizado efetivo.** (SAMPAIO, 1989)

De maneira análoga ao trabalho que Freinet realizava com as crianças, propomos a elaboração de um plano de atividades como um instrumento de registro e regulação da autoformação do professor a partir de suas escolhas. O instrumento deverá ser elaborado em forma de tabela (Quadro 1). Na linha superior da tabela identificamos por escrito as possibilidades de **produtos da atividade de estudo** a serem realizadas pelo professor e nas linhas abaixo o professor deve assinalar os produtos da atividade de estudo que deseja desenvolver. Inicialmente será realizado de forma trimestral com a autoavaliação e avaliação em conjunta a ser realizada no início dos meses de outubro, novembro e dezembro de 2021. Ainda que o planejamento seja trimestral, a autorregulação e autoavaliação do professor são constantes, pois, cada proposta exige que ele estabeleça ações e operações para a concretização de seu objetivo. A justificativa para a utilização desta técnica pauta-se nos seguintes argumentos:

- Tem potencial para dinamizar os processos de autoformação;
- Trata-se de um instrumento de autorregulação da aprendizagem;
- É um instrumento que permite documentar suas próprias escolhas, refletir sobre a própria prática e desenvolver-se profissionalmente com autonomia e autocontrole da conduta.

São etapas do processo de construção do plano de atividades:

- Levantamento das atividades relacionadas à **atividade** de estudo do professor;
- Escolha e planejamento das atividades que deseja realizar;
- Execução e realização das atividades de acordo com o planejado;
- Autoavaliação da execução do plano;
- Avaliação conjunta em assembleia.

Quadro 1 – Possibilidades de produtos da atividade de estudo

<b>PLANO DE ATIVIDADES DE ESTUDO DO PROFESSOR</b>										
	ELABORAÇÃO DE UM TEXTO REFLEXIVO COM DIRECIONAMENTO	EXPOSIÇÃO DIALOGADA COM PROFESSOR	EXPOSIÇÃO DIALOGADA COM AS FAMÍLIAS	OFICINA PEDAGÓGICA COM OS PROFESSORES	EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA COM CRIANÇAS DE DIFERENTES IDADES	AUTOFORMAÇÃO COOPERADA	PALESTRA PARA ALUNOS DA GRADUAÇÃO	PAINEL	APRESENTAÇÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM EVENTOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	ESCRITA DE ARTIGO CIENTÍFICO
SETEMBRO										
OUTUBRO										
NOVEMBRO										

Dados das autoras do projeto (BONACHINI e CANESQUE, 2021)

Como vamos estudar?

1. O professor estabelece como ponto de partida o estudo de um tema que seja de seu interesse/necessidades, pautado na Teoria Histórico Cultural.
2. Após a escolha do tema, o professor deverá escolher no mínimo 3 atividades para serem realizadas no decorrer do trimestre;
3. As atividades precisam ser diferentes, pois cada uma delas envolve ações e operações distintas;
4. O tempo para execução das atividades será regulado pelo professor, justamente para que ele reflita e gereencie com autonomia sobre seu próprio processo de aprendizagem;
5. O plano de atividades de estudo será trimestral e será avaliado, em conjunto, no início de cada mês (outubro/novembro/dezembro)
6. Todos os professores serão acompanhados pela equipe gestora, de maneira cooperativa e solidária, sempre que manifestarem interesse e necessidade em serem auxiliados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÇATUBA-SP. Lei nº 204/2009 de 22 de dezembro de 2009. Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências.

CLARINDO, C. B. da S., & MILLER, S. (2018). Atividade de estudo e superação do modelo tradicional de ensino: contribuições davidovianas / Learning activity and the overcoming of the traditional teaching model: Davidov's contributions. *Educação Em Foco*, 21(33), 243–262.

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscou: Editora Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. O que é atividade de estudo? In: Revista Escola Inicial. Vol.7, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, Livro II. Uberlândia: EDUFU, 2014. p.213-240. DOI:

SAMPAIO, Rosa Maria. W. F. Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

## ANEXO 1

<b>ELABORAÇÃO DE UM TEXTO AUTORREFLEXIVO COM DIRECIONAMENTO</b>
---

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Título** \_\_\_\_\_ **do**  
**texto/Live/Livro** \_\_\_\_\_

**Autor:** \_\_\_\_\_

O que é: Elaboração de um texto dissertativo com o direcionamento das seguintes questões:

- (a) quais ideias foram abordadas no texto?
- (b) como essas ideias mexem com as minhas ideias?
- (c) como essas ideias mexem com a minha prática?

**ANEXO 2**

<b>EXPOSIÇÃO DIALOGADA COM PROFESSOR – Preparação e partilha de conhecimentos advindos de suas pesquisas/estudos com os colegas</b>
---

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_**Título** \_\_\_\_\_ **do**  
**texto/Live/Livro** \_\_\_\_\_**Autor:** \_\_\_\_\_

O que é: A exposição dialogada com os pares, consiste em preparar uma apresentação de um tema pesquisado e preferencialmente relacionando a temática com a própria prática. A forma de exposição é fica a critério do professor. (slides, amostra de trabalhos, produção de um vídeo, etc)

**ANEXO 3**

<b>EXPOSIÇÃO DIALOGADA COM AS FAMÍLIAS – Preparação e partilha de conhecimentos advindos de suas pesquisas/estudos com as famílias</b>
--

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_**Título** \_\_\_\_\_ **da**  
**comunicação** \_\_\_\_\_**Autor:** \_\_\_\_\_

A comunicação com as famílias pode ser organizada em forma de palestra, oficinas, roda de conversa, etc.

Deverá ser organizada de forma a contemplar assuntos de interesse da comunidade, com objetivos pontuais, metodologia coerente ao que se pretende abordar com as famílias e referências bibliográficas.

**ANEXO 4****OFICINA PEDAGÓGICA COM OS PROFESSORES****Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_**Título da oficina** \_\_\_\_\_

O que é: Preparação e oferecimento de uma oficina pedagógica para compartilhar ideias e conhecimentos com os colegas

Deverá ser organizada de forma a contemplar a justificativa, os objetivos e a metodologia ao que se pretende abordar com os colegas.

**ANEXO 5****EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA COM CRIANÇAS DE DIFERENTES IDADES**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Tema da experiência que será compartilhada com as crianças: \_\_\_\_\_

**Justificativa:**

Através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias de outra, ou para explorarem uma trilha ainda não explorada (GANDINI, 1999, p. 151).

**Objetivos:**

\*Proporcionar a brincadeira e a interação entre crianças de diferentes idades;

\*Desenvolver na criança, gradativamente, a autonomia e a responsabilidade;

\*Participar de atividades/experiências que promovam a escolha e tomadas de decisões.

\*Proporcionar à criança a utilização de espaços e recursos materiais diversificados;

\*Contribuir com a construção da aprendizagem da criança, para o desenvolvimento das potencialidades cognitiva, social e afetiva.

**Metodologia:**

Há a necessidade de haver no mínimo duas turmas de crianças de diferentes idades. Os adultos responsáveis pesquisarão oficinas ou estações a serem realizadas com as crianças, pensando na autonomia, criatividade e vivência das mesmas e a organização do espaço e dos materiais ocorrerá previamente.

Os adultos responsáveis a princípio organizarão as crianças em um único grupo, apresentarão suas oficinas ou estações e cada criança terá a oportunidade de escolha para participar.

A ocorrência desta experiência fica à critério da necessidade e interesse percebida com as crianças, como por exemplo uma vez por mês, uma vez por bimestre, ou outra.

Cada professor deverá elaborar e pontuar na organização da oficina a justificativa, os objetivos específicos, metodologia e os recursos necessários.

## ANEXO 6

<b>AUTOFORMAÇÃO COOPERADA</b>
-------------------------------

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Prática a ser analisada:** \_\_\_\_\_

**Sugestão de banca examinadora:** \_\_\_\_\_

**Contribuições dos colegas:** \_\_\_\_\_

**O que é:** A *Autoformação Cooperada* propõe-se a alavancar o desenvolvimento profissional e a mudança pessoal de forma intencional a partir de um contexto de socialização. Neste contexto, a cooperação social é estruturante. É através do conceito de Kurt Lewin que Sérgio Niza define a cooperação que assenta o modelo formativo do MEM<sup>59</sup>.

A formação de professores e educadores a partir dos fundamentos do MEM preconiza a “[...] construção cooperada da profissão docente, por retroacção do acto pedagógico, que se (re) constrói continuamente, **por meio da reflexão crítica e avaliativa de práticas no colectivo, de onde resulta, conseqüentemente, a construção de uma pedagogia.**” (SERRALHA, 2009, p.5, grifo nosso)

---

<sup>59</sup> O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de profissionais de educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação directa, através de estruturas de cooperação educativa.

**ANEXO 7****PALESTRA PARA ALUNOS DA GRADUAÇÃO****Data** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**Título da****palestra:** \_\_\_\_\_

**O que é:** As palestras são apresentações orais de curta duração – geralmente variam entre 1 e 2 horas – em que o palestrante introduz um determinado tema e provoca insights e interações junto ao público. A proposta é que a temática seja compartilhada com alunos do curso de Pedagogia.

**ANEXO 8**

**PAINEL** - Comunicação coordenada e organizada pelos expositores, em torno de uma temática, contendo três trabalhos diferentes decorrentes de estudos e pesquisas.

**Tema:** \_\_\_\_\_

**Títulos dos trabalhos:** \_\_\_\_\_

O painel deve se vincular a um tema específico. A articulação e a coordenação do painel serão de responsabilidade de um dos expositores. Os autores do painel podem lecionar na mesma turma ou em turmas diferentes.

**Apresentação do painel**

O painel terá a duração de 1h 30m. A sugestão é que cada um dos três trabalhos que compõe o Painel seja apresentado em até 20min e que sejam destinados os 30min restantes para o debate.

## ANEXO 9

<b>ESCRITA DE RELATO DE EXPERIÊNCIA – Elaboração de um relato de experiência para apresentação e publicação em eventos na área da Educação</b>
--

O relato de experiência deve contemplar em sua organização dos seguintes elementos:

- a) Título do trabalho
- b) Introdução
- c) Desenvolvimento
- d) Procedimentos metodológicos
- e) Resultados e discussões
- f) Considerações finais
- g) Referências

**ANEXO 10****ESCRITA DE UM ARTIGO CIENTÍFICO – Elaboração e escrita de um artigo científico para publicação em revistas e periódicos na área da Educação**

**A escrita de um artigo científico deve contemplar em sua organização dos seguintes elementos:**

**a) Título do trabalho**

**b) Resumo**

**c) Introdução**

**d) Desenvolvimento** (Nomear os títulos e subtítulos, inserindo quantos tópicos e subtópicos forem necessários)

**e) Considerações finais**

**f) Referências**