

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Andressa Wiedenhof Marafiga

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRELAÇAMENTOS EM UM PROCESSO FORMATIVO**

**Santa Maria, RS
2021**

Andressa Wiedenhoft Marafiga

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRELAÇAMENTOS EM UM PROCESSO FORMATIVO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Formação de professores, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) para obtenção do grau em Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

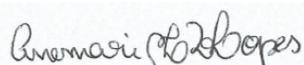
**Santa Maria, RS
2021**

Andressa Wiedenhof Marafiga

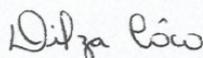
**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRELAÇAMENTOS EM UM PROCESSO FORMATIVO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Formação de professores, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) para obtenção do grau em Doutora em Educação.

Aprovado em 08 de setembro de 2021:



Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

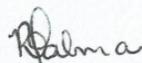


Dilza Côco, Dra. (IFES)



Graziela Escandiel de Lima, Dra. (UFSM)

Janaína Damasco Umbelino, Dra. (UNIOESTE)



Rute Cristina Domingos de Palma, Dra. (UFMT)

**Santa Maria, RS
2021**

MARAFIGA, Andressa Wiedenhoft
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRELAÇAMENTOS EM UM PROCESSO FORMATIVO / Andressa
Wiedenhoft MARAFIGA .- 2021.
239 p.; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

1. Educação Infantil 2. Processo formativo 3. Curso de
formação em Educação Infantil 4. Teoria Histórico-Cultural
I. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFPEL, dados fornecidos pelo autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca central. bibliotecária responsável: paula schoenfeldt patta em 10/1728.

Declaro, ANDRESSA WIEDENHOFT MARAFIGA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Dedico esse trabalho aos meus pais, Neuza e André, que com todo amor do mundo não mediram esforços em sempre me auxiliar, orientar e ajudar ... Dedico e agradeço aos meus irmãos Matheus e Manoela por serem abrigo em dias ruins... Família, amo vocês! "Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si, é sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti" (Ana Vilela).

AGRADECIMENTOS

À Deus, que em toda sua majestade ilumina o caminho a ser percorrido.

Aos meus queridos pais, André e Neuza, por nunca me deixarem desistir, por acreditarem mais em mim, do que eu mesma.

Aos meus irmãos, Matheus e Manoela, que mesmo com os contratempos de irmãos se mostram presentes, amáveis e companheiros.

Ao meu avô Benjamin e avó Arcilda, que lá de cima brilham e reluzem amor.

À minha dinda Nilvi, prima Eveline e meu lindo afilhado Renato Augusto, por me incentivarem em todos os momentos

À toda minha família, por fazerem eu sentir-me querida e amada.

À Prof.^a Anemari, minha orientadora. Agradeço por todas as aprendizagens desse percurso, desde a graduação a chegada dessa tese. Inspiração de profissional e pessoa, agradeço todos os ensinamentos feitos com palavras de carinho.

Às professoras que compõem a banca, Dilza, Graziela, Janaína e Rute agradeço por compartilharem e enriquecerem esse trabalho. Cada contribuição é muito valiosa para meu crescimento profissional.

Às amigas Carine e Maiara, meu trio, que esteve sempre perto incentivando, acreditando e ajudando. Sempre com as palavras certas em todos os momentos.

À todas as minhas amigas e amigos que acreditaram em mim, torceram, vibraram e choraram, sem vocês esse caminho seria difícil, amigos fazem a vida mais leve.

À escola CEI Casa da Criança por fazerem com que o término dessa tese fosse menos dificultoso, que com palavras de carinho alegravam meus dias, que com sorriso no rosto me incentivavam e acreditavam em mim.

Ao meu grupo amado GPEMat e todas as pessoas que fazem parte dele, agradeço pelas aprendizagens compartilhadas, os momentos de amizade, esse grupo enriquece minhas vivências.

Ao grupo DOCINFOCA, por se fazerem uma ilha fraterna, agradeço o carinho.

Agradeço a todas as pessoas que se fizeram luz nessa trajetória, que torceram e torcem para que o melhor acontecesse: a vocês, minha eterna gratidão!

RESUMO

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRELAÇAMENTOS EM UM PROCESSO FORMATIVO

AUTORA: Andressa Wiedenhof Marafiga
ORIENTADORA: Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Essa pesquisa de doutorado se insere na linha de Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Apresenta como objetivo geral compreender como um curso de formação em Educação Infantil, organizado intencionalmente a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pode se constituir como um processo formativo de aprendizagem da docência, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. Para alcançar esse objetivo geral, elencou-se três ações investigativas, sendo elas identificar ações necessárias para a constituição formativa de um curso de formação em Educação Infantil; refletir sobre a importância do compartilhamento teórico-prático para as aprendizagens e ressignificações docentes; e discutir acerca das possibilidades de organização do ensino na Educação Infantil, criando condições para a apropriação dos conceitos científicos pelas crianças. Também se estabeleceu uma ação formativa, qual seja a de organizar um processo coletivo de aprendizado de conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança, bem como para a organização do ensino na Educação Infantil, pautados na Teoria Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade e na Atividade Orientadora de Ensino. O estudo é fundamentado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que compreende que, por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados, os sujeitos se humanizam. Pautar-se nessa teoria é assumir todas as suas dimensões: epistemológica, lógica/filosófica e ontológica. Para apreensão da realidade, foi ofertado um curso de formação em Educação Infantil intitulado “Descobrimos e aprendemos sobre a Educação Infantil” e destinado para professores, futuros professores e profissionais da área da educação. Na primeira parte do curso, foram realizados estudos teóricos; já na segunda parte, foram planejadas ações desenvolvidas em uma escola da rede pública municipal da cidade de Santa Maria/RS, em turmas de Educação Infantil. Como instrumentos de produção de dados, utilizamos questionários, fotos, gravação em vídeo, relatos escritos, planejamento e reflexões. Os dados foram organizados e analisados a partir de unidades de análise compostas por episódios e cenas. Como conclusão decorrente da primeira unidade de análise, “as ações de quem organiza”, foi possível identificar que a intencionalidade de quem organiza um processo formativo interfere na aprendizagem por meio de apropriações realizadas ou não pelos sujeitos. Na unidade dois, “as ações de quem estuda e aprende”, foi evidenciada a importância do estudo no processo de revisar e de requalificar práticas, e que esse estudo, quando compartilhado, auxilia na compreensão da teoria e da prática. A partir da unidade três, “as ações voltadas a organização do ensino”, foi possível reconhecer o papel do compartilhamento de ideias para o planejamento consciente, perpassando o estudo/pesquisa/apropriação. Assim, defende-se que um curso de formação em Educação Infantil pautado pelos

pressupostos da Teoria Histórico-Cultural se constitui como um processo de aprendizagem da docência quando os sujeitos participantes compreendem o significado social do papel do professor na organização intencional do ensino, voltado à atividade principal da criança (o jogo) e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o que implica estar em atividade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Processo formativo. Curso de formação em Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

TEACHER TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: LINKAGES IN A FORMATIVE PROCESS

AUTHOR: Andressa Wiedenhof Marafiga
ADVISOR: Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

This doctoral research is part of the Teaching, Knowledge, and Professional Development line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria (UFSM/RS). Its general objective is to understand how a training course in Early Childhood Education intentionally organized from the assumptions of the Historical-Cultural Theory can be constituted as a formative process of teaching-learning aiming at the development of the child's higher psychic functions. To achieve this general objective, three investigative actions were listed, namely: Identifying the actions necessary for the formation of a training course in Early Childhood Education; Reflect on the importance of theoretical-practical sharing for teaching, learning, and reframing; Discuss the possibilities of organizing teaching in Early Childhood Education, creating conditions for the appropriation of scientific concepts by children. A formative action was also established, namely: Organizing a collective process of learning knowledge about the process of child development, as well as for the organization of teaching in Early Childhood Education, based on the Historical-Cultural Theory (THC), Activity Theory (TA), and the Teaching Guidance Activity (AOE). The study is based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory, which understands that through the appropriation of historically elaborated knowledge, subjects become humanized. To apprehend the reality, a training course in Early Childhood Education entitled: "Discovering and learning about Early Childhood Education" was offered to teachers, future teachers, and professionals in education. In the first part of the course, theoretical studies were conducted, while in the second part, actions were planned that were developed in a municipal public school in the city of Santa Maria/RS in Early Childhood Education classes. As a conclusion arising from the first unit, "The actions of those who organize," it was possible to identify that the intention of those who organize a training process interferes with learning, through appropriations made or not by the subjects. In unit two, "The actions of those who study and learn" the importance of the study in the process of revisiting and requalifying practices was highlighted and that this study, when shared, helps to understand theory and practice. From unit three, "Actions aimed at the organization of teaching," it was possible to recognize the role of sharing ideas for conscious planning, passing through the study/research/appropriation. Thus, it is argued that a training course in Early Childhood Education guided by the assumptions of the Historical-Cultural Theory is constituted as a teaching-learning process when the participating subjects understand the importance of their role as educators in the intentional organization of teaching, aimed at main activity of the child (the game), and the development of higher psychic functions, which implies being active.

Keywords: Early Childhood Education. Formative process. Training course in Early Childhood Education. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Sintetizando a atividade de Leontiev.....	86
Figura 02 – Elementos da AOE.....	89
Figura 03 – Situações Desencadeadoras de Aprendizagem	90
Figura 04 – Conhecendo a BNCC – Educação Infantil	102
Figura 05 – Nuvem de palavras	136
Figura 06 – Síntese da unidade 1	137
Figura 07 – Síntese atividade e ação	157
Figura 08 – Síntese da unidade 2	162
Figura 09 – Síntese da unidade 3	188
Figura 10 – Sistematização final	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Descritores para a pesquisa BDTD.....	18
Quadro 02 – Trabalhos com aproximações.....	19
Quadro 03 – Síntese da pesquisa	36
Quadro 04 – Cronograma do curso.....	38
Quadro 05 – Informações dos participantes da pesquisa.....	43
Quadro 06 – Motivações iniciais para o Curso.....	45
Quadro 07 – Motivos iniciais e finais.....	47
Quadro 08 – Algumas dinâmicas.....	49
Quadro 09 – Grupos de planejamento.....	51
Quadro 10 – Fases e etapas do desenvolvimento dos conceitos – Vygotski.....	68
Quadro 11 – Tipos de necessidade.....	79
Quadro 12 – Estágio do desenvolvimento, atividade e suas características.....	82
Quadro 13 – Artigos do ECA.....	96
Quadro 14 – Marco Legal da Primeira Infância.....	99
Quadro 15 – LDB e PNE: anúncios da BNCC.....	100
Quadro 16 – Detalhamento das unidades.....	112
Quadro 17 – As ações do Curso de formação em Educação Infantil.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AOE	Atividade Orientadora de Ensino
BCo	Biblioteca Comunitária/UFSCar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEI	Curso de Aperfeiçoamento Infâncias: Saberes e Ação Pedagógica na Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CluMat	Clube de Matemática
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOCINFOCA	Grupo de Pesquisa, Docência, Infâncias e Formação
EAD	Educação a Distância
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GEPEMAT	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SDA	Situação Desencadeadora de Aprendizagem
SMED	Secretaria de Município da Educação
TA	Teoria da Atividade
THC	Teoria Histórico-Cultural
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFN	Universidade Franciscana
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS.....	14
2 DELIMITANDO O OBJETO DE PESQUISA: A BUSCA NA PLATAFORMA BDTD	18
2.1 TRABALHO 1: PASQUALINI (2010)	20
2.2 TRABALHO 2: LAZARETTI (2013)	21
2.3 TRABALHO 3: UMBELINO (2014)	23
2.4 TRABALHO 4: MAGALHÃES (2014)	24
2.5 TRABALHO 5: CISNE (2014).....	25
2.6 TRABALHO 6: GONZÁLEZ (2016)	26
2.7 TRABALHO 7: SENA (2018)	27
2.8 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....	29
3 CAMINHANDO, TRILHANDO, DELINEANDO E APRESENTANDO A PESQUISA: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	32
3.1 APRESENTANDO O CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	38
3.2 AS PARTICIPANTES DO CURSO E SUAS MOTIVAÇÕES	42
3.3 O DESENVOLVIMENTO DO CURSO	48
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA: A NECESSIDADE DE PROCESSOS FORMATIVOS.....	53
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO DE SANTA MARIA/RS.....	58
5 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, TEORIA DA ATIVIDADE E ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: PRESSUPOSTOS BASILARES DA PESQUISA	63
5.1 A HUMANIZAÇÃO DO HOMEM NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL	64
5.2 A ESCOLA COMO LUGAR DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	72
5.3 TEORIA DA ATIVIDADE: A SATISFAÇÃO DE NECESSIDADES	76
5.4 ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: UMA PROPOSTA PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO.....	87
6 INFÂNCIA E SEUS PERCURSOS: HISTÓRIA, LEIS, AVANÇOS E CONQUISTAS	93
6.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	94
6.2 INFÂNCIA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES DE UM REFERENCIAL TEÓRICO-PRÁTICO	104

7 ESCOLHAS E CRITÉRIOS: A REVELAÇÃO DA REALIDADE	111
7.1 UNIDADE 1: AS AÇÕES DE QUEM ORGANIZA.....	114
7.2 UNIDADE 2: AS AÇÕES DE QUEM ESTUDA E APRENDE	137
7.3 UNIDADE 3: AS AÇÕES VOLTADAS A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	163
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS.....	197
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	206
APÊNDICE B – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO ONLINE	208
APÊNDICE C – MODELO DO PLANEJAMENTO.....	209
APÊNDICE D - PLANEJAMENTO DO GRUPO 1	211
APÊNDICE E - PLANEJAMENTO DO GRUPO 2	220
APÊNDICE F – PERGUNTAS QUESTIONÁRIO FINAL	227
APÊNDICE G – PERGUNTAS DO JOGO DA TRILHA.....	228
APÊNDICE H - BINGO	233
APÊNDICE I - GLOSSÁRIO.....	234

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Nos tornamos nós mesmos através dos outros.
(VIGOTSKI)

Dialogar, refletir, trabalhar, pesquisar e escrever sobre Educação Infantil sempre me¹ fascinou. Esse encantamento começou em 2010, quando ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Logo tive a oportunidade de ser bolsista do Clube de Matemática (CluMat), projeto desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat²), que envolvia ações semanais de inserção em escolas da rede pública para desenvolver atividades matemáticas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, realizamos, a partir do PROLICEN (Programa de Licenciaturas), um projeto voltado para uma turma de pré-escola B (crianças de 5 a 6 anos) e, nessa primeira troca de olhares com a Educação Infantil, cativei-me e me encantei.

Posterior a esse momento na Educação Infantil, continuei a aprender com os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo bolsista do OBEDUC (Observatório da Educação), projeto desenvolvido pelo GEPEMat, intitulado “Educação Matemática nos Anos iniciais do Ensino Fundamental: Princípios e Práticas da Organização do Ensino” e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Entretanto, em 2013 escolhi realizar o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia (UFSM) em uma turma de pré-escola B.

Em 2014, já formada, comecei a trabalhar em uma escola particular na cidade em que resido, Santa Maria/RS, como auxiliar. Após quatro meses, assumi o cargo de regente de uma turma de maternal I (2 anos). Em 2015 e na mesma escola, fui ser docente de crianças de pré-escola B. Avancei em meus estudos, concluí a especialização em Gestão Educacional (UFSM) com a monografia intitulada: “Qualidade na educação: sobre as políticas públicas e as escolas municipais de Educação Infantil de Santa Maria - RS”³. Concomitante ao final da especialização, no

¹ Nessa parte da escrita, apresento brevemente minha trajetória e, por isso, utilizo os verbos na primeira pessoa do singular. Posteriormente, o diálogo estará no plural, uma vez que compreendo que a pesquisa não se faz sozinha, mas em um coletivo de pessoas.

² É coordenado pelas professoras Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes e Liane Teresinha Wendling Roos, com a participação dos professores pesquisadores Ricardo Fajardo e Regina Ehlers Bathelt.

³ Sob orientação da professora Dra. Taciana Camera Segat.

ano de 2015, iniciei o Mestrado em Educação (UFSM), cuja pesquisa se materializou na dissertação “O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil”.⁴ Consoante a isso, o trabalho como tutora EAD/UAB na UFSM fez com que eu me aproximasse mais dessa etapa de ensino. Atuei em disciplinas como Organização da Ação Pedagógica e Inserção e Monitoria e Estágio em Educação Infantil, o que me fez ingressar no grupo DOCINFOCA⁵ (Docência, Infâncias e Formação).

A Educação Infantil se fez e ainda se faz presente em minha vida, tanto no âmbito profissional quanto acadêmico. Terminando o mestrado em 2017, ingressei no Doutorado em Educação (UFSM) e prestei concurso na Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS, obtendo a aprovação e sendo nomeada no ano de 2018. Assumi uma turma de berçário II (1 a 2 anos) e, um ano depois, uma turma de maternal II (3 a 4 anos), nível no qual continuei em 2020 e 2021. Fui trilhando um caminho dentro da Educação Infantil tanto na UFSM como nas escolas de Santa Maria/RS, de modo que preendi e sigo aprendendo com as diferentes faixas etárias, locais, professores e colegas.

Como minha aproximação com a Educação Infantil está explícita, nada mais satisfatório que continuar pesquisando sobre essa etapa de ensino na presente tese. E, para justificar a escolha da problemática, trago uma citação de Mário Sergio Cortella (2017, p. 173):

Cada pessoa tem, claro, seu próprio modo de pensar as coisas. [...] em muitos momentos gosto de pensar pela ausência. Sempre que posso, procuro passar esse conceito, em palestras ou nas aulas dos cursos de mestrado e doutorado. Se um dos meus alunos, por exemplo, quer fazer um estudo sobre a importância da educação física no currículo do ensino fundamental, ou sobre a presença da arte-educação no aprendizado infantil, eu digo: “A primeira coisa que você precisa pensar é: se a educação física não existisse, que falta faria? Se não houvesse arte-educação, que falta faria?”. Isso é fundamental, pois razões de carência são razões de existência.

Por isso, questiono-me: que falta faria a Educação Infantil? Que falta faria uma infância de melhor qualidade? Que falta faria/faz ter bons professores na infância? Que falta faria a formação de professores da infância? Que falta fariam os diálogos e reflexões nessa etapa de ensino? Que falta faria compreender como ocorrem os processos formativos de professores que ensinam na infância? Que falta faria o entendimento de como acontece a atividade da criança? Que falta fariam as pesquisas

⁴ Sob orientação da professora Dr^a Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes.

⁵ Coordenado pela professora Dr^a. Taciana Camera Segat.

nessa temática? Acredito que, se a Educação Infantil tem como um de seus objetivos proporcionar às crianças um ensino organizado que, intencionalmente, promova o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores a partir da atividade principal, ela faria muita falta. A etapa da Educação Básica é fundamental para que as crianças possam ter um espaço rico e potencializador de aprendizagens e de apropriação cultural. É o início de um processo de desenvolvimento que, se não for realizado com responsabilidade, poderá resultar em lacunas refletidas no resto da vida. Nesse sentido, as investigações com a temática da infância com certeza fariam muita falta, uma vez que a qualificação dos profissionais, as mudanças de concepções e de paradigmas e as conquistas alcançadas têm um grande aliado nas pesquisas.

Diante da importância de se continuar discussões e investigações que promovam o avanço no que se refere à etapa da Educação Infantil, o objetivo é compreender como um curso de formação em Educação Infantil, organizado intencionalmente a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pode se constituir como um processo formativo de aprendizagem da docência, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança.

Para alcançar esse objetivo principal, delimitamos ações investigativas e formativas:

Investigativas:

- Identificar ações necessárias para a constituição formativa de um Curso de formação em Educação Infantil.
- Refletir sobre a importância do compartilhamento teórico-prático para as aprendizagens e ressignificações docentes.
- Discutir acerca das possibilidades de organização do ensino na Educação Infantil, criando condições para a apropriação dos conceitos científicos pelas crianças.

Formativa:

- Organizar um projeto coletivo de aprendizado de conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança, bem como para a organização do

ensino na Educação Infantil, pautado na Teoria Histórico-Cultural (THC), na Teoria da Atividade (TA) e na Atividade Orientadora de Ensino (AOE).

Perante o objetivo principal e as ações elencadas, tem-se como problemática de pesquisa o seguinte questionamento: De que maneira um Curso de formação em Educação Infantil, organizado intencionalmente a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pode se constituir como um processo formativo de aprendizagem da docência, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança?

A partir dos objetivos e das questões apresentadas, nossa hipótese é de que um curso de formação em Educação Infantil, pautado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, constitui-se como um processo de aprendizagem da docência quando os sujeitos participantes compreendem o significado social do papel do professor na organização intencional do ensino, voltado à atividade principal da criança (o jogo) e ao desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, o que implica estar em constante atividade.

Após essas palavras iniciais, apresentamos no primeiro capítulo a busca por trabalhos que se aproximassem do nosso, a qual foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No segundo capítulo, trazemos a metodologia da pesquisa, os caminhos percorridos e as participantes da pesquisa. No terceiro capítulo, refletimos sobre a formação de professores e a necessidades de processos formativos significativos. Indo ao capítulo quatro, discorremos sobre a Teoria Histórico-Cultural (THC), a Teoria da Atividade (TA) e a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), que são fundamentos teóricos basilares da nossa pesquisa. O capítulo cinco apresenta um breve histórico sobre a infância, suas conquistas e lutas para que respeitem os direitos das crianças, acompanhada das políticas públicas relativas ao tema. No capítulo seis, trazemos a revelação da realidade no que foi percebido através dos dados e, por fim, no capítulo sete, apresentamos as considerações finais.

2 DELIMITANDO O OBJETO DE PESQUISA: A BUSCA NA PLATAFORMA BDTD

A reunião de fatos é a mais importante parte componente da investigação científica. No entanto seja qual for o número de fatos que se colha, estes, por si mesmos, ainda não constituem a pesquisa científica. (KOPNIN)

Para a realização de uma pesquisa, além de delimitar nossa problemática de investigação, precisamos nos aproximar dos conhecimentos já produzidos sobre o tema. Visando o aprofundamento de nossos estudos diante do objetivo desta tese, que procura compreender como um Curso de formação em Educação Infantil organizado intencionalmente a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural pode se constituir como um processo formativo de aprendizagem da docência visando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, realizamos buscas por trabalhos que pudessem se aproximar de nossa problemática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O site da BDTD⁶ teve seu lançamento oficial no ano de 2002, sendo um portal de divulgação de dissertações e de teses defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre e sem custos.

Na efetivação da procura por produções, elencamos alguns critérios, como apenas pesquisas de doutorado e com publicação a partir do ano de 2008, abarcando os últimos 10 anos. A coleta desses dados se realizou nos dias 5, 6 e 18 de janeiro de 2019, de modo que trabalhos concluídos e publicados no site da BDTD posterior a essas datas não aparecerão na escrita. A seguir, apresentamos um quadro com os descritores utilizados e a quantidade de trabalhos encontrados. O descritor Educação Infantil apareceu em todas as buscas por ser o foco principal de nossa investigação.

Quadro 01: Descritores para a pesquisa BDTD.

(continua)

	Descritores	Número de trabalhos
1	Processo formativo e Educação Infantil ⁷	84

⁶ Informações retiradas do próprio site: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>

⁷ Ao escrever os descritores no site, apareceram 89 trabalhos; entretanto, quatro se repetiram e outro trabalho era de mestrado e não doutorado, totalizando 84 pesquisas.

Quadro 01: Descritores para a pesquisa BDTD.

(continua)

2	Funções Psicológicas ⁸ Superiores e Educação Infantil	15
3	Espaço de aprendizagem da docência e Educação Infantil	6
4	Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural ⁹	71

Fonte: Sistematização da autora.

Os descritores foram elencados a partir do objetivo geral de pesquisa. De cada trabalho encontrado nos descritores, foram retiradas informações apresentadas no site da BDTD, como título; autor(a); ano; instituição; palavra-chave; objetivo, problema e temática; e autores utilizados, cujos dados foram organizados em tabelas. É importante destacar que alguns trabalhos apareceram em mais de uma pesquisa por descritor devido à aproximação com a temática.

A partir da análise criteriosa e de acordo com os objetivos investigativos da pesquisa, ancorados pelos pressupostos da THC, embora algumas temáticas, como “desenho, arte e Educação Infantil”, “currículo na perspectiva da THC” e “experiências formativas nos cursos de licenciatura” apareçam, eles não foram selecionados por tratarem de áreas mais específicas. Dessa busca, optamos por olhar cuidadosamente sete trabalhos, os quais apresentamos a seguir no Quadro 02.

Quadro 02: Trabalhos com aproximações.

(continua)

	Título	Autor(a)	Ano	Instituição	Descritor que foi encontrado
1	Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor.	Juliana Campregher Pasqualini	2010	UNESP	Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural
2	A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural.	Lucineia Maria Lazaretti	2013	UFSCar	Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural

⁸ Foi utilizado “psicológicas superiores” por aparecerem mais trabalhos que o termo psíquico.

⁹ Inicialmente, apareceram 73 trabalhos, porém dois eram repetidos, finalizando em 71.

Quadro 02: Trabalhos com aproximações.

(conclusão)

3	Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba.	Janaina Damasco Umbelino	2014	UFSC	Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural
4	Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil.	Cassiana Magalhães	2014	UNESP	Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural
5	As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil.	Margareth Feiten Cisne	2014	UFSC	Funções Psicológicas Superiores e Educação Infantil
					Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural
6	Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos.	Abel Gustavo Garay González	2016	UFSCar	Funções Psicológicas Superiores e Educação Infantil
					Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural
7	A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar.	Silvio Sena	2018	UNESP	Processo formativo e Educação Infantil

Fonte: Sistematização da autora.

Após essa seleção, relataremos brevemente sobre os trabalhos escolhidos, com o intuito de localizar os leitores sobre eles para, mais adiante, identificar o que temos de aproximações ou de distanciamentos. Nosso intuito é nos aproximarmos do objeto de pesquisa.

2.1 TRABALHO 1: PASQUALINI (2010)

A pesquisa intitulada “Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor”, de Juliana Campregher Pasqualini (2010), foi escolhida por tratar da organização do ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Na introdução, são relatadas as aproximações, as reflexões e os estudos com a referida temática advindos da pesquisa de mestrado defendida em 2006, como também das

experiências profissionais na área de formação continuada de professores e diretores de escolas públicas de Educação Infantil.

No primeiro capítulo, a autora escreve sobre os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que orientam a pesquisa e seus entendimentos referentes aos princípios da lógica dialética, baseada em autores como Marx, Kosik e Davidov, entre outros.

O capítulo dois analisa questionários respondidos por dez professores da unidade escolar na qual foi desenvolvida a investigação empírica. Destaca-se que, paralelo ao questionário/pesquisa, “foi desenvolvido um processo de intervenção na unidade, mais especificamente um trabalho de formação continuada com os professores e a diretora da instituição, que também funciona como fonte de dados”. (PASQUALINI, 2010, p. 18). Ainda, apresenta a Constituição histórica da prática do ensino pré-escolar (2010, p. 77) e outros aspectos históricos e políticos da infância.

No capítulo três, continua-se a análise iniciada na seção anterior, além de utilizar “os relatos das observações realizadas nas salas de aula do maternal, jardim I e jardim II e de conteúdos de discussão em grupo ocorridas no processo de formação continuada” (2010, p. 111). No último capítulo, é trazida a conclusão:

Essa investigação teve como objeto a prática do ensino na educação infantil. Buscou-se compreender qual a natureza dessa prática social para além da aparência do fazer cotidiano do professor. A análise permitiu formular a hipótese de que o sistema de relações CRIANÇA(S), CONTEÚDO, RECURSOS e CONDIÇÕES abstratamente formulados constitui um traço essencial da atividade docente. O professor por um lado se defronta com tais relações e por outro, simultaneamente, as organiza, sendo o produto da prática o elemento que lhes atribui significado. (PASQUALINI, 2010, p.185)

Portanto, foram formulados enunciados de caráter geral-abstrato norteadores do planejamento e das atividades docentes, apoiando-se na produção dos teóricos e pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural.

2.2 TRABALHO 2: LAZARETTI (2013)

A pesquisa “A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural”, de Lucineia Maria Lazaretti (2013), aproxima-se de nossos escritos por também tratar da organização do ensino na perspectiva da THC na Educação Infantil, mais especificamente das práticas pedagógicas e dos elementos

constitutivos da didática do ensino. Seu diferencial está em ser uma pesquisa bibliográfica exploratório-explicativa, com a busca de dissertações e teses no portal Capes de 1998 a 2010. Esses dados se encontram na introdução, assim como a justificativa da temática escolhida e a breve apresentação dos autores utilizados como aporte teórico na pesquisa.

No primeiro capítulo, a autora explicita os elementos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural como base para a compreensão e os aprofundamentos dos conceitos que permeiam a temática escolhida.

No capítulo dois, tem-se a busca por explicar a intencionalidade do professor ao planejar, sendo preciso objetivos determinados; para isso, utiliza-se de uma leitura histórica das concepções pedagógicas que marcam o campo da didática no Brasil. Para o capítulo três, tem-se o percurso metodológico, no qual a autora esclarece seu caminho e as escolhas para chegar aos onze trabalhos que foram analisados, descrevendo os descritores utilizados, bem como o que encontrou e como foi conduzido o foco da pesquisa.

No capítulo quatro, é trazida a análise dos trabalhos escolhidos e das categorias elencadas, com o intuito de responder à questão central da pesquisa. São três categorias de análise, sendo: “a) os elementos constitutivos da didática: os objetivos-conteúdos-metodologias e a relação professor aluno; b) a atividade principal como eixo articulador do processo de ensino e aprendizagem; c) a mediação pedagógica como potencializadora da zona de desenvolvimento proximal”. (LAZARETTI, 2013, p. 135).

Na conclusão (capítulo cinco), Lazaretti (2013) explicita alguns desdobramentos de seu estudo, visando à discussão de possibilidades para a organização didática do ensino. O primeiro é a defesa da compreensão do ensino como processo que promove aprendizagens e, assim, o desenvolvimento da criança. O segundo é a defesa do ensino na Educação Infantil no qual o professor não assuma um papel de guia e disponibilize ambientes favoráveis com o objetivo de valorizar as aprendizagens espontâneas e cotidianas, mas realize um papel de mediador, propiciando as máximas possibilidades de enriquecimento e de apropriação do patrimônio cultural humano.

2.3 TRABALHO 3: UMBELINO (2014)

No trabalho de Janaína Damasco Umbelino (2014), intitulado “Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba”, tem-se na introdução a trajetória profissional, interligando com a justificativa da temática da tese. A escolha por Cuba surge em seu doutoramento (Doutorado Sanduíche). O trabalho dessa autora é de cunho bibliográfico e documental,

[...] tendo como base os programas elaborados por pesquisadores cubanos que orientam a atividade pedagógica na Educação Pré-escolar, nos Círculos Infantis e no Programa Educa a tu hijo. Assim como, a produção teórica, desses pesquisadores, resultado de pesquisas realizadas, ao longo desses 50 anos de estudo, sob o referencial da Teoria Histórico-cultural. (UMBELINO, 2014, p. 35)

No primeiro capítulo, apresenta histórica e politicamente o início dos estudos e pesquisas referente à Teoria Histórico-Cultural no Brasil e em Cuba. Situa o leitor em relação a dados, como, por exemplo, a primeira obra publicada no Brasil na década de 1980 pela editora Martins Fontes, “A Formação Social da Mente” (1984), e, posteriormente, uma edição resumida de “Pensamento e Linguagem” (1987), traduzida da versão em inglês.

Os aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural aparecem no capítulo dois, com foco em compreender a contribuição da teoria para o desenvolvimento humano omnilateral. Nesse capítulo, intitulado “Os elementos mediadores na atividade pedagógica: aportes da Teoria Histórico-Cultural” (2014, p. 75), é realizada uma sistematização para auxílio da compreensão dos elementos mediadores na atividade pedagógica a partir das contribuições da educação cubana.

No capítulo três, tem-se a apresentação e a análise das duas experiências da educação cubana fundamentadas na THC e como os elementos mediadores se articulam na atividade pedagógica, promovendo o desenvolvimento humano omnilateral. As duas experiências são a Educação pré-escolar e a proposta de diagnóstico, denominada Reconstrução da dinâmica histórica do desenvolvimento.

Nas conclusões, são retomados brevemente os assuntos dos capítulos anteriores que fundamentaram a tese. Os elementos mediadores também são revistos: o brincar, a comunicação e o afeto. Além disso, alguns princípios teóricos e

políticos também são evidenciados a partir das duas propostas cubanas analisadas: a criança, família e o professor.

2.4 TRABALHO 4: MAGALHÃES (2014)

“Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil” é a tese da pesquisadora Cassiana Magalhães (2014). Na introdução, ela contextualiza os motivos e os objetivos, além de apresentar sua trajetória na Educação Infantil como professora e coordenadora, bem como sua dissertação de mestrado voltada ao portfólio. O percurso metodológico e o campo da pesquisa são apresentados nessa seção, onde um grupo, composto inicialmente por 23 professores, estudou a Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa foi desenvolvida diretamente no âmbito escolar na cidade de Londrina-PR.

O primeiro capítulo versa sobre os conceitos orientadores da tese na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, como humanização, funções psíquicas superiores e objetivação, entre outros. A autora enfatiza a importância dos subsídios teóricos para a compreensão de quem é a criança e de como ocorre seu processo de desenvolvimento.

No segundo capítulo, tem-se a percepção da THC nas práticas pedagógicas, momento no qual a autora descreve como objetivo da seção a compreensão da escola como um lugar privilegiado da humanização. Para esse diálogo, são trazidos autores como Saviani (1997), Duarte (1993), Facci (2004), Leontiev (2010), Marx (2004), Vigotski¹⁰ (2010) e Mello (2000).

O capítulo três buscou apresentar trabalhos realizados na perspectiva da THC envolvendo a formação continuada de professoras da Educação Infantil e descreve nos subitens quantos encontros foram realizados com as professoras, bem como as leituras que realizaram.

No capítulo quatro, tem-se a apresentação do que foi desenvolvido e a pesquisadora apresenta as três fontes de informação: (1) Roteiros de Leitura, realizados pelas próprias professoras por escrito a partir da leitura dos textos; (2) Diário de Campo, redigido pela pesquisadora a partir das observações e das

¹⁰ O nome Vigotski aparece com diferentes escritas: Vygotski, Vygotsky, Vigotsky, entre outros. Para esse trabalho, adotaremos Vigotski quando referirmo-nos a ele de um modo geral e respeitaremos a escrita de seu nome de acordo com as obras publicadas.

narrativas das professoras; e (3) Grupo de Estudo, material redigido durante o grupo de estudo pela pesquisadora ou professora participante.

Por fim, nas considerações finais, são retomados os capítulos com reflexões acerca das mudanças, sendo que estas ocorrem a partir de muito estudo, pesquisa, tempo, dedicação, reflexão e observação. Esses elementos são trazidos com o intuito de conduzir um avanço no discurso sobre a apropriação de uma teoria que qualifique o trabalho do professor.

2.5 TRABALHO 5: CISNE (2014)

No trabalho de Margareth Feiten Cisne (2014), intitulado “As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil”, tem-se o resultado de uma investigação teórica. Na introdução, são apresentados os autores usados para fundamentar seu estudo, bem como o motivo de sua investigação. Corroboramos com a pesquisadora quando, nesse item, ela traz a Educação Infantil como primordial para o desenvolvimento da escolarização:

Sua tarefa de ensinar deve ser entendida como uma das principais formas de instrumentalizar e equipar a criança para interagir de forma ativa e sistemática com a realidade, ampliando seu leque de vivências e experiências, formando uma personalidade mais plena de sentido, substituindo as formas primitivas do pensar por formas marcadamente sociais e superiores de pensamento. Para isso é fundamental compreender as bases ontológicas do desenvolvimento do pensamento, quais suas etapas, seu funcionamento, tanto do ponto de vista psicológico como do cognitivo, já que ambos estão fortemente imbricados, formando uma unidade. Desse modo, entendemos que as investigações com base na perspectiva materialista histórica, propostas pelos autores aqui mencionados, permitir-nos-ão apreender os processos de objetivação genéricos em seu movimento de transformação e constituição, os processos de objetivação do indivíduo e de seu vir a ser. (CISNE, 2014, p. 37)

Diante disso, no primeiro capítulo é trazida uma parte histórica da Educação Infantil e do seu período assistencialista, expondo os elementos constitutivos da Teoria Histórico-Cultural. Já no segundo capítulo, tem-se as dimensões ontológicas do processo de apropriação do conhecimento, com foco no caráter ontológico do trabalho, entendido como geral para os processos de formação e de desenvolvimento humano.

Para o terceiro capítulo, a autora descreve as diferenças entre o ponto de vista idealista e materialista em relação aos processos de apropriação do conhecimento e

ao papel do reflexo como imagem objetiva da realidade na consciência. O quarto capítulo focaliza os processos de apropriação do conhecimento no desenvolvimento infantil, destacando o papel da palavra como unidade de significado e sentido. Tem-se as etapas de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o processo de formação do conceito científico.

Para o capítulo cinco, são retomadas as implicações do estudo da tese para a Educação Infantil, apresentando indicativos e considerações que envolvem a prática pedagógica e a formação docente, ambas vinculadas, e trazendo as dimensões “ontológica, teórica do desenvolvimento humano, histórico-cultural” (CISNE, 2014, p. 280). Por fim, nas considerações finais, a autora retoma as questões iniciais de estudo, demonstrando as consequências da THC e o rico processo no qual esteve mergulhada, relembra as convergências entre o pensamento de Lukács e de Vigotski. No decorrer da escrita, vai respondendo suas questões, como:

É possível identificar bases ontológicas nos processos dessa apropriação? Diante do percurso de estudo que realizamos, podemos afirmar que certamente é possível identificar bases ontológicas no processo de apropriação do conhecimento, ainda que esta não esteja explícita. Sabemos que, de uma forma ou de outra, tenhamos consciência disso ou não, na produção intelectual, seja ela qual for, filosófica, científica, religiosa, artística, estará subjacente uma imagem geral de mundo (uma ontologia) que a difunde. (CISNE, 2014, p. 295-296).

Ela finaliza suas conclusões destacando que a teoria trouxe consequências para a prática docente e fundamentalmente para uma vida que possa vir a ter mais sentido e múltiplas significações nos contínuos processos de aprendizagem.

2.6 TRABALHO 6: GONZÁLEZ (2016)

“Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos” é o título da tese de Abel Gustavo Garay González (2016). Na introdução, ele apresenta brevemente como surgiu sua questão de pesquisa e seus objetivos. Sua tese buscou sistematizar “fundamentos teóricos necessários à compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural” (GONZÁLEZ, 2016, p. 19).

No primeiro capítulo, o pesquisador traz os fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético, abordando as seguintes temáticas: matéria, consciência, pensamento, produção, reprodução e trabalho, entre outras. Para o capítulo dois, foi feito, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, um estudo analítico sobre a lógica formal – pensamento conceitual empírico – e a lógica dialética – pensamento conceitual abstrato. O principal objetivo foi compreender a função da escola de Educação Infantil em corroborar com o pensar da criança.

O capítulo três, de outra banda, discorre sobre a análise do método da THC, os procedimentos metodológicos e as etapas da pesquisa bibliográfica. A fase de coleta de referências bibliográficas foi realizada na Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos (BCo/UFSCar) e na Biblioteca da Faculdade de Psicologia da Universidad de la Habana, Cuba, durante o período do doutorado-sanduiche financiado pela agência CAPES.

Para o capítulo quatro, tem-se os subitens seguintes: O desenvolvimento do pensamento sincrético ao pensamento conceitual; O pensamento conceitual na criança de 4 a 6 anos; Pressupostos que favorecem o desenvolvimento do pensamento conceitual nas crianças de 4 a 6 anos. Para essa tese:

A pesquisa foi fundamentada nos trabalhos teóricos e experimentais de Vygotski (1991, 1993, 1996, 2006 e 1997), nos quais fundamenta as Funções Psíquicas Superiores (percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem) são consideradas como resultados da interiorização, por cada ser humano, dos produtos da cultura humana: os materiais e os espirituais. (GONZÁLEZ, 2016, p. 154)

Nas considerações, apresenta o resultado da análise bibliográfica, apontando para algumas sínteses, como a defesa de um currículo escolar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pois os currículos escolares que defendem apenas o pensamento empírico não desenvolvem as Funções Psíquicas Superiores das crianças. Por isso, o autor defende um currículo que valorize o pensamento conceitual (teórico e lógico).

2.7 TRABALHO 7: SENA (2018)

Silvio Sena (2018), em sua tese intitulada “A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança

contemporânea em idade pré-escolar”, visa “analisar e interpretar as interferências da intervenção pedagógica no jogo de papéis, para o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar” (SENA, 2018, p. 32).

Na introdução (capítulo um), o autor descreve sua motivação ao escolher a temática da tese. Apresenta pesquisas realizadas nos bancos de dados dos periódicos Webqualis CAPES A1, A2, B1 e B2, das dissertações e das teses originárias dos Programas de Pós-Graduação e dos arquivos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

No segundo capítulo, tem-se o referencial teórico, no qual o autor discorre sobre o jogo de papéis como atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança. Ele traz a reafirmação da intervenção pedagógica no jogo de papéis como objeto central da tese, a apresentação do percurso histórico do jogo e o seu conceito, tudo à luz dos teóricos da Teoria Histórico-Cultural.

Na terceira parte, é detalhada a metodologia da tese (caracterizada como pesquisa-intervenção), os procedimentos metodológicos, a descrição explicativa e a análise das sessões que compuseram as três fases do trabalho empírico. Ela se encontra subdividida em alguns principais tópicos: caracterização e organização do percurso metodológico; estruturação do trabalho empírico; sistematização da fase de constatação diagnóstica inicial (FCDI); sistematização da fase de intervenção (FI); e sistematização da fase de constatação diagnóstica conclusiva (FCDC).

No capítulo quatro, foi feita a análise dos dados produzidos na pesquisa. Participaram vinte crianças de uma turma de pré-escola, com idades de três anos e dez meses a quatro anos e dois meses, de uma escola da rede pública municipal de uma cidade do extremo oeste do Estado de São Paulo. A partir dos dados, obteve-se como resultado que o jogo de papéis deve ser estimado como atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança e não se deve articular concepções de cunho espontaneísta, utilitária ou propedêutica.

Nas conclusões, o autor retoma o mapeamento citado na tese, no qual, nas rotinas de Educação Infantil de muitas escolas, observa-se o predomínio de situações de brincadeiras sem intencionalidade educativa. Defende, portanto, que o enfoque histórico-cultural permite ir além da organização dos espaços e materiais, mas intervir pedagogicamente.

2.8 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

O trabalho de Pasqualini (2010) se aproxima do nosso por abordar a organização do ensino na perspectiva da THC e por ser da área da formação de professores, apesar de ser específico de professores atuantes em uma escola da rede pública. Nossa pesquisa estuda a criação em um curso de formação em Educação Infantil e como ele pode se constituir como um processo de aprendizagem da docência, visando ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças. Por mais que Pasqualini (2010) tenha citado o pensamento teórico, as funções psicológicas superiores e a zona de desenvolvimento proximal, seu foco foi nos princípios norteadores para o planejamento de professores, direcionando para as diversas relações entre criança(s), conteúdo, recurso e condições, o que não será tratado na presente tese.

O trabalho de Lazaretti (2013) aponta a fragilidade, a fragmentação e a desarticulação da organização didática do ensino na Educação Infantil. De acordo com as conclusões da autora, constata-se que há práticas em que o professor nem interage em decorrência disso, não estabelecendo vínculos com as crianças e ocupando um cargo de mero espectador dos processos de desenvolvimento. Ela também afirma, no que concordamos, que é o professor que deve ter clareza de sua função social de ensinar, assumindo uma posição de provocar aprendizagens na criança que desencadearão desenvolvimento em suas funções psíquicas superiores. Muitas das concepções que Lazaretti defendeu coincidem com as que acreditamos; entretanto, nessa pesquisa, além de discutir a partir de bibliografias sobre questões de por que, o que é e como ensinar, pretendemos avançar, formando um grupo que pesquise em conjunto esses assuntos, além de desenvolver ações em sala de aula com as crianças, aliando teoria e prática em busca de uma organização de ensino que dê conta de desenvolver as funções psíquicas superiores das crianças.

Na tese de Umbelino (2014), conseguimos aprofundar teoricamente sobre a atividade pedagógica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o que foi enriquecedor para a pesquisa. Como já dito anteriormente, a intenção é não ficar nos estudos bibliográficos e documentais e objetivá-los numa determinada prática. A autora descreve que, para a

[...] organização da atividade pedagógica, promotora do desenvolvimento humano, faz-se necessária a mobilização teórico-política dos sujeitos nela envolvidos, com a meta de criar coletiva, histórica e culturalmente as condições objetivas para sua realização. Tal mobilização exige formação teórica, apreensão do movimento de constituição da realidade e desenvolvimento humano, tomada de posição, organização e atuação políticas para as necessárias transformações sociais. (UMBELINO, 2014, p. 36)

Essa mobilização teórico-política dos sujeitos é o que se pretende criar com aqueles envolvidos no curso de formação em Educação Infantil da nossa pesquisa. Outro ponto a ser destacado é a análise dos documentos cubanos e a conclusão da autora referente ao Brasil, onde se tem muito o que pensar, refletir, lutar e avançar. Quem sabe nessa tese consigamos pensar em estratégias para o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças no espaço em que nos encontramos, o Brasil, mas com as contribuições do que a autora evidenciou em Cuba.

Na pesquisa de Magalhães (2014, p. 182), tem-se a defesa da tese de que “a Teoria Histórico-Cultural fornece bases para impactar o trabalho docente, afetando qualitativamente as práticas em direção a uma educação desenvolvente”. Corroboramos com essa perspectiva e, na presente pesquisa, queremos avançar ao estudar as funções psicológicas superiores na perspectiva da THC, mas também na organização do ensino pautada da Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 2009).

No trabalho de Margareth Feiten Cisne (2014), tem-se uma pesquisa teórica na qual conseguimos aprofundar a Teoria Histórico-Cultural e seus elementos, compreendendo mais sobre as bases ontológicas. Concordamos com a pesquisadora quando ela destaca e defende que as crianças devem ter acesso a experiências que saiam do limiar cotidiano, para terem uma relação de conhecimento pensada e planejada para ela. Também pensamos que a responsabilidade de mediar o conhecimento científico é do professor, de modo que ele precisa de uma sólida formação que possibilite compreender o processo de desenvolvimento e de aprendizagem infantil, além de estar atento e constantemente em movimento de pesquisa. Basicamente, ele “precisa ter clareza da teoria que subsidia sua prática docente, da ontologia que sustenta sua teoria” (CISNE, 2014, p. 301). Nossa pesquisa busca avançar teoricamente, pesquisando na prática a compreensão de como um curso de formação em Educação Infantil, organizado intencionalmente a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pode se constituir como um processo formativo de aprendizagem da docência.

Na tese de Abel Gustavo Garay González (2016), tem-se uma pesquisa bibliográfica com enfoque em sistematizar fundamentos teóricos à luz da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças (4 a 6 anos) na Educação Infantil. Como dito anteriormente, as pesquisas bibliográficas ajudam a compreender conceitos importantes e relevantes para o desenvolvimento psíquico das crianças da Educação Infantil. Entretanto, a intenção é avançar, tentando envolver na prática a validade desses conceitos e como eles podem progredir e ajudar na organização efetiva do ensino do professor e das escolas.

Na tese de Silvio Sena (2018), mesmo que o enfoque do autor tenha sido no jogo de papéis, ele visava o desenvolvimento psíquico, por isso nossa escolha por vê-la. Porém, sua investigação não se aproxima de nossos estudos nesse momento. Por fim, diante da aproximação e dos distanciamentos das pesquisas, que nos apontam a relevância de avançar na produção de conhecimento sobre a temática, faz-se importante dialogar e refletir sobre o caminho metodológico escolhido para essa pesquisa.

3 CAMINHANDO, TRILHANDO, DELINEANDO E APRESENTANDO A PESQUISA: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Sabe-se que o conhecimento surge como resultado da interação prática do sujeito (o homem social) com o objeto que se encontra fora dele. Além do mais, o sujeito é o princípio ativo dessa interação. Ao atuar sobre o objeto, o sujeito dispõe de determinados meios: instrumentos, experiência e conhecimento, i. e., tem certas idéias. (KOPNIN)

Pautar-se no enfoque da Teoria Histórico-Cultural é permitir realizar uma pesquisa teórica e metodológica. Nesse capítulo, trazemos as estratégias metodológicas que auxiliaram na compreensão da relação do geral com o singular, condizentes com o objetivo da pesquisa, qual seja compreender como um Curso de formação em Educação Infantil, organizado intencionalmente a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pode se constituir como um processo formativo de aprendizagem da docência visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança.

Vigotski contribui para pensar a relação do homem com o mundo, uma relação mediada que só se constitui em colaboração com outros indivíduos, levando ao conhecimento. A THC assume o paradigma humanístico em contraposição ao positivista e a “tentativa de estudar o indivíduo singular, como um humano dirigido por necessidades e objetivos e com motivos particulares e únicos” (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 18). Ainda nos dizeres dos autores, a THC, além de assumir o paradigma humanístico, tem um aparente potencial de captar e analisar o objeto das pesquisas em educação. A pesquisa pautada na THC se utiliza de técnicas de investigação da pesquisa qualitativa. Portanto,

[...] embora uma pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (e, portanto, no materialismo histórico-dialético, como método filosófico) possa se valer de técnicas investigativas como a entrevista, a observação de campo ou a análise de documentos, isso não quer dizer que o investigador esteja se valendo do método investigativo proposto pela metodologia qualitativa. [...] Em outras palavras, usar uma técnica ou um procedimento de pesquisa desenvolvido pela metodologia qualitativa não é sinônimo de adotar a abordagem qualitativa como método de investigação. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 25)

A Teoria Histórico-Cultural, fundamentada no método filosófico materialista histórico e dialético, apresenta seu próprio método de investigação. Assim, “o método

dialético representa uma alternativa metodológica que, ao apontar a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, aponta para a necessidade e a possibilidade da transformação da sociedade” (GONÇALVES, 2005, p. 93). Pautar-se na THC é assumir todas as suas dimensões: a epistemológica, a lógica-filosófica e a ontológica. Cedro e Nascimento (2017) vão dizer que assumir os conceitos da THC apenas como conhecimento da psicologia ou para a educação significa assumir esses conceitos pela metade.

Utilizar o método histórico e dialético é assumir que o fenômeno estudado deve ser apresentado para a compreensão da sua totalidade, para a qual usamos a unidade como constituinte do todo, mantendo as propriedades que o compõem.

Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de *todas las propiedades fundamentales características del conjunto* y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad. (VYGOTSKI, 1982, p. 19, grifo do autor).

Compreender o objeto de pesquisa na totalidade é estabelecer suas inúmeras determinações e relações, é partir das partes ao todo e do todo às partes em um processo constante.

A primeira característica da unidade consiste no fato de que a análise destaca as partes que não perderam as propriedades do todo. [...] A segunda propriedade dessa análise é que ela se vale do método de decomposição em unidades e, diferentemente da análise química, não representa uma generalização. Ela não se relaciona com a natureza da totalidade do fenômeno, mas pode ser uma análise por meio da decomposição para explicar diferentes propriedades de uma totalidade complexa. (VYGOTSKI, 2018, p. 40-41)

Essa totalidade é complexa e a análise segmentada em unidades nos auxilia a compreendê-la.

El análisis que segmenta el conjunto complejo en unidades nos señala una vez más el camino para resolver esta cuestión de vital importancia para la teoría que nos ocupa. Revela la existencia de un sistema semántico dinámico, representado por *la unidad de los procesos afectivos e intelectuales*. Muestra cómo cualquier idea encierra, transformada, la actitud afectiva del individuo hacia la realidad representada en esa idea. Permite también descubrir el movimiento direccional que parte de las necesidades o impulsos del individuo hacia una determinada intención de su pensamiento y el movimiento inverso que parte de la dinámica del pensamiento hacia la dinámica del comportamiento y a la actividad concreta de la personalidad. (VYGOTSKI, 1982, p. 25, grifo do autor)

Apreender a realidade para revelar o fenômeno em seu processo de desenvolvimento permite explicitar o que já se tem produzido com as novas investigações e produções. É nessa tensão e “nessa dialética que se produzirá o conhecimento novo, na relação de superação, por incorporação, entre o conhecimento produzido e o que está sendo elaborado” (ARAUJO; MORAES, 2017, p. 64). A apreensão da realidade é tida inicialmente como um fenômeno empírico e a análise que se realiza, a lapidação, o processo de abstração é o que tornará um fenômeno teórico.

É pela generalização teórica que se põe a descoberto a essência dos fenômenos, as leis do seu desenvolvimento, o que requer que, no processo analítico da pesquisa, façamos inicialmente “experimentos abstratos” com o fenômeno, manipulemos mentalmente suas condições de existência, a fim de se sintetizarem os nexos conceituais que o constituem. (ARAUJO; MORAES, 2017, p. 63)

Para a exposição do processo de investigação realizado, utilizamos episódios e cenas. Ambos surgem como uma metodologia na Teoria Histórico-Cultural, elaborada e pensada por Manoel Oriosvaldo de Moura (1996). Os episódios são um conjunto de ações não lineares, que não seguem a ordem cronológica.

Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha um impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito for solicitado ao utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo. O pesquisador, tal como produtor de cinema, é que faz a leitura dessas várias ações, que parecem isoladas, à procura das interdependências reveladoras do modo de formar-se. (MOURA, 2004, p. 276)

O pesquisador realiza a leitura necessária da realidade para compor os episódios e as cenas, revelando a totalidade do fenômeno e do objeto estudado. É por meio dos objetos que os dados se exibem, mas também apresenta o movimento lógico-histórico da pesquisa.

Em termos de estrutura, os episódios podem organizar-se por meio de cenas que buscam revelar as múltiplas determinações, as relações essenciais que possibilitam compreender o fenômeno para além da aparência, do imediato. Todavia, a questão que se apresenta não está na especificidade de expor a pesquisa por episódios, mas na garantia de que o método de exposição revele a coincidência (e não identidade) com o método de investigação. O que implica que, no movimento de exposição da análise, se fale *com* a teoria, e não da teoria. De fato, é necessário explicitar o movimento do pensamento acerca do fenômeno que permitiu superar os dados sensíveis imediatos e

produzir um nível de abstração que corresponda à explicação teórica da realidade estudada. (ARAUJO; MORAES, 2017, p. 68, grifo das autoras).

Os episódios e cenas que compõe cada unidade tem o objetivo de dialogar com a teoria e não sobre ela, revelando os dados de maneira a compreender a totalidade teórica. Esse movimento orientou nossa análise. Trazemos, a seguir, no Quadro 03, a síntese dos procedimentos da nossa pesquisa.

Quadro 03: Síntese da pesquisa.

(continua)

OBJETIVO GERAL	PROBLEMA	AÇÕES INVESTIGATIVAS	OBJETIVO FORMATIVO	HIPÓTESE	AÇÕES METODOLÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO FORMATIVO	AÇÕES METODOLÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS		
						Unidades de Análise	Episódios	Cenas
Compreender como um curso de formação em Educação Infantil, organizado intencionalmente a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pode se constituir como um processo formativo de aprendizagem da docência, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança.	De que maneira um Curso de formação em Educação Infantil, organizado intencionalmente a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pode se constituir como um processo formativo de aprendizagem da docência, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança?	<p>- Identificar ações necessárias para a constituição formativa de um curso de formação em Educação Infantil.</p> <p>- Refletir sobre a importância do compartilhamento teórico-prático para as aprendizagens e as ressignificações docentes.</p> <p>- Discutir acerca das possibilidades de organização do ensino na Educação Infantil, criando condições para a apropriação dos conceitos científicos pelas crianças.</p>	Organizar um processo coletivo de aprendizagem de conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança, bem como para a organização do ensino na Educação Infantil, pautados na THC – TA e AOE.	Um curso de formação em Educação Infantil pautado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural se constitui como um processo de aprendizagem da docência, quando os sujeitos participantes compreendem o significado social do papel do professor na organização intencional do ensino, voltado à atividade principal da criança (o jogo) e ao desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, o que implica estar em atividade.	<p>Curso teórico-prático sobre Educação Infantil (Estudos teóricos; Planejamento de ações no âmbito escolar; Reflexões);</p> <p>Registro individual escrito das ações desenvolvidas no âmbito escolar;</p> <p>Reflexões coletivas.</p>	As ações de quem organiza	A intencionalidade de quem organiza o processo formativo	<p>Cena 1.1.1: A importância da organização: O jogo da trilha</p> <p>Cena 1.1.2: O curso de formação em Educação Infantil nas escolas</p> <p>Cena 1.1.3: Aspectos positivos e negativos do curso de formação em E.I</p>
							Afeto, diálogo, trocas e desafios: o curso de formação em Educação Infantil como processo de compartilhamento	<p>Cena 1.2.1: Considerando os contextos</p> <p>Cena 1.2.2: Estudo <i>versus</i> realidade</p> <p>Cena 1.2.3: Desafios do cotidiano docente</p> <p>Cena 1.2.4: Um <i>desabafo</i> necessário</p>
						As ações de quem estuda e aprende	O estudo como impulsionador para visitar práticas	<p>Cena 2.1.1: O estudo e a prática</p> <p>Cena 2.1.2: Estudo das Políticas Públicas</p> <p>Cena 2.1.3: Uma cor por dia: A fragmentação dos conceitos</p>

Quadro 03: Síntese da pesquisa.

(conclusão)

							<p>O estudo compartilhado como aliado na compreensão da teoria e prática</p>	<p>Cena 2.2.1: Diálogo sobre o trabalho – Marx</p> <p>Cena 2.2.2: Dialogando sobre atividade</p> <p>Cena 2.2.3: Sistematizando conceitos: atividade e ação</p> <p>Cena 2.2.4: No que a THC e a AOE contribuem?</p>
						<p>As ações voltadas à organização do ensino</p>	<p>A prática da sala de aula como orientadora do planejamento</p>	<p>Cena 3.1.1: Apresentando o planejamento</p> <p>Cena 3.1.2: A indecisão na escolha da temática</p> <p>Cena 3.1.3: A insegurança nas ideias</p>
							<p>As aprendizagens no âmbito escolar</p>	<p>Cena 3.2.1: Refletindo sobre as ações na escola</p> <p>Cena 3.2.2: A surpresa com as crianças</p> <p>Cena 3.2.3: “Conhecimento puro”</p> <p>Cena 3.2.4: Escola pública de qualidade</p>

Fonte: Sistematização da autora.

3.1 APRESENTANDO O CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Em nossa pesquisa, organizamos um curso de formação em Educação Infantil intencionalmente planejado. Inicialmente, realizamos a divulgação via Facebook e páginas oficiais da UFSM e intitulamos o Curso: “Descobrimos e aprendendo sobre a Educação Infantil¹¹”, cujo objetivo visava a oportunizar um espaço de estudos, reflexões e discussões a respeito da Educação Infantil aos professores em formação continuada e/ou inicial, bem como a organização de Atividades Orientadoras de Ensino – AOE.

O curso de formação em Educação Infantil foi realizado no ano de 2019. No primeiro semestre, os encontros ocorreram a cada 15 dias; já no segundo semestre, as reuniões seriam semanalmente, mas, em virtude dos vários afazeres, muitas vezes não se concretizou. O dia estabelecido foi quarta-feira, com horário das 19 às 21 horas, na sala 3380 do Centro de Educação (CE) da UFSM (Prédio 16). Cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), na garantia de que suas identidades não fossem reveladas, e seus nomes foram substituídos por outros fictícios escolhidos pelos sujeitos. A inscrição foi realizada mediante resposta a um questionário on-line (APÊNDICE B) e foram oferecidas 15 vagas, na intenção de formarmos um pequeno grupo de discussões e reflexões. As vagas foram preenchidas inicialmente, mas, ao longo do processo, ocorreram desistências. No primeiro dia do curso de formação em Educação Infantil, que aconteceu em 17 de abril de 2019, foi apresentada a proposta/cronograma inicialmente organizada, sabendo que ela poderia ser modificada sempre que houvesse necessidade, conforme Quadro 04.

Quadro 04: Cronograma do Curso.

(continua)

Início: 17/04/2019 (Quarta-feira).

Término: 18/12/2019 (Quarta-feira).

Horário: 19h – 21h.

Para certificação: 75% de 24 encontros presenciais = 18 encontros.

Ações	Descrição das ações	Data	Hora
1.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta de estudo. • Vídeo Alike: https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ&t=99s 	17/04/2019	2h

¹¹ O curso foi devidamente registrado no Gabinete de Projetos da UFSM, sob o número 051528.

Quadro 04: Cronograma do Curso.

(continuação)

2.	<p>Não presencial: Leitura do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira. História da infância no Brasil. Evento EDUCERE, 2015. <p>Leituras complementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. Revista olhar do professor. Universidade Estadual de Ponta Grossa. - CALDEIRA, Laura Bianca. O conceito de infância no decorrer da história. 	24/04/2019	4h
3.	<p>Feriado Dia do Trabalhador; Não presencial: Leitura do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MARAFIGA, Andressa Wiedenhof. O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Leitura do Capítulo 3 - Documentos norteadores na Educação Infantil. • Leitura da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC). 	01/05/2019	2h
4.	<p>Presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre os textos solicitados na data anterior. • MARAFIGA, Andressa Wiedenhof. O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Leitura do Capítulo 3 - Documentos norteadores na Educação Infantil. • Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC). 	08/05/2019	2h
5.	<p>Não presencial – Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto 1: Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. Autoras: Luciane Pandini Simiano e Márcia Buss Simão. • Texto 2: O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. Autores(as): Maria Carmen Silveira Barbosa; Silvia Helena Vieira Cruz; Paulo Sergio Fochi; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. • Texto 3: BNC e Educação Infantil: Quais as possibilidades?. Autoras: Rosânia Campos; Maria Carmen Silveira Barbosa. 	15/05/2019	4h
6.	<p>Presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre os textos lidos e diretrizes que norteiam a Educação Infantil. • Texto 1: Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. Autoras: Luciane Pandini Simiano e Márcia Buss Simão. • Texto 2: O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. Autores(as): Maria Carmen Silveira Barbosa; Silvia Helena Vieira Cruz; Paulo Sergio Fochi; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. • Texto 3: BNC e Educação Infantil: Quais as possibilidades?. Autoras: Rosânia Campos; Maria Carmen Silveira Barbosa. • Vídeo: Paulo Fochi – BNCC para Educação Infantil: https://www.youtube.com/watch?v=HLk7hsj3LUk&t=8s 	22/05/2019	2h

Quadro 04: Cronograma do Curso.

(continuação)

7.	<p>Não presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto 1: SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro; BERTOCHI, Aparecido Francisco. O conceito de atividade como princípio educativo. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009. • Texto 2: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018. 	29/05/2019	4h
8.	<p>Presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre os textos. • Texto 1: SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro; BERTOCHI, Aparecido Francisco. O conceito de atividade como princípio educativo. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009. • Texto 2: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018. 	05/06/2019	2h
9.	<p>Não presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro: COSTA, Sinara Almeida da Costa; MELLO, Suely Amaral. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017. • Leituras dos capítulos 1 e 3. <p>Capítulo 1: Teoria Histórico-Cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e agir docentes. Autoras: Sônia Regina Teixeira e Ana Paula de Araújo Barca.</p> <p>Capítulo 3: O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. Autora: Maria Assunção Folque.</p>	12/06/2019	3h
10.	<p>Não presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro: 7 aulas de L.S.Vygotski: sobre os fundamentos da pedologia. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1 ed – Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. • Leitura da Quinta aula: Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. P.92 – 109. 	19/06/2019	3h
11.	<p>Presencial:</p> <p>Diálogo e reflexões acerca dos textos lidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro: 7 aulas de L.S.Vygotski: sobre os fundamentos da pedologia. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1 ed – Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. • Leitura da Quinta aula: Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. P.92 – 109. • Livro: COSTA, Sinara Almeida da Costa; MELLO, Suely Amaral. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017. • Leituras dos capítulos 1 e 3. <p>Capítulo 1: Teoria Histórico-Cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e agir docentes. Autoras: Sônia Regina Teixeira e Ana Paula de Araújo Barca.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 3: O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. Autora: Maria Assunção Folque. 	26/06/2019	2h

Quadro 04: Cronograma do Curso.

(continuação)

12.	Presencial: <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre os conceitos-chave da THC e TA. • Vídeos sobre Vigotski e Leontiev. Leontiev: https://www.youtube.com/watch?v=j3_0QUdWBbl&feature=youtu.be Vigotski: https://www.youtube.com/watch?v=BS8o_B5M9Zs	03/07/2019	2h
13.	Não presencial: Leituras complementares: <ul style="list-style-type: none"> • ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. O jogo como atividade: contribuições da teoria Histórico-Cultural. • ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2013, 33 (2), 414-427. 	10/07/2019	2h
14.	Não Presencial: <ul style="list-style-type: none"> • MOURA, Manoel O.; ARAUJO, Elaine S.; RIBEIRO, Flávia D.; PANOSSIAN, Maria Lúcia; MORETTI, Vanessa D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Líber Livro, 2010, p. 81-109. 	17/07/2019	2h
Dias 24/07 e 31/07 Sem encontro!			
15.	Presencial: <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo e reflexões do texto. • MOURA, Manoel O.; ARAUJO, Elaine S.; RIBEIRO, Flávia D.; PANOSSIAN, Maria Lúcia; MORETTI, Vanessa D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Líber Livro, 2010, p. 81-109. 	07/08/2019	2h
16.	Não Presencial: Leituras complementares: <ul style="list-style-type: none"> • VYGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Número 8. Abril de 2007. Publicado em junho de 2008. Organização Zoia Prestes. ISSN: 1808-6535. • CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de vygotski sobre aprendizagem e ensino. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. 	14/08/2019	4h
17.	Presencial: <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo e reflexões sobre AOE. (Continuação do texto do MOURA do dia 07/08/2019). • Apresentação de algumas AOE. (Atividade Orientadora de Ensino). • Separação de grupos para atividades na escola. 	21/08/2019	2h
18.	Não Presencial: <ul style="list-style-type: none"> • Pensar, pesquisar e estudar sobre uma síntese histórica do conceito, aprofundando-se teoricamente sobre seu surgimento. 	28/08/2019	2h
19.	Presencial: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da síntese histórica do conceito escolhido. • Diálogo sobre o conceito de AOE. 	04/09/2019	2h
20.	Não presencial: <ul style="list-style-type: none"> • Síntese histórica do conceito no DARTO. 	11/09/2019	2h

Quadro 04: Cronograma do Curso.

(conclusão)

21.	Presencial: • Separação por grupos e início dos planejamentos/AOE. Apresentação breve do que foi pensado.	18/09/2019	2h
22.	Presencial: • Planejamentos/AOE.	25/09/2019	2h
23.	Não presencial: • Organização de uma AOE (por grupos).	02/10/2019	3h
24.	Não presencial: • Organização de uma AOE (por grupos).	09/10/2019	3h
25.	Presencial: • Diálogo e apresentação dos planejamentos.	16/10/2019	2h
26.	Não presencial: • Organização dos materiais para desenvolvimento das ações na escola.	23/10/2019	4h
27.	Presencial: • Diálogo sobre os planejamentos alinhados ou não à BNCC.	30/10/2019	2h
28.	Não presencial: • Organização dos grupos para a escola.	06/11/2019	4h
29.	Não presencial: • Organização dos grupos para a escola.	13/11/2019	4h
30.	Presencial: • Semana de desenvolvimento das atividades na escola.	20/11/2019	4h
31.	Presencial: • Semana de desenvolvimento das atividades na escola. • Diálogo, reflexão e avaliação sobre o desenvolvimento das atividades desenvolvidas na escola.	27/11/2019	4h
32.	Presencial: • Diálogo, reflexão e avaliação sobre o desenvolvimento das atividades desenvolvidas na escola. • Avaliação do curso/grupo da Educação Infantil. • Finalização via questionário on-line.	04/12/2019	2h
33.	Não presencial: • Tempo para término de atividades pendentes.	11/12/2019	4h
34.	Não Presencial: • Tempo para término de atividades pendentes.	18/12/2019	4h
TOTAL DA CARGA HORÁRIA: 94h			

Fonte: Sistematização da autora.

3.2 AS PARTICIPANTES DO CURSO E SUAS MOTIVAÇÕES

A partir do questionário on-line respondido, podemos apresentar, no Quadro 05, as participantes do curso de formação em Educação Infantil.

Quadro 05: Informações das participantes da pesquisa¹².

(continua)

Nome fictício	Ano de nascimento	Formação	Ano de formação	Estudos pós- formação	Trabalho
Alice	- (Não colocou)	Pedagogia (URI campus Frederico Westphalen/RS)	2012	Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais. (UFSM) Especialização em Docência no Ensino Superior. (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI) Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. (UFSM).	Coordenadora de Educação Infantil (20h) em uma escola do município de Santa Maria/RS e professora de Educação Infantil na mesma escola (20h).
Luna	1991	Pedagogia (UFSM)	2014	Graduação em Educação Especial (UFSM) (andamento); Pós em Psicopedagogia (UNINTER) (concluída)	Professora no município de Santa Maria/RS de Educação Infantil (20h) e Anos Iniciais (20h).
Aurora	1994	Pedagogia (UFSM)	2016	Doutorado em Educação (UFSM) (andamento)	Professora de Anos Iniciais (20h) em uma escola particular no município de Santa Maria/RS.
Ana Liz	1990	Pedagogia (UFSM)	2014	Doutorado em Educação (UFSM) (andamento)	Bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM).
Ella	1995	Licenciatura em Matemática (UFSM)	2018	Mestrado em Educação Matemática (UFSM) (andamento)	Não.
Lia	1992	Estudante de Psicologia (Fisma)	-	-	Auxiliar de turma em uma escola particular de Santa Maria/RS.
Lara	1994	Pedagogia (UFSM)	2019	Especialização em Gestão Educacional (UFSM) (andamento); Mestrado em Educação (UFSM) (andamento)	Auxiliar de turma em uma escola particular, posterior deixando seu cargo para se dedicar à bolsa de mestrado (UFSM).

¹² Salienta-se que as informações dos sujeitos correspondem às suas formações e atuações profissionais até e no ano de 2019.

Quadro 05: Informações das participantes da pesquisa¹³.

(conclusão)

Louise	1994	Pedagogia (UFSM)	2018	Especialização em Gestão Educacional (UFSM); Mestrado em Educação (UFSM) (andamento)	Professora de Anos Iniciais (20h) em uma escola particular de Santa Maria/RS.
Marina ¹⁴	1993	Psicologia	2019	Não.	Psicóloga em uma clínica na cidade de Santa Maria/RS.
Fani	1984	Pedagogia (UNINTER)	2009	Não. Apenas participações em cursos de extensão e aperfeiçoamentos.	Coordenadora Pedagógica em uma escola particular de Educação Infantil de Santa Maria/RS.
Taila	1993	Licenciatura em Matemática (UFSM)	2015	Doutorado em Educação (UFSM) (andamento)	Professora de cursinho na cidade de Santa Maria/RS.

Fonte: Sistematização da autora.

O curso de formação em Educação Infantil foi disponibilizado para formação inicial e/ou continuada e demais interessados, conforme podemos observar no Quadro 05. De início, as 15 vagas foram preenchidas; entretanto, no primeiro dia, algumas pessoas não compareceram, perdendo suas vagas, e algumas foram apenas no primeiro dia, não comparecendo mais. Duas participantes desistiram no decorrer do curso: Marina, para assumir um cargo público em outra cidade, e Lia, por estar terminando seu curso de graduação e adentrando no mundo profissional, precisando refazer escolhas. Como ambas participaram de mais da metade dos encontros, trazemo-las no Quadro e durante o desenvolvimento da pesquisa.

Observa-se que apenas uma das participantes está na graduação, no curso de Psicologia. O restante delas é formada no Ensino Superior: uma psicóloga e nove professoras¹⁵. Percebe-se a busca por conhecimento das participantes, sejam aquelas que ainda prosseguem seus estudos na pós-graduação, sejam as que estão atuando em sala de aula ou na coordenação. Destaca-se, como um aspecto interessante, o fato de que as participantes são de três diferentes áreas) Pedagogas, Matemáticas e

¹³ Salienta-se que as informações dos sujeitos correspondem às suas formações e atuações profissionais até e no ano de 2019.

¹⁴ No segundo semestre de 2019, ela assumiu o cargo de Psicóloga em São Francisco de Assis - RS, não conseguindo mais participar do curso.

¹⁵ Iremos nos referir ao termo professoras, no feminino, tendo em vista que apenas mulheres participaram do curso.

Psicólogas), bem como que algumas já estão trabalhando em suas áreas e outras continuam estudando.

Ainda a partir das respostas do questionário inicial (inscrição), elaboramos o Quadro 06, apresentado a seguir, demonstrando a aproximação de cada participante com a Educação Infantil e suas motivações iniciais para se inscreverem no curso.

Quadro 06: Motivações iniciais para o curso de formação em Educação Infantil.

(continua)

Nome	Aproximação com a Educação Infantil	Motivação inicial para participação no curso
Alice	Coordenadora de Educação Infantil e professora de Educação Infantil no município de Santa Maria/RS.	Ao iniciar o curso, meus principais motivos eram compreender a parte da legislação da educação infantil, bem como aprimorar as possibilidades de práticas pedagógicas diversificadas com base na teoria.
Luna	Sou professora de educação infantil, iniciei minha trajetória profissional na educação infantil e me constitui como docente neste espaço.	Quero sempre estar buscando conhecimento e estar em atividade, espero ter grandes diálogos que fortaleçam a minha prática.
Aurora	Já fui professora de Educação Infantil no ano de 2017, e, desenvolvi minha dissertação de mestrado voltada para a formação de professores para a Educação Infantil. Também, pesquiso no doutorado.	A Educação Infantil é um espaço que carece de pesquisas e investigações, pois, compreender que a criança é um sujeito capaz de aprender e se desenvolver é recente. Deste modo, o que me motiva a participar do curso é a possibilidade de discutir sobre a organização do ensino nesta etapa, ampliar o conhecimento sobre a atividade principal da criança e suas possibilidades com o jogo, bem como, possibilidades de organizar o ensino pela AOE.
Ana Liz	No momento apenas em estudos teóricos.	Ampliar o conhecimento em relação a educação infantil.
Ella	Pouca aproximação, na graduação nenhuma oportunidade de relação com a Ed. Infantil.	Me inscrevi por querer ter mais proximidade e interesse em saber mais sobre a Ed. Infantil, e espero que o curso agregue muitos conhecimentos na minha formação.
Lia	Trabalho desde 2011 com educação infantil.	Acredito que após eu terminar a graduação eu queira trabalhar na área educacional, e o curso é uma grande oportunidade de adquirir mais conhecimento.
Lara	Estar trabalhando como auxiliar de uma turma de nível 2. Ter pesquisado o TCC com os pequeninos e gostar bastante de trabalhar com eles.	Por conhecer a pesquisa que a doutoranda aborda, que é relacionada a EI. E por querer aprender sempre mais sobre o tema.
Louise	A educação infantil sempre foi um espaço que me instigou e, faz eu querer buscar me aperfeiçoar. Foram experiências ótimas que me fizeram querer compreender mais sobre esse espaço que poderei atuar.	Poder compreender mais sobre esse espaço escolar, responder indagações e qualificar a minha formação.
Marina	Possuo pacientes que estão na educação infantil.	Para compreender os processos de ensino e aprendizagem na educação infantil afim me capacitar para o atendimento de crianças com demanda relacionada a escola que vem para o atendimento psicológico.

Quadro 06: Motivações iniciais para o curso de formação em Educação Infantil.

(conclusão)

Fani	Minha relação com a educação infantil é intensa e em constante aprendizado, pois desempenho uma atividade profissional que faz com que eu reflita em possibilidades de experiências e vivências que os alunos terão ao longo do seu tempo de permanência na escola, preciso estimular as competências de cada professor, discutirmos as práticas pedagógicas realizadas dentro da escola, para que juntos, alcancemos os objetivos de aprendizagem do grupo e as metas da escola.	Como almejo aprimoramento na área, todas as oportunidades que surgem são de grande valia para a minha construção como educadora e para meu desenvolvimento humano. Espero com esses encontros dialogar sobre a educação infantil, trocarmos informações, difundirmos práticas pedagógicas e refletirmos sobre “uma escola da infância”.
Taila	Nunca trabalhei com a Educação Infantil, mas tenho muita curiosidade de aprender mais.	O maior motivo foi pela oportunidade de aprender mais sobre a Educação Infantil e espero que ao longo dos encontros eu possa compreender de que forma deve ser pensado o ensino, assim como ver as possibilidades de aprendizagem das crianças diante diversas situações.

Fonte: Sistematização da autora.

No geral, é possível perceber que todas as participantes buscam ampliar o conhecimento na área da Educação Infantil. Luna é professora e anseia por aperfeiçoar sua prática. Já Marina, psicóloga, atende crianças na clínica, o que lhe fez procurar conhecer mais sobre o ensino e a aprendizagem na infância. Outras participantes nunca trabalharam na Educação Infantil, como o caso de Taila e Ella, mas que, mesmo assim, por atuarem na área da educação, expressam a importância de entender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento que envolvem as crianças, os jovens e os adolescentes. Em todos os casos, percebemos o comprometimento das participantes na busca por melhorar suas práticas nas áreas em que atuam.

É válido refletir sobre seus motivos iniciais, a busca por conhecimento e aperfeiçoamento na área; entretanto, motivos aparentemente compreensíveis podem ou não se tornarem eficazes ao longo de um processo formativo, como o nosso curso de formação em Educação Infantil, possibilitando a transição de conhecimentos espontâneos para conhecimentos científicos. Isso ocorre se as necessidades surgirem como primeira condição para a atividade, sendo movidas pela intencionalidade de aprender sobre a infância.

No final do curso de formação em Educação Infantil, as participantes foram convidadas a refletir sobre quais eram suas motivações iniciais quando se

inscreveram para participar do curso, relacionando-as com as motivações finais e questionando se foram atendidas ou se algo faltou. Trazemos no Quadro 07 as respostas apreendidas no questionário respondido por elas.

Quadro 07: Motivos iniciais e finais.

Louise	Acredito que os motivos iniciais eram voltados para compreender e aprender mais sobre a Educação Infantil, tendo em vista que é uma área que sou habilitada a trabalhar e, durante o curso, com as reflexões e as ações desenvolvidas, esses puderam ser supridos, ampliando minhas concepções sobre a Educação Infantil e o tempo e o espaço de cada criança.
Ella	Aprender sobre a Educação Infantil e suas vivências. Estes motivos se coincidiram principalmente no momento da execução do planejamento em sala de aula, pois não sabia como era uma turma de pré - B, como eram as crianças, a estrutura da sala de aula, ...
Ana Liz	Os motivos coincidiam com a objeto de aprendizagem sobre educação infantil, para obter a aproximação com o tema, bem como as leituras e as práticas referentes a educação infantil, pois essas ações contribuem com a formação docente.
Lara	Eu entrei no curso por me identificar com a Educação Infantil, por já ter participado da pesquisa de mestrado da Andressa como sujeita de pesquisa. Também, por pesquisar nessa etapa da Educação Básica no TCC ano passado e por me interessar em seguir pesquisando sobre a EI no mestrado. Acredito que coincidiram, pois aprendi ainda mais com a parte teórica que foi trabalhada no início do ano.
Aurora	A Educação Infantil é um espaço do qual tenho um apreço enorme. Os motivos em participar do grupo consistiram em aprofundar estudos e discussões sobre a formação de professores na Educação Infantil, especialmente, pensando em diferentes possibilidades de pensar a Atividade Orientadora de Ensino nesta etapa. Motivos esses, que se transformaram em novas aprendizagens, de olhar para a AOE para além da matemática, visto que, como participante do Gepemat, venho estudando a matemática no contexto da Educação Básica a algum tempo. Deste modo, penso que, os motivos iniciais se transformaram em novos motivos que se transformaram em novos sentidos.
Luna	Buscava estar sempre em constante formação, para que possa melhorar cada vez mais. Eu acredito que os motivos iniciais foram bem coincidentes com os finais, pude aprender muito e refletir sobre a teoria e prática na sala de aula.
Alice	Ao iniciar o curso, meus principais motivos eram compreender a parte da legislação da educação infantil, bem como aprimorar as possibilidades de práticas pedagógicas diversificadas com base na teoria correspondente e com certeza o curso veio ao encontro do esperado, com dinamismo e criatividade.
Taila	Meus motivos ao iniciar a participação no curso eram de me apropriar de conceitos relativos à infância, já que minha formação é para atuar nos anos finais do EF e EM e queria muito ter esse contato com a Educação Infantil. Apesar de ter participado do PIBID e ter desenvolvido ações para crianças dos anos iniciais, ainda não tinha tido a oportunidade de trabalhar com os pequenos da Educação Infantil. E vi no curso essa oportunidade, que foi contemplada ao longo dos encontros e com a ida na escola.

Fonte: Dados da pesquisa - Questionário final - Data: 4/12/2019.

Percebemos com as escritas anteriores que os motivos iniciais das participantes foram atendidos, de modo que suas necessidades de apropriação teórica e de relação entre teoria e prática foram supridas ao longo do curso de formação em Educação Infantil. A participante Luna disse, no início, estar buscando conhecimento para fortalecer sua prática e, ao final, na resposta do questionário, reiterou que seus motivos foram coincidentes, que aprendeu e refletiu sobre teoria e prática na sala de aula.

Falamos tanto sobre a necessidade de se ter coerência entre teoria e prática no cotidiano escolar e da necessidade de um diálogo reflexivo. Nesse sentido, tem-se a importância de processos formativos como o do curso de formação em Educação Infantil, afinal nenhuma aprendizagem se dá sem a ação e as crianças vivem na sala de aula os percursos formativos vivenciados e experienciados pelos docentes. Precisamos continuar em busca de trajetórias interligadas entre cultura e infância e significativas ao adulto e à criança para que reverberem nos espaços escolares.

3.3 O DESENVOLVIMENTO DO CURSO

O curso de formação em Educação Infantil, desenvolvido no ano de 2019, partiu da intencionalidade da pesquisadora em organizá-lo. A cada encontro, existia uma dinâmica¹⁶ pensada e disposta com o intuito de aproximar as participantes do conteúdo teórico-prático de maneira leve, divertida e consciente, além da criação de vínculos afetivos entre elas.

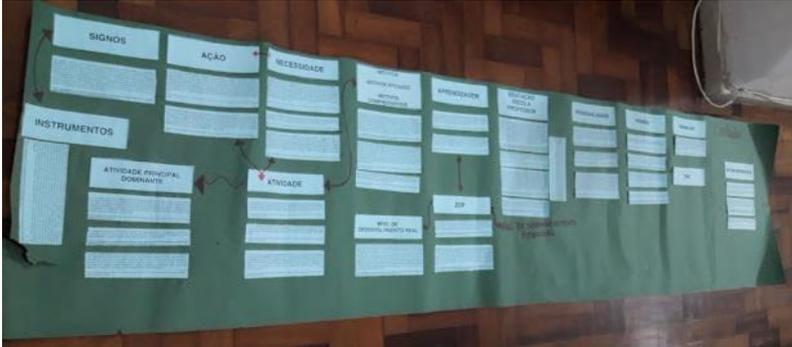
As dinâmicas foram bastante frequentes no primeiro semestre, quando realizamos estudos de textos. Ocorreram discussões em pequenos grupos com a construção de cartazes, jogos de trilha, jogos de bingo e glossários, entre outros. Todas essas ações foram gravadas em vídeo e/ou áudio e fotos. A pesquisadora valia-se de um diário de campo com anotações e reflexões sobre o que julgava necessário. No Quadro 08, podemos ver algumas imagens desses momentos.

¹⁶ As dinâmicas realizadas serão melhor apresentadas na descrição e análise da Unidade 1 e os jogos podem ser encontrados nos Apêndices F, G e H deste trabalho.

Quadro 08: Algumas dinâmicas.

(conclusão)

Construção de um glossário



Jogo do bingo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – GRUPO EDUCAÇÃO INFANTIL BINGO DOS TEXTOS ¹			
<p>Elas eram subordinadas à percepção; depois à memória; em seguida, na idade escolar, ao intelecto. Nessa reestruturação das relações interfuncionais é que ocorre a sua diferenciação, ou seja, uma série inteira de funções se diferencia de forma muito sutil e precisa sem passar por uma situação dominante. (Texto 3).</p>	<p>As tarefas presentes na escola perdem a sua ligação com a atividade cultural na sua máxima complexidade e, com isso, perdem sentido e também a possibilidade de desenvolvimento de qualidades humanas diversas. É comum ouvir as crianças (e também os adultos) falarem destas tarefas como trabalhos - descaracterizando totalmente a natureza da atividade e o significado que a criança lhe atribui. E o mais grave é quando ouvimos as crianças dizerem que "A escola é para fazer trabalhos..." (Texto 2).</p>		<p>Professor (a); Criança; Ambiente social educativo. (Texto 1)</p>
<p>Percepção afetiva. (...) Contudo, essas funções se isolam do resto da consciência como um todo no limiar entre o bebê e a primeira infância. (...) No centro estará a percepção diretamente ligada às emoções, e todas as outras atividades já começam a agir por meio da percepção. (Texto 3).</p>		<p>No mundo com os outros. Nesse encontro com o mundo reconhecemos o seu modo próprio de agir, de interagir e de atribuir significado, tornando-a, assim, sujeito cooperante do seu próprio processo de humanização. (Texto 2).</p>	
	<p>Tem como princípio explicativo para a formação da personalidade consciente da criança as relações sociais concretas vividas por ela e que são, na escola, organizadas por nós, professores e professoras. (Texto 1)</p>	<p>Superação; Cooperação; Emancipação. (Texto 1)</p>	<p>(1) A função dominante na consciência se encontra em condições benéficas máximas de seu desenvolvimento, pois todas as outras formas de atividade da consciência parecem servi-la. Isso possibilita a diferenciação interna da própria função. Em cada período, a função dominante realiza um desenvolvimento intenso ao máximo não apenas em comparação com as demais funções no mesmo período, mas também em comparação com sua própria história anterior e posterior. (Texto 3)</p>

Fonte: Sistematização da autora.

Posterior a esses momentos de estudos teóricos, foi iniciado o momento de planejar ações para desenvolvimento no âmbito escolar. Para isso, as participantes foram divididas em três grupos a partir da disponibilidade das professoras participantes, de acordo com seus horários de aula e formações. Marina e Lia participaram até o início dos planejamentos e saíram do curso de formação em Educação Infantil, conforme já explicado anteriormente, motivo pelo qual não

apareceram distribuídas nos grupos. Visualizamos a seguir o Quadro 09 com os grupos organizados.

Quadro 09: Grupos de planejamento.

Grupo 1	
Turma: Pré – B (5 a 6 anos)	
Aurora	Pedagoga
Luna	Pedagoga/Professora regente
Lara	Pedagoga
Grupo 2	
Turma: Maternal II (2 a 4 anos)	
Louise	Pedagoga
Ella	Matemática
Alice	Pedagoga/Professora regente
Grupo 3	
Turma: Pré – B (5 a 6 anos)	
Ana Liz	Pedagoga
Taila	Matemática
Fani	Pedagoga/Professora regente

Fonte: Sistematização da autora.

Cada grupo ficou responsável por realizar um planejamento para desenvolver na turma na qual a professora regente atuava. Inicialmente, os grupos compartilharam ideias, estudaram e planejaram para, depois, apresentar para o grupo maior, oportunidade na qual debatíamos sobre o planejado, o que poderia melhorar e ser acrescentado ou retirado, e as dúvidas e dificuldades. O modelo de planejamento foi disponibilizado a partir daquele já utilizado pelo GEPEMat (Apêndice C), pensado na perspectiva da Atividade Orientadora de Ensino.

Nesse momento de planejar, o grupo 3 apresentou dificuldades em pensar e elaborar as ações que seriam desenvolvidas. Socializaram suas ideias no grande grupo para que recebessem outras perspectivas e ajuda e, mesmo assim, não conseguiam sistematizar as ações. Diante dessa dificuldade no planejamento e das condições objetivas das participantes no que diz respeito aos horários de encontro e de ida à escola, o grupo desistiu dessa etapa. Taila foi à escola junto com o grupo 1, Fani não conseguiu ir à outra escola porque tinha as ações com suas turmas e Ana Liz não foi à escola.

Os planejamentos surgiram das temáticas de interesse das crianças, apreendidas a partir de um olhar atento e de uma escuta sensível das regentes. Sobre

as ações de organizar o ensino, iremos trazer reflexões na Unidade 3 desse trabalho, mas pode-se visualizar os planejamentos nos Apêndices D (grupo 1) e E (grupo 2). As ações no âmbito escolar foram gravadas em vídeo, além das fotos tiradas. Cada participante registrou individual e diariamente, em arquivo do Word, suas reflexões acerca da prática desenvolvida na escola. A pesquisadora foi até a escola junto das participantes, vivenciou esse momento e realizou registros individuais em seu caderno. No coletivo, realizamos uma reflexão dialógica sobre as aproximações e os distanciamentos das perspectivas de cada uma, cuja ação foi gravada em áudio.

No último encontro presencial, as participantes responderam um questionário on-line no laboratório de informática da UFSM, com perguntas que versavam sobre suas opiniões a respeito do curso de formação em Educação Infantil, o que julgavam ter sido aspectos positivos e negativos, se os estudos contribuíram para suas práticas, entre outras. Pode-se conferir as perguntas no Apêndice F. A participante Fani foi a única que não estava presente nesse momento, não respondendo o questionário, motivo pelo qual totalizamos 8 respondentes.

Ao falar de formação de professores, precisamos conjeturar sobre o assunto. Por isso, no próximo capítulo, reflete-se sobre as nuances que envolvem a escola e a necessidade de formações.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA: A NECESSIDADE DE PROCESSOS FORMATIVOS

Nesse capítulo, pretendemos discutir sobre a importância dos processos formativos com o intuito de qualificar as práticas pedagógicas. Pensar, escrever e sistematizar sobre a formação de professores não é simples, fácil ou linear, uma vez que a profissão docente é complexa. Por ser um desafio, jamais existirão respostas prontas e finais, formações totalizadas, únicas e certas. A formação se faz na complexidade diária do ensinar, dos estudos, das reflexões, dos diálogos, do compartilhamento e do tornar-se professor. Cada professor traz consigo as suas vivências, “cada ser humano tem suas próprias práticas sociais, vivenciadas no seu próprio contexto, pois cada um realiza e vivencia experiências de vida específicas do grupo social peculiar com o qual convive” (LOPES, 2009, p. 57).

Cada sujeito enquanto docente terá a sua visão e a sua perspectiva do ensinar a partir dos contextos sociais que pertenceu e vivenciou. Alinhar isso ao contexto escolar exige diálogo, compartilhamento e coletividade, o que leva à importância da formação continuada para que as práticas se ressignifiquem, requalifiquem-se, não permaneçam iguais e estáticas e sejam refletidas e mudadas.

A formação como processo contínuo permite refletir sobre a organização do ensino, o que favorece o aprender do professor. A formação do docente precisa visar aos seus processos de mudanças e, nesse movimento de compreender as ações, a coletividade precisa estar presente, considerando que não se faz formação individual, solitária e isolada:

[...] a formação do professor é um movimento de compreensão das ações e dos modos de ação na atividade coletiva. O professor deverá tomar consciência de que a ação promove mudanças, perceber que as suas ações também promovem mudanças e que a soma e coordenação das ações propiciará o desenvolvimento da comunidade de aprendizagem, [...]. Assim, a realização das ações e o processo de reflexão gerado e explicitado no seu desenvolvimento são o motor do movimento qualitativo da formação do professor. (MOURA, 2004, p. 276)

A formação que possibilita que o professor, enquanto trabalhador, tome consciência de seu objeto (o ensino) precisa se constituir como um processo consciente e coletivo, provocando mudanças nas ações de ensino. Assim entendida, ela precisa satisfazer as necessidades dos docentes; caso contrário, possivelmente

seus motivos para participar serão apenas estímulos e não se concretizarão como razões eficazes. As mudanças apreendidas nos processos formativos são grandes potencializadoras da melhoria das práticas pedagógicas. Referente às ações isoladas, Moura (2004, p. 262) diz que:

Acreditar que o seu trabalho de educador é de grande importância na formação de um educando exige comunhão com um conjunto de ações coletivas que potencializarão as ações individuais para a concretização de um projeto formador. Ações isoladas dão pouca consciência e visibilidade aos resultados das atividades educativas. Assim, o objetivo coletivo é menos claro para o professor. Quando este não se estabelece, sobram os componentes individuais e as formas profundamente egoístas de agir apenas em benefício próprio. Quem dá o sentido da humanização é o projeto que organiza referenciais para o professor construir o seu projeto, tendo como objetivo o produto que busca para o grupo e, conseqüentemente, para ele também.

O compartilhamento se torna grande aliado na formação docente, visto que se trata de dialogar em conjunto acerca de um mesmo objetivo, nesse caso o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes.

Cabe salientar que nossa compreensão de formação compartilhada está além da realização de ações em conjunto. Trata-se de realizar ações em colaboração e interações capazes de promover o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, de alicerçar objetivos comuns que visem modos de organizar o ensino voltado aos estudantes e que satisfaçam tanto necessidades individuais quanto coletivas. (LOPES, 2018, p. 128)

Nessa interação para o compartilhamento, o docente reflete suas ações, assim como as do coletivo, e discute sua própria atividade, podendo modificá-la a partir das interações estabelecidas. O compartilhamento permite que os docentes se apropriem de novos conceitos ao situarem um diálogo aberto e reflexivo, ao estarem em atividade para aprenderem:

[...] o compartilhamento é basilar para a compreensão da atividade pedagógica, pois é na possibilidade de interagir com os outros sujeitos que têm a mesma necessidade de aprender para ensinar, que os professores vão se apropriando de novos conhecimentos. (LOPES, 2018, p. 130)

A ação que o professor desenvolve tem papel fundamental no processo de apropriação dos conceitos científicos das crianças. A organização do ensino necessita ser consciente, pois é apenas pela ação intencional que o docente proporcionará o desenvolvimento psíquico de seus estudantes. Para que essa apropriação aconteça

de maneira diária no contexto escolar, o professor precisa ter espaços de reflexão sobre suas ações, o que indica a relevância da formação como um processo contínuo. Sabemos que, em decorrência da ação docente, a criança inicia seu processo de apropriação dos conceitos científicos que demanda um longo processo, completando-se apenas na fase de generalização. Essa ação tem papel primordial no desenvolvimento da criança, fazendo-o atingir níveis maiores de generalização, atuando na zona de desenvolvimento próximo:

[...] a educação escolar – e, no seu cerne, a mediação docente – configura-se como elemento fundamental para a apropriação das objetivações genéricas pelos indivíduos. Essa apropriação, por sua vez, proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (LIMA; JIMENEZ; CARMO, 2008, p. 17)

A educação assim entendida é aquela que influi no desenvolvimento psíquico das crianças e, por isso, a organização do ensino se faz fundamental. Para que ocorra o ensino de maneira intencional e eficaz, retomamos a ideia de que a formação de professores precisa ser constante, frequente, dialógica e reflexiva, com momentos capazes de motivar os docentes a estarem em atividade. A formação pensada a partir da THC parte das necessidades pedagógicas dos docentes, impulsionando-o a modificar e/ou qualificar seu trabalho pedagógico. É importante salientar

[...] que assumir o trabalho do professor como a atividade de ensino não implica, de forma alguma, com uma concepção conteudista ou tradicional de educação infantil. Pelo contrário, reconhecer a importância da intencionalidade pedagógica na organização de situações que potencializem aprendizagem e desenvolvimento na infância (VIGOTSKI, 2009) passa pela valorização da infância e do brincar e, conseqüentemente, pelo reconhecimento do papel fundamental do educador que atua na Educação Infantil e da importância dos processos formativos que visam garantir a conquista de direitos de crianças e educadores e o desenvolvimento de práticas emancipatórias. (AMORIM; MORETTI, 2018, p. 60-61)

Ressaltamos que assumir sua atividade de ensino pautada na ação principal da criança, valorizando o brincar e a ludicidade, constitui-se como um desafio para os processos formativos, na perspectiva de não reproduzir o fazer pedagógico no qual cada professor determina o seu ensino a partir de suas próprias vivências. Pensar o ensino a partir da atividade principal da criança é admitir a educação como potencializadora do desenvolvimento.

A educação, portanto, não deve ser vista como uma “agregadora de inteligência”, mas sim e, fundamentalmente, como algo que pode (a depender da forma como é organizada) influir no tipo geral e nos ritmos do desenvolvimento psíquico das crianças nos distintos períodos do ensino. Assim, educar a criança da educação infantil, longe de significar antecipação das tarefas e funções específicas da escola de ensino fundamental, significa desenvolver ações que, ao mesmo tempo que favorecem o desenvolvimento do psiquismo, formam nas crianças a necessidade do conhecimento, o desejo ou a predisposição para tal. É nesse sentido que podemos compreender a educação infantil, com todas as suas especificidades relacionadas à condição infantil, como uma fase formativa, na qual a criança vai se compreendendo como um ser em si e um ser para si. (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p. 118-119)

O desafio nas formações de professores para a Educação Infantil está no desenvolvimento da compreensão com os professores e no planejar entrelaçando o conhecimento científico com a atividade principal. Ensinar crianças na Educação Infantil é possível e indispensável:

Sem medo de ensinar na Educação Infantil, afirmamos que é possível fazê-lo sem roubar a infância das crianças e as inúmeras possibilidades de aprender por meio do contato com os adultos, por meio do tateio com os objetos, das brincadeiras, da exploração do espaço e do encontro com a cultura – inclusive em suas formas mais elaboradas – sem a preocupação com a produção de resultados que não seja a humanização das crianças por meio de sua atuação livre e autônoma como sujeito do processo de conhecer. Em outras palavras, a forma de ensinar na pequena infância tem uma especificidade que não se assemelha à aula ou às explicações verbais, porque o destinatário é a criança pequena e a forma como ela aprende nas diferentes idades exige uma organização do processo pedagógico que considere suas formas próprias de se relacionar com o meio e aprender – o que envolve também suas formas de expressão, uma vez que o processo de humanização se constitui de via de mão dupla em que a apropriação da cultura pela criança se completa com a objetivação da cultura pela criança. (MAGALHÃES; GIROTTO; SILVA; MELLO, 2017, p. 223)

A qualidade das experiências e das vivências das crianças dependerá do direcionamento do planejamento docente, das mediações realizadas e das organizações dispostas na sala de aula. Desenvolver-se em relação com o meio e em comunicação entre os homens necessita de aprendizagem e,

[...] se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino. É pelo trabalho educativo que os adultos assumem um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. (MARTINS; ARCE, 2013, p. 57)

O ensino, sendo a base central para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, precisa ser adequado e valorizar a infância. Para tanto, precisa-se de

formação. A perspectiva é de que professores estudem o desenvolvimento infantil, compreendam a atividade principal da criança, organizem um ensino intencional focado na apropriação da cultura elaborada e interligado à ludicidade, reflitam sobre o desenvolvimento das ações, avaliem e reavaliem, reorganizem o ensino quando necessário e estejam em constante movimento e mudança, qualificando suas práticas pedagógicas.

[...] a afirmação da importância do ensino intencionalmente planejado também no âmbito da educação infantil é reiterativa do princípio segundo o qual a aprendizagem antecede, para poder orientar o desenvolvimento. Secundarizar essa verdade é abandonar o curso desse processo, é abrir mão das inúmeras possibilidades para se interferir nele e conferir-lhe direção. Quanto menos e mais tardiamente o ensino sistematizado tem interferido na área de desenvolvimento potencial, isto é, no processo de desenvolvimento, mais o seu resultado tem parecido estranho e indesejável aos educadores. (MARTINS; ARCE, 2013, p. 58)

O ensino na Educação Infantil não pode ficar para depois, para mais tarde, para algum dia. Ele precisa ser intencional, sistematizado e planejado, uma vez que

[...] apenas um planejamento de ensino que articule forma e conteúdo, ou seja, a metodologia de ensino e a sistematização de conhecimentos a serem transmitidos operará, favoravelmente, para a superação de conhecimentos sincréticos e espontâneos com vistas à elaboração dos conhecimentos em sua essencialidade. (MARTINS; ARCE, 2013, p. 61)

A aprendizagem das crianças depende do ensino, o qual está vinculado à formação de professores como um ciclo contínuo. O desenvolvimento das funções psíquicas das crianças requer um ensino que leve em consideração a ZDP (Zona de Desenvolvimento Próximo), pois o desenvolvimento dessas funções não é biológico, precisa ser organizado e, se “não forem garantidos processos educativos que tenham por finalidade promover a apropriação de formas superiores de conduta, a criança não incorporará tais funções em seu psiquismo” (PASQUALINI, 2010, p. 172).

O tornar-se professor é contínuo, constante e não é neutro, fazendo-se na teoria e na prática. Ao afirmarmos que a escola é o local da cultura elaborada, refletimos sobre a sociedade que queremos, uma vez que “nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola” (FREIRE, 1997, p. 36).

Fazemo-nos docentes cotidianamente em nossas aprendizagens e, para tanto, é preciso uma formação que ajude o professor a refletir sobre sua prática:

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a *parcimônia verbal*, que contribuiu para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (FREIRE, 1997, p. 42, grifos do autor).

Sabemos que existem muitos outros fatores que possibilitam a melhoria da qualidade da educação, como investimento público para a infraestrutura, verbas para alimentação, ampliação nas vagas da Educação Infantil, melhoria no salário dos professores e redução jornada de trabalho. São inúmeros os pontos que precisam ser olhados pelo poder público e alvos de luta pelos docentes, mas a formação de professores é indispensável ao se pensar na melhor maneira de proporcionar às crianças o acesso à cultura elaborada e ao conhecimento científico e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, garantindo o direito de cada criança de aprender.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO DE SANTA MARIA/RS

Considerando que estamos trabalhando com um curso de formação em Educação Infantil com professores da região de Santa Maria/RS, faz-se importante refletir sobre alguns aspectos que possibilitam compreender como o processo de formação tem acontecido historicamente nessa região. Além disso, na teoria da THC escolhida, é de grande valia se remeter aos processos históricos, buscando entender como a região tem visto a relevância da formação de professores da Educação Infantil.

Em Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul (RS), encontra-se a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Idealizada e fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, ela foi criada pela Lei n. 3.834-C de 14 de dezembro de 1960, com a denominação de Universidade de Santa Maria (USM). A Universidade foi federalizada pela Lei n. 4.759 de 20 de agosto de 1965 e passou a se chamar Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao longo de sua história, ela foi expandida para outras regiões do interior do estado e, atualmente, encontram-se

Campus em Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Cachoeira do Sul¹⁷. Santa Maria/RS comporta outras importantes universidades, todas particulares, como a Universidade Franciscana (UFN). Neste trabalho, deter-nos-emos apenas na UFSM, por compreender que foi nela que se desenvolveu o curso de formação de pesquisa dessa tese.

Em 2020, o Centro de Educação (CE)¹⁸ da UFSM completou 50 anos e tem como cursos presenciais Pedagogia Licenciatura Plena (Diurno e Noturno); Educação Especial (Diurno e Noturno); e o Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (Diurno). Nos cursos à distância, tem Ciências da religião; Educação especial; Pedagogia; e Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional. Além disso, o CE conta com 4 Programas de Pós-Graduação presenciais e 1 de Pós-Graduação à distância.

Contribuindo para formações de qualidade, inicial e/ou continuada, aconteceu no CE em 2018 o Curso de Aperfeiçoamento Infâncias: Saberes e Ação Pedagógica na Educação Infantil (CAEI). Como requisito, tinha-se ter concluído Pedagogia e/ou Educação Especial e estar atuando na Educação Infantil ou ser egresso do curso de Pedagogia e/ou Educação Especial do CE da UFSM; ter disponibilidade de pelo menos 10h semanais para estudos complementares durante o Curso; e ter disponibilidade de pelo menos 10h mensais para registro de atividades práticas em contexto na Educação Infantil.

O curso¹⁹ gratuito, com carga horária de 180h, aconteceu presencialmente e ofereceu oportunidade de troca entre acadêmicos e professores atuantes, onde ambos puderam vivenciar o processo formativo compartilhando experiências, vivências e saberes, ressignificando práticas pedagógicas. Tinha-se como objetivo “contribuir na formação de docentes e de gestores que atuam com crianças de 0 a 5 anos, fortalecendo e qualificando a ação pedagógica e o campo investigativo na Educação Infantil”. O curso tinha três eixos norteadores: Eixo I – Infâncias: diversidade cultural e direitos humanos; Eixo II – Identidades, prática docente e pesquisa; e Eixo

¹⁷ Informações retiradas do site da UFSM: <https://www.ufsm.br/>

¹⁸ Site do CE: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/>

¹⁹ Participei do curso em 2018, oferecendo junto de uma colega do município de Santa Maria/RS uma oficina sobre práticas pedagógicas com bebês. Naquele ano, eu atuava em uma turma de Berçário II com crianças de 1 a 2 anos.

III – Cotidiano e ação pedagógica; além do eixo articulador: Análise Crítica da Ação Pedagógica (ACAP)²⁰.

Oportunizar momentos em que possam explorar a imaginação para criar torna-se de grande valia para a formação de professores, tendo em vista que a imaginação se origina da experiência. Portanto, quanto maior é o acúmulo de experiência, maior a imaginação. Assim, conforme Vigotski (2018, p. 24),

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência.

Se as formações forem ricas de experiências para os professores vivenciarem, imaginarem e criarem, igualmente ricas serão as experiências que eles irão proporcionar às crianças.

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 2018, p. 25)

Se tivermos formações pobres e/ou quase não tivermos formações disponíveis aos professores, as experiências ficam cada vez mais inexistentes, não se apropriam da cultura elaborada e não desenvolvem sua imaginação, tornando pobres as vivências propostas em sala de aula para as crianças. Nesse viés, destaca-se a importância de formações que sejam constantes nas vivências dos professores.

Referente à rede municipal de Santa Maria/RS, iniciou-se de maneira mais sistematizada em 2018 um processo de formação²¹. Uma vez ao mês (com data pré-estabelecida desde o início do ano letivo), as escolas municipais fecham e as crianças não têm aula para que os professores possam se deslocar aos locais de formação continuada, a qual acontece para todas as etapas e modalidades: Educação Infantil²², anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental, EJA

²⁰ As informações referentes ao CAEI foram retiradas do projeto disponibilizado por uma das coordenadoras do curso.

²¹ Essas formações geram certificados.

²² Nos anos de 2018 e 2019, a Educação Infantil ficou dividida e a pré-escola realizava suas formações com o grupo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

(Educação de Jovens e Adultos), Educação do campo e Educação Especial. Funcionários da escola, como merendeiras e estagiários(as) também recebem formações. De acordo com a SMED²³ (2020, p. 02):

Compreendemos a formação continuada de professores como uma oportunidade para o exercício de uma prática reflexiva sobre as ações pedagógicas, bem como sobre os processos formativos trilhados pelos docentes ao longo de sua trajetória e repercutem em seu desenvolvimento profissional. Assim, destacamos que a constituição de um lugar de formação continuada é indispensável como forma de proporcionar às professoras e professores, espaços e tempos para olhar para o seu contexto, e partilhar discursos pedagógicos que vislumbrem em práticas condizentes com a educação proposta para o século XXI.

Na perspectiva de oportunizar a formação continuada aos professores da rede municipal, no ano de 2020 e em virtude da pandemia mundial ocasionada pela Covid-19, realizou-se o 1º Seminário Municipal de Educação Infantil na modalidade on-line²⁴. As formações do Município visam a oportunizar espaços de reflexão, requalificando as práticas pedagógicas a partir do compartilhamento.

[...] o Programa de Formação Continuada dos Professores de Educação Infantil do município de Santa Maria busca propor um espaço crítico-reflexivo que permita aos envolvidos (re)pensar sobre a infância em sua primeira etapa na instituição de ensino. Ainda, buscar-se-á organizar espaços para compartilhamento de saberes e fazeres no que tange à educação na infância e aos processos formativos vividos pelos docentes. (SMED, 2020, p. 06)

Sabemos que existem outras ações de formação para professores na região de Santa Maria/RS; entretanto, aqui nos referimos apenas a essas duas. As ações da SMED/SM estavam intimamente próximas às professoras que participaram do curso oferecido por nós. Já o CAEI foi um curso que abrangeu professores em formação inicial e continuada e foi oferecido por professores da UFSM, instituição onde aconteceu o nosso curso e que participava das formações da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS. Não cabe, nesse capítulo, uma análise sobre as formações, apenas explicitar que a região vem unindo esforços para realizar formações de qualidade que oportunizem aos professores a contínua reflexão e reavaliação, para

²³ O projeto referente à formação continuada do Município de Santa Maria/RS foi disponibilizado por uma das coordenadoras do núcleo da Educação Infantil da SMED.

²⁴ Lembrando que todas as etapas e modalidades continuaram tendo as suas formações, mas nesse trabalho nos referimos apenas à Educação Infantil por ser o foco da pesquisa.

que não se percam em um vazio de práticas pedagógicas solitárias e pobres. A estes esforços, junta-se o curso de formação analisado nessa tese.

Tendo em vista a teoria escolhida para conduzir nossa investigação, o próximo capítulo trata sobre os conceitos teóricos balizadores da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da Atividade Orientadora de Ensino.

5 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, TEORIA DA ATIVIDADE E ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: PRESSUPOSTOS BASILARES DA PESQUISA

Pero lo principal radica en que, al reconocer el carácter histórico del pensamiento verbal, hemos de incluir en esta forma de comportamiento todas las tesis metodológicas que el materialismo histórico establece para todos los fenómenos históricos de la sociedad humana. Finalmente, hemos de esperar de antemano que, en rasgos generales, el principio de desarrollo histórico del comportamiento dependa directamente de las leyes generales del desarrollo histórico de la sociedad humana. (VYGOTSKI)

A Teoria Histórico-Cultural (THC) aparece no início do século XX, acompanhando e vivenciando a turbulenta história política e social da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Ela sobrevém da “necessidade de se constituir uma nova organização social pautada por princípios e ideais revolucionários marxista-leninistas” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 67), tem em Vigotski (1896-1934) a liderança e como principais seguidores Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), formando em meados de 1924 o grupo que ficou conhecido como Troika.

Se nosso embasamento teórico é a partir dos estudiosos soviéticos, podemos pensar: qual a contribuição da THC para a educação e, principalmente, para a educação brasileira? Por que a THC continua tão estudada e atual? Por qual motivo basearmo-nos em uma teoria da psicologia soviética? A resposta para essas questões se dará na explanação de conceitos, como função psíquica superior, linguagem e conceitos científicos e espontâneos, e na defesa da escola e dos professores como principais mediadores na apropriação dos conceitos científicos pelos alunos. Além disso, é impossível analisar historicamente a educação sem uma teoria que a sustente. Gasparin (2003, p. 01-02) enfatiza que “a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica” e tem sua função política.

Assim, o presente capítulo tem por objetivo apresentar os conceitos orientadores da Teoria Histórico-Cultural (THC), da Teoria da Atividade (TA) e da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), buscando a compreensão de suas importâncias para o âmbito da educação escolar.

5.1 A HUMANIZAÇÃO DO HOMEM NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vigotski (1896-1934) e seus seguidores, baseados na crença de uma nova sociedade, buscavam também uma nova teoria, uma nova psicologia, e essa era a síntese entre duas tendências da época, a “psicologia como ciência natural” e a “psicologia como ciência mental”. A primeira “procurava explicar processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem basicamente como corpo”, enquanto a segunda “descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência, espírito” (OLIVEIRA, 1997, p. 22-23). É indispensável destacar que essa síntese não é a soma das duas teorias, mas algo novo que emergiu da interação entre as duas tendências, não a justaposição, mas a síntese no sentido dialético.

Em sua teoria, Vigotski considera o homem²⁵ corpo e mente, ser biológico e social resultante de um processo histórico-cultural, assim como Marx e Engels (1998), que buscavam a integração do princípio da dialética no corpo do materialismo e a reconstrução deste como materialismo dialético. Vigotski não desconsidera o natural; entretanto, enfatiza a máxima importância do meio para o desenvolvimento do sujeito. Em seus escritos, Lima, Jimenez e Carmo (2008, p. 04-05) destacam a

[...] articulação dos dois fenômenos responsáveis pela configuração do adulto culturalizado: o desenvolvimento biológico – que culminou no surgimento da espécie homo sapiens – e o desenvolvimento histórico – cujo resultado é a conversação do homem primitivo no adulto culturalizado dos nossos dias.

O sujeito, ao atuar sobre o meio externo, transforma a si e ao mundo exterior.
Diante disso:

En la propia organización corporal de los individuos está implícita la necesidad de establecer un contacto activo con el mundo exterior, para subsistir deben actuar, producir los medios que necesitan para la vida. Al influir sobre el mundo exterior lo transforman y con esto ellos se transforman también. Por eso, todo lo que son está determinado por su actividad que a su vez está condicionada por el nivel de desarrollo que han alcanzado sus medios y formas de organización. (LEONTIEV, 1980, p. 16)

²⁵ Quando se fala em homem, refere-se ao conceito de sujeito e de pessoa, sendo homem, mulher ou qualquer uma das considerações de gênero existentes.

O homem se transforma de ser biológico para ser sócio-histórico e a cultura é parte constituinte desse processo. Nós, enquanto sujeitos sociais, temos a ação sobre si e a realidade, caracterizada como o trabalho especificamente humano. “O trabalho constitui-se então, como atividade de transição entre o ser orgânico e o ser social” (LIMA; JIMENEZ; CARMO, 2008, p. 07). É por meio do trabalho que o homem satisfaz e atende suas necessidades, bem como promove seu desenvolvimento. O trabalho é o que liga o homem à natureza. Para Marx (2004, p. 81, grifos do autor):

O trabalhador nada pode criar sem a *natureza*, sem o *mundo exterior sensível (sinnlich)*. Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz. Mas como a natureza oferece os *meios de vida*, no sentido de que o trabalho não pode *viver* sem objetos nos quais se exerça, assim também oferece, por outro lado, os *meios de vida* no sentido mais estrito, isto é, o meio de subsistência física do *trabalhador* mesmo.

É por meio do trabalho consciente que o homem se humaniza, pois o trabalho alienado seria desumanizador aos indivíduos, além de ser por meio do trabalho que conseguirá transmitir às próximas gerações a cultura material existente, momento no qual o trabalho se constitui como condição básica da vida humana. O homem faz de sua atividade vital um objeto da sua consciência, o que o difere dos animais. O animal não se distingue dela, é ela. Para Marx (2004, p. 84), “a atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. [...] Eis por que a sua atividade é atividade livre”. O trabalho é a atividade principal e determinante do homem e da sociedade, e “la humanidad como género dejaría de existir si dejara de trabajar. [...] En la sociedad socialista el trabajo es cuestión de honor para cada persona” (PETROVSKI, 1986, p. 167).

Entretanto, não é qualquer trabalho que edificará o homem. Marx e Engels (1998) descrevem que a objetivação alienada não é enriquecimento, mas empobrecimento. Marx (2004) traz que o trabalho não pode ser entranho ao homem que, quando o faz, está distante de si mesmo.

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um *outro homem fora do trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* para um outro e alegria de viver para um outro. (MARX, 2004, p. 86)

Umbelino (2014, p. 82) reitera a importância do trabalho, colocando que “é por meio da criação e transformações históricas dos meios e dos modos de produção da atividade humana que a consciência se forma e se torna mais complexa”. É através do trabalho que a consciência se torna mais qualificada e, para isso, depende das relações estabelecidas socialmente. Davidov (1988) coloca que é a partir da apropriação dos produtos da cultura pelas futuras gerações que se propicia a base para que herdem historicamente as reais habilidades e capacidades produtivas de outro tipo. Portanto, “quando a atividade de trabalho se amplia, gerando sua divisão social, novas formas de compreender a realidade e se relacionar surgem e promovem uma estrutura mais complexa da consciência” (UMBELINO, 2014, p. 83).

A essência do ser humano é resultado das relações sociais, de forma que será a qualidade dessas relações estabelecidas pelo homem que formará sua consciência individual. Portanto, somos frutos das relações humanas. Essa ação humana não acontece por si só, mas é “mediada por instrumentos permite não só a constituição de uma ambiência social, mas a própria transformação do homem em ser culturalizado” (LIMA; JIMENEZ; CARMO, 2008, p. 07).

A relação entre homem e mundo é mediada por instrumentos e signos. O primeiro tem uma função mediadora entre o indivíduo e o mundo, é externo ao indivíduo, “um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza” (OLIVEIRA, 1997, p. 29). Os animais também utilizam os instrumentos, porém de forma rudimentar, não preservando a sua função e não desenvolvendo a relação histórico-social igual ao homem. Já os signos são elementos orientados internamente para o sujeito, chamados por Vigotski de instrumentos psicológicos. Os signos agem como um instrumento da atividade psicológica e “são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos” (OLIVEIRA, 1997, p. 30). De acordo com Vygotski (1991, p. 65):

Como ejemplo de instrumentos psicológicos y de sus complejos sistemas pueden servir el lenguaje, las diferentes formas de numeración y cómputo, los dispositivos mnemotécnicos, el simbolismo algebraico, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, todo género de signos convencionales, etcétera.

Os instrumentos agem de forma externa ao sujeito e os signos atuam internamente, contribuindo para as ações psicológicas. Os sujeitos se apropriam dos instrumentos e dos signos a partir das relações sociais estabelecidas.

Os signos estão presentes na realização de atividades práticas, nas quais se faz necessária a mobilização de funções psíquicas distintas, como um sistema de atuação em unidade para a realização das tarefas, procedimentos do agir humano. A partir da atividade social o homem cria recursos que facilitam a forma de pensar e agir sobre seu contexto social. Esses, como elementos culturais, são transmitidos às novas gerações, mediante relações sociais, particularmente aquelas vinculadas à educação. (UMBELINO, 2014, p. 98)

Primeiramente, as crianças se utilizam externamente desses elementos mediadores da cultura e, quanto mais fazem uso deles, mais os internalizam, passando a utilizar menos os recursos externos. Vygotski (1991, p. 65) salienta em suas escritas a modificação das funções psíquicas superiores a partir do processo de comportamento:

Al estar inserto en el proceso de comportamiento, el instrumento psicológico modifica globalmente la evolución y la estructura de las funciones psíquicas, y sus propiedades determinan la configuración del nuevo acto instrumental del mismo modo que el instrumento técnico modifica el proceso de adaptación natural y determina la forma de las operaciones laborales.

Esse processo de não necessitar das marcas externas, passando a utilizar os signos internos e as representações mentais, é chamado por Vigotski de internalização. Quando internalizamos determinado conceito, não precisamos do contato direto com ele. Ao escutar a palavra “escola”, conseguimos realizar a representação mental que serve como signo mediador na compreensão do mundo, sem necessariamente estar no espaço da escola. Com isso, conseguimos realizar diferentes conexões com a palavra: escola em diferentes países, diferentes tipos de escola, na escola tem professores, alunos e funcionários etc.

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções. (OLIVEIRA, 1997, p. 35)

Contudo, apenas a definição do conceito não é suficiente. Apropriar-se de um conceito perpassa muitas fases e estágios e é algo extremamente complexo, que

acontece por completo apenas na adolescência. Vygotski, em Obras Escolhidas Tomo II (1982, p. 135), exhibe, a partir de suas investigações, que “el curso del desarrollo de los conceptos está compuesto en lo fundamental por tres fases principales, cada una de las cuales vuelve a decomponerse en varias etapas o momentos diferenciados”. Nesse sentido, o Quadro 10 visa a apresentar, a partir de nosso entendimento da leitura do capítulo referido, as fases principais do desenvolvimento dos conceitos.

Quadro 10: Fases e etapas do desenvolvimento dos conceitos – Vygotski.

(continua)

Fase	Etapas	Citação
SINCRÉTICO	Agrupamento (Tentativa e erro)	“La primera etapa de formación de la imagen sincrética o del agrupamiento de objetos que corresponde al significado de la palabra, coincide plenamente con el período de ensayo y error en el pensamiento infantil. El niño toma y agrupa las figuras al azar, probándolos sucesivamente y sustituyendo unos con otros cuando el experimentador le descubre sus errores” (p. 136).
	Conexões por percepção pessoal	“O, lo que es lo mismo, lo determinante es el sincretismo de las leyes de la percepción y organización del campo visual en la infancia. La imagen o agrupamiento sincrético, se forma como resultado de la contigüidad espacial y temporal entre distintos elementos, del simple contacto físico o al producirse alguna otra relación inmediata más compleja. En esta etapa lo importante es que el niño se sigue rigiendo no por las relaciones objetivas implícitas en las cosas, sino por las conexiones subjetivas creadas por su propia percepción” (p. 137).
	Atribuição de um único significado	“En esta etapa la imagen sincrética equivalente al concepto se forma sobre una base más compleja, se apoya en la reducción a un único significado de elementos de las diferentes agrupaciones perceptivas formadas previamente por el niño” (p. 137).
COMPLEXO	Complexo associativo	“[...] se basa en cualquier conexión asociativa que el niño establece con algún rasgo del objeto que sirve de núcleo del futuro complejo en el experimento. [...] Cualquier relación concreta descubierta por el niño, cualquier conexión asociativa entre el núcleo y otro elemento del complejo es razón suficiente para que el niño lo incluya en el grupo y le asigne el apellido familiar” (p. 140).
	Complexo coleções	“Aquí los diferentes objetos concretos se colocan juntos teniendo en cuenta un determinado atributo según el cual son mutuamente complementarios; forman un todo cuyas partes son heterogéneas y se complementan entre sí. Lo característico del pensamiento en esta etapa en el desarrollo es precisamente la heterogeneidad de los componentes, su mutua complementariedad y su agrupamiento como colección” (p. 141).

Quadro 10: Fases e etapas do desenvolvimento dos conceitos – Vigotski.

(conclusão)

	Complexo em cadeia	“El complejo en cadena se construye según el principio de unión dinámica y secuencial de eslabones individuales en una única cadena y el traslado de los significados a través de los sucesivos eslabones de la cadena” (p. 142).
	Complexo difuso	“El paralelo del complejo difuso en la vida real, su análogo natural en el desarrollo del pensamiento infantil, son las generalizaciones que el niño crea precisamente en las esferas del pensamiento no verificable en la práctica, en otras palabras, en las esferas del pensamiento no visual y no práctico” (p. 145).
	Pseudoconceito ²⁶	“[...] el niño forma un pseudoconcepto cuando, dada una muestra, elige una serie de figuras que bien podrían haber sido seleccionadas y reunidas a partir de un concepto abstracto cualquiera. Por consiguiente, esta generalización podría haberse apoyado en un concepto, pero en realidad se apoya en el pensamiento complejo del niño” (p. 146).
CONCEITO	Próximo ao pseudoconceito	“Al describir la tercera y última fase del desarrollo del pensamiento infantil, hemos de decir que de hecho las primeras etapas de esta fase no suceden cronológicamente a la culminación del pensamiento en complejos. De hecho, hemos visto que las formas superiores del pensamiento en complejo, los denominados pseudoconceptos, constituyen una forma de transición que se da también con frecuencia en nuestro pensamiento cotidiano. Estas formas de pensamiento en complejos, estos pseudoconceptos, se apoyan en el lenguaje cotidiano” (p. 165).
	Potencial	“[...] son potenciales, en primer lugar, por su atribución práctica a un determinado repertorio de objetos y, en segundo lugar, por el proceso de abstracción discriminante que les sirve de base. Son conceptos en cuanto a sus posibilidades, pero no han actualizado todavía esas posibilidades. En realidad, no son conceptos, pero pueden llegar a serlo” (p. 167-168).
	Genuíno	“No obstante, no cabe representarse este proceso de cambio entre distintas formas de pensamiento y etapas de su desarrollo como un proceso puramente mecánico, en el que cada nueva fase comienza cuando la precedente ya ha finalizado. El cuadro de desarrollo es mucho más complicado. Las diferentes formas evolutivas coexisten, lo mismo que en la corteza terrestre coexisten estratos de todas las épocas geológicas” (p. 171).

Fonte: Sistematização da autora a partir de Vigotski (1982).

²⁶ “[...] el pseudoconcepto, considerando como una etapa fundamental en el desarrollo del pensamiento en complejos, culmina la segunda fase del desarrollo del pensamiento infantil e inicia la tercera, sirviendo de eslabón de enlace entre ambas. Es un puente tendido entre el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto del niño” (VYGOTSKI, 1982, p. 152).

Como podemos perceber, o desenvolvimento do conceito tem três fases (Sincrético, Complexo e Conceito) e, dentro destas, diferentes e diversas etapas. Chegar à formação do conceito não é fácil e podemos refletir, diante disso, se realmente nossas escolas conseguem chegar a essa formação. Aqui, cabe a defesa e a exemplificação do motivo de nos basearmos na THC, por acreditarmos que ela mostra uma importante contribuição dos estudiosos soviéticos referente à formação de conceitos, à escola e ao desenvolvimento infantil. E, como acreditamos que nenhuma educação é neutra, optamos por nos pautarmos em uma teoria que ajude a construir uma educação que possibilita a apropriação de conceitos por parte dos alunos, elemento essencial ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A abstração de conceitos exige uma série de atributos, como destaca Vygotski (1982, p. 169):

El concepto surge cuando una serie de atributos que han sido abstraídos se sintetizan de nuevo y cuando la síntesis abstracta conseguida de ese modo se convierte en la forma fundamental del pensamiento, a través de la cual el niño percibe y atribuye sentido a la realidad que le rodea.

Diante da abstração, a criança atribuirá um significado à realidade que a cerca. A criança saber uma determinada palavra não é prova de que ela se apropriou de seu conceito, mas do início de todo um processo de assimilação e de abstração da palavra e de seus conceitos. Quando um bebê inicia seus balbucios e suas primeiras palavras, como mamãe e papai, não quer dizer que ele já sabe tudo o que significa, que entende o que está em torno dessas palavras, mas que ali se inicia um processo de compreender que existem diferentes tipos de mães e não apenas a sua. Inicia-se o desenvolvimento da formação dos conceitos que, como trouxemos anteriormente, passará por diferentes fases e etapas. Portanto, “aprender palabras y asociarlas con objetos no conduce por sí solo a la formación de conceptos; para que se ponga en marcha este proceso es necesario proponer al niño una tarea que no pueda resolver más que a través de la formación de conceptos” (VYGOTSKI, 1982, p. 123). Segundo Vygotski (1982, p. 184-185):

En el momento en que el niño asimila una palabra, relacionada con un significado, el desarrollo del significado de la palabra no finaliza, sino que sólo comienza. La palabra es al principio una generalización del tipo más elemental, y únicamente a medida que se desarrolla el niño pasa de la generalización elemental a formas cada vez más elevadas de generalización,

culminando este proceso con la formación de auténtico y verdaderos conceptos.

Ao aprender uma palavra, apenas se inicia todo o processo de apropriação cultural que ela significa, desenvolvendo a generalização do conceito. Vygotski (1982, p. 197) define dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos.

Todo consiste en ver que la formación de los conceptos científicos, del mismo modo que los espontáneos, no termina, sino que sólo comienza en el momento en que el niño asimila por primera vez el significado o el término nuevo, portador del concepto científico.

Os conceitos espontâneos são ricos nas experiências pessoais. Por sua vez, os conceitos científicos são mais elaborados, aprendidos no âmbito escolar. Vygotski (1982) destaca que o desenvolvimento dos conceitos (científicos e espontâneos) são processos que se influenciam porque ambos estão imersos em contínua interação. Assim,

[...] debemos admitir que la aparición de conceptos de tipo más elevado, como son los conceptos científicos, no puede dejar de acusar la influencia de los conceptos espontáneos surgidos con anterioridad, ya que ni unos ni otros encapsulados en la consciencia del niño, ni están separados por un tabique infranqueable. (VYGOTSKI, 1982, p. 194)

Os conceitos espontâneos surgem desde o nascimento dos sujeitos e são aqueles aprendidos em nossas experiências de vida. Ao frequentarmos a escola, começamos um longo processo de apropriação dos conceitos científicos, relacionados a uma tomada de consciência mais elevada que os espontâneos. O conceito é um ato de generalização e, dessa maneira, o processo de formação dos conceitos requer uma série de funções, “como a atenção arbitrária, memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados” (VIGOTSKI, 2009, p. 246). A apropriação do conceito não é meramente decorar o que ele significa e saber aplicá-lo em alguma situação, mas a apropriação mais elevada do conhecimento, a compreensão de sua essência, sendo derivado da ação mental.

O conceito científico apoia-se nos conceitos trazidos pela criança, os espontâneos; entretanto, são mais elaborados e científicos:

Cabe decir que la asimilación de los conceptos científicos se apoya en los conceptos elaborados durante el proceso de la propia experiencia del niño en la misma medida en que el aprendizaje del idioma extranjero lo hace en la semántica de la lengua materna. (VYGOTSKI, 1982, p. 199)

A formação dos conceitos científicos acontece no âmbito escolar, exigindo um ensino organizado e sistematizado intencionalmente.

Na escola, o desenvolvimento do conceito científico começa pelo trabalho com o próprio conceito em si, por sua definição discursiva, seguido de atividades que pressupõem o uso consciente dos atributos que compõem a definição do conceito na solução de diversas tarefas, tais como identificar, comparar, classificar, que são procedimentos relacionados à definição de conceito. (NÚÑEZ, 2009, p. 42)

Se a apropriação do conceito científico acontece por meio da escola, cabe a defesa dessa instituição como lugar de proporcionar momentos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. “Os conceitos científicos são aprendidos pelos símbolos escritos, pela generalização teórica, em situações específicas, pela vida do abstrato ao concreto” (NÚÑEZ, 2009, p. 46). A partir da defesa da escola é que, no próximo item, continuaremos os escritos para refletir sobre a importância da escola no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

5.2 A ESCOLA COMO LUGAR DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Iniciamos nossos escritos em defesa da escola com uma citação:

Una de las tareas más importantes de la escuela es la formación de intereses serios y de contenido que estimulen la actividad cognoscitiva del adolescente o del joven y que éstos se conserven fuera de los marcos escolares. (PETROVSKI, 1986, p. 102)

A escola, para proporcionar o desenvolvimento de crianças, jovens e adolescentes, deve contar com professores que, intencional e sistematicamente, organizem o ensino. É no âmbito escolar que o estudante deve vivenciar situações diferenciadas do contexto cotidiano, que promovam a apropriação do conceito científico; caso contrário, a escola seria dispensável. Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p. 61) colocam que

[...] a formação e desenvolvimento dos conceitos científicos, comparados à formação e desenvolvimento de conceitos cotidianos, envolvem aspectos do pensamento infantil e o problema de sua sistematização por meio da educação formal.

Reitera-se a importância da escola como espaço complexo de desenvolvimento da criança. Além da escola, o professor se faz necessário nesse processo, uma vez que “a colaboração ou cooperação sistemática do professor com o aluno é fundamental para a promoção dos conceitos científicos” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 61). É válido salientar que, quando nos referimos à Educação Infantil (foco desse trabalho), mesmo que defendamos o conceito científico, ele deve ser realizado de maneira a considerar a especificidade dessa etapa, não através da atividade de estudo, mas atividade principal da criança, o jogo, na perspectiva de Leontiev. Corroboramos com Magalhães (2014, p. 74) quando o autor destaca que “perceber a especificidade da escola da infância – nem deixar as crianças enfileiradas realizando tarefas ou, por outro lado, soltas sem intenção e/ou direção – torna-se, então, um grande desafio, possível somente de ser superado com esclarecimento teórico”.

A importância dos conceitos científicos se dá na medida em que eles desenvolvem as funções psíquicas superiores da criança, no qual, segundo Vygotski (1982, p. 183):

El desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto.

Tal desenvolvimento das funções psíquicas acontece de forma singular em cooperação com um sujeito mais experiente. Diante disso, outros conceitos importantes da THC para a compreensão do desenvolvimento infantil, bem como a atuação do professor, são zona de desenvolvimento próximo²⁷ (ZDP) e nível de desenvolvimento real²⁸. Para Vigotski, o nível de desenvolvimento real é algo já

²⁷ Zona de Desenvolvimento Próximo, Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Iminente são as nomenclaturas que aparecem nas diversas traduções dos trabalhos de Vigotski. Optamos pela escrita de Zona de Desenvolvimento Próximo, compreendendo apenas as divergências de traduções e não conceituais.

²⁸ Em certas traduções, aparece como Nível de Desenvolvimento Efetivo.

consolidado na criança, aquilo que ela já alcançou, já internalizou. De acordo com Oliveira (1997, p. 59),

[...] as funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida, são aquelas já bem estabelecidas naquele momento. São resultado de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados.

A ZDP trata aquilo que a criança ainda não consolidou, o que precisa aprender a fazer com a ajuda de um adulto ou de outra criança. Por exemplo, se uma criança já consegue segurar corretamente um lápis/caneta/giz, ela já consolidou essa aprendizagem e se encontra no nível de desenvolvimento real, é algo internalizado e apropriado. Entretanto, se uma criança ainda não sabe realizar essa ação, é aqui que se deve agir, na zona de desenvolvimento próximo, realizando a mediação dessa aprendizagem para que a criança possa aprender de maneira correta a segurar o lápis. A mediação de outra pessoa na tarefa que a criança não consegue realizar sozinha interfere de maneira qualitativa e significativa para que, sozinha, ela consiga realizar a ação.

Oliveira (1997), destaca a importância da interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. De acordo com a autora, o “desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual” (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

A relação com o outro é de extrema importância para a apropriação e para o desenvolvimento do sujeito. Podemos dizer, a partir da teoria de Vigotski, que somos individualmente o resultado de um processo histórico e social que vivenciamos e que, sem o outro, nada seríamos, nada evoluiríamos. A autora Miranda (2005, p. 13) destaca que “o processo de desenvolvimento passa por transformações constantes, permeadas pela qualidade da mediação: daí o papel fundamental da interação social na construção das funções psíquicas humanas”.

No âmbito escolar, considera-se aquilo que a criança já sabe, mas é na zona de desenvolvimento próximo que o professor deve planejar e atuar, visando a proporcionar ações que as crianças se tornem capazes de resolver sozinhas a partir de sua mediação ou de outra criança. A escola não é o único local para tais apropriações científicas: tem-se cinemas, museus e diversos outros locais. Porém, é

a escola o lugar especial, privilegiado e organizado com essa intencionalidade na sociedade, tendo o papel máximo de desenvolver na criança o conhecimento científico e a sua visão de mundo. Como destacam Moura *et al.* (2016, p. 209), a “educação é função das sucessivas coletividades que se formam no ambiente do educando: a familiar, a de amizade, a de vizinhança, a escolar e a de sala de aula”.

Se compreendemos, a partir de Vigotski, que as funções psíquicas superiores (memória, atenção, pensamento, linguagem, emoção, imaginação, entre outras) não se desenvolvem sozinhas, mas nas relações sociais, entendemos também a importância da escola nesse processo. Corroborando com Lima, Jimenez e Carmo (2008, p. 10):

As funções psicológicas superiores são fruto dos processos de objetivação e exteriorização inaugurados nesse período de transição, têm sua gênese na materialização da sociabilidade e representam relações sociais entre os seres humanos.

Consoante a isso, Magalhães (2014, p. 46) destaca que “os processos psíquicos da criança são produto de sua atividade sobre os objetos do mundo exterior, sempre mediada pelo adulto”. Assim, as funções psíquicas se formam no ensino direto, no qual as ações da criança são mediadas e orientadas pelo adulto. Entretanto, as funções psíquicas superiores não podem se reduzir a ações mecânicas e sem sentido. De acordo com Leontiev (1978, p. 308), “o desenvolvimento das funções psico-fisiológicas [sic] da criança está normalmente ligado ao curso geral do desenvolvimento da sua atividade”.

Compreende-se, a partir das ideias de Vigotski, que o meio se sobressai diante do biológico, sendo capaz de criar funções antes inexistentes. Por isso a importância do ensino, para que consiga promover na criança aprendizagens significativas que avancem no desenvolvimento. Núñez (2009, p. 26) coloca que “a aprendizagem como atividade humana tem caráter social. Acontece em um meio social em ativa interação com outras pessoas, por meio de colaboração e de comunicação”. Nos escritos de Rigon, Asbahr e Moretti (2010, p. 25), destaca-se a figura do professor

[...] como “ator” no cenário educativo, tem como função primordial, ligada diretamente à atividade dos estudantes, a organização do ensino. Em outras palavras, cabe ao professor organizar o ensino, tendo em vista que os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade possam ser apropriados pelos indivíduos. Assim, pensar em uma “educação

humanizadora” implica considerar o trabalho como mediação necessária no processo de constituição dos sujeitos, e não apenas como fim em si mesmo.

Pensar na THC como fundamento teórico-prático para os processos humanos e educativos nos faz considerar o social como fonte primária. Ainda segundo Rigon, Asbahr e Moretti (2010, p. 27), “nessa perspectiva, a educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que os indivíduos humanizam-se [sic], herdando a cultura da humanidade”.

Longarezi e Franco (2013, p. 94-95), em uma análise da vida e obra de Leontiev, descrevem que, no contexto brasileiro, onde se tem um modelo de sociedade e de escola que acompanha uma lógica capitalista,

[...] observam-se práticas fixadas em ações, a partir das quais não se tem a necessidade como um princípio, e o motivo, em geral, não coincide com a finalidade da ação. Nesse sentido, uma análise rápida para a educação em contextos escolares capitalistas permite-nos afirmar que ela se constitui sob a base de ações e não de atividades. Como visto, esse modelo tende a ser propício para a alienação do sujeito, primeiro porque dissocia o sentido pessoal em relação à educação da significação social que sob as bases analíticas apresentadas, deveria prever a apropriação-objetivação cultural do homem para que a humanização se dê para além da alienação.

Tem-se aqui a importância de lutar para termos uma educação não alienante, que priorize as crianças e os adolescentes, o acesso à cultura, o acesso ao que foi historicamente produzido e, de forma consciente, a desenvolver as funções psíquicas superiores. Sabe-se que o professor se constitui como tal em sua docência e, corroborando com Lopes (2009, p. 55), “o professor não nasce professor. Ele se constitui historicamente; aprende sem desvincular do mundo quem o rodeia. Aprende com o outro e aprende também refletindo. O saber e o fazer constituem-se em elos inseparáveis”.

Para continuarmos dialogando sobre a importância da escola e do professor, bem como o quanto este deve estar em atividade contínua ao organizar o ensino, no próximo subitem tem-se a Teoria da Atividade, pensada por Leontiev como um modo de os sujeitos se humanizarem a partir da satisfação de suas necessidades.

5.3 TEORIA DA ATIVIDADE: A SATISFAÇÃO DE NECESSIDADES

É na Teoria da Atividade (TA) que se tem a grande contribuição de Leontiev (1903-1979) para a Teoria Histórico-Cultural. Para o autor, o que torna o homem

humano é o processo de humanização. Leontiev corrobora com as ideias de Marx e Engels (2007) quando referem que, ao criarem seus meios de subsistência, os homens produzem de forma indireta sua própria vida material:

Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é, desse modo, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade. Esse começo é algo tão animal quanto a própria vida social nessa fase; é uma mera consciência gregária, e o homem se diferencia do carneiro, aqui, somente pelo fato de que, no homem, sua consciência toma o lugar do instinto ou de que seu instinto é um instinto consciente. (MARX; ENGELS, 2007, p. 35)

Marx e Engels (2007) distinguem o homem dos animais a partir da consciência, cuja diferenciação se inicia quando os homens produzem seus meios de subsistência. E isso implica estabelecer uma relação com o mundo externo:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só se apropriando delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, p. 282-283)

Ao se apropriar do que as gerações passadas produziram, o homem internaliza a cultura e se humaniza. Esse desenvolvimento humano ocorre a partir da atividade, sendo a base da teoria de Leontiev. O termo “atividade” é corriqueiramente usado em diversas situações, por exemplo, nas escolas como algo a ser executado pelos alunos, podendo ser uma tarefa em uma folha, um jogo, uma gincana, entre outros. Para o autor em questão, essas situações poderiam mais ser ações do que atividades, além do fato de que os termos precisam ser claramente diferenciados.

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente. [...]. **Por atividade, designamos os 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, 2001, p. 68, grifo nosso)

Para que se tenha uma atividade, primeiramente tem-se uma necessidade. Para melhor diferenciar atividade e ação, Leontiev apresenta um clássico e conhecido exemplo:

Admitamos que um colega de nosso estudante lhe diga que o livro que está lendo não é absolutamente necessário para o exame. Poderá então ocorrer o seguinte: o estudante poderá imediatamente pôr o livro de lado, poderá continuar sua leitura ou talvez desistir da leitura com relutância, com pena. Nos dois últimos casos é obvio que aquilo que dirigiu o processo de leitura, isto é, o conteúdo do livro, estimulou por si mesmo o processo, em outras palavras o conteúdo do livro foi o motivo. Dizendo de outra forma, alguma necessidade especial do estudante obteve satisfação no domínio do conteúdo do livro – uma necessidade de conhecer, de entender, de compreender aquilo de que tratava o livro. (LEONTIEV, 2001, p. 68)

No caso em que o estudante imediatamente coloca o livro de lado, tem-se explícito uma ação e não uma atividade, visto que o motivo não coincidiu com o objeto. Provavelmente, o que o colocou para ler o livro era a aprovação na disciplina, mas não a apropriação do conhecimento que a leitura poderia lhe proporcionar. Se o estudante continuasse sua leitura, mesmo sabendo que o livro não é mais exigido, com certeza teríamos o processo de atividade, no qual a necessidade do estudante não era apenas a aprovação, mas a apropriação do conteúdo e a necessidade de conhecimento. Para satisfazê-la, ele precisava ler o livro, fazendo coincidir o motivo com o objeto. Para Leontiev (1980, p. 156),

[...] la necesidad como fuerza interna puede realizarse solamente dentro de la actividad. En otras palabras, la necesidad primeramente se manifiesta sólo como una condición, como una premisa para la actividad, pero, tan pronto el sujeto comienza a actuar, inmediatamente se opera en ella una transformación y la necesidad deja de ser lo que era virtualmente “en sí”. Mientras más avance el desarrollo de la actividad, más su premisa se transforma en su resultado.

A necessidade é primeiramente manifestada apenas como uma condição, como uma premissa para a atividade, e, na busca de responder a essa necessidade, a atividade precisa ser movida por uma intencionalidade para se configurar como humana. Petrovski (1986, p. 94) descreve, a partir da psicologia soviética e desde as posições do marxismo-leninismo, a atividade como processo de interação com o mundo:

En calidad de motivos incitantes de la actividad del hombre actúan sus necesidades. Son precisamente las necesidades las que incitan al hombre a actuar en una forma y en una dirección determinadas. La necesidad es un estado de la persona que expresa su dependencia de las condiciones concretas de existencia y la cual actúa de estimulante para la actividad del hombre.

Fica em evidência que são as necessidades que impulsionam o agir do homem e, de certa maneira, determinam a direção a se seguir. As necessidades humanas possuem um caráter social e Petrovski (1986) define as necessidades em dois tipos, segundo sua origem e seu objeto. No Quadro 11, apresentamos quais são essas necessidades.

Quadro 11: Tipos de necessidade.

ORIGEM	Naturais	Condições necessárias para a conservação da vida, como se alimentar, beber água etc.
	Culturais	União da atividade do homem com as conquistas da cultura humana.
OBJETO	Materiais	Manifesta-se na dependência do homem aos objetos da cultura material (roupas, comida, objetos etc.).
	Espirituais	Estão ligadas às necessidades materiais, como livros, música, pinturas; entretanto, reside aos marcos da consciência social.

Fonte: Sistematização da autora a partir de Petrovski (1986).

Atividade é quando os processos que satisfazem uma necessidade se efetivam, correspondendo à relação do homem com o mundo. Para Leontiev (1980, p. 83):

Lo importante es que más allá del objeto de la actividad siempre está la necesidad, que él siempre responde o una u otra necesidad. De este modo, el concepto de actividad está necesariamente relacionado con el concepto de motivo. La actividad no puede existir sin un motivo; la actividad “no motivado” no entraña una actividad privada de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto.

Para que uma atividade se efetive, parte-se de uma necessidade e se relaciona com o conceito de motivo. Em uma mesma atividade, podem existir diversas ações, uma ação pode ou não se concretizar em atividade e uma ação pode gerar diferentes

atividades, assim como o inverso, uma atividade pode virar apenas uma ação. Diante disso, Leontiev (1980, p. 87) comenta que

[...] la acción que realice el sujeto responde a una tarea: el objetivo, dado ante condiciones determinadas. Por eso, la acción presenta una cualidad propia, su componente “generador” peculiar, que es precisamente las formas y métodos por cuyo intermedio esta se realiza. Las formas de realización de la acción yo las denomino operaciones. Los términos “acción” y operación no se diferencian. No obstante, en el contexto del análisis psicológico de la actividad su clara distinción se hace absolutamente imprescindible. Las acciones como ya dijéramos, se correlacionan con los objetivos; las operaciones, con las condiciones. Digamos que el objetivo de cierta acción permanece siendo el mismo, en tanto que las condiciones cuales se la acción, varían; entonces variará, precisamente, solo el aspecto operacional de la acción.

De acordo com Leontiev (1980), é o motivo que impulsiona a atividade. Longarezi e Franco (2013) destacam que a atividade só se caracteriza quando os três componentes estruturais da atividade se unem: necessidade, objeto e motivo. Ainda de acordo com as autoras, “esse processo marca o início da transição da atividade do nível material para o nível psicológico” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 89).

Leontiev (1978) também diferencia os motivos entre compreensíveis e eficazes²⁹. Os motivos compreensíveis movem em outra direção e não se relacionam com o objeto da atividade, ao contrário dos motivos eficazes, nos quais o motivo se encontra no objeto. Os motivos podem mudar: se inicialmente temos um motivo compreensível, esse pode se tornar eficaz, como também o contrário pode acontecer e um motivo eficaz se tornar compreensível. Leontiev (1978, p. 298-299) exemplifica os motivos a partir das tarefas escolares de uma criança: se ela o faz apenas para ter, por exemplo, o direito de brincar, podemos dizer que são motivos compreensíveis. Entretanto, se ao longo do tempo a criança compreende que necessita realizar as tarefas para aprender e obter boas notas, tem-se motivos eficazes. Nas palavras do autor:

A criança começou por fazer os seus deveres sob o efeito de um motivo especialmente criado por nós com intenção nela. Mas passada uma semana vemos a criança entregar-se ao trabalho por sua própria iniciativa. [...] Descobrimos assim o novo motivo eficiente do seu trabalho em casa: faz agora os deveres para ter uma boa nota. Eis qual é atualmente para ela o verdadeiro sentido dos seus exercícios, quer se trate da cópia de um texto, de resolver um problema ou quaisquer outras tarefas escolares. **O motivo**

²⁹ Existem diferentes terminologias para estes dois conceitos nas diversas traduções da obra de Leontiev, como por exemplo, para os eficazes, eficientes; geradores de sentido; motivos que agem realmente; para os compreensíveis, os ineficazes, motivos estímulos; motivos apenas compreendidos.

que age realmente, que incita a criança a fazer seus deveres é agora um motivo que antes era apenas compreendido por ela. (LEONTIEV, 1978, p. 299, grifo nosso)

A atividade é dinâmica, não estática e diz respeito às formas da relação do homem com o mundo. Tem-se na estrutura da atividade elementos como necessidade, objeto, motivo, sujeito, ações, operações, condições, produto e meios. Diante disso, para melhor exemplificação, Longarezi e Franco (2013, p. 92-93, grifo nosso) trazem que:

O **sujeito** é aquele que realiza a ação, pode ser um indivíduo concreto, um grupo social ou a sociedade; e está inserido nas redes de relações sociais diversas num dado contexto histórico. **Operações** são as formas pelas quais se realiza determinada ação e, nesse sentido, dependem das condições. Por **condições** entende-se o conjunto de situações nas quais o sujeito realiza a atividade no contexto social. Elas podem ser ambientais, emocionais e/ou psíquicas. Os **meios**, por seu turno, constituem-se nos instrumentos, são os mediadores entre o sujeito e o objeto da atividade, possibilitam que as operações sejam realizadas, uma vez que as relações do sujeito com o mundo são mediadas. Os meios podem ser materiais (objetos ou instrumentos) ou ser de natureza informativa ou simbólica. Por fim, o **produto** é o resultado das transformações ocorridas no objeto. A atividade humana (material ou mental) está cristalizada no seu produto. Em seu movimento, a atividade depende do motivo, as ações dos objetivos e as operações das condições. Sujeito, objeto, objetivos, motivos, ações, operações, condições, meios e produto, no contexto da atividade, exigem-se reciprocamente, de tal modo que em certos aspectos podem se confundir, mas têm suas especificidades [...].

As ações dos homens são dirigidas por motivos, de modo que, se o motivo muda, as ações podem se transformar em atividade ou as atividades em ações. A movimentação da atividade se dá pelos componentes da sua estrutura e por suas funções. Na acepção de Leontiev, o homem desenvolve vários tipos de atividades e, como destacam Longarezi e Franco (2013, p. 93), “muitas das quais são subsidiárias porque “alimentam” a principal, a que governa o desenvolvimento psíquico”. A atividade principal³⁰ guia as transformações mais importantes em determinada etapa da vida, potencializando o desenvolvimento dos processos psíquicos, de modo que

[...] a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do

³⁰ Sua nomenclatura, nas diversas traduções das obras de Leontiev, varia entre atividade principal, atividade guia e atividade dominante.

desenvolvimento psíquico em relação a atividade principal e não à atividade em geral. Conseqüentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. (LEONTIEV, 2001, p. 63-64)

Leontiev define infância pré-escolar, período escolar e adolescência como os estágios do desenvolvimento, cada qual sendo conduzido por uma atividade principal. É importante destacar que os estágios são governados pelas condições históricas nas quais ocorrem o desenvolvimento. A seguir, esquematizamos o Quadro 12 para melhor explanação dos estágios, atividades e suas características.

Quadro 12: Estágio do desenvolvimento, atividade e suas características³¹.

Estágio do desenvolvimento	Infância pré-escolar	Período escolar	Adolescência
Atividade principal	Jogo	Estudo	Trabalho
Características	Inicia-se os processos de imaginação. Se aproxima das funções sociais e das normas de comportamento.	Inicia-se os processos de raciocínio abstrato. Meio de desenvolvimento integral da personalidade (cognitivo, afetivo e moral).	Inserção nas formas de vida social.

Fonte: Sistematização da autora a partir de Leontiev.

A atividade principal não é determinada pela idade ou pelo tempo de vida do sujeito, mas por ser a que melhor desenvolverá as funções psíquicas e a personalidade em determinado período de sua vida. O que determina a passagem de uma atividade à outra é o seu conteúdo e as condições sócio-históricas. Leontiev, diante das mudanças de atividade, destaca as possíveis crises ligadas às trocas de estágio. Toda transição para um novo período tem como característica a ocorrência de mudanças bruscas na personalidade em curtos períodos, o que ocasiona as crises, que

³¹ Salientamos que Elkonin apresenta caracterizações mais detalhadas das épocas e períodos: “*primeira infância*, constituída pelo período da *comunicação emocional direta* com os adultos, seguido da *atividade objetual manipulatória*; a época da *infância* caracterizada pelo *jogo de papéis* (na idade pré-escolar) e pela *atividade de estudo* (na idade escolar) e a *adolescência*, constituída pelo período da *comunicação íntima pessoal*, seguida pela *atividade profissional e de estudo*” (ELKONIN, 1987).

[...] se devem ao amadurecimento das particularidades da criança e das contradições que daí resultam entre a criança e o meio. Consideradas sob este ângulo, as crises são por certo inelutáveis, pois as contradições são inevitáveis quaisquer que sejam as condições. (LEONTIEV, 1978, p. 295-296)

Ainda segundo Leontiev, as crises são sinais de rupturas, de um salto qualitativo que não foi efetuado em seu devido tempo. As crises são processos internos de reestruturação. As mudanças no tipo de atividade surgem da necessidade interior do sujeito, a partir da qual sua atividade é reorganizada e passa-se, assim, ao novo estágio.

Las edades constituyen formaciones globales y dinámicas, son las estructuras que determinan el papel y el peso específico de cada línea parcial de desarrollo. En cada período de edad el desarrollo no modifica, en su transcurrir, aspectos aislados de la personalidad del niño reestructurado toda la personalidad en su conjunto; en el desarrollo, precisamente, existe una dependencia inversa: la personalidad del niño se modifica en su estructura interna como un todo y las leyes que regulan ese todo determinan la dinámica de cada una de sus partes. (VYGOTSKI, 1984, p. 262)

Cada nova etapa de idade encontra uma nova formação central, um guia para o processo de desenvolvimento, e as crises surgem de maneira imperceptível. “La existencia de un punto culminante de la crisis es una característica de todas las edades críticas, diferenciándolas sensiblemente de las etapas estables del desarrollo infantil” (VYGOTSKI, 1984, p. 256). Cada idade reconstrói suas estruturas, “cada edad posee su propia estructura específica, única e irrepetible” (VYGOTSKI, 1984, p. 262). Portanto, o desenvolvimento da criança não transcorre de maneira regular.

Mukhina (1995, p. 58) traz que, desde o momento que nasce até a entrada na escola, a criança atravessa três crises: “o primeiro ano de vida (do nascimento até 1 ano de idade), a primeira infância (entre 1 e 3 anos) e a infância pré-escolar (dos 3 aos 7)³²”. Ainda segundo a autora, os principais traços em uma mesma etapa de desenvolvimento psíquico são as atitudes frente ao mundo que as rodeiam, bem como as atividades que surgem das necessidades e dos interesses.

A passagem da criança para outra etapa é sucedida por uma insatisfação e pelo desejo de mudança de lugar. A criança percebe suas novas potencialidades e possibilidades, perdendo interesse pelo que gostava antes, e “essa contradição se

³² Posterior a isso, existem outras crises que não iremos referir, pois nosso foco são as crianças inseridas na faixa etária da Educação Infantil.

expressa sob a forma de crise: o velho já não satisfaz a criança e o novo ainda não foi forjado”. As contradições no processo de desenvolvimento da criança originam novas necessidades, novas atividades, e, “sem essas contradições, não se produziria a passagem de uma etapa psicológica para outra: a criança, sem estímulos para avançar, para assimilar o que lhe ensinam os adultos, ficaria estancada num mesmo nível. (MUKHINA, 1995, p. 62)

Como já mencionado, nem todo processo é uma atividade. Leontiev (1978, p. 296) designa por esse termo

[...] os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria. Assim, os processos de memorização não são, propriamente falando, uma atividade, pois não realizam, regra geral, qualquer relação autônoma com o mundo e não respondem a qualquer exigência particular.

A Teoria da Atividade, em sua essência, traz grande contribuição para a educação escolar, pois parte da premissa de que o homem se humaniza e se desenvolve a partir da apropriação de conceitos por ela mediada. Longarezi e Franco (2013, p. 94) destacam que “a educação numa perspectiva histórico-cultural consiste no processo pelo qual o homem se humaniza pela apropriação cultural”. A humanização vai no sentido de se tornar homem e se apropriar da cultura, de tudo aquilo que foi produzido pelos antepassados. Portanto,

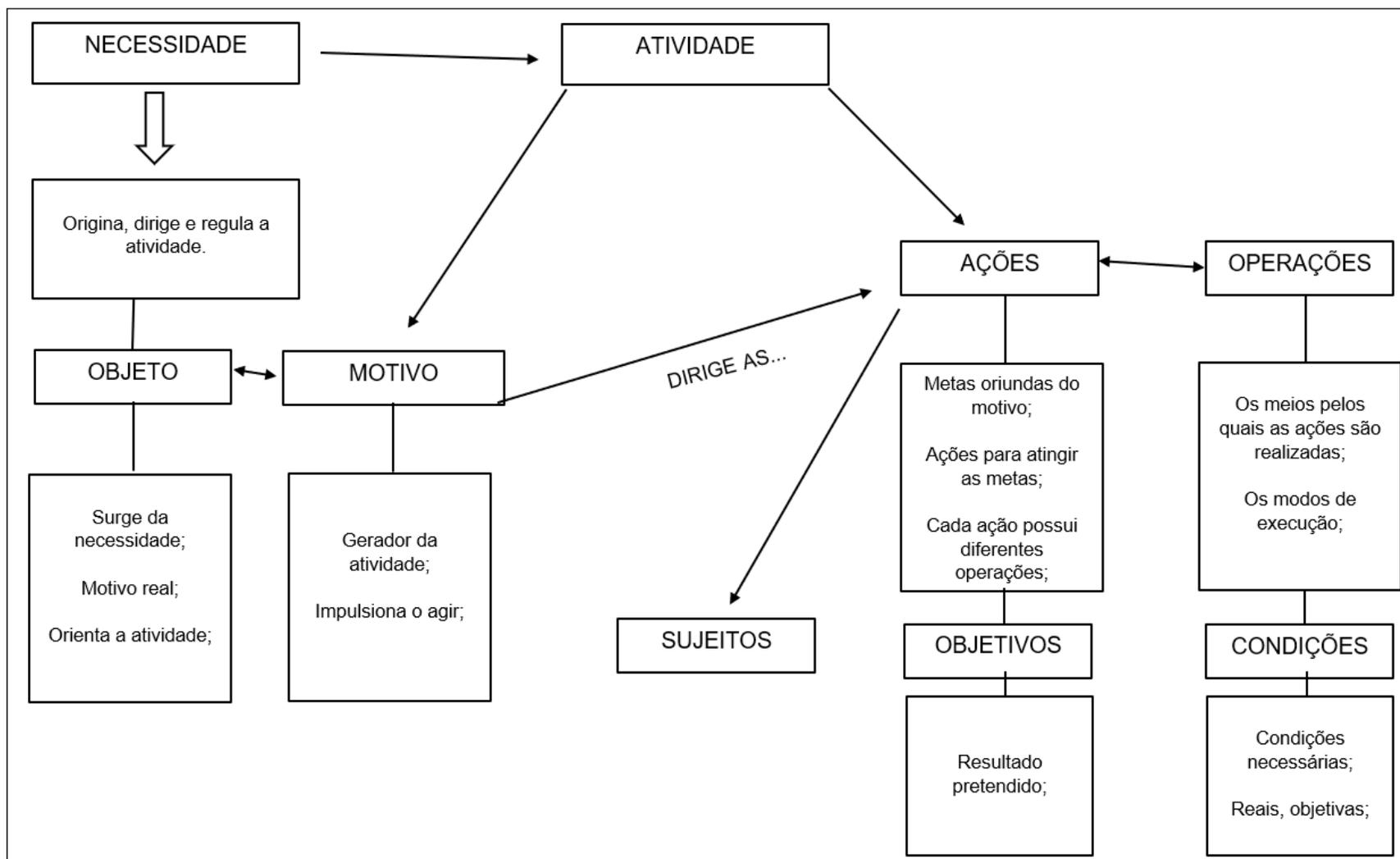
[...] a educação pressupõe um processo de formação e transformação de capacidades e habilidades psíquicas, que fazem do homem um humano em sua plenitude. Nesse sentido, a escola, instituição socialmente definida como espaço de apropriação da cultura, não pode se limitar à transferência do patrimônio cultural, precisa criar mecanismos que possibilite esse desenvolvimento. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 94)

O papel da instituição escolar é proporcionar aos estudantes situações em que possam se apropriar da cultura e se desenvolver integralmente. No contexto brasileiro, Longarezi e Franco (2013) destacam a escola e o modelo de sociedade a partir da lógica capitalista. Esse modelo é propício à alienação do sujeito, pois tende, sob essa base, a desenvolver apenas ações e não atividades.

Daí a relevância de o professor ter plena consciência de seu papel, bem como estar em atividade, para organizar o ensino intencionalmente, de modo a planejar a satisfação das necessidades de seus alunos. A Atividade Orientadora de Ensino (AOE) surge coerente com o referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural, como

uma proposta teórico-metodológica para o ensino, cujo assunto é abordado no próximo subitem. Antes disso, apresentamos um esquema sobre a Teoria da Atividade de Leontiev, concretizado na Figura 01.

Figura 01: Sintetizando a atividade de Leontiev.



Fonte: Sistematização da autora a partir de Leontiev.

5.4 ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: UMA PROPOSTA PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

A Atividade Orientadora de Ensino (AOE) proposta por Moura (1996; 2010) surge com base nos referenciais da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, pensada como uma proposta teórico-metodológica para a organização da atividade de ensino e aprendizagem. Se nos baseamos nos pressupostos da THC, compreendemos que a aprendizagem não acontece espontaneamente e nem apenas pelo desenvolvimento do biológico, mas a partir do contexto sócio-histórico.

A relação entre o processo de apropriação da cultural e o desenvolvimento humano objetiva-se por meio da aprendizagem em geral, ou ainda nas relações sistematizadas pelo processo educacional, que tem a função de criar condições para que os estudantes apropriem-se [sic] dos conhecimentos científicos e teóricos elaborados ao longo da história das ciências. (RIGON; BERNARDES; MORETTI; CEDRO, 2010, p. 65)

É inegável o importante papel da educação escolar para o desenvolvimento dos estudantes. Pensar a prática pedagógica é proporcionar aos estudantes um ensino que promova a apropriação e a assimilação dos conhecimentos científicos, que dê oportunidade de terem dúvidas e de investigarem, e que se sintam motivados e em atividade. Diante disso:

A função da educação escolar, criada para difundir o conhecimento científico, é a de proporcionar a compreensão do significado de seus conceitos. Tal objetivo implica criar condições para que as gerações posteriores compreendam a necessidade humana que gerou a criação do conceito, bem como seu processo de desenvolvimento. (RIGON; BERNARDES; MORETTI; CEDRO, 2010, p. 66)

A escola, como promotora de desenvolvimento, é aquela que proporciona o acesso ao conhecimento científico. O professor tem um grande papel nessa instituição como aquele que estuda, planeja, desenvolve, reavalia, replaneja, estuda mais, motiva seus alunos, cria e imagina no e com o coletivo de crianças. Esse processo faz parte da constituição do ser professor, que ninguém nasce pronto para ser, mas que se constitui na prática e na reflexão.

Assim, acreditamos que, se o professor aprender a organizar seu ensino num movimento constante e contínuo de planejar, interagir com seus alunos e refletir sobre suas ações, terá melhores condições de desenvolver seu

trabalho na prática docente. Portanto, se não existem fórmulas prontas para enfrentar todos os problemas do dia a dia da sala de aula, acreditamos que existem modos de aprender a buscar encaminhamentos para a diversidade dos acontecimentos cotidianos. (LOPES, 2009, p. 44)

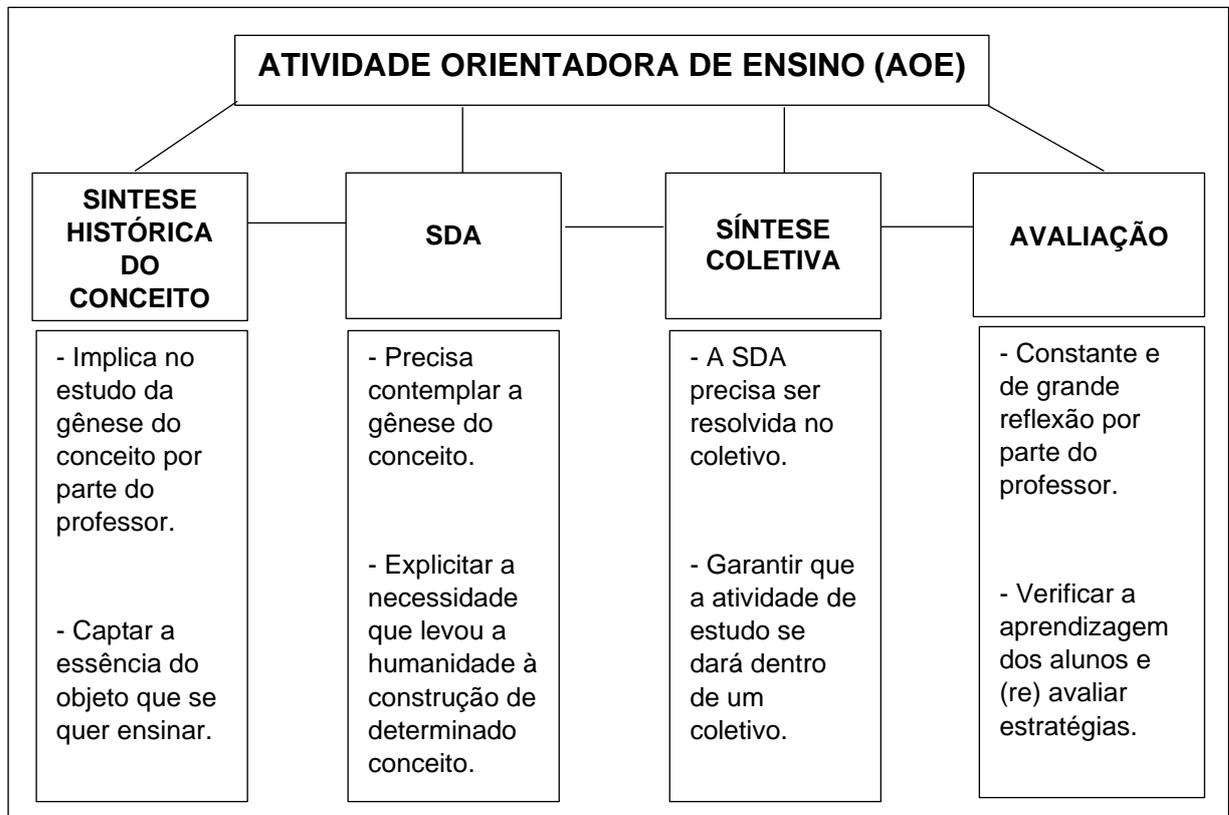
Assumimos e defendemos o âmbito escolar como lugar privilegiado para a apropriação da cultura mais elaborada, da cultura produzida historicamente, o que implica em o professor assumir conscientemente sua função de ensinar por meio da organização intencional do ensino, visando a promover o desenvolvimento integral dos alunos. Para isso, não é qualquer ensino que desenvolverá o pensamento teórico: “para a formação do pensamento teórico do estudante, faz-se necessário organizar o ensino de modo que este realize atividades adequadas para a formação desse pensamento”. (MOURA *et al.*, 2010, p. 86)

Na Atividade Orientadora de Ensino, professor e aluno são sujeitos em atividade, de modo que corroboramos com Moura *et al.* (2010, p. 97) quando descrevem que

[...] a AOE toma dimensão de mediação ao se constituir como um modo de realização de ensino e de aprendizagem dos sujeitos que, ao agirem num espaço de aprendizagem, se modificam e, assim, também se constituirão em sujeitos de qualidade nova.

Para melhor compreensão dos momentos nos quais a AOE envolve, apresentamos um esquema a partir da Figura 02.

Figura 02: Elementos da AOE.



Fonte: Sistematização da autora a partir de Moura *et al.*, 2010.

Na AOE, tem-se como primeiro elemento a síntese histórica do conceito, que implica no estudo, por parte do professor, e na busca por compreender a essência do objeto ou do fenômeno. Trata-se da unidade do histórico e do lógico como premissa para compreender a essência de um objeto, de um conceito, de sua estrutura, de sua história e de seu desenvolvimento. Koppin (1978, p. 184) ressalta que, “para revelar a essência do objeto, é necessário reproduzir o processo histórico real de seu desenvolvimento, mas este é possível somente se conhecemos a essência do objeto”.

Ainda com o autor:

O lógico reflete não só a história do próprio objeto como também a história do seu conhecimento. Daí a unidade entre o lógico e o histórico ser premissa necessária para a compreensão do processo de movimento do pensamento, da criação da teoria científica. [...]. *A unidade entre o lógico e o histórico é premissa metodológica* indispensável na solução de problemas de inter-relação do conhecimento e da estrutura do objeto e conhecimento da história de seu desenvolvimento. (KOPPIN, 1978, p. 186)

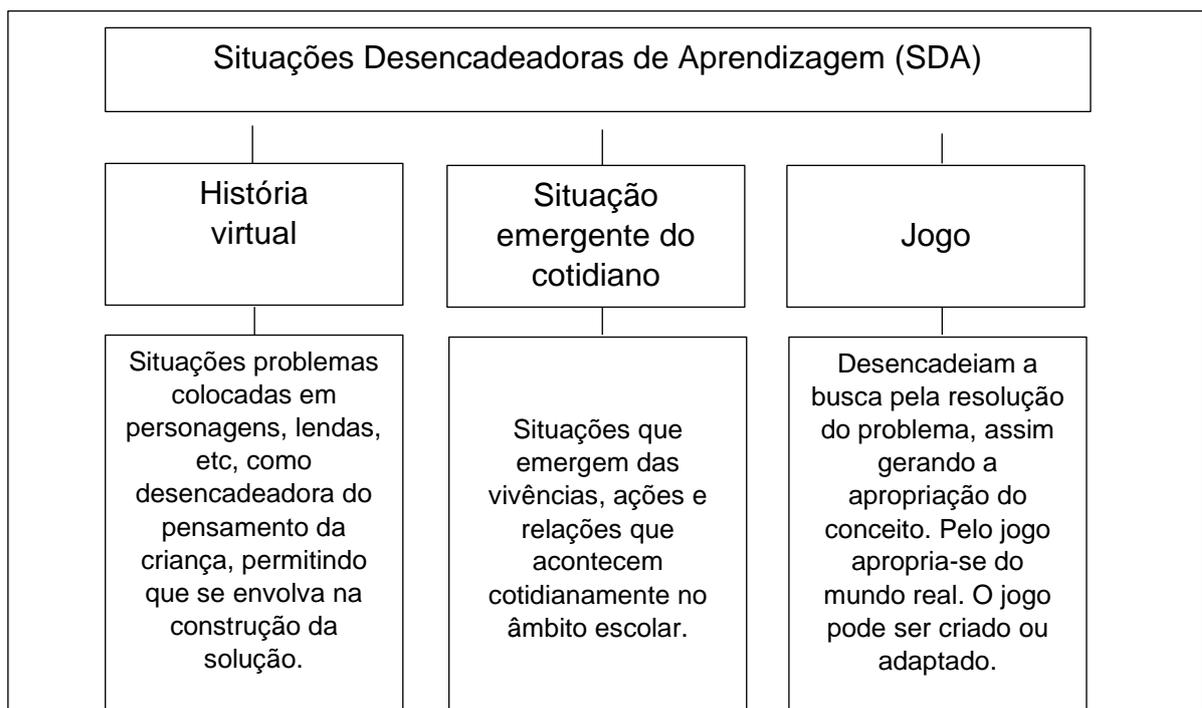
O estudo do processo lógico-histórico do conceito que se deseja ensinar é indispensável para a compreensão e a apropriação de sua essência. Nenhum professor poderia ensinar qualquer conceito sem se apropriar dele antes. Apropriar-se do conceito científico deveria ser premissa para o ensino.

É a partir do estudo que se cria a situação desencadeadora de aprendizagem (SDA), que necessita contemplar a gênese do conceito, a sua essência. De acordo com Moura *et al.* (2010, p. 103-104),

[...] ela deve explicitar a necessidade que levou a humanidade à construção do referido conceito, como foram aparecendo os problemas e as necessidades humanas em determinada atividade e como os homens foram elaborando as soluções ou sínteses no seu movimento lógico-histórico.

A SDA deve ser organizada pelo professor partindo dos seus objetivos de ensino, bem como deve colocar o aluno em movimento para a solução do problema. Ao apropriarem-se do problema e tentarem resolvê-lo, aproximam-se do conceito e formam uma nova qualidade. A SDA pode ser apresentada a partir de três diferentes recursos: história virtual; jogo; e situação emergente do cotidiano, como mostramos na Figura 03.

Figura 03: Situações Desencadeadoras de Aprendizagem.



Fonte: Sistematização da autora a partir de Moura (2010).

A organização da situação desencadeadora de aprendizagem é que dará oportunidade para que os alunos vivenciem as condições históricas que a humanidade viveu, bem como possam estar em atividade.

Entendendo que a SDA deve ser resolvida no coletivo, adentramos no terceiro momento da AOE, a síntese coletiva. Se acreditamos que o aprendizado acontece na vivência e nas relações sociais, a síntese permite o compartilhamento de ideias e de ações diante de um determinado problema. Os alunos resolverão a situação desencadeadora de aprendizagem coletivamente, permitindo que as relações espontâneas prevaleçam e compreendendo a essência do coletivo na atividade humana.

Diante de todo o desenvolvimento da Atividade Orientadora de Ensino, o professor precisa estar em processo de avaliação. Não é o último momento da AOE, mas está em todo o movimento de desenvolvimento. Constantemente, o professor deve avaliar suas ações e seu ensino, verificando como está a aprendizagem de seus alunos. Por exemplo, se ao criar uma SDA e perceber que muitos alunos não compreenderam a essência do determinado conceito, o professor deve reorganizar suas ações, estudando e recriando o problema com o intuito de possibilitar que os estudantes se apropriem do conceito e da gênese que levou a humanidade a criá-lo. Portanto:

A atividade é orientadora, no sentido de que é construída na inter-relação professor e estudante e está relacionada à reflexão do professor que, durante todo o processo, sente a necessidade de reorganizar suas ações por meio da contínua avaliação que realiza sobre a coincidência ou não entre os resultados atingidos por suas ações e os objetivos propostos. (MOURA *et al.*, 2010, p. 101)

A avaliação é extremamente importante para que o professor perceba se seus objetivos estão sendo alcançados. A AOE planejada intencionalmente e desenvolvida nos moldes da atividade (na perspectiva de Leontiev), que considera necessidades, motivos, objetivos, objeto, ações e operações, conduz ao desenvolvimento do psiquismo tanto do aluno como do professor, pois ambos são sujeitos. Moura *et al.* (2010, p. 109) diz que

[...] a AOE como mediação, é instrumento do professor para realizar e compreender seu objeto de estudo: o processo de ensino de conceitos. E é instrumento do estudante, que, por meio dela, pode apropriar-se de conhecimentos teóricos.

Se consideramos que o ensino precisa ser intencional, visando a colocar os sujeitos em atividade e compartilhando significados no contexto escolar, “destaca-se a AOE como o núcleo do trabalho do profissional do ensino, no caso, o professor, no processo de ensino e aprendizagem” (MOURA *et al.*, 2010, p. 96). O desafio a partir da AOE é propor uma organização do ensino pautada em referenciais teóricos e práticos que permitam a apropriação do conceito científico, desenvolvendo o pensamento teórico e a humanização dos sujeitos envolvidos, não se limitando ao pensamento empírico.

Faz-se importante dialogar e refletir sobre o ensino na Educação Infantil, tendo em vista que esse nível é o foco da pesquisa. No próximo capítulo, discorreremos sobre a historicidade do conceito de infância e a criação de políticas públicas que visam à garantia dos direitos das crianças.

6 INFÂNCIA E SEUS PERCURSOS: HISTÓRIA, LEIS, AVANÇOS E CONQUISTAS

*Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.
Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.
Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos tem de respeitar.
(RUTH ROCHA)*

Entender a infância e os direitos das crianças vem se tornando imprescindível, trilhando seu caminho e realizando conquistas. Compreender esse processo é mergulhar na história e no contexto social de cada época não para censurar e condenar ao esquecimento os fatos, mas como ferramenta de apreensão da história da sociedade, desenvolvendo o pensamento crítico. Esse capítulo visa a apresentar a Educação Infantil em suas nuances, interligando-a com a formação de professores que é foco desse trabalho. A partir do curso de formação em Educação Infantil, refletimos sobre a historicidade dessa etapa da Educação Básica, os documentos que nos regem e suas interferências e interligações nas práticas escolares.

No século XXI, vemos crianças em diversas situações, brincando, estudando, sendo amadas e respeitadas; porém, não foi sempre assim. Isso começa mais categoricamente a mudar a partir dos séculos XIX e XX. Nos séculos XII e XIII, as crianças não tinham suas necessidades e especificidades compreendidas e respeitadas e o sentimento de infância nem sempre existiu, sendo um conceito que construído ao longo dos séculos. Por isso, a infância é vista como um fenômeno histórico e não natural. Até mesmo na arte a infância foi ignorada. A arte medieval, por exemplo, desconhecia a infância ou nem tentava representá-la, não havia lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 1986). A família, assim, não percebia a criança como alguém que precisava de atendimento diferenciado.

Neste período, a única diferença entre o adulto e a criança era o tamanho, a estatura, pois assim que apresentavam certa independência física, já eram inseridas no trabalho, juntamente com os adultos. Os pais contavam com a ajuda de seus filhos para realizar plantações, a produção de alimentos nas próprias terras, pescas, caças, por isso, assim que seus filhos tinham

condições de se manterem em pé, já contribuía para o sustento da família. (HENICK; FARIA, 2015, p. 25826).

O início de uma mudança no conceito de infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando os adultos, os pais e a comunidade em geral começaram a perceber que a criança precisava se relacionar com pessoas da sua idade. Iniciou-se, então, uma nova forma de distinção das crianças e dos adultos.

Essa especialização do traje das crianças e, sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e o traje tinham uma importância muito grande, é uma prova de mudança ocorrida na atitude com relação às crianças [...]. (ARIÈS, 1986, p. 157)

Evidencia-se uma mudança significativa quanto ao sentimento de infância. Henick e Faria (2015, p. 25827) colocam que a criança começou “a ser vista como gentil, carismática, afetuosa e cheia de graça, passando a ser fonte de distração para os adultos, tanto para pais como para as amas”. Esse sentimento de carinho se tornou alvo de distração, momento no qual os adultos, as amas, os pais e a comunidade em geral divertiam-se com as brincadeiras das crianças. Via-se isso nas famílias de classe alta e baixa. A maneira como a infância foi e vem sendo vista é consequência das transformações que a sociedade vive historicamente.

6.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Tem-se nos Jesuítas os primeiros modelos de crianças no Brasil, uma vez que eles “entendiam que a criança deveria receber “luz”, ser “modulada”, antes que atingisse a idade da puberdade, momento esse, que já seriam corrompidos pelos adultos que estão a sua volta”. É diante desse fato que criaram o projeto de colonização jesuítica, com o objetivo de catequisar os indígenas e divulgar a fé cristã. Para eles, a infância era vista como o momento mais oportuno para a catequese, mas “as crianças que resistiam a esse projeto, que não queriam participar, os jesuítas diziam que estavam em “tentação demoníaca”, o mau já havia habitado neles”. (HENICK; FARIA, 2015, p. 25829)

No entanto, os Jesuítas enfrentavam o problema de não conseguirem enquadrar em seu projeto as crianças órfãs, as migrantes e as abandonadas.

O fenômeno de abandonar crianças é muito antigo, na época da Colônia muitas crianças eram largadas por diversos fatores, tais como falta de recursos financeiros, filhos fora do casamento, escravas que tinham filhos com seus senhores e entre outros, e então depois que nasciam as mulheres precisavam dar um “fim” na criança, momento o qual aconteciam os casos de bebês jogados em becos, lixeiras, nas portas de outras famílias, igrejas. (HENICK; FARIA, 2015, p. 25830)

É nessa situação que se instalou no Brasil, por volta do século XVIII, a Roda dos Expostos. O nome se referia a um artefato de madeira fixado no muro ou na janela da instituição que receberia o bebê, no qual a criança era depositada, girava-se o artefato e a criança era conduzida para dentro das dependências, garantindo o anonimato de quem o colocasse ali. A Roda dos Expostos não durou muito tempo no Brasil e, em meados do século XIX, as instituições começaram a ser fechadas, pois passaram a ser consideradas contrárias aos interesses do Estado. (HENICK; FARIA, 2015)

Com essas instituições fechadas, as crianças estavam largadas na marginalidade. Diante disso, o Estado precisou tomar providências, implementando políticas de assistência e de proteção à criança, oferecendo cuidados higiênicos, saúde e educação, e garantindo sua reintegração na sociedade. Foi em meados dos anos 1960 que essas mudanças e concepções das crianças abandonadas começaram a aparecer.

Em vários estados foram instaladas as FEBEM's (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor) que tinham como objetivo, substituir os antigos “Aprendizados de Menores”, para adequar a assistência que antes era quase exclusiva da Igreja, como por exemplo as rodas dos expostos e as casas de misericórdia. Os Juizados passaram a encaminhar as crianças órfãs ou abandonadas para essas fundações, e que lá ficavam esperando ser adotadas, enquanto recebiam um ótimo tratamento e uma boa orientação pelas saudosas “damas de caridade”, bondosas senhoras que se dedicavam voluntariamente. (HENICK; FARIA, 2015, p. 25831)

Medidas e leis começaram a surgir, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) e a Lei Orgânica da Assistência Social (n. 8.742). Diante disso, o Estado assumiu suas responsabilidades sobre as crianças e os adolescentes, visualizando-os como sujeitos de direitos. No entanto,

[...] mesmo com essas medidas e Leis a favor da criança, havia muitos casos de crianças abandonadas, o número de mortalidade também continuava a crescer, crianças largadas a própria sorte. Esse cenário se mantém há muitas décadas, onde se percebe que o Estado privilegia apenas as esferas

privadas, as quais vão lhe render algo mais lucrativo do que as políticas sociais em prol das crianças. (HENICK; FARIA, 2015, p. 25831)

Na Constituição Federal de 1988, o amparo às crianças e aos adolescentes aparecem no Capítulo II da Seguridade Social, na Seção IV da Assistência Social; no Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I da Educação; e no Capítulo VII da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, agora denominado da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso³³. No último caso, estabelece o Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

A Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 dispõe sobre o ECA, garantindo os direitos das crianças e dos adolescentes, como podemos observar no Quadro 13, nos artigos que compõe o Título I das Disposições Preliminares.

Quadro 13: Artigos do ECA.

Art. 3º	<i>“A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.</i>
Art. 4º	<i>“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.</i>
Art. 5º	<i>“Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.</i>
Art. 6º	<i>“Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”.</i>

Fonte: Sistematização da autora a partir do ECA.

³³ Foi alterado pela Emenda Constitucional n. 65 de 2010.

Dentre os avanços possibilitados pelas novas leis, Santos e Nascimento (2011, p. 04) discorrem que

[...] a identificação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos; pessoa em condição peculiar de desenvolvimento; e prioridade absoluta numa realidade marcada pelo adultocentrismo, que entre outros fatores, contribuía na identificação do cidadão. Sujeito de direitos significa dizer que a criança e o adolescente não serão mais entendidos ou tratados como objetos passivos da família, da sociedade e do Estado, mas destinatários de respeito, à dignidade e à liberdade, sendo expressões de direitos.

Aproxima-se, assim, a ideia de que criança e adolescente devem ser tratados como sujeitos de direitos, com necessidades e especificidades diferentes daquelas dos adultos, tendo pela lei a garantia de nenhuma negligência, discriminação e violência. Contudo, sabemos que apenas instrumentos institucionais não se materializam sozinhos, precisando também de ordem estrutural. Santos e Nascimento (2011, p. 05) salientam que

[...] isto não significa dizer que todos esses ganhos não foram e não são importantes e necessários, pelo contrário, sem os mesmos a realidade social da criança e do adolescente seria bem mais precarizada. As desigualdades sociais que predominam do Norte ao Sul do Brasil, guardadas as particularidades representam um desafio a qualquer lei e, particularmente, ao ECA. Preconiza-se que políticas efetivas devem ser adotadas em diferentes áreas como educação, saúde, proteção à família, recreação, defesa dos direitos, atendimento especial, oportunidade de trabalho, mas que somente serão potencializadas se houver mudança estrutural substrato, por conseguinte, das alterações significativas no campo comportamental, institucional e jurídico em relação as violações da infância e da adolescência.

Esse cenário se mantém há muitos anos, em que se percebe o privilégio do Estado em relação à esfera privada, as quais lhe rendem maiores lucros, do que as políticas sociais em prol das crianças. Portanto,

[...] o capitalismo tido a partir do neoliberalismo promove a minimização do poder do Estado no que se refere aos investimentos no setor social, ocasionando a focalização de serviços públicos para a população trabalhadora desempregadas, tornando irreal o discurso da universalidade no acesso as políticas públicas em geral, e nas políticas sociais em particular. (SANTOS; NASCIMENTO, 2011, p. 07)

Seis anos após a criação do ECA, tem-se a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), estabelecendo diretrizes e bases da educação nacional e evidenciando mais fortemente a

importância da Educação Infantil, considerando-a como primeira etapa da Educação Básica (Art. 21, inciso I). Antes de se chegar às leis anteriormente citadas, com valorização da infância e da Educação Infantil, importante mencionar que:

Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem. A demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 181)

De acordo com Kuhlmann Jr (2015, p. 186), o reconhecimento de creches e pré-escolas como parte do sistema educacional na Constituição e na LDB é a superação de um obstáculo. Entretanto, a passagem ao sistema educacional não representa a superação dos preconceitos sociais enredados na educação da criança da primeira infância. Ainda em seus escritos, o autor reflete sobre a época em que a luta era para que creches e pré-escolas deixassem de ser assistenciais e passassem a ser educacionais:

Quando se apregoou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o educacional, considerado atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para a Educação Infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovouse, assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação [...]. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 188)

Esse contexto coloca o cuidado e a educação como incompatíveis, um excluindo o outro do processo de educação das crianças. Nos dias atuais, acreditamos na superação e sabemos que o binômio educação e cuidado devem estar lado a lado, caminhando juntos na educação das crianças, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. O diálogo precisa ser centrado na qualidade do educar e do cuidar, bem como na infraestrutura das instituições, nas verbas muitas vezes não recebidas ou de baixo valor, nos auxílios negados, na formação inicial e continuada de professores e nos salários defasados, entre inúmeras questões.

No ano de 1998, quando surge o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), o binômio educar (p. 23) e cuidar (p. 24) aparecem separadamente, mas são referenciados. A partir desse ano, inúmeros documentos e políticas públicas³⁴ começaram a ser criados pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de discussões, reflexões e seminários, tendo o foco na criança como sujeito de direitos. Surge a Resolução CEB n. 1 de 17 de abril de 1999, que instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Já a Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009 vem fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e foi considerada um marco para as crianças dessa etapa do ensino, já que previa que as interações e brincadeiras devem ser o principal eixo norteador do trabalho pedagógico dos professores.

Os avanços do século XX para a infância, especificamente tratando-se da Educação Infantil, são muitos, o que não garante que tudo foi alcançado, havendo muito a trilhar. Especificamente em 2016, podemos destacar a Lei n. 13.257 de 8 de março de 2016, que estabelece princípios e diretrizes para a formulação de políticas públicas para a primeira infância, alterando artigos do ECA e do Código de Processo Penal e acrescentando incisos na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Essa lei é conhecida como o “Marco Legal da Primeira Infância”. No Quadro 14, trazemos alguns excertos da referida lei que consideramos relevantes para a discussão.

Quadro 14: Marco Legal da Primeira Infância.

(continua)

Art. 3º	<i>“A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral”.</i>
Art. 5º	<i>“Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica”.</i>

³⁴ Nessa tese, não iremos detalhar e discorrer sobre as políticas públicas e os documentos criados pelo Ministério da Educação (MEC), tendo em vista que a autora realizou essa investigação em dois trabalhos anteriores, para maiores informações consultar: “Qualidade na educação: sobre as políticas públicas e as escolas municipais de Educação Infantil de Santa Maria – RS”, monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM (2016), e “O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil”, dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM (2017).

Quadro 14: Marco Legal da Primeira Infância.

(conclusão)

Art. 9º	<i>“As políticas para a primeira infância serão articuladas com as instituições de formação profissional, visando à adequação dos cursos às características e necessidades das crianças e à formação de profissionais qualificados, para possibilitar a expansão com qualidade dos diversos serviços.”</i>
Art. 14º	<i>“As políticas e programas governamentais de apoio às famílias, incluindo as visitas domiciliares e os programas de promoção da paternidade e maternidade responsáveis, buscarão a articulação das áreas de saúde, nutrição, educação, assistência social, cultura, trabalho, habitação, meio ambiente e direitos humanos, entre outras, com vistas ao desenvolvimento integral da criança”</i>

Fonte: Sistematização da autora a partir da Lei nº 13.257.

Direito ao cuidado, a brincar, a profissionais qualificados e a pai/mãe/cuidador em casa nos primeiros meses de vida foram algumas das prioridades da Lei n. 13.257, que contou com a participação da sociedade civil, do governo, de especialistas e de universidades, entre outros, na garantia do desenvolvimento integral de crianças até seis anos de idade. No entanto, mesmo a primeira infância tendo sido percebida, avançar sempre é preciso, principalmente no que diz respeito à eficácia da legislação.

Assim, nos questionamos: “será que todas as crianças têm seus direitos amplamente garantidos? Todas as crianças têm asseguradas as vagas em creches e pré-escolas? Todas têm materiais adequados e profissionais qualificados nas instituições que frequentam?” Existem muitos obstáculos a serem enfrentados para a efetivação das leis, para que possamos ter a esperança de que, no século XXI, elas continuem a avançar e possam efetivamente contribuir para o enfrentamento e a alteração da realidade que ainda persiste.

Em 2017, efetivou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja construção começou no ano de 2015 e, passando por três versões até a final, torna-se obrigatória desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Todavia, já vinha sendo anunciada desde a LDB de 1996 e no PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 15: LDB e PNE: anúncios da BNCC.

(continua)

LDB (1996)	
Art. 9º	<i>Inciso IV: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.</i> (Grifo nosso)

Quadro 15: LDB e PNE: anúncios da BNCC.

(conclusão)

PNE (2014)	
Meta 7	<i>Estratégia 7.1: “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”. (Grifo nosso)</i>

Fonte: Sistematização da autora.

No que se refere à Educação Infantil, a defesa da base residiu,

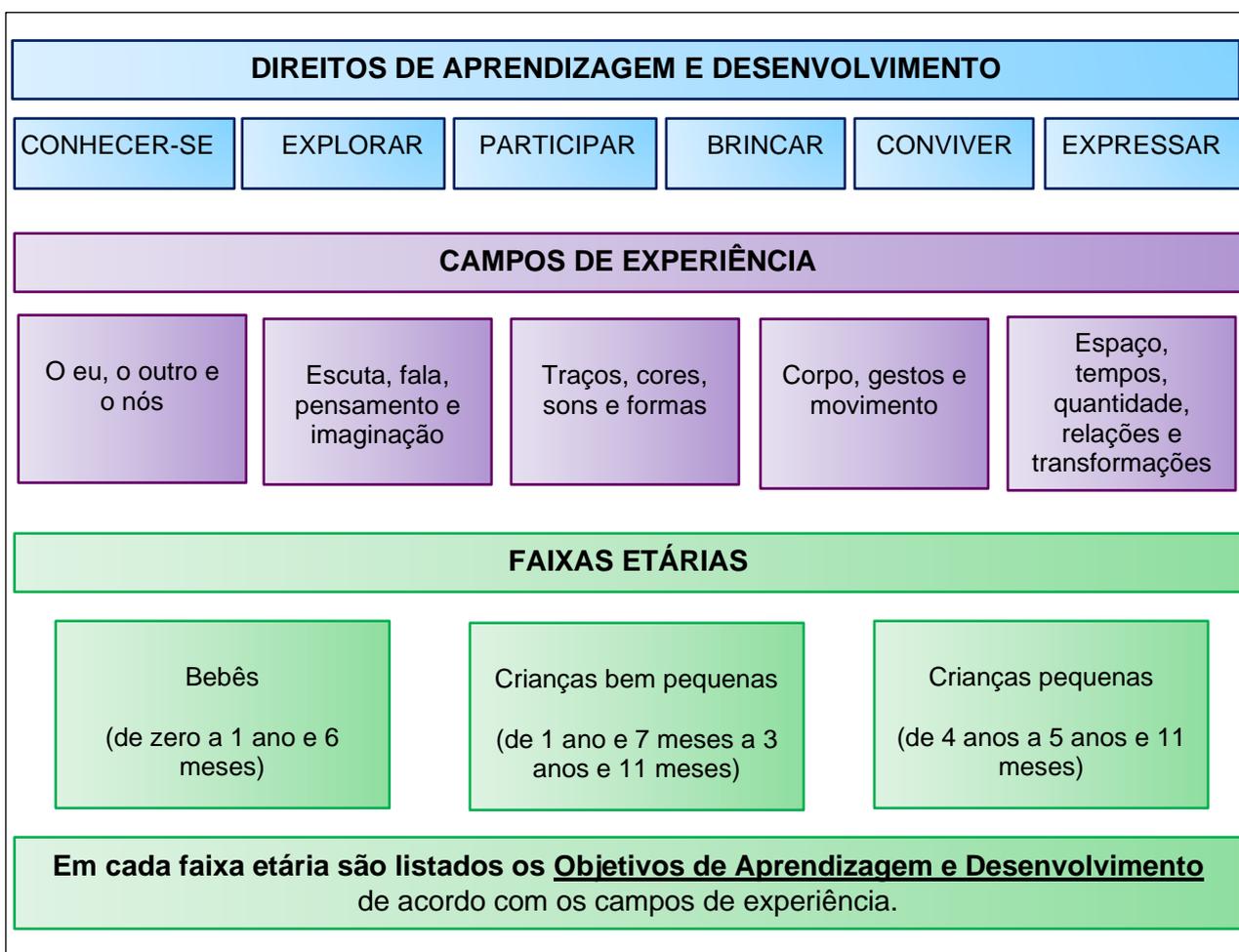
[...] na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 359)

Ainda de acordo com Campos e Barbosa (2015, p. 361):

Como discutir o documento da educação infantil, quando o documento da Base, para as demais etapas, não evidencia claramente qual é a proposta de educação para as crianças e jovens brasileiros, nem identifica qual é o projeto de sociedade que se deseja construir? Podemos ainda questionar como discutir a definição de uma BNCC para a educação infantil, num momento em que a ampliação da obrigatoriedade a partir dos quatro anos tem se efetivado via parcialização dos atendimentos, recrudescimento de vagas e atendimento em espaços de ensino fundamental? [...] De modo especial, ao confrontarmos o documento da educação infantil com esse cenário, percebemos os riscos que a área corre, uma vez que esse documento poderá ser um indicador de formas de avaliação na educação infantil, bem como um “caminho” para os sistemas de ensino que, pautados na lógica de conter os conteúdos que serão posteriormente cobrados na avaliação, surgem como grandes “faróis” no cotidiano educativo. Soma-se a isso o fato de que, no cenário nacional, temos ainda muitas prefeituras que não possuem uma equipe pedagógica especificamente para educação infantil, situação que também facilita a entrada dos sistemas de ensino. Para além desses aspectos, importante ainda destacar a grande rede de instituições conveniadas, que nem sempre contam com apoio técnico das secretarias municipais, o que leva as creches comunitárias a buscarem alternativas para subsidiar suas atividades diárias.

Ao receber uma proposta do governo, “de cima para baixo”, devemos ter sempre o olhar crítico para pensar que nem tudo é ruim, mas muito se tem a melhorar. Não se pode desconsiderar tudo o que se tem de publicação na área e começar do zero. Além disso, precisamos ter clareza da necessidade da valorização profissional da Educação Infantil. Logo a Figura 04 apresenta uma síntese com os seis direitos de aprendizagem, os cinco campos de experiência e as três faixas etárias que envolvem a educação infantil.

Figura 04: Conhecendo a BNCC – Educação Infantil.



Fonte: Sistematização da autora a partir da BNCC.

Ao focar nos campos de experiência na BNCC, tem-se no centro do processo educativo as interações, as brincadeiras e as linguagens, já estabelecidas nas DCNEI (2010) e permeadas pelo processo do cuidado, o que remete a organizar uma proposta que priorize e privilegie o tempo e o espaço da Educação Infantil com experiências significativas a serem compartilhadas entre as crianças e os adultos do âmbito escolar. Todavia, é preciso ter cuidado, pois constata-se a falta de uma maior conceitualização do que é o campo de experiência³⁵ no documento da BNCC e essa ausência de uma explicação conceitual que esclareça, para além de um arranjo curricular, gera inúmeras inquietações e interpretações.

³⁵ Para um maior aprofundamento, sugerimos: FINCO, D; BARBOSA, M. C; FARIA, A. L. G. **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo da educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

Diante disso, corroboramos com as autoras Simiano e Simão (2016, p. 85) que trazem a proposta de campos de experiência educativa por julgarem que, ao acrescentar o adjetivo educativo,

[...] esse termo afirma a educação como um acontecimento que se dá, por meio de relações educativas, ou seja, no encontro “entre” adultos e crianças. Isso implica reconhecer que esse processo não é previsível, não está traçado de modo definitivo.

Para elas, a ausência do termo “educativa” pode ocasionar três importantes questões. O primeiro receio é de que

[...] se compreenda a educação de crianças restrita a via de transmissão, do ensino e aprendizagem como “uma via de mão única”, rendendo-se às definições, orientações e práticas educativas focadas num domínio individual descontextualizado e uma não articulação dos saberes e experiências das crianças com os dos adultos na relação educativa. (SIMIANO E SIMÃO, 2016, p. 85)

Ainda podemos refletir sobre os campos de experiência pedagógicos. O segundo receio é o de dar margens à compreensão da experiência como experimento, pois ele lida com generalizações. A última questão seria uma redação centrada na ação da criança para a aprendizagem e não nas relações, em particular as educativas, podendo levar à avaliação focada única e exclusivamente na criança.

Se pensarmos no termo “educativo”, como nos propõem as autoras, devemos ter a real clareza do nosso papel como educadores, sendo o professor o responsável pela organização do espaço e do tempo na Educação Infantil, colocando intencionalidade educativa nos campos de experiência, possibilitando às crianças a ampliação do seu repertório de apropriação cultural, e valorizando e expandindo as possibilidades e desejos trazidos pelas crianças.

A educação escolar deve ser compreendida com ações orientadas e cabe a ela ampliar o desenvolvimento da criança a partir de uma proposta organizada intencionalmente, de modo que produza conhecimento.

Os conteúdos devem ser organizados para formar nela aquilo que ainda não está formado, ampliando os níveis superiores do desenvolvimento, razão da preocupação do trabalho com a cultura mais elaborada. A família, a escola e os (as) professores (as) desempenham papel decisivo no processo de formação humana. Esses elementos são importantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento por meio das vivências. No tocante ao (a) professor (a), assume a função primordial de organizador (a) das ações, pois é aquele (a) que deve organizar o ambiente, as ações e momentos de

aprendizagens, elaborados a partir de uma ação pensada e refletida para guiar/nortear o desenvolvimento. Disto decorre que, por aprender algo novo, a criança desenvolve suas capacidades intelectuais. A escola desempenha papel importante no desenvolvimento das crianças. Cabe ao(à) professor(a) organizar as vivências. (SOUZA; OLIVEIRA; CRUZ, 2018, p. 328-329)

A escola tem o compromisso de potencializar ao máximo o desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças. Se retomarmos os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que a atividade da criança está associada às necessidades, aos motivos, às tarefas, às ações e às operações. O agir da criança está orientado por ações que podem ou não serem transformadas em atividade. É a necessidade e os motivos que orientam a criança na realização de sua atividade, proporcionando ações que possam se transformar em atividade, garantindo o direito da criança à apropriação cultural e promovendo seu desenvolvimento.

6.2 INFÂNCIA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES DE UM REFERENCIAL TEÓRICO-PRÁTICO

Com os estudos realizados sobre a infância, pode-se perceber a visão de criança como adulto em miniatura. No Brasil, a partir do século XIX e mais especificamente do século XX, iniciou-se o processo de entender a infância, notando as necessidades e as especificidades de cada etapa. Começam discussões e reflexões acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes na área da educação, da saúde, da assistência, entre outras. A concepção de infância mudou a partir das transformações culturais, históricas e políticas, demonstrando o avanço no desenvolvimento da sociedade.

O direito à educação foi uma das conquistas que continua a passar por muitas discussões, lutas e mudanças de paradigmas. Mello (2007, p. 85) coloca que

[...] cada vez mais um número crescente de crianças de todas as classes sociais passa parte do seu dia na escola de Educação Básica, que agora começa nos primeiros meses. A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas [...] pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente.

Ainda segundo a autora, muitas escolas da infância não são vistas sob essa ótica como local intencionalmente organizado para a apropriação cultural, possibilitando o desenvolvimento das máximas qualidades humanas. Mello (2007) critica a aceleração do desenvolvimento psíquico da criança a partir da compreensão de crianças fortes e capazes de aprender.

O ser humano depende daquilo que aprende e a escola deve ser o espaço responsável pelas condições de apropriação do mundo à sua volta. Diante disso:

Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. (MELLO, 2007, p. 88)

Só podemos respeitar e realizar um trabalho com qualidade na educação da infância se entendermos os processos que envolvem a criança, como ela aprende e se desenvolve, como forma suas capacidades psíquicas e sua personalidade, entre outros. Para isso, é indispensável compreender a teoria para analisar e transformar a prática. Magalhães (2014, p. 60) discorre que “por meio da educação o ser humano se torna humano, e quanto maior for o acesso deste aos bens historicamente produzidos, maior será a possibilidade de apropriação do gênero humano”.

Se nos tornamos sujeitos a partir de nossas relações, é nítido dizer que ninguém aprende sozinho, que precisamos uns dos outros e que necessitamos das gerações passadas para apropriarmos-nos da cultura existente e, assim, continuar a progredir. É inegável que o processo de educação

[...] é, portanto, essencial para a reprodução das qualidades humanas, para o desenvolvimento da criança e integração desta com a cultura. Sozinha, a criança não terá acesso e condições de usufruir da riqueza material e imaterial, mas, com ajuda de outro, terá possibilidades de aprender, de apropriar-se do mundo a sua volta, de relacionar-se com os demais e de ampliar, desse modo, sua condição no mundo. (MAGALHÃES, 2014, p. 61)

A formação da personalidade da criança é o resultado do processo de desenvolvimento social, por isso a necessidade de compreender este processo com avanços e retrocessos dentro de sua complexidade. É algo que se forma a partir das vivências e experiências, daí a responsabilidade da escola em organizar situações e condições para sua concretização. A infância é vista como tempo da formação da personalidade, pois não é algo hereditário de caráter biológico:

A infância do ser humano é mais longa e complexa do que a dos outros animais, justamente pela necessidade de a criança converter as suas funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores sob a ação da cultura, a partir de sua atividade no contexto das relações sociais. (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 33)

A escola é o local privilegiado para organizar os processos de formação da personalidade da criança ao proporcionar situações em que possa se apropriar da cultura, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores. O papel do professor nesse processo é extremamente complexo e importante:

Nós, professoras e professores, somos os “organizadores do ambiente social educativo”, os intelectuais que conduzem com base científica as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, das crianças com professoras e professores e demais profissionais da escola e das crianças com os conteúdos da cultura. (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 35)

O professor deve ser responsável pela apropriação da cultura pela criança, além de instigar a aprendizagem. Organizar, desde o acolhimento até a saída, um dia repleto de conhecimento científico, carinho, novidades, amor, respeito, disciplina e escolhas, de modo que cada criança possa sair da escola dizendo que aprendeu algo novo.

Pela teoria histórico-cultural o triplo protagonismo abarca elementos importantes: o(a) professor(a), por organizar as experiências para a criança, responsável pela realização da atividade; a criança por atuar no desenvolvimento da atividade; e os objetos culturais, introduzidos de forma dinâmica, de modo que a criança seja afetada por eles e deles se aproprie. (SOUZA; OLIVEIRA; CRUZ, 2018, p. 329)

Acreditamos na THC como caminho para a organização de atividades mais elaboradas, respeitando o jogo como atividade principal da criança, que possam ser vividas, experienciadas e de grande significado, promovendo a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Sendo a infância vista como uma fase de grande desenvolvimento, a educação tem seu papel como campo rico de possibilidades para a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade. Portanto,

[...] há que se educar a criança, na educação infantil, objetivando a formação do humano, no mais alto nível de desenvolvimento possível para cada indivíduo. Isso significa permitir a apropriação e a incorporação da

experiência social e não só a acumulação de conhecimento e habilidades, mas a formação de qualidades e capacidades especificamente humanas. (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p. 117)

A infância é uma etapa de muitas aprendizagens e, na Educação Infantil, a escola deve ter por objetivo aproximar o conhecimento empírico que a criança traz do conhecimento científico, cujo processo transforma as funções psíquicas elementares em superiores. Mesmo que na etapa da Educação Infantil não se tenha a real apropriação do conceito científico,

[...] é importante que as situações de ensino sejam organizadas de modo que elas questionem o senso comum, em uma perspectiva de resolvedoras de problemas. Dessa forma, podemos entender que a educação infantil tem um nível real de conhecimento e um nível potencial, constituindo-se, em relação ao ensino fundamental, uma zona de desenvolvimento proximal. [...] assumir a função pedagógica na educação infantil significa tanto entendê-la como um período de escolarização, cujo objetivo prioritário é possibilitar que a criança vivencie seu processo de humanização por meio da apropriação do patrimônio histórico-cultural que lhe pertence (pela relação entre ensino e aprendizagem), quanto compreender que esse processo de humanização, sendo contínuo ao longo da vida, dá-se também na educação infantil. (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p. 120)

Há quem diga e defenda que a Educação Infantil é mero passatempo, um espaço onde a criança brinca e está bem cuidada, e há quem diga que é uma preparação para o Ensino Fundamental. Por outro lado, nós dizemos, pautadas em um vasto referencial teórico, que a Educação Infantil deve ser espaço e tempo para que as crianças tenham seus direitos respeitados e acesso à cultura mais elaborada, criada pelas gerações passadas. É um local onde a criança pode ter acesso ao conhecimento científico e se desenvolver a partir da ludicidade e do jogo. Defendemos a intencionalidade pedagógica, na qual o professor tenha real clareza de seu papel, que não é algo fácil, mas desafiador, de muito estudo, pesquisa, autoavaliação e reflexão:

[...] não é qualquer ação que será desenvolvida na escola que promoverá a formação das qualidades humanas na infância. Não é qualquer música que será ouvida na escola para educar o ouvido musical e a sensibilidade humana. Não é qualquer livro que será lido na escola para as crianças. A seleção dos materiais deve visar ao máximo da apropriação humana, preocupando-se com a emancipação dos homens por meio da apropriação dos conhecimentos humanizadores historicamente construídos. (MAGALHÃES, 2014, p. 62)

Para realizar a seleção adequada de materiais, o professor precisa estar pautado em um referencial teórico que subsidie sua prática. É necessário compreender que, se a criança não realiza o contato com a cultura, o aprendizado das qualidades humanas não acontece, bem como não é passado de geração em geração o que foi produzido, criado e apropriado.

A compreensão de que as qualidades humanas não são dadas direciona a escola da infância para ocupar um lugar essencial nesta constituição. Em outras palavras, a concepção informada pela Teoria Histórico-Cultural de que as qualidades humanas são aprendidas conduz o trabalho na escola da infância, especialmente na atividade intencional do professor orientada pelo conhecimento das regularidades do desenvolvimento biológico e cultural. (MAGALHÃES, 2014, p. 64)

A aprendizagem, na perspectiva da THC, não é algo imposto ou que se dê espontaneamente dentro da criança, mas no contexto em que ela participa, daí a importância do ensino organizado intencionalmente. Para que se tenha consciência da ação intencional do professor, bem como da importância da seleção adequada de materiais, da compreensão de como acontece a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e de que o ensino precisa ser de acordo com a atividade principal da criança, é indispensável se apoiar em um referencial teórico que sustente a prática e a reflexão. Caso contrário, podemos recair na fragmentação do conhecimento e da atividade escolar. Folque (2017, p. 56) discorre que:

As tarefas presentes na escola perdem a sua ligação com a atividade cultural na sua máxima complexidade e, com isso, perdem sentido e também a possibilidade de desenvolvimento de qualidades humanas diversas. É comum ouvir as crianças (e também os adultos) falarem destas tarefas como trabalhos – descaracterizando totalmente a natureza da atividade e o significado que a criança lhe atribui. E o mais grave é quando ouvimos as crianças dizerem que “A escola é para fazer trabalhos...!”.

Exemplificando a fragmentação do conhecimento no âmbito escolar, a autora relata a existência disso desde os bebês até a pré-escola, ou ainda entre as crianças de Ensino Fundamental, quando as letras começam a aparecer dia após dia, o treino da escrita, a cópia sem sentido e exaustiva.

Na creche, onde o bebê ainda não tem, para alguns, a dimensão de um ser social e cultural, assiste-se com alguma frequência a estimulação dos sentidos um a um e a lições sobre conceitos isolados, como por exemplo, ensinar as cores através da exploração exaustiva de cada uma (“a semana do amarelo”, “a semana do vermelho”) fragmentando e reduzindo a criança a

componentes sensoriais desligados e o mundo estético, a aprendizagem de cores isoladas ("estamos a trabalhar as cores"). Também os materiais e a sua organização nas salas, bem como as atividades enunciadas em alguns planos semanais, espelham esta estrutura de pensamento pedagógico: por exemplo "a caixa do tato", "o cantinho dos sentidos", "uma atividade sensorial". (FOLQUE, 2017, p. 58)

A fragmentação é preocupante se pensarmos que os seres humanos não são assim, mas são e vivem na totalidade. Podemos exemplificar de maneira simples: ao realizarmos uma refeição, não utilizamos apenas o paladar, mas a visão, o olfato e todos os sentidos existentes. Quando avistamos o cotidiano e o que está em nossa volta, não vemos uma cor por vez, mas um mundo colorido e alegre. Diante disso, por que insistimos em trabalhar por partes com nossas crianças? O contato com a cultura precisa ser trabalhado em sua completude.

Outro ponto a ser refletido é a participação das crianças nas atividades, sendo condição própria para o processo de humanização, o que "implica a possibilidade das [sic] crianças exercerem a sua atividade, no contexto social, de acordo com o seu modo particular de se relacionar com o mundo" (FOLQUE, 2017, p. 59). É condição para a atividade pedagógica do professor se perguntar o que leva as crianças a aprenderem determinado conceito e o que as mobiliza a quererem aprender.

Esta atitude de procurar compreender os significados atribuídos pelas crianças às atividades, implica uma escuta verdadeiramente capaz de um reconhecimento da criança. Esta escuta cria a oportunidade para o adulto compreender a criança e adequar a sua interação com ela num verdadeiro encontro. Permite ainda poder desafiar as crianças para novas possibilidades e interesses, ajudando a criar novas [sic] necessidades, dentro da zona de desenvolvimento potencial. (FOLQUE, 2017, p. 59)

Deve-se escutar e observar para ampliar o repertório e as referências das crianças, desafiar, provocar e incentivar o pensamento e a imaginação. Além disso, o professor deve ser um brincante na sala de aula para se aproximar de seus alunos, sentir o que sentem e perceber suas necessidades para avançá-las, afinal não se deve ficar no que já sabem, mas ensinar o que ainda não aprenderam – atuando na ZDP. Makarenko (s.d, p. 140-141) discorre que uma coletividade infantil que não joga, não brinca e não é feliz não é uma autêntica coletividade, além de que os professores não podem apenas ensinar e exigir, precisando criar laços:

[...] en una colectividad infantil deben practicarse obligatoriamente juegos; el grupo de niños que no juegue, no será una auténtica colectividad infantil. Pero

este pasatiempo no debe residir sólo en que el chico corretea por la cancha y juega al fútbol, sino en que cada minuto de su vida es para él un polo de juego, en que, jugando, se aproxima sólo a cierto grado de imaginación, de fantasía, se imagina un poco que es alguien, siente cierta noción interna de algo más grande. La imaginación sólo se desarrolla en una colectividad que siempre practique juegos. Y yo, como pedagogo, debo jugar un poco con sus integrantes. Si mi función se limita a enseñarles, a exigirles, a insistir, me transformaré en una fuerza extraña, quizás útil, pero no íntima. Yo debo obligatoriamente participar un poco en sus juegos y esto también se lo exigía a todos mis colegas. (MAKARENKO, s.d, p. 140-141)

Na educação de crianças da primeira infância, é preciso estar junto dela, escutando, observando e interagindo, compreendendo que ela aprende em contato com o outro (professor, criança) e com a cultura. Esse entendimento coloca a criança como sujeito ativo e capaz na escola, participando dos diferentes processos e internalizando cada vez mais a cultura elaborada para aprender e se desenvolver.

Perceber a especificidade da escola da infância – nem deixar as crianças enfileiradas realizando tarefas ou, por outro lado, soltas sem intenção e/ou direção – torna-se, então, um grande desafio, possível somente de ser superado com esclarecimento teórico. Ao processo educativo cumpre operar na atividade da criança, ressaltando, assim, o papel diretivo do professor na promoção do desenvolvimento da criança. (MAGALHÃES, 2014, p. 74)

Para as crianças, os professores são fonte das novas necessidades e, quanto mais oferecermos às crianças, mais elas irão aprender e se desenvolver. Por isso defendemos, a partir da Teoria Histórico-Cultural, a escola e principalmente o professor como organizadores intencionais do espaço e do tempo na infância, promovendo acesso à cultura e desenvolvendo na criança suas qualidades humanas.

Avançando em nossos escritos, o próximo capítulo apresenta nossa apreensão da realidade e nossos entrelaçamentos entre teoria e prática a partir do curso de formação em Educação Infantil.

7 ESCOLHAS E CRITÉRIOS: A REVELAÇÃO DA REALIDADE

Escolher é adotar certas posturas e deixar outras de lado. Em sânscrito, havia uma ótima palavra para isso: cria, que quer dizer “purificar”. Ela deu origem à palavra crisis, em grego, de onde vêm as palavras “crítica” e também a palavra “critério”. Criticar é separar o que uma pessoa deseja do que ela não deseja. Assim, ter uma vida crítica é ter uma vida consciente. Aquele que leva uma vida não crítica, ou sem critérios, não tem rumo, é um alienado. Por isso, o equilíbrio não está em vivenciar tudo e qualquer coisa, mas em saber fazer escolhas, sabendo que nem toda escolha é válida. Se toda escolha tiver validade, estaremos no campo do relativismo, que é a ausência de critério. (CORTELLA).

Se o equilíbrio está em saber fazer escolhas, nesse capítulo são apresentadas as nossas opções para revelar os dados apreendidos. Nossa primeira ação estava em delinear o objetivo dessa pesquisa, o qual se expressou em compreender como um curso de formação em Educação Infantil, organizado intencionalmente a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pode se constituir como um processo formativo de aprendizagem da docência, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. Esse processo formativo, entendido como teórico-prático, buscava avançar em concepções restritas à Educação Infantil, superando compreensões arraigadas do senso comum, como, por exemplo, que o trabalho pedagógico com crianças pode ser fácil, afinal “já não nos serve a instituição assistencialista para as crianças, tampouco o que buscamos é a instituição que prepara para a etapa seguinte” (FOCHI, 2020, p. 60). Excedendo essas visões, pode-se orientar um trabalho intencional de ensino-aprendizagem na infância, promovendo o reconhecimento do trabalho pedagógico. Não se trata de ensinar conceitos, mas de aproximar a criança da cultura mais elaborada, respeitando seu tempo e espaço e percebendo a criança como ser aprendente.

Ao renunciarmos ao discurso da criança vazia ou da criança paparicada e idealizada (que aparece nos discursos da livre-exploração e da criança com conhecimentos inatos) e acolhemos a dimensão histórico-cultural de cada menino e menina, estamos abandonando a ideia de criança abstrata e começando a aprender a escutá-las em suas subjetividades. (FOCHI, 2020, p. 59)

Nosso percurso se iniciou a partir de um curso de formação em Educação Infantil, disponibilizado para professores e futuros professores, e a definição de nossas unidades partiu da compreensão de que elas devem representar o todo de modo a permitir compreender as relações essenciais do objeto. Assim, a primeira unidade, denominada “as ações de quem organiza”, expressa a intencionalidade de quem elabora um curso de formação; a segunda, “as ações de quem estuda e aprende”, pretende revelar as apropriações dos sujeitos durante a participação no curso; e, por fim, a terceira unidade, “as ações voltadas à organização do ensino”, refere-se a como essa formação pode se refletir na prática. Essas unidades, tais como coloca Vigotski (2009), representam elementos que não perdem a propriedade do todo, no nosso caso, o processo formativo e a aprendizagem da docência para a Educação Infantil. Visam a expressar as características necessárias e suficientes para compreender o objeto estudado.

A seguir, apresentamos o Quadro 16, no qual detalhamos as unidades, os episódios e as cenas que serão apresentadas no decorrer da escrita.

Quadro 16: Detalhamento das unidades.

(continua)

Unidades	Episódios	Cenas
1. As ações de quem organiza	Episódio 1.1: A intencionalidade de quem organiza o processo formativo	Cena 1.1.1: A importância da organização: O jogo da trilha
		Cena 1.1.2: O curso de formação em Educação Infantil nas escolas
		Cena 1.1.3: Aspectos positivos e negativos do curso de formação em E.I.
	Episódio 1.2: Afeto, diálogo, trocas e desafios: o curso de formação em Educação Infantil como processo de compartilhamento	Cena 1.2.1: Considerando os contextos
		Cena 1.2.2: Estudo <i>versus</i> realidade
		Cena 1.2.3: Desafios do cotidiano docente
		Cena 1.2.4: Um desabafo necessário
2. As ações de quem estuda e aprende	Episódio 2.1: O estudo como impulsionador para revisar práticas	Cena 2.1.1: O estudo e a prática
		Cena 2.1.2: Estudo das Políticas Públicas
		Cena 2.1.3: Uma cor por dia: A fragmentação dos conceitos

Quadro 16: Detalhamento das unidades.

(conclusão)

	Episódio 2.2: O estudo compartilhado como aliado na compreensão da teoria e da prática	Cena 2.2.1: Diálogo sobre o trabalho – Marx
		Cena 2.2.2: Dialogando sobre atividade
		Cena 2.2.3: Sistematizando conceitos: atividade e ação
		Cena 2.2.4: No que a THC e a AOE contribuem?
3. As ações voltadas à organização do ensino	Episódio 3.1: A prática da sala de aula como orientadora do planejamento	Cena 3.1.1: Apresentando o planejamento
		Cena 3.1.2: A indecisão na escolha da temática
		Cena 3.1.3: A insegurança nas ideias
	Episódio 3.2: As aprendizagens no âmbito escolar	Cena 3.2.1: Refletindo sobre as ações na escola
		Cena 3.2.2: A surpresa com as crianças
		Cena 3.2.3: “Conhecimento puro”
		Cena 3.2.4: Escola pública de qualidade

Fonte: Sistematização da autora.

A partir dessas unidades, episódios e cenas, vamos apresentar, discutir e refletir sobre a apreensão dos dados, revelando o processo vivenciado coletivamente, tornando-se um grupo³⁶ que se preocupou em compreender as especificidades da infância na Educação Infantil. Davidov (1988, p. 42) coloca que “la esencia del hombre es el conjunto de las relaciones sociales”, o que nos leva a entender que somos frutos das nossas relações sociais, de tudo que conseguimos nos apropriar no caminho trilhado e vivenciado e, por isso, buscamos indícios de que, ao final do curso³⁷, as professoras modificaram suas compreensões a partir das relações estabelecidas ao longo dele. Ainda, é Davidov (1988, p. 45) que explica que “la actividad consciente del hombre está mediatizada por el colectivo, durante su realización el hombre toma en cuenta las posiciones de los otros miembros del colectivo”. Durante o curso, pudemos conversar sobre diversos assuntos, por vezes em concordância e outras conflitivas, mas que caracterizaram momentos de troca coletiva.

³⁶ No decorrer da escrita, ao nos referirmos ao curso de formação em Educação Infantil e/ou Grupo de Educação Infantil, faremos como sinônimos.

³⁷ Salientamos que, em alguns encontros do curso de formação em Educação Infantil, a orientadora dessa tese se fez presente, por isso em algumas cenas podem aparecer suas falas.

A seguir, apresentamos a unidade 1: As ações de quem organiza. Procuramos refletir sobre a intencionalidade consciente nas ações gerais do Curso de formação em Educação Infantil, a consciência vinculada à atividade, referindo-se à possibilidade humana de compreender o mundo social e o mundo dos objetos.

7.1 UNIDADE 1: AS AÇÕES DE QUEM ORGANIZA

Organizar um curso de formação em Educação Infantil para professores e futuros professores perpassa diversos caminhos e escolhas. Nossa necessidade a partir da ação investigativa foi de identificar ações necessárias para a constituição formativa de um curso de formação em Educação Infantil. Essa imperiosidade surge da falta: é ela que origina, dirige e regula a atividade. Nenhuma atividade irá existir sem seus componentes estruturais: necessidade, objeto e motivo. Diante disso:

La actividad del sujeto siempre está ligada a cierta necesidad. Siendo expresión de la carencia de algo que experimenta el sujeto, la necesidad provoca su tendencia a la búsqueda, en la que se manifiesta la plasticidad de la actividad: su semejanza a las propiedades de los objetos existentes independientemente de ella. (DAVIDOV, 1988, p. 28)

Elencamos nossas ações e operações para alcançar nosso objetivo. Davidov (1988, p. 32), nesse sentido, explica que:

El procedimiento y el carácter del cumplimiento de la acción dirigida a resolver la tarea están determinados por la finalidad de ésta, al tiempo que sus condiciones determinan las operaciones concretas que entran en la acción dada.

Nessa unidade, pretendemos analisar e refletir sobre a possibilidade de organização de um curso de formação em Educação Infantil se constituir em atividade a partir de ações intencionalmente organizadas por quem o idealiza. A apropriação de conceitos e a consciência de quem organiza como fator preponderante na motivação dos sujeitos. Consciência e atividade como unidade dialética. A consciência como possibilidade do sujeito de conhecer o mundo social, pois apresenta esse caráter histórico-social, “la que permite al hombre realizar la búsqueda y la prueba de las acciones sobre la base de imágenes ideales (DAVIDOV, 1988, p. 37).

Apresentamos a seguir o Quadro 17, que demonstra o que foi realizado no primeiro semestre de 2019 no curso organizado intencionalmente para refletir e

dialogar sobre a Educação Infantil. Destacamos que o cronograma completo já foi apresentado na metodologia desse trabalho.

Quadro 17: As ações do Curso de formação em Educação Infantil³⁸.

(continua)

Dia	Texto	Dinâmica
08/05/2019	<p>MARAFIGA, A. W. O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. <u>Leitura do Capítulo 3 - Documentos norteadores na Educação Infantil.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Slide inicial sobre política pública na infância; - Conversa sobre a linha do tempo dos documentos da E.I. - Organização em dois grupos de diálogo sobre os documentos; Grupo 1 – A favor de todas as políticas; Grupo 2 – Contra.
22/05/2019	<p>Texto 1: Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. Autoras: Luciane Pandini Simiano e Márcia Buss Simão.</p> <p>Texto 2: O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? Autores(as): Maria Carmen Silveira Barbosa; Silvia Helena Vieira Cruz; Paulo Sergio Fochi; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.</p> <p>Texto 3: BNC e Educação Infantil: Quais as possibilidades? Autoras: Rosânia Campos; Maria Carmen Silveira Barbosa.</p> <p>Vídeo: Paulo Fochi – BNCC para Educação Infantil: https://www.youtube.com/watch?v=HLk7hsj3LUK&t=8s</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo; - Destaque de um ponto importante de cada texto; - Organização em grupos para pensarem em uma atividade que considerasse o experienciar significativo da criança e a mediação intencional do professor (juntando com os campos de experiência).
05/06/2019	<p>Texto 1: SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro; BERTOCHI, Aparecido Francisco. O conceito de atividade como princípio educativo. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009.</p> <p>Texto 2: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trilha em grupos sobre os textos: em cada “casa”, tinham perguntas de V ou F; Ações a serem realizadas; Perguntas e respostas para o grupo; Citações para explicar. (APÊNDICE G)

³⁸ É importante destacar que, além dos textos que discutíamos nos encontros presenciais, tinha-se textos e vídeos extras para complementar as leituras e entendimentos, como pode ser visto no cronograma nos apêndices desse trabalho.

Quadro 17: As ações do Curso de formação em Educação Infantil³⁹.

(conclusão)

26/06/2019	<p>Livro: 7 aulas de L.S.Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1 ed – Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. <u>Leitura da Quinta aula: Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. P.92 – 109.</u></p> <p>Livro: COSTA, Sinara Almeida da Costa; MELLO, Suely Amaral. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.</p> <p>Leituras dos capítulos 1 e 3.</p> <p>Capítulo 1: Teoria Histórico-Cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e agir docentes. Autoras: Sônia Regina Teixeira e Ana Paula de Araújo Barca.</p> <p>Capítulo 3: O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. Autora: Maria Assunção Folque.</p>	<p>- Bingo sobre os três textos solicitados: Cada participante ganhou a sua cartela e as perguntas eram feitas pela pesquisadora. Quem tinha os trechos em suas cartelas de bingo precisava explicar o que compreendeu ou não. Existiam várias cartelas diferentes. (APÊNDICE H com um exemplo de cartela)</p>
03/07/2019	<p>Diálogo sobre os conceitos chaves da THC e da TA.</p> <p>Vídeos sobre Vigotski e Leontiev.</p> <p>Leontiev: https://www.youtube.com/watch?v=j3_0QUdWBbl&feature=youtu.be</p> <p>Vigotski: https://www.youtube.com/watch?v=BS8o_B5M9Zs</p>	<p>- Glossário: composto por fichas com palavras-chave e excertos, que deveriam ser relacionados.</p> <p>OBS: Nesse dia, foram colocados excertos de outros textos que não estavam no cronograma.</p> <p>- Palavras e excertos/Glossário (APÊNDICE I).</p>
07/08/2019	<p>MOURA, Manoel O.; ARAUJO, Elaine S.; RIBEIRO, Flávia D.; PANOSSIAN, Maria Lúcia; MORETTI, Vanessa D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. <i>In</i>: MOURA, M. O. (Org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Líber Livro, 2010, p. 81-109.</p>	<p>- Organização em grupos para sistematizarem o texto a partir de um esquema (apresentado na metodologia no quadro das dinâmicas) com recortes de revista, do texto, imagens, palavras etc.</p>
21/08/2019	<p>MOURA, Manoel O.; ARAUJO, Elaine S.; RIBEIRO, Flávia D.; PANOSSIAN, Maria Lúcia; MORETTI, Vanessa D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. <i>In</i>: MOURA, M. O. (Org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Líber Livro, 2010, p. 81-109.</p>	<p>- Diálogo sobre AOE; -Apresentação de Situações realizadas na Educação Infantil.</p>

Fonte: Sistematização da autora.

³⁹ É importante destacar que, além dos textos que discutíamos nos encontros presenciais, tinha-se textos e vídeos extras para complementar as leituras e entendimentos, como pode ser visto no cronograma nos apêndices desse trabalho.

Durante o primeiro semestre, conversamos e refletimos sobre políticas que envolvem a Educação Infantil e sobre processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. A intenção dessa organização era oportunizar um espaço de discussão sobre conceitos relacionados à THC, à TA e à AOE, de modo que subsidiassem teoricamente as ações a serem desencadeadas posteriormente.

Como forma de compreender esse movimento, a seguir apresentamos os episódios que compõem essa unidade, relacionados às ações de quem organiza um curso de formação em Educação Infantil, na perspectiva de constituir um processo formativo de aprendizagem da docência. O primeiro episódio versa sobre “A intencionalidade de quem organiza o processo formativo” e o segundo reflete sobre “Afeto, diálogo, trocas e desafios: o Curso de formação em Educação Infantil como processo de compartilhamento”.

Episódio 1.1 A intencionalidade de quem organiza o processo formativo

Pensar, estudar, planejar, refletir, organizar e colocar em prática foram ações que orientaram o percurso da pesquisadora ao preparar o curso de formação em Educação Infantil. Durante o ano de 2019, foram dias intensos de organização e noites⁴⁰ de muito aprendizado. O que faz os sujeitos participantes se motivarem a entrar e permanecer no grupo? Quais ações do Curso podem mobilizar aprendizagens nos sujeitos? Que momentos do Curso proporcionam a troca de experiências voltadas ao processo de humanização dos participantes? Muitas perguntas permeavam o pensamento da pesquisadora na organização do processo configurado como um curso de formação em Educação Infantil para professores e futuros professores.

Permeando toda a sistematização do que geraria os dados para a pesquisa, tinha-se a intencionalidade de proporcionar momentos significativos de aprendizado para as pessoas que estavam participando. Se nossa ação era organizar um grupo a partir de um curso teórico-prático para estudar, dialogar, refletir e realizar ações na Educação Infantil, entendíamos que não poderiam ser quaisquer ações, mas ações e operações pensadas, organizadas e sistematizadas intencionalmente na direção de mobilizar os sujeitos que ali estavam, na perspectiva de que se apropriassem de conhecimentos.

⁴⁰ Lembrando que o curso acontecia no horário das 19h às 21h.

A intencionalidade se relaciona à pretensão de que motivos compreensíveis se tornem motivos eficazes, influenciando no desenvolvimento psíquico do sujeito envolvido. De acordo com Souza e Bertochi (2009, p. 06), “o desenvolvimento psíquico é um processo cultural e histórico, revelador das atividades e das aprendizagens conquistadas por cada sujeito”.

Se para nós estava nítida a intencionalidade do curso de formação em Educação Infantil e o de proporcionar um processo potente de aprendizado, como isso era visto pelos participantes? Essa intencionalidade foi determinante? Isso poderia ter sido um indicador de continuidade de participação no Curso? Trazemos a seguir uma cena que destaca como o espaço era percebido por aqueles para os quais foi organizado o espaço que fez parte do processo formativo, afinal processo é movimento.

Cena 1.1.1: A importância da organização: O jogo da trilha.

Descrição da cena: A sala estava organizada com um jogo de trilha que tinha perguntas, cenas para realizarem, complementar questões, verdadeiro ou falso e diversas situações. Aos poucos, as participantes adentravam a sala e se deparavam com o espaço organizado para aquele momento. O objetivo era discutir dois textos, cuja leitura prévia foi solicitada: SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro; BERTOCHI, Aparecido Francisco. **O conceito de atividade como princípio educativo.** 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. **Revista zero a seis**, v. 20, jul./dez. 2018.

1f Marina: A gente não pode brincar com isso, segundo o texto a gente tem que brincar e fazer só aquilo que dá sentido para nós, que tem significado e isso para mim não tem sentido, é muito difícil, pelo menos por enquanto...!

2f Lia: Eu e Marina conversamos que muitas vezes a gente se sente analfabeta nos textos.
(risos)

3f Marina: Sabe o que é, vocês olham com olhos de educadoras e nós de psicólogas.

4f Pesquisadora: Claro, são olhares diferentes, mas que se complementam.

[...] Momento em que iniciamos os diálogos sobre os textos através das questões da trilha [...]

5f Pesquisadora: Então, as duas últimas perguntas era para fazer em grupos, resumir os dois textos, mas acho que podemos conversar no coletivo. O que acharam dos textos? Ou depois de conversarmos o que destacaríamos? O que ficou faltando, o que ficou de aprendizado? Muitas dúvidas? Algo que queiram falar e destacar.

6f Luna: Eu acho que só de estar aqui discutindo outras temáticas importantes, por mais que eu dessa vez não tenha lido, vou dizer a verdade, não vou mentir, estou com umas “neuras” que estão me prejudicando, mas vai passar, mas só o fato de estar disposta e vir, daí tu chega aqui e tem algo planejado, bonito e estruturado, o que é muito lindo [...] tuas aulas são muito interessantes, a gente já consegue fazer uma troca, com quem tá na prática, quem tá na teoria, quem está nos dois, quem está mais na área acadêmica, quem está mais na escola, vivências diferentes do particular e do público, a gente pode conversar dos diferentes assuntos, acho bem importante a abordagem da teoria histórico-cultural, a teoria da atividade, discutir sobre o triplo protagonismo, tudo coisas que a gente estuda e acha que nunca vai pôr em prática ou que não está em prática, mas quando tu realmente vive tu sabe que as coisas funcionam, mas às vezes tu escuta coisas como: tudo teoria e na prática não dá pra fazer, mas tu sabe que existe e que quando o senso comum diz não a gente encontra uma forma de encaixar as coisas porque nenhuma se complementa sem a outra. Só o fato de ter um espaço para fazer essa discussão, essa escuta, ouvir o outro, dar tua opinião de uma forma lúdica e divertida, chegar aqui e ter um jogo com várias perguntas e respostas para discutir um texto, como eu disse toda quarta eu venho me arrastando porque a gente tem muita coisa para fazer, a gente é engolido pelo trabalho, a gente é o que é, professor é engolido pelo trabalho, e se tu quer fazer duas coisas tu é engolido duas vezes, mas a gente vêm se arrastando, eu pelo menos venho cansada, tem tanta coisa para fazer, parecer pra digitar, encaminhamento do conselho escolar, é muita coisa, mas tu pega e tu vem e sabe que é muito bem aproveitado, que a discussão é válida, sabe que o conhecimento ninguém te tira né, tudo que tu aprende tu leva pra vida, tu leva pra prática e faz a articulação entre teoria e prática.

7f Marina: Resumindo, tua ação proposta virou para nós uma atividade, porque ganhou sentido e significado. [...] Mas eu achei muito interessante os textos, consegui fazer um link com a psicologia bem grande, o que foi muito bom pra mim, foi o que comentamos antes que ficamos analfabetas com os textos de vocês, [...] tem sido muito produtivo pra mim, para compreender esse processo educativo na constituição do sujeito, é a formação do sujeito [...] e tem sido bem interessante, um texto eu tenho lincado com ou outro e conseguido formar os conceitos na minha mente e hoje não me senti tão perdida.

A fala de Luna no final da noite, ao estarmos fechando e saindo da sala, foi de que *“a gente sempre se estende, temos muito assunto e isso que eu venho com dor de cabeça, imagina se eu venho sem”*, faz referência ao horário de término do curso de formação em Educação Infantil. Geralmente, ultrapassava-se o estabelecido de 21h, terminando 21h30min ou mais; contudo, ninguém parecia se preocupar com a hora no sentido de chegar o horário combinado para encerrar e irmos logo embora, o que estava revelado era o momento vivenciado. Tal fato traz indicativos de que, para a participante, o importante era o diálogo e a discussão e ela se sentia satisfeita em estar naquele espaço.

Na cena *“A importância da organização: O jogo da trilha”*, fica expresso que a intencionalidade ao planejar o espaço para receber as participantes ia para além de um momento de motivação que tradicionalmente é utilizado em cursos de capacitação, quando o professor é estimulado a ficar alegre, esquecer seus dilemas e apegar-se nas coisas positivas que lhe surgem. A intencionalidade implica na organização, como no caso desse jogo, em proporcionar um momento que até inicialmente poderia ser considerado como de descontração, mas que estivesse voltado aos objetivos do curso de formação em Educação Infantil, que era a apropriação de conhecimentos, mas entendida numa perspectiva diferente.

A reação dos participantes levou a identificar que isso gerou motivação e mobilização individual de cada sujeito em estar no espaço, mas apoiado no grupo. Bernard Charlot (2000) realiza em seus escritos a diferenciação dos termos motivação e mobilização. Para o autor, mobilização implica a ideia de movimento, *“mobilizar-se é pôr-se em movimento”* (CHARLOT, 2000, p. 54) e vem de dentro. Já a motivação é externa, vem de fora, de alguém: *“motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo”* (CHARLOT, 2000, p. 55).

O termo mobilizar tem vantagem sobre a dinâmica do movimento: *“mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso [...] Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo”* (CHARLOT, 2000, p. 55). Podemos dizer que os sujeitos, ao se sentirem motivados pela pesquisadora e pelos fatores externos, mobilizaram-se na permanência de estar no curso. Há possibilidade de que os motivos que as trouxeram ao curso de formação em Educação Infantil, que poderiam ser inicialmente apenas compreensíveis, pudessem se tornar motivos eficazes, os quais, tal qual

coloca Leontiev (2001), são motivos geradores de sentido que podem influenciar o desenvolvimento do sujeito.

Da cena apresentada, realçamos a fala de Luna, que demonstra estar acolhida, mobilizada, motivada e consciente da intencionalidade da pesquisadora na organização do espaço. Ela diz: *“daí tu chega aqui e tem algo planejado, bonito e estruturado, o que é muito lindo [...] tuas aulas são muito interessantes [...] Só o fato de ter um espaço para fazer essa discussão, essa escuta, ouvir o outro, dar tua opinião de uma forma lúdica e divertida, chegar aqui e ter um jogo com várias perguntas e respostas para discutir um texto [...]”*.(6f)

A referência explícita às ações relacionadas à organização do Curso indica a intencionalidade como um elemento indispensável ao planejar. É necessário que quem planeja saiba onde quer chegar e o que deseja alcançar. Mas o que é planejar? Podemos dizer que é colocar conscientemente metas, sonhos e desejos em um papel para ir em busca de concretizá-los. É ter a consciência de que o planejado resulta em apropriações de conteúdo e de conceitos, gerando aprendizagens e humanização. Planejar é se conectar e olhar com carinho, afeto, apropriação teórica e intencionalidade para as situações que irão ser propostas, as quais os sujeitos irão vivenciar e experienciar. Planejar é tentar tocar e motivar o outro para que ele se mobilize. É trazer o outro para perto de você, para que possam aprender juntos e trocar experiências. Planejar e replanejar é ver e escutar sensivelmente e colocar em prática essa escuta, esse olhar e escutar que não está apenas na fala, mas no que não foi dito, nos gestos, nas piscadas, no corpo e no movimento. Diante disso:

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado... Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica. (WEFFORT, 1996, p. 04)

Essa observação atenta e sensível da pesquisadora durante o curso de formação em Educação Infantil orientou os planejamentos e replanejamentos, os jogos, as ações e as atividades, visto que os sujeitos participavam do que era proposto quando se sentiam acolhidos naquele espaço. É incoerente falarmos de planejar, observar, replanejar e registrar enquanto professor e não realizarmos essas ações

como pesquisador. Se naquele momento se tinha uma intencionalidade, esta deveria ser orientadora das ações. Portanto:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas [...]. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção.... Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente. (OSTETTO, 2000, p. 177)

Se planejar é ação indispensável à prática de educador, também o é para o pesquisador em Educação que tem um objetivo formativo aliado à sua investigação. Atingir seus objetivos está relacionado à intencionalidade de suas ações voltadas aos sujeitos que participam.

Buscando compreender a possível importância do curso de formação em Educação Infantil como locus de formação inicial e/ou continuada, trazemos a próxima cena, que proporcionou indicativos do envolvimento das participantes mobilizadas pela organização do curso.

Cena 1.1.2: O Curso de formação em Educação Infantil nas escolas.

Descrição da cena: Estávamos sentadas em cadeiras, formando um círculo, conversando sobre as ações realizadas na turma do Pré-B. Era o nosso último encontro do curso de formação em Educação Infantil, refletíamos e avaliávamos as atividades desenvolvidas nas escolas, o que percebemos, o que foi bom e o que poderia ter sido melhor.

1f Alice: Na verdade esse curso tu tinha que dar em cada escola, para as gurias terem uma noção de educação infantil, a gente vê na escola mesmo, às vezes [as professoras] não tem o conhecimento de legislação, dessas práticas inovadoras, pegam atividades lá do tempo que a gente aprendeu, não buscam, daí não tem dia do planejamento, daí sempre tem motivos,(...) Isso seria ótimo, ajuda muito, porque estudamos primeiro a parte teoria e depois tu ir para planejar com intencionalidade e tempo de organizar tudo.

2f Louise: E acho que daí entra a AOE, porque ela nos faz pensar em colocar a criança no movimento de sentir a necessidade, eu acho que, não sei se conseguimos, mas as crianças se mostraram interessadas [...] o quanto uma situação desencadeadora de aprendizagem coloca eles nesse movimento, faz o ensino ser significativo.

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em áudio – Data: 4/12/2019.

Alice é professora (20h) e coordenadora (20h) em uma escola do Município de Santa Maria/RS. Sua fala (1f) traz indicativos de novas apropriações adquiridas no curso, que podem ter sido propulsoras de novas qualidades ao mencionar que o que aprendeu seria importante para compartilhar com suas colegas. Vigotski (2018, p. 33) lembra a relação entre novas qualidades e o desenvolvimento, afirmando que “o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o surgimento do novo”.

A menção de Alice ao modo como foi desenvolvido o curso de formação em Educação Infantil e a possibilidade de que ele pudesse ser adotado em outros espaços (como a escola) pode ser indicativo de que a organização da pesquisadora foi determinante para a aprendizagem dos sujeitos. Salienta-se que o desenvolvimento do psiquismo está determinado pela sua relação com o mundo exterior, não sendo nada puro ou abstrato (MARTINS, 2015, p. 56). À medida em que se apreende a realidade, forma-se a consciência.

A unidade entre consciência e atividade é um dos princípios fundamentais da psicologia sócio-histórica, caracterizando-a diferentemente em relação tanto à psicologia introspeccionista, em sua concepção idealista de consciência, quanto à psicologia behaviorista, em sua interpretação da atividade (ou comportamento). Não se trata de uni-las tomando-as em separado, mas, sim, superá-las. Afirmar unidade entre consciência e atividade implica conceber o próprio psiquismo como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula. Trata-se de firmar a impossibilidade de separação entre ambas, ou seja, afirmar sua interconexão, sua intercondicionalidade. (MARTINS, 2015, p. 61)

Ainda em relação à fala de Alice (1f), pode-se ter possíveis indícios de formação da consciência com implicações em seu trabalho, uma vez que ela é coordenadora e tem como função a organização de cursos de formação com os professores da escola. Ao compreendermos o trabalho como atividade, entendemos que é por meio dela que o ser humano modifica suas condições de existência. Lembramos que

[...] a atividade do trabalho não se efetiva sob a força de atração pelo próprio processo da atividade, mas pelo seu resultado, que serve para satisfazer as necessidades humanas. Por essa razão, o processo de trabalho apresenta-se como tarefa social e exige o desenvolvimento de funções específicas, como a atenção voluntária, o autocontrole, o planejamento de ações etc. (MARTINS, 2015, p. 67)

A fala de Louise faz menção entusiasmada ao modo como percebeu o envolvimento das crianças no desenvolvimento das ações na escola: “não sei se conseguimos, mas as crianças se mostraram interessados” (2f). Ela é professora dos anos iniciais e, no curso de formação em Educação Infantil, colocou-se no movimento de discutir teoricamente, de desenvolver o planejamento em uma turma de crianças da Educação Infantil e de avaliar essas ações. É possível que suas necessidades iniciais de “poder compreender mais sobre esse espaço escolar, responder indagações e qualificar a minha formação” (Quadros 06 e 07) tenham sido satisfeitas.

Ainda nesse movimento de identificar a relação da intencionalidade como indispensável ao pensar um processo formativo, trazemos a próxima cena.

Cena 1.1.3: Aspectos positivos e negativos do Curso de formação em E.I.

Descrição da cena: A cena é composta pelas respostas descritas pelas participantes no questionário online final, quando perguntadas: “**Cite aspectos que considerou positivos e aspectos que poderiam ser melhorados do curso**”.

1f Louise: Um aspecto positivo foi concretizar os estudos no âmbito escolar, vivenciar o tempo e o espaço escolar com as crianças.

2f Ella: Para mim o que mais achei positivo no curso foi ter contato com a prática escolar da Educação Infantil através do planejamento que desenvolvemos na escola. Acho que os encontros no primeiro semestre poderiam ter sido feitos semanalmente e no segundo semestre que fica mais complicado poderia ter sido apenas quinzenal.

3f Aurora: A possibilidade de estudar e desenvolver ações na escola proporciona relacionar teoria com prática. Tal movimento, considero que foi um dos aspectos mais relevantes do curso, como também, as trocas de experiências nos diferentes contextos que estamos inseridas. Talvez um aspecto que poderia ter sido melhorado era de que os encontros consecutivos pudessem ter ficado no primeiro semestre, considerando as demandas que o trabalho docente envolve no final de ano.

4f Lara: Penso que sempre é importante se apropriarmos de teorias, então o primeiro semestre considero muito importante, pois nos possibilitou isso, no segundo semestre no processo de planejamento em grupo foi interessante, pois tivemos a oportunidade de conhecer um contexto diferente de EI, maternal... (nunca tive essa aproximação com maternal) e de planejar coletivamente.

5f Luna: Ludicidade, planejamento, estrutura e entrosamento dos participantes. aliás parabeno pelo planejamento rico e pensado em nós professores, pois contou com atividades dinâmicas e pertinentes.

6f Taila: Eu gostei muito do curso, aprendi bastante e destaco que foi muito relevante esse movimento de eu ir para a escola. Apesar de eu não ter ido com o grupo que eu estava inserida, pude ter a oportunidade de acompanhar as ações na escola com outro grupo e me aproximar mais desse contexto da Educação Infantil, que eu tinha tanta curiosidade de conhecer. Quanto aos aspectos que poderiam melhorar, senti falta de pensar em possibilidades de planejamento para diferentes etapas da Educação Infantil, porque quando eu me coloquei no movimento de planejar, eu não sabia o nível das atividades que os pequenos conseguiam desenvolver.

7f Ana Liz: As leituras do texto, o grande grupo estava unido, pensando e discutindo sobre a temática, considerando esse o aspecto positivo do processo.

8f Alice: O curso não teve aspectos negativos, todos foram positivos e vale ressaltar que a organização e o cronograma bem estruturados com intencionalidade foi o que mais gostei.

Ao organizar um curso de formação em Educação Infantil, devemos ter clareza para quais sujeitos ele está direcionado, para, então, pensar a sua organização. No curso, tínhamos a certeza de que aliar estudo teórico com a prática seria indispensável para a formação e o desenvolvimento dos participantes. Afinal:

O professor não nasce professor. Ele se constitui historicamente; aprende sem se desvincular do mundo que o rodeia; aprende com o outro e aprende também refletindo. O saber e o fazer constituem-se em elos inseparáveis. (LOPES, 2009, p. 55)

Se aprendemos historicamente com o mundo que nos rodeia, os grupos e coletivos em que nos inserimos serão determinantes para o nosso desenvolvimento. Ana Liz (7f) e Luna (5f) destacam o entrosamento do grande grupo na discussão teórica, demonstrando que esse movimento de constituição coletiva do ser é importante na perspectiva de que ninguém se constitui humano sozinho, isolado, ou seja, dependemos uns dos outros e da história que nos cerca para nos formarmos professores. Corroborando com Lopes (2009, p. 46),

[...] esse processo de aprendizagem não acontece de forma isolada. Embora os saberes sejam particulares, relativos e pessoais, já que derivam de experiências, é preciso que sejam compartilhados, discutidos, analisados e ressignificados pelo coletivo de professores, pois a educação não é composta de ações isoladas.

Somos frutos das relações sociais que estabelecemos com o mundo, daí a importância de se ter momentos coletivos potentes de apropriação. Grande parte das participantes destacou como positivo o estudo teórico e o desenvolvimento das atividades na escola, aliando teoria e prática, situação bastante discutida e refletida no âmbito universitário e escolar.

Em suas falas na cena apresentada, demonstram compreender a importância do estudo e do planejamento, momento no qual um não existe sem o outro e estão em constante interligação. Estudar, planejar, revisar o estudo, desenvolver as ações, refletir, avaliar e replanejar forma um incessante e inacabado processo. Nessa compreensão, não se percebeu diferença entre as professoras atuantes e as não atuantes: ambas demonstraram ter clareza desse movimento. Por isso,

[...] quanto mais variadas e ricas as atividades, maiores as possibilidades para o desenvolvimento das capacidades em todas as suas qualidades, tendo

em vista que elas se formam como resultado do nexos que se estabelece entre as propriedades psíquicas da pessoa e os objetos de suas atividades. (MARTINS, 2015, p. 90)

Ao encontro das variadas ações desencadeadas, o ponto tido como positivo foi a organização do curso, o que é derivado do planejamento intencional da pesquisadora. É destacado por Luna como lúdico, pensado para os professores, e, por Alice, ressaltado o cronograma bem estruturado. As escritas das participantes indicam que se sentiram acolhidas, respeitadas em suas necessidades, incentivadas e motivadas a se apropriarem de conhecimentos, mobilizadas a estarem no grupo formado no curso de formação em Educação Infantil. Além disso, consideraram o que foi discutido como grande fator de contribuição para o ser docente e um possível fator para permanecerem até o final. Conforme Lopes (2009, p. 75), “a aprendizagem do professor passa pela apropriação de conhecimentos docentes relevantes na medida em que possam contribuir para a compreensão e o melhor desenvolvimento da docência”.

Como pontos negativos, tivemos a frequência dos encontros que, no primeiro semestre, eram quinzenais em virtude das leituras, dando tempo para que isso pudesse acontecer. Foi tido como negativo porque poderia ter sido deixado para o segundo semestre, visto que as demandas do trabalho docente são maiores nesse momento. O segundo semestre foi mais conturbado, cada um com suas ações extra curso, o que dificultou a ida nas escolas, pois demandava manhãs disponíveis para isso, além do encontro à noite.

Nesse episódio, tínhamos o intuito de dialogar sobre a intencionalidade da pesquisadora ao organizar o curso e como isso seria percebido pelas participantes. Os dados levam a inferir que esta foi preponderante seja para o entrosamento do grupo, seja para as apropriações, o que as mobilizou a prosseguirem no estudo. Petrovski (1986) destaca em seus escritos o quanto a unidade ideológica e o grau de conscientização das tarefas e dos objetivos da atividade são importantes no grupo, e que a força e a consolidação de vínculos se devem aos atos comunicativos e às interrelações que acontecem dentro do grupo.

O que trouxemos até agora indica que, possivelmente, a organização do curso permitia que esse pequeno grupo continuasse a discutir e a dialogar sobre a Educação Infantil orientado por um objetivo comum, qual seja o de qualificar as práticas pedagógicas com crianças.

Episódio 1.2: Afeto, diálogo, trocas e desafios: o Curso de formação em Educação Infantil como processo de compartilhamento

Intencionalidade se revelou a palavra-chave da unidade 1 e, no episódio anterior, remetemo-nos à sua presença no processo de organização das ações, no tempo e no espaço. Nesse episódio, nosso intuito é discutir sobre o compartilhamento e a unidade afeto-cognição. Um espaço pensado para o compartilhamento por via do afeto, do diálogo, da troca de experiências e de desafios. Como vimos na Cena 1.1.3: Aspectos positivos e negativos do Curso de formação em E.I, o entrosamento do grupo foi elencado pelas participantes como fator positivo e preponderante para a apropriação dos conceitos. E, para além dessa aprendizagem, quais outros tivemos? O desenvolvimento afetivo interligado ao cognitivo como princípio para a organização das práticas no curso de formação em Educação Infantil. O pensamento não se reduz à cognição; quando o sujeito se relaciona com o mundo, não o faz só pelo intelectual, mas também no emocional, é ser que sente e age. Afeto-cognição são indissociáveis.

Uma afecção representa as ações dos outros corpos e ideias sobre nós, determinando a possibilidade do conhecimento; e uma vez que a consciência é, por definição, um sistema de conhecimentos, ela dependerá das afecções ou de como o sujeito é afetado e percebe os objetos e fenômenos, assim como as pessoas que se relacionam com ele. (GOMES, 2013, p. 514)

Nosso intuito nesse episódio não é simplesmente o foco no compartilhamento como produtor de conhecimento, mas demonstrar o espaço organizado intencionalmente, permitindo o compartilhamento de diferentes sentimentos que nascem das relações reais, que “son reflejo en el cerebro del hombre de relaciones reales, esto es, de las actitudes del sujeto hacia los objetos significativos para sus necesidades” (PETROVSKI, 1986, p. 336). Em um processo de compartilhamento afetivo-cognitivo, dialoga-se sobre políticas e teorias, mas também troca-se ideias e experiências, humaniza-se. Diante disso, trazemos a primeira cena.

Cena 1.2.1: Considerando os contextos.

Descrição da cena: O jogo da trilha foi organizado para a discussão de dois textos e suscitou muitas reflexões aliada à prática escolar e suas vivências. A cena a seguir é demonstrada a partir dessa referência: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. **A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura.** Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018.

1f Ana Liz: [Leitura de citação] “[...] a teoria histórico-cultural define a criança como sujeito ativo, capaz de se relacionar com o mundo histórico e social e com a cultura acumulada. Souza (2007, p. 133) declara que a criança só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. Isto acontece, segundo a autora, mediante a apropriação da cultura, por seus processos de vida e educação, por meio das relações sociais e das instituições educativas”. (SOUZA e OLIVEIRA, 2018, p. 326). [...]

2f Luna: Vou comentar o que? Bom, a criança realmente faz parte do contexto, ela vive o meio, ela vive experiências, não é alheia ao mundo que ela vive, a gente sabe que se queremos fazer uma educação de qualidade, uma intervenção mais prática tem que considerar o contexto da criança e a abordagem histórico-cultural de Vigotski fala bem isso né, que é com o meio que a criança se desenvolve, tem toda a bagagem, e a gente sabe que principalmente quem está em escola pública sabe que o meio é uma coisa muito impactante, tem peso nas coisas que fizemos e se a gente não vai lá para considerar esse meio, e que aos nossos olhos pode parecer não tão bom [...] fazer com que a criança perceba esse meio e que possam ser agentes de mudanças, no contexto que estão inseridas.

3f Aurora: A partir deles conhecer outros contextos.

4f Luna: Exatamente, não se ter uma visão limitadora, não é porque vieram de um núcleo, um contexto mais pobre, periférico, que não podem ter direito ao que o mundo traz para eles.

5f Fani: Falamos muito da escola pública, mas na privada também tem um contexto e esse contexto anda interferindo e influenciando, não pelo fator financeiro, mas pelos valores, sempre pensamos na pública, mas a privada também tem muitos problemas da rede.

6f Aurora: E tu mostrar que a vida não é só a Disney [...] mostrar o outro lado para essas pessoas se tornarem mais humanos.

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em vídeo – Data: 5/06/2019.

Na fala das participantes, ficou destacada a importância de se considerar o contexto no qual a criança vive, a sua relação com o meio, e avançar a partir disso, incentivando para que possam ser agentes de mudanças. Nossa intenção em discutir a partir dos textos relacionados à THC, à TA e à AOE estava voltada a trazer à tona questões que envolvem o desenvolvimento humano, tanto nosso quanto das crianças e das famílias com quem estamos diariamente. O ser humano se constitui a partir das produções que realiza com os outros, pois “tudo quanto o homem produz e reproduz na sociedade tem relação intrínseca com a sua prática social, com o significado socialmente dado ao que foi produzido, ou seja, à sua função social” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 560).

É nesse ínterim que o afeto transparece na relação aluno/criança-professor, em que o querer valorizar o contexto da criança, o ir além, o humanizar faz parte das necessidades das professoras e da função social docente.

A ênfase na unidade afetivo-cognitiva como princípio pedagógico coloca à educação escolar a tarefa de promover vivências positivas com o conhecimento, de forma a motivar o desejo de conhecer, de se apropriar dos objetos e das formas de relação com as pessoas e de se expressar. (GOMES, 2013, p. 516)

O planejamento e a prática de cada docente se ancoram em suas visões e concepções de sociedade. Na cena anterior, podemos perceber a preocupação com o contexto e a criança, o que reflete na relação entre os aspectos cognitivos e afetivos presentes nas discussões do grupo. Na próxima cena, percebemos que as discussões teóricas se entrelaçavam com as práticas cotidianas escolares.

Cena 1.2.2: Estudo *versus* realidade.

Descrição da cena: O grupo estava participando do jogo de “Bingo”, organizado com o intuito de refletir e dialogar sobre os três textos lidos. As discussões teóricas aconteciam com entrelaçamento das práticas cotidianas e muitas vezes vindo com desabafos.

1f Luna: A gente estuda, estuda, estuda as fases do desenvolvimento da criança, mas quando chega lá tu não deixa fazer a experimentação das coisas, não deixa misturar as cores da massinha [...] Eu nunca trabalhei com essa faixa etária de maternal II, sempre com Pré-B, foi bastante cansativo, na primeira semana eu pensei vou pedir para sair, mas vamos aprendendo, esperando.

2f Fani: E vamos aprendendo que as nossas expectativas não são as expectativas deles.

3f Luna: Exatamente.

4f Fani: A gente tem que pensar que nosso planejamento vai ser algo que eles vão alterar, naturalmente.

5f Luna: Por isso não é para nós o planejamento.

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em vídeo – Data: 26/06/2019.

O estudo do texto gerou um breve desabafo da professora que vivia uma realidade diferente da que estava acostumada: a frustração por estudar, mas chegar na prática e não conseguir desenvolver o que acreditava. Essa concisa reflexão pode gerar uma nova concepção de planejamento, que é para as crianças e não para os docentes, o que pode ter acontecido em relação à professora Luna ao planejar para o Maternal. Podemos ter indícios de que uma reflexão sobre a prática do professor não se faz isolada, mas no coletivo, gerando novas qualidades. Por isso, “a necessidade de se pensar em formar um profissional de maneira que esteja preparado não para cada um dos acontecimentos isolados que enfrentará no dia a dia, mas para poder acompanhar tal processo” (LOPES, 2009, p. 55).

A fala da professora Luna em desabafar sem ter constrangimento em ser julgada mostra que se sentiu à vontade para tanto no grupo, o que vai ao encontro da

discussão teórica, terminando com o entendimento de que o planejamento é para as crianças. Isso traz indicativos de que se afetou positivamente pelas possibilidades de discussão com o grupo, o que potencializa o aprendizado. Conforme Gomes (2013, p. 515),

[...] o mecanismo produtor de necessidades ou motivações pressupõe a criação de situações em que haja afetação - ou seja, dizer que o conhecimento é efeito de afecções significa reiterar a importância de produzir encontros (Merçon, 2009) que sejam meios de afetar positivamente, criando modos e relações que potencializem o pensar e o agir dos sujeitos afetados.

Esse processo ativo de novas apropriações é o que permite refazer as práticas docentes a partir da formação continuada, que nesse momento foi ofertada pelo nosso curso e buscada pelos sujeitos participantes. Além disso, os professores mostraram se sentirem pertencentes a esse processo formativo. Franco e Longarezi (2011) dizem que a formação continuada em programas e/ou projetos que o professor não assume gera a alienação, alienados e alienantes. Ainda segundo as autoras:

Sabe-se que o trabalho docente no mundo contemporâneo com seus inúmeros desafios tais como a imprevisibilidade, a globalização, a instabilidade, os desgastes psicológicos, emocionais e físicos, provocam de certo modo, mudanças na atividade assumidas como algo externo, só como um meio de sobrevivência, no qual, o trabalho executado pelo docente passa não fazer parte de sua natureza humana. É nesse sentido que se entende o processo de alienação: quando o docente acaba alienando a si mesmo, na consecução de sua atividade docente; quando participa de cursos de formação continuada docente, unicamente para atender necessidades e exigências mercadológicas, cabendo a competitividade exacerbada a incorporação de atualização das informações, com intuito de agregar cada vez mais valor à sua carreira, como um produto que só vai ser valorizado se for usufruído pelo mercado. (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 563)

Acreditamos que as professoras participantes do curso de formação em Educação Infantil, por buscarem formação a partir de motivos pessoais no intuito de necessidade formativa, não estavam nesse processo alienante. Poderiam ter ideias divergentes, mas estavam em busca de melhorarem e de qualificarem suas práticas pedagógicas. Desafios acontecem diariamente no cotidiano escolar e nem sempre se tem respostas, mas a busca por reflexões e por novas aprendizagens faz cumprir o papel do ser professor. Essa ideia nos conduz à próxima cena.

Cena 1.2.3: Desafios do cotidiano docente.

Descrição da cena: O grupo estava participando de um jogo de “Bingo” organizado com a intenção de refletir e dialogar sobre os três textos lidos. As discussões teóricas aconteciam com entrelaçamentos das práticas cotidianas e muitas vezes vindo com desabaços. Nessa cena são relatados alguns desafios na vida cotidiana do professor.

1f Alice: Na formação de coordenadores nós estávamos discutindo que a formação do município (Santa Maria – RS), em que as professoras que dão aula para o Pré A e B fazem junto da formação das professoras dos anos iniciais, foi criada com intuito de que os professores de educação infantil conseguissem passar uma visão de identidade para os anos iniciais, explicando que não é na educação infantil que se alfabetiza, que se ensina letras [...] mas que identidade os professores de educação infantil tem para discutir isso? Eu disse que eu sou uma professora de Pré que não tenho toda essa visão para contrapor [...] acho que foi um erro, pois está todo mundo confuso [...] a educação tem a visão de criar [...] só que quem dá aula no Pré é o professor que já deu aula para o primeiro e segundo ano [...] e o professor de primeiro ano cobra do professor de Pré-B que as crianças saiam sabendo as letras, o nome, os números, e assim por diante. [...]

2f Luna: Já era ruim o primeiro ano, depois do nono ano ficou pior, agora com a BNCC ainda não se discutiu a função do primeiro ano no ensino de nove anos. É um “x”, cada um interpreta de uma maneira...[...] me cobram, os pais, a diretora, a professora do segundo, e eu estou lá, 22 alunos, 3 incluídos sem CID (Classificação Internacional de Doenças) [...] como professora de primeiro ano agora. [...] nossa Educadora Especial não dá nem parecer pedagógico, não se compromete, olha só o que vocês estão escutando [...] coisas que dificultam o trabalho.

3f Louise: Essa questão da inclusão, agora que estou na monografia né, vem muito essa questão do aluno incluído no quarto e quinto ano, meu foco de estudo, não alfabetizado, vem muito a questão do que vou fazer com esse aluno com essa quantidade de conteúdo, eu preciso prosseguir mas tem aluno que não sabe escrever.

4f Luna: Exatamente isso. O terceiro ano que eu tinha era angustiante eu não conseguia atender todos, não conseguia dar continuidade, tive sérios problemas com uma mãe logo no meu primeiro ano da rede municipal [...] fiquei muito abalada, muito mal, depois tudo se resolveu, mas precisou se armar toda uma muralha [...] eu não tenho como passar por cima do comportamento de um aluno que não consegue obedecer as regras de convivência da tua sala de aula [...] é triste passar por certas situações que não temos culpa [...] Daí fui para o primeiro ano, vamos lá [...] mas a cobrança é pior ainda, pois tem até o segundo para se alfabetizar [...] foi tudo muito mal pesando, não foi pensado por quem está dentro da sala de aula.

5f Louise: Veio de cima né e os professores não tiveram formação para esse processo.

6f Luna: É, e que escola foi pensando, sendo que a realidade que temos é uma realidade, como dizer, precária, sendo que às vezes a única coisa que tem é o professor e sua proatividade.

7f Louise: Até a quantidade de alunos...

8f Luna: Exato!

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em vídeo – Data: 26/06/2019.

Na cena anterior, percebe-se o desabaço de Alice e Luna referente à formação continuada disponibilizada pela secretaria da educação do Município de Santa Maria (RS) aos docentes. Surgiram questões desafiadoras, como a falta de apoio para atender as crianças incluídas e o número de alunos por turma. Essa cena complementa a anterior principalmente no que se refere à alienação. Será que esses professores estão satisfazendo suas necessidades? Estão conscientes ou alienados?

[...] pensar o cotidiano escolar, implica pensar no homem, no professor, na sua subjetividade, nas suas formas de conceber, sentir é agir no mundo, o

que implica pensar, também, em como se dá a formação deste homem/mulher, desse professor, tendo em vista que a formação não acontece isoladamente, mas num determinado contexto sócio-histórico e mediado por outros indivíduos. (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 565)

Se o trabalho é o núcleo da atividade humana e é o que impulsiona o desenvolvimento humano, realizar formações sem sentido com os professores seria formativo? Se a cultura é internalizada por meio da apropriação, que tipo de apropriação se tem quando não existe mediação? Souza e Bertochi (2009, p. 11) destacam que

[...] o homem, em diferentes momentos de sua vida, se apropria de qualidades humanizadoras da sua natureza biológica e social, em relações *mediadas*. Essa apropriação das funções sociais superiores dá-se, portanto, sempre num processo de *mediação* e de *atividade*. É na relação com os outros que o homem aprende e se humaniza, portanto se desenvolve - intelectual e afetivamente. A apropriação de conceitos científicos e de valores humanos não ocorre de forma natural, mas sim mediada pelo outro e pelos objetos da cultura numa atitude intencional que provém daquela que educa.

Se desejamos que as crianças e os adolescentes tenham uma escola que ajude na formação humana, visando a uma sociedade mais justa e crítica, precisamos que os professores tenham essa formação. É necessária uma formação potente e de qualidade para os docentes, para que possam se mobilizar a participarem com a necessidade de quererem estar nesse processo formativo e não apenas por obrigação. Caso contrário, essa formação não desempenha nenhum desenvolvimento, continuando a alienação dos sujeitos.

Para finalizar, trazemos a última cena desse episódio.

Cena 1.2.4: Um desabafo necessário.

Descrição da cena: Iniciamos assistindo um vídeo sobre vida e obra de Vigotski. Posterior a isso, começamos a criação de um glossário, composto por fichas com palavras-chave e excertos, que deveriam ser relacionados. Terminando as relações e as conversas referente as aprendizagens desse encontro, uma professora precisou desabafar.

1f Luna: [...] A gente fala tanto da bagagem cultural, precisamos começar a prestar mais atenção nela e considerar a criança com o desenvolvimento não linear e contemplar ela na escola. Começar por mim, é difícil sim [...] tem professoras que não vão entender mesmo o quanto que tu fales, mas vou eu desistir? Não!! Eu sigo pensando e repensando minha prática e tentando melhorar o que puder aos meus alunos para que chegue um dia que todas corroborem com a minha opinião ou que pelo menos busquem...[...] é preciso, mas nem todo mundo se dispõe a buscar, isso é complicado, sigamos na luta, estudando, trabalhando [...] mas ao menos quando tu vê as crianças na tua sala de aula tu vê que é feliz [...] eu estava num dia não muito legal, problemas com minha mãe, mas chego na escola e vejo que sou feliz por ter essas crianças que te abraçam, querem te contar coisas que acontecem em casa [...] quantos te esperam e sorriem pra ti [...] carinho, amor e respeito me nego a faltar, tudo que vai volta, é uma relação recíproca, a escola tem muitos problemas, mas tu estando lá como profissional reflexivo já faz muita diferença [...] às vezes tem coisas que precisam ser feitas antes de outras e aquela comunidade precisa de muito respeito, carinho e consideração, a gente precisa fazer um novo padrão para essas crianças, mostrando que elas podem [...] eu fui uma criança dessas, mas tive um professor que acreditou em mim [...] porque eu não posso plantar essa semente nos meus alunos? De que o que eles quiserem ser, vão ser. É tão bonito tu plantar e regar as coisas, é diário [...] e tu sabe que às vezes tu é a única fortaleza que eles tem [...] às vezes eles não te dão carinho e beijo porque não conhecem [...] é um processo de mudança que tu vai instaurando [...].

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em vídeo – 3/07/2019.

Esse longo desabafo sensível de uma professora participante veio após as reflexões realizadas à luz da THC, que buscávamos relacionar com o cotidiano escolar. O curso de formação em Educação Infantil se constituiu como um grupo próximo, no qual os participantes sentiam que podiam dialogar sobre diversos assuntos, um espaço de acolhimento para frustrações e possível de relacionar o que aprendíamos teoricamente com as vivências escolares. Para Vigotski (1984, p. 299), “en este hecho halla la expresión anatómica aquella circunstancia que el afecto es el alfa y el omega, el primero y último eslabón, el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psíquico”. Isso nos leva a pensar que não há como negar o afeto como elo para o desenvolvimento psíquico. Ainda segundo Vigotski (1984, p. 299):

El propio afecto, al participar en el proceso del desarrollo psíquico como factor esencial, recorre un camino complejo, se modifica en toda nueva etapa de formación de la personalidad y toma parte en la nueva conciencia, propia en cada edad. Esos profundísimos cambios en la naturaleza psíquica de los afectos se ponen de manifiesto en toda nueva etapa.

Afeto, acolhimento e empatia se juntam ao estudo, à relação teoria-prática, ao planejamento, à intencionalidade, à organização, ao estudo, à reflexão, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Tais palavras expressam o que foi trazido pelas cenas desse episódio, que aconteceram no decorrer do curso de formação em Educação Infantil. Essas expressões foram decorrentes do modo como o curso foi intencionalmente organizado, na intencionalidade das ações planejadas e nas possibilidades de compartilhamento oportunizadas.

1.3 Reflexão da Unidade 1: As ações de quem organiza

Na unidade 1 desse trabalho, trouxemos dois episódios, intitulados “A intencionalidade de quem organiza o processo formativo” e “Afeto, diálogo, trocas e desafios: o curso de formação em Educação Infantil como processo de compartilhamento”.

Primeiramente, tínhamos o intuito de mostrar o quanto a intencionalidade de quem organiza um processo formativo interfere na aprendizagem e nas apropriações a serem ou não realizadas pelos sujeitos. Essa intencionalidade, inicialmente, perpassou apenas o campo teórico, então trouxemos o segundo episódio, com a finalidade de mostrar o quanto aspectos afetivos estão relacionados aos cognitivos, permeados pelas possibilidades de compartilhamento. Ou seja, discutimos sobre a importância da intencionalidade em criar um processo formativo que perpassasse um espaço acolhedor, para que esse espaço se torne efetivamente um processo de compartilhamento.

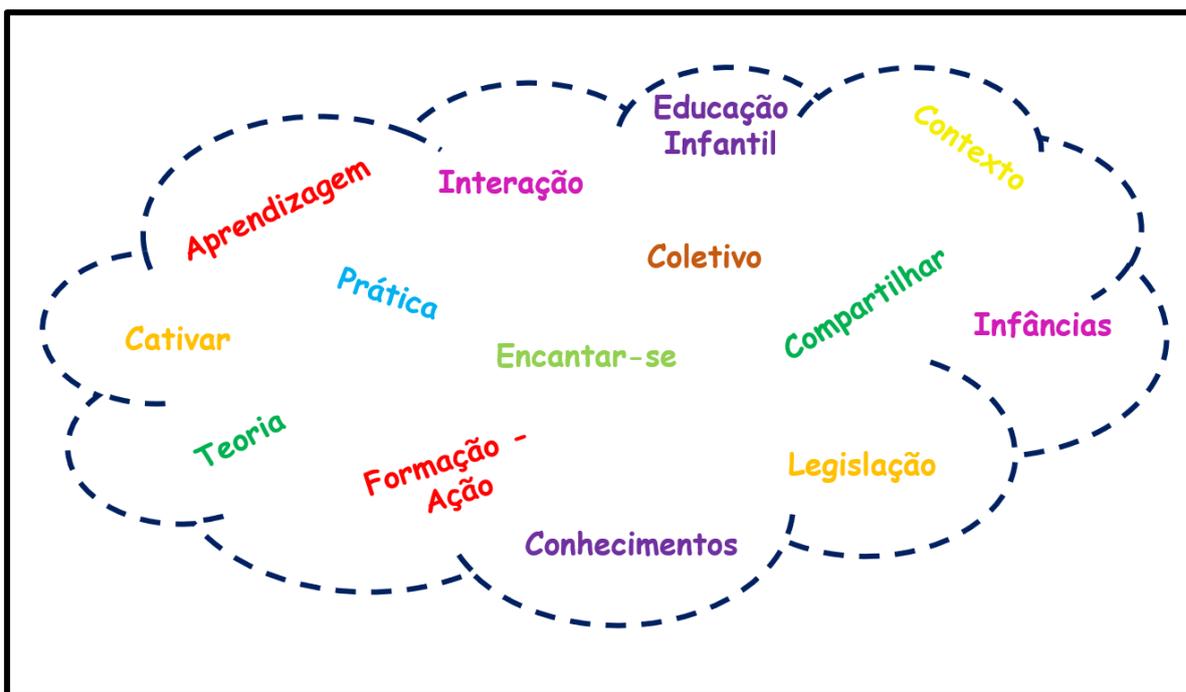
Petrovski (1986), em seus escritos, chama a atenção para a coesão que permeia a organização do grupo, entendida como a união harmônica entre algo. Para o autor, “el efecto definitivo en todos los miembros del grupo de la acción de las fuerzas que los mantienen dentro del marco del grupo y consolidan el vínculo entre ellos” (PETROVSKI, 1986, p. 63). Por haver coesão entre os sujeitos, eles permaneceram no grupo, consolidando os vínculos. As interações realizadas serviram como fio condutor para essa coesão, aumentando a atração. De acordo com Petrovski (1986, p. 64), “el aumento del número de interacciones de los miembros del grupo aumenta la atracción hacia el grupo y entre sí, aumenta la atracción del grupo para los individuos que lo componen”.

Pensar sobre Educação Infantil na perspectiva da THC uniu o grupo, que permaneceu até o final fortalecido por laços afetivos. Portanto,

[...] la cohesión de grupo se caracteriza por los afectos mutuos de los miembros del grupo, por el alto nivel de su atracción mutua y por la atracción del grupo para ellos, así como por el consensus respecto a alguien o a algo. (PETROVSKI, 1986, p. 64-65)

Se essas características não tivessem sido criadas a partir da intencionalidade de quando organizamos o curso, não teríamos um grupo coeso. Quando nos perguntamos no início dessa unidade referente à intencionalidade do processo formativo percebido por nós, tivemos indicativos de que as participantes também perceberam esse fator, o que pode ter influenciado no motivo para a continuação/permanência no curso de formação em Educação Infantil.

Por fim, no último questionário solicitado às participantes, perguntou-se: “Resuma o curso em duas palavras”. A partir disso, trazemos a Figura 05 com as respostas que sintetizam o que foi o curso de formação em Educação Infantil para elas. Trazemos em formato de nuvem de palavras, entendendo que, cientificamente, uma nuvem é um aglomerado de minúsculas gotas em suspensão no ar que dão origem às chuvas. Já no simbolismo chinês, as nuvens representam transição e transformação. Que cada palavra seja uma gota que compõem a nuvem e que, ao caírem em forma de chuva, transcendam e transformem pensamentos que possam ser apropriados por todos em busca de uma nova qualidade no campo educacional.

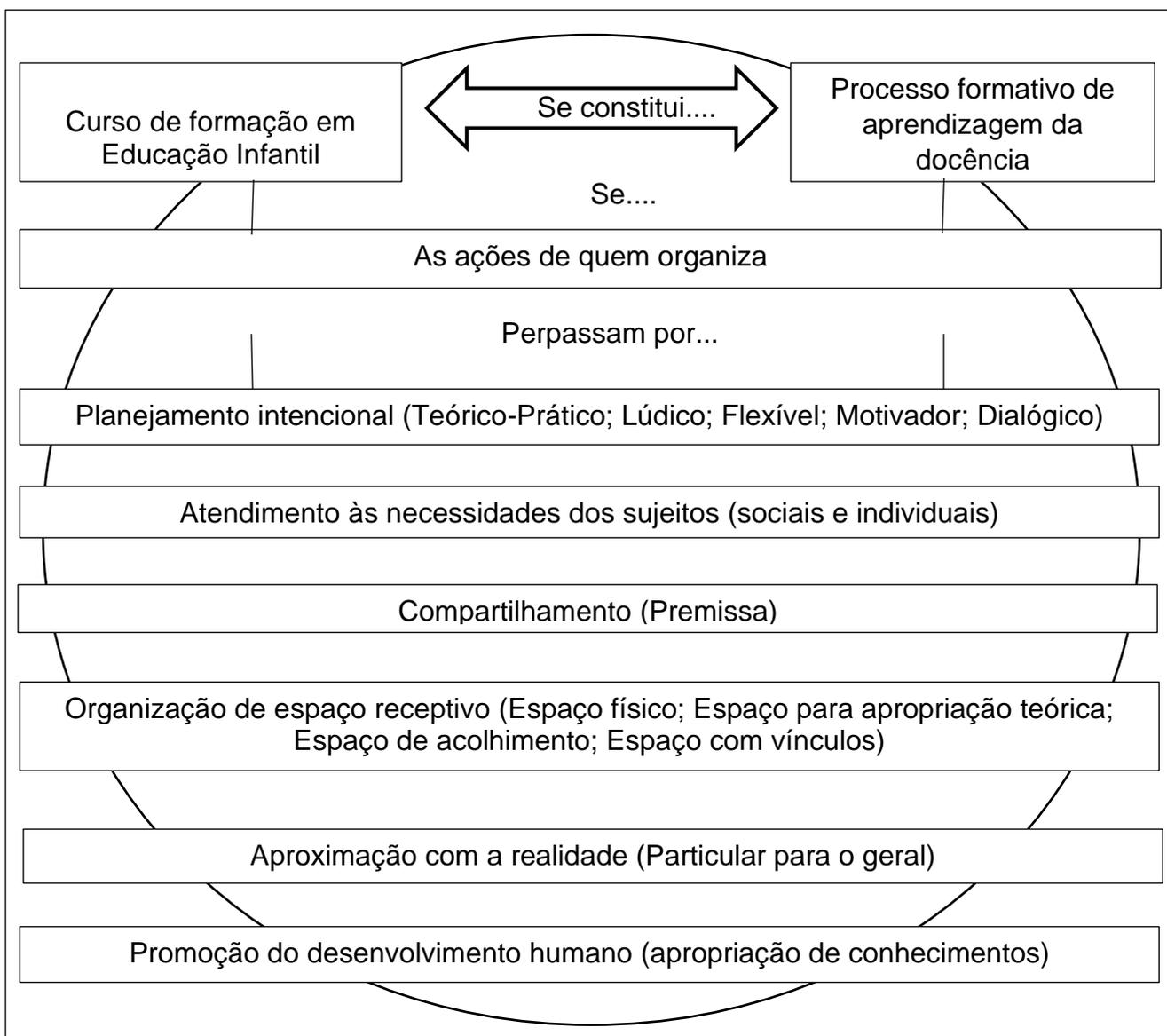
Figura 05: Nuvem de palavras⁴¹.

Fonte: Sistematização da autora.

Como síntese das reflexões da Unidade 1, trazemos o esquema da Figura 06.

⁴¹ As palavras “aprendizagem” e “interação” apareceram duas vezes nas respostas de diferentes participantes.

Figura 06: Síntese da unidade 1.



Fonte: Sistematização da autora

No próximo item, trazemos a unidade 2 que visa, a partir dos episódios e cenas, a refletir sobre a importância do compartilhamento do estudo para revisitar práticas consolidadas no âmbito escolar. Esse estudo compartilhado é visto como aliado na compreensão da teoria e da prática, em que uma não existe sem a outra.

7.2 UNIDADE 2: AS AÇÕES DE QUEM ESTUDA E APRENDE

Estudar deveria ser uma ação inerente ao professor; entretanto, o que faz com que alguns sintam a necessidade de buscar formação e outros não? As formações continuadas normalmente ofertadas aos docentes lhes permitem serem sujeitos do processo? Esses processos os aproximam do exercício do trabalho docente de maneira consciente? Nossa ação investigativa nessa unidade visa a refletir sobre a importância do compartilhamento teórico-prático para aprendizagens e ressignificações docentes.

Se o objetivo de um processo de formação é contribuir com o trabalho do professor, há de se considerar que sua realização pode humanizar ou alienar:

Se o produto do trabalho me é estranho, [se ele] defronta-se comigo como poder estranho, a quem pertence então? Se minha própria atividade não me pertence, é uma atividade estranha, forçada, a quem ela pertence, então? A *outro ser* que não eu. [...] O *ser estranho* ao qual pertence o trabalho e o produto do trabalho, para o qual está a serviço e para a fruição do qual [está] o produto do trabalho, só pode ser o *homem* mesmo. (MARX, 2004, p. 86, grifos do autor)

Nesse sentido, há de se questionar em que medida a formação continuada dos professores pode ser estranha a eles. Nos escritos de Franco e Longarezi (2011, p. 572) é trazido que:

A formação continuada do professor, embora tenha um significado social de crescimento, de conhecimento e autorrealização, muitas vezes não se relaciona com o sentido pessoal de quem decide apenas participar de um programa de formação continuada para simplesmente atingir níveis diferenciados em seu plano de carreira e na avaliação de desempenho.

Ainda segundo as autoras, “a formação continuada passa a se constituir em um processo alienado quando o sentido pessoal não corresponder ao significado social” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 572). Nesse processo alienante, não existe desenvolvimento consciente humano. Nossa análise nessa segunda unidade visa a mostrar que as ações desenvolvidas de estudar e aprender durante o curso possibilitaram que as participantes fossem compreendendo e se apropriando do papel delas enquanto educadoras ao organizar intencionalmente o ensino. Afinal, o professor se forma em sua atividade, que envolve estudar, planejar, desenvolver, refletir e avaliar.

Ninguém nasce professor, mas constitui-se professor nos diferentes processos formativos que vivencia e nos espaços em que se insere na busca incessante por

conhecimento, partindo de suas necessidades. Esses espaços de formação podem permitir ao docente a conscientização do seu objeto, o ensinar, e como ele pode ser objetivado.

Nos episódios que seguem nessa unidade, denominados “O estudo como impulsionador para revisar práticas” e “O estudo compartilhado como aliado na compreensão da teoria e prática”, pretendemos evidenciar que o compartilhamento acontecia, proporcionando momentos de aprendizagem e de apropriação teórica às participantes do curso de formação em Educação Infantil. O motivo para o envolvimento nas ações possivelmente coincidia com o objeto de estudar. As cenas visam a mostrar diálogos entre as participantes, apropriação teórica, compartilhamento, interação e ressignificação de conceitos com o intuito do desenvolvimento da consciência, apropriando-se do significado social do trabalho docente.

Episódio 2.1: O estudo como impulsionador para revisar práticas

Ao buscar compreender uma prática existente, não se tem o intuito de julgá-la, mas de proporcionar reflexões sobre o que se conseguiu fazer naquele momento, o que se pode melhorar e o que se pode mudar, reavaliando o existente em busca de uma qualificação. São práticas alicerçadas em referenciais teóricos? O que essas práticas desenvolvidas têm a me dizer? Eu as observei e sobre elas refleti como deveria? No que posso melhorar, mudar, qualificar e me reinventar?

O professor, como um trabalhador, necessita de um objeto ideal, sendo que pelo trabalho realizará o seu objeto (MOURA, 2013, p. 97). O professor enquanto trabalhador precisa estar consciente de suas ações, dominando a dimensão teórico-prática.

O trabalho na dimensão da práxis implica, pelo trabalhador, o domínio completo sobre o que realiza: planejar, definir os seus instrumentos e eleger um conjunto de ações que lhe permita atingir o objetivo que idealizou. Nesse movimento, é guiado por uma teoria que lhe permite antever o resultado do que objetiva, que lhe dá a possibilidade de avaliar o resultado de suas ações. Nesse sentido, o trabalho do professor é sua atividade de ensino. (MOURA, 2013, p. 97-98)

Apropriar-se de uma teoria demanda estudo e não acontece apenas no campo empírico. É imprescindível se apropriar dos conceitos de tal teoria para conseguir pô-

las em prática, compreendendo seus percursos e nuances. Para essa apropriação e sistematização de conceitos, é necessária a tomada de consciência que possibilita acender à generalização:

Si la toma de conciencia significa generalización, es totalmente evidente que la generalización por su parte no significa nada más que la formación de un concepto superior. (...) la generalización significa al mismo tiempo la toma de conciencia y la sistematización de los conceptos. (VIGOTSKI, 1982, p. 215)

A formação de conceitos superiores do pensamento teórico se diferencia do empírico, no qual suas propriedades gerais são repetição externa, semelhança e separação. Diante disso:

En consecuencia, el pensamiento teórico tiene su contenido peculiar, diferente del contenido del pensamiento empírico, es el área de los fenómenos objetivamente interrelacionados, que conforman un sistema integral, sin el cual y fuera del cual estos fenómenos sólo pueden ser objeto de examen empírico. (DAVIDOV, 1988, p. 129)

Trata-se de descobrir as interrelações dos objetos isolados, mas pertencentes ao todo, do universal e do singular em sua integralidade. Se o empírico é a assimilação da categoria da existência, o teórico é a essência do objeto. Martins e Lavoura (2018, p. 226) apontam que:

A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento – portanto, necessariamente onde se inicia o conhecimento. Entretanto, deve-se partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial.

A busca pela apreensão da essência não é um caminho fácil e simples e, na cena a seguir, observamos as reflexões de duas docentes.

Cena 2.1.1: O estudo e a prática.

Descrição da cena: Para esse dia, iniciamos assistindo um vídeo sobre vida e obra de Vigotski. Posterior a isso, começamos a criação de um glossário, os significados e excertos de cada palavra estavam soltos e o grupo deveria realizar a ligação de cada palavra com seu conceito. Ao término, a pesquisadora perguntou o que ficou dos estudos, o que ainda faltava ou sentiam a necessidade de aprofundar, e se o estudo se relacionava com a prática. Que pudessem falar suas percepções.

1f Luna: Sempre fica algo, como todas as discussões que a gente fez, tu conhece Vigotski, sabe de algumas coisas que ele diz, mas o como é importante tu adentrar na teoria dele tem coisas que eu nunca tinha visto, fiz Pedagogia, Educação Especial, estou na pós-graduação e tem alguns conceitos que não tinham sido apresentados, mas de alguma forma ou outra tu entende que tu vive eles quando tu está dentro da escola. Quando no vídeo ela falava sobre Vigotski de uma forma que conseguimos entender, quando ela disse assim, a gente sabe que cada criança é de um jeito, que cada criança tem um contexto, que tem outras coisas envolvidas nessa criança, eu me coloquei muito na prática que a gente tem na escola, a gente estuda isso, cobra isso, mas na hora da avaliação, na hora de outras coisas dentro da escola a gente esquece, quando a professora do AEE vem e pergunta sobre as dificuldades das crianças, quantos tem, faz a testagem do primeiro ano por exemplo, como está um como está outro, daí esses dias eu me pensei pegando assim, nossa em termos do que essas crianças vivem o contexto que elas tem fora, o contexto de vida, tudo, eu penso assim, nossa são crianças boas que eu tenho na escola, porque se eu for considerar cada coisa que elas vivem [...] daí tu pensa nossa são tão pequenos para tantas vivências e na hora da avaliação tu não considera isso. A gente aprende, aprende, aprende o contexto, a teoria histórico-cultural, vem aqui e estuda, vai lá e estuda, mas quando tu chegas lá tu quer um padrão linear de aprendizagem, quer que elas apresente o mesmo rendimento, saem sabendo as mesmas coisas [...] ao mesmo tempo que tu estuda e tem base para afirmar aquilo o padrão educacional ainda te pede coisas, te exige coisas que não leva o que estudamos e descoberto, o que prezamos dentro da universidade [...] ao mesmo tempo tu diz que a criança tem tal contexto, pai está preso, tem tantos irmãos, não tem comida, etc... todo processo que ela levanta até chegar na escola é um processo [...] tu tem que fazer uma reflexão diária eu como professora, é um processo que se faz e refaz todo dia, eu ainda me pego na avaliação, mas daí eu penso e repenso, considerando as vivências, penso no Vigotski. É triste e feliz porque tu tens acesso a tudo isso, mas tu chega na escola e tem ali as barreiras, coisas que ainda estão ali e não mudam, mas tu vê que se não estiver nesse processo as coisas não vão ir. [...] a gente precisa colocar em cheque a realidade e o como essas crianças vem chegando na escola, qual é a bagagem cultural delas, se a gente fala tanto nela a gente tem que começar a prestar mais atenção nessa bagagem [...] Porque pra nós é difícil se desvencilhar do sistema que nos é ensinado, imagina pra quem não busca. É difícil e trabalhoso, mas é preciso. [...]

2f Fani: Eu queria fazer um breve comentário, que por exemplo, eu nunca tinha estudado a fundo assim Vigotski, esmiuçado dessa forma, é interessante ver que muitas dessas coisas a gente pratica, faz, mas não liga aos estudos, a uma teoria, esquece [...] não temos essa noção de como uma coisa liga a outra, pra mim está sendo de muito aprendizado, muita coisa nova e interessante que com certeza está sendo repassado, repensado e utilizado. Alguém na escola que faça, embora as outras não, mas elas vêm que existe outras formas.

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em vídeo – Data: 03/07/2019.

Observamos as reflexões das duas docentes referente à compreensão breve e talvez empírica que tinham sobre a THC e o quanto o estudo as ajudava na necessidade de revisitar práticas com o intuito de não só acolhê-las, mas modificá-las. As docentes, nos processos de estudo proporcionados pelo curso de formação em Educação Infantil, colocaram-se a revisitar práticas a partir da teoria, lembrando situações pouco refletidas, como na fala de Luna (1f) sobre a avaliação. Ela destaca

sua própria prática, compreendendo que cada criança tem seu contexto e que isso deve ser considerado no cotidiano escolar. Entretanto, coloca isso à prova quando necessita realizar as avaliações, contrapondo-se ao que acredita. Como não entrar nesse círculo fechado e vicioso de falar algo e fazer diferente? É necessário muito estudo e reflexão para que se possam iniciar mudanças e, como bem disse Fani (2f), “Alguém na escola que faça, embora as outras não, mas elas vêem que existe outras formas”.

O ato de estudar-refletir faz parte do cotidiano do educador porque a pesquisa move a construção do conhecimento no ensinar, no educar. [...] A reflexão tece o processo de apropriação de sua prática e teoria. Somente tendo sua nas mãos, o educador questiona e recria outras teorias. Na concepção democrática de educação o ato de refletir-estudar é fonte constante de conflitos e confronto com a teoria do outro e a sua própria. É constante reverse, buscar-se através do entendimento do outro. [...] Por tudo isso, o ato de estudar-refletir provoca dores, mal-estar e também desprazer; mas tudo isso faz parte do movimento de fundamentação teórica que alicerça a recriação da teoria e da prática. Neste sentido, o estudo-reflexão sempre possibilita transformações. (WEFFORT, 1996, p. 32)

Estudar permeado pelas possibilidades de reflexão gerou nas participantes o momento de compartilhar e de revisitar práticas. Embora não possamos afirmar que estivessem em atividade de estudo, na perspectiva de Davidov (1998), é possível que essa ação – estudar - possa, ainda, ter gerado uma nova qualidade para a consciência e para ações futuras. Sobre a atividade de estudo:

Evidencia-se nessa concepção de atividade de estudo o seu caráter educador e a decorrente potencialidade de surgimento de neoformações no desenvolvimento psíquico dos estudantes. Se considerarmos que a condição preponderante de ser sujeito em atividade de estudo é ter consciência do modo de se apropriar do conhecimento socialmente elaborado ao longo do desenvolvimento cultural do homem, e que há modos de se organizar esta atividade para torna-la mais eficaz, há de se supor que é necessário o aprimoramento das ações dos que são responsáveis pelo que um sujeito exerce sobre o outro, objetivando que este se aproprie de procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos. E o lidar com o conceito promove a mudança qualitativa no seu desenvolvimento psíquico. (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 83)

As situações vivenciadas no coletivo e proporcionadas pelo curso de formação em Educação Infantil permitem refletir sobre as ações cotidianas, podendo gerar novas qualidades nas práticas pedagógicas. Corroboramos com Marco e Moura (2016, p. 25) quando descrevem que:

As situações vivenciadas e refletidas no coletivo podem levar os sujeitos a melhor apreender o mundo em que vive, adquirir novos instrumentos para intervir em seu meio cultural e a desenvolver um “novo” olhar sobre o significado de ensinar e aprender, nas relações de sala de aula.

O processo de estudo no qual as professoras se colocaram a partir do ingresso no curso de formação em Educação Infantil é um elemento específico que demonstra o interesse em aprofundamentos teóricos, despindo-se de velhos conceitos e práticas espontâneas. Essa busca por aprender se evidencia na fala da Luna na cena anterior: “Porque pra nós é difícil se desvencilhar do sistema que nos é ensinado, imagina pra quem não busca. É difícil e trabalhoso, mas é preciso.” Se, para quem está estudando, desvencilhar-se de certos pensamentos e ações é difícil, para quem está distante da teoria é muito mais complicado.

O trabalho depende do resultado de cada ação dos sujeitos envolvidos para ter um caráter coletivo. A ação individual precisa ser consciente e, conforme Martins (2015, p. 131):

Enquanto a consciência para – si é minada, o poder das estruturas alienantes é consolidado, e, no ápice da alienação, o indivíduo é levado a aceitar como humanas as condições que não o são, submetendo-se ao sofrimento correspondente às expressões psicológicas da alienação [...].

Os estudos realizados no coletivo mostram indícios de serem grandes potencializadores para a revisitação das práticas, proporcionando reflexões e relacionando com o meio em que estão inseridas. Nesse processo reflexivo-coletivo é que as ações individuais vão sendo repensadas e reorganizadas, possibilitando que a alienação pode ser superada:

[...] a alienação gera uma tirania do inconsciente que só poderá ser superada com o fim das relações sociais que alimentam esse fenômeno. Assim sendo, para esta inconsistência, a cura individual está longe de ser a solução, pois, por sua própria natureza, só pode ser superada no âmbito de uma luta coletiva por transformações sociais. (MARTINS, 2015, p. 101)

Para o professor, a superação coletiva visando ao pensamento autônomo e reflexivo sem essas vivências e enfrentamentos conscientes torna difícil compreender o real papel docente. Diante disso, Franco e Longarezi (2011, p. 557) discorrem que:

Construir e estabelecer outras relações requer certos enfrentamentos, e estes só ocorrem mediante a conscientização por parte dos professores, das suas

condições objetivas de docência, da sua realidade social e cultural. Entende-se que a formação continuada é um espaço para o sujeito compreender a sua própria historicidade e nela poder intervir e não somente reproduzir o que já está determinado.

A formação continuada é o caminho possível para repensar práticas, momento em que se pode mudar as necessidades formativas e reorganizar a atividade, refletindo sobre a práxis: “la práctica es imposible sin la teoría, y la teoría, sin la práctica” (MAKARENKO, 1977, p. 65).

Esse trilhar e retrilhar caminhos a partir da formação é mostrado na cena a seguir, em que, a partir do diálogo sobre as políticas públicas, compreendeu-se a importância de se ter uma formação inicial e continuada de qualidade, sem mascarar falsos conhecimentos e apropriações, na qual os professores realmente possam ser protagonistas em suas formações, participantes ativos e reflexivos, e “na qual a unidade da pessoa/professor; sentimento/ação/pensamento dão sentido e significado ao ser docente no mundo da vida e da profissão” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 121).

Formação inicial e continuada é algo sério, pois nascemos como seres aprendizes e isso não deve se perder no caminho, aceitando que estamos sempre em mudança e evolução, aprendendo e reaprendendo para constituir a profissão de professor. Esse desejo de aprender precisa estar sendo trilhado de mãos dadas com o caminho da formação. Continuamos a discussão trazendo a próxima cena.

Cena 2.1.2: Estudo das Políticas Públicas.

Descrição da cena: Em uma noite chuvosa e fria, todas se faziam presentes para estudar, dialogar, compartilhar e refletir sobre a infância. Nesse dia, foi preparado um estudo sobre a historicidade das políticas públicas, uma linha do tempo apresentando todos os documentos. Após esse diálogo inicial, as participantes foram separadas em dois grupos: um deveria defender as políticas e o outro apenas criticar. Posterior a isso, um debate coletivo foi realizado, confrontando os dois pontos de vista.

1f Pesquisadora: Se pudéssemos destacar um, dois, alguns pontos bons e ruins das políticas públicas, quais seriam os mais destacados? O que “falta” ou “sobra” para que isso se implemente nas escolas?

2f Marina: Que difícil...

3f Alice: De coisas boas eu acredito que no momento que pensa em atividades em organizações para determinadas faixas etárias, estamos dando oportunidades para as infâncias, será que temos a infância ou as infâncias [...]

4f Pesquisadora: Será que essas infâncias se devem apenas por faixas etárias ou por culturas e locais diferentes?

5f Alice: Eu acho que tem influência em culturas, espaços, concepções, teorias do professor que está trabalhando com ela, tem várias influências.

6f Luna: O ruim é isso, tu quantificar por idades diferentes infâncias, habilidades competências e desenvolvimentos.

7f Aurora: Como se fosse pré-determinado.

8f Luna: A gente diz que respeita o tempo do outro, mas a gente quer que naquela faixa etária todos façam iguais, é aquilo que ele tem que fazer.

9f Marina: O que eu fiquei pensando, é que não é muito visto essa parte da qualidade da criança, o quanto é normatizado essa forma de educação, todos tem que aprender da mesma forma, com a mesma estrutura e não se pensa nos processos que cada criança passa de forma individual e particular.

[...]

10f Pesquisadora: Esse debate é para vermos que tem coisas boas nos documentos, mas o quanto também, precisamos ser críticas em relação a eles, não deixar se enredar, eles estão nas escolas, então, o que falta que essas coisas boas sejam implementadas nas escolas? Tendo em vista que muitas não conhecem esses documentos.

11f Alice, Luna e Fani: Formação continuada!!!!

12f Luna: Tem que dar formação inicial e continuada de qualidade, mas tem que garantir esse acesso, se for pensar em toda essa caminhada de trinta e poucos anos do direito da criança, tem professores que tem mais de 31 anos de profissão na escola, antes de entrar em vigor todas essas leis. Tem que garantir esse acesso a esse professor e sabemos que não são professores que infelizmente vão buscar por conta própria, não são professores que vão vim hoje como nós por conta própria para discutir um tema tão relevante, mesmo que convidados por nós não virão por termos menos tempo de profissão [...] precisa garantir o acesso com políticas, formações, mas assim, [...] formação mascarada não dá, tem que garantir acesso a conteúdo de qualidade. Tem que pegar esses professores e dizer vocês têm que estudar, tá aqui no teu contrato.

13f Marina: Uma coisa que percebi na leitura dos textos e vem daí a discussão de quem são as pessoas que fazem esses documentos, são pessoas que assim como eu, sou psicóloga, mas eu nunca tive acesso a esse histórico da infância e sua importância, quando eu fui ler e entender que o jogo não é simplesmente o jogo, a importância da autonomia, da criança participar do processo de aprendizagem, tu te dá conta que não é colocar a criança em uma sala de aula e ensinar letrinhas, brincar e números, e que faz parte do processo de formação da personalidade da criança. A partir do momento que tu colocas pessoas que não conhecem de fato a educação infantil, não vamos ter pessoas interessadas em oferecer um curso de formação para professores de educação infantil.

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em vídeo – Data: 08/05/2019.

Exercitar a prática docente implica um movimento contínuo de aprendizagem; é cuidar para que as condições objetivas da rotina do ser professor, permeada de inúmeras tarefas, não inibam as possibilidades de aprendizagem. A busca por

formação será um dos caminhos a ser percorrido como parte integrante do seu trabalho. Como lembra Marx (2004, p. 25), “o trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade”.

É nessa incessante busca por aprender, por estar em formação continuada, compreendendo toda a sua potencialidade e se tornando seres conscientes, protagonistas e reflexivos, que podemos evitar certos equívocos, como o da fragmentação dos conceitos. Tratamos esse caso na próxima cena, na qual uma professora revisitou sua memória para uma atividade que havia achado muito interessante em sala de aula e, a partir da leitura do texto e da reflexão teórica compartilhada, deu-se conta que era fragmentada.

Não podemos educar sem nos indagarmos, sem nos questionarmos, sem refletirmos, sem nos colocarmos como eternos aprendizes. Para que isso aconteça, necessitamos constantemente de formação continuada, pois torna-se difícil realizar esse processo de olhar reflexivamente para a própria prática sozinhos.

Para o professor, que exerce uma profissão essencialmente relacional, é particularmente importante esse movimento de vaivém: estar com o outro, ver o outro - as crianças, os colegas, as famílias, o mundo ao redor - e enxergar-se. Trata-se de algo necessário e ao mesmo tempo delicado. Não é coisa que se aprendem uma lição, em um livro ou um manual de técnicas. É fundamentalmente atitude que se aprende estando com o outro, os outros, na dinâmica do cotidiano educativo. Logo, é tarefa para a vida inteira. (OSTETTO, 2012, p. 129)

A docência exige um eterno ressignificar, “a complexidade de nossa profissão exige, também, que revisemos nossas formas de pensar e nossas convivências emocionais” (HOYUELOS, 2019, p. 47). É importante vermos a docência como impermanente, que a cada momento possa trilhar caminhos diferentes.

Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não leva-nos a transformar algo em nós, nos outros, na realidade. (WEFFORT, 1996, p. 22)

Deve-se proporcionar aos professores momentos em que possam realizar reflexões, colocando-se em atividade na medida em que o motivo se relaciona com o conteúdo da ação. Fraco e Longarezi (2011, p. 579) explicam que:

A formação continuada será para o professor uma atividade dominante se ele encontrar nestas ações, uma relação direta com seu trabalho, uma aproximação direta do conteúdo da ação com suas necessidades. Nesse sentido, diversas ações, articuladas entre si e com o contexto escolar, podem se transformar em atividades formativas potencializadoras do desenvolvimento docente.

As ações pensadas no curso de formação em Educação Infantil tinham o intuito de se relacionar com o contexto escolar, na expectativa de que, enquanto um processo formativo, pudesse proporcionar a formação da estrutura da consciência. Na cena a seguir, tem-se um diálogo sobre a fragmentação dos conteúdos nas escolas, em que, a partir do excerto de determinado texto teórico, uma professora relembra sobre as cores sendo trabalhadas em uma turma de maneira separada, uma de cada vez.

Cena 2.1.3: Uma cor por dia: A fragmentação dos conceitos.

Descrição da cena: O grupo participava de um jogo de “Bingo”, a pesquisadora sorteava uma questão e nas cartelas continham as respostas. Era preciso ler a pergunta e a resposta e o jogo era o meio para a discussão de três textos, sendo eles:

Texto 1: Teoria Histórico-Cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e agir docentes. Autoras: Sônia Regina Teixeira e Ana Paula de Araújo Barca. In: COSTA, Sinara Almeida da Costa; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017. **Texto 2:** O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. Autora: Maria Assunção Folque. In: COSTA, Sinara Almeida da Costa; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017. **Texto 3:** Quinta aula: Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. P.92 – 109. In Livro: **7 aulas de L.S.Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1 ed – Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

1f Pesquisadora: “O processo de fragmentação da criança e do conhecimento está presente desde idades muito precoces, tal é a força do modelo escolar tradicional...!”. O excerto refere-se ao texto 2.

2f Alice: Acho que é a minha: “Na creche, onde o bebê ainda não tem, para alguns, a dimensão de um ser social e cultural, assiste-se com alguma frequência a estimulação dos sentidos um a um e a lições sobre conceitos isolados, como por exemplo, ensinar as cores através da exploração exaustiva de cada uma (“a semana do amarelo”, “a semana do vermelho”) fragmentando e reduzindo a criança a componentes sensoriais desligados e o mundo estético, a aprendizagem de cores isoladas (“estamos a trabalhar as cores”). Também os materiais e a sua organização nas salas, bem como as atividades enunciadas em alguns planos semanais, espelham esta estrutura de pensamento pedagógico: por exemplo “a caixa do tato”, “o cantinho dos sentidos”, “uma atividade sensorial”. (p. 58).

É fragmentar né...

3f Pesquisadora: Exato, fragmentar todo o processo de conhecimento das crianças [...] e se pensarmos, a gente não vê o mundo apenas de uma cor a cada semana, a cada dia, mas por qual motivo insistimos em fazer isso com as crianças?

4f Ana Liz: É que nem as letras, apenas uma letra por dia, apenas letra A, depois B [...].

5f Alice: Legal e eu que uma vez vi uma atividade assim e adorei. Era uma atividade que uma professora fez na sala de aula, era o canto do vermelho, o canto do amarelo, o canto azul, era um circuito, ela trabalhou primeiro individual e naquele dia juntou tudo no circuito das cores.

6f Ana Liz: Depois que eles internalizaram bem todas as cores deu para juntar!
(risos)

7f Alice: É, é de se refletir mesmo...!!

8f Luna: É que nem as atividades do meu afilhado, cada cor no cantinho da folha, tendo 3 anos ele, a mãe amando e eu como dinda quieta para não falar, mas pensando, como uma criança nessa idade não misturou as tintas? [...] Tu viu que são coisas que não foi ele que fez ou fez com a mãozinha sendo segurada. [...]

9f Louise: Uma coisa marcante sobre esse ensino fragmentado, entra a tua dissertação Andressa, foi uma experiência muito marcante, quando fomos para uma turma e precisamos trabalhar o número 9, não podíamos trabalhar o 8, 7, era apenas o 9. E quando chegamos lá, não tinha essa concepção de 7 e 6, é tão fragmentado, é difícil de ver o todo e ali mostrou o quanto o ensino é fragmentado na Educação Infantil [...] acaba desestimulando a pensar e compreender [...]

10f Fani: Ali nos textos, em um deles diz, se os bebês não fazem suas conexões separadas imagina uma criança maior, tem aquela parte que diz que se tu oferece uma refeição o bebê vai com o corpo, age com o todo, imagina uma criança maior que tem essas conexões mais elaboradas.

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em vídeo – Data: 26/06/2019.

A conversa anterior mostra a reflexão sobre os conceitos fragmentados no âmbito escolar que acontecem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A partir

dos conhecimentos compartilhados, as participantes foram tomando consciência desse equívoco, principalmente a professora Alice, que havia vivenciado uma situação igual à do excerto do texto: a de trabalhar com as cores separadamente.

Hoyuelos (2019, p. 55) vai dizer que a complexidade das experiências vividas pelas crianças favorece a das conexões neurais, pois o sujeito está preparado para receber o novo. Isso precisa ser realizado de maneira satisfatória e não simplista, de modo a instigar a investigação e a curiosidade infantil:

Arquitetura cerebral nunca se encontra separada de outros sistemas [...] Todos os indícios falam de um modelo de cérebro integrado, e não compartimentado. Tudo está misturado. Razão e emoção não se encontram separadas. A emoção interfere na razão, e a razão modifica a emoção. As emoções estão na base dos sentimentos, dá consciência e dos projetos pessoais e coletivos. As áreas mais evoluídas do córtex cerebral não podem operar independentemente das mais primitivas. Tudo é parte de um processo de *feedback* contínuo. A racionalidade e as decisões sábias mais importantes não podem funcionar adequadamente sem o aparelho que rege a regulação biológica. A emoção e os sentimentos são elementos centrais dessa regulação biológica e geram uma espécie de ponte entre os processos racionais e os não racionais, entre as estruturas corticais e as subcorticais. As emoções - que não são reflexos genéticos - dependem de uma emaranhada cadeia de sistemas que devem ser os orquestrados simultaneamente. [...] O importante é que, sozinha, nenhuma dessas áreas pode fazê-lo. A emoção resulta da cooperação de várias áreas do sistema cerebral. Essa ideia pode nos fazer reconsiderar claramente toda a didática baseada na disjunção das áreas curriculares e de sua hierarquia, baseada em separações feitas por adultos que rompem com a integridade emocional e, por conseguinte, cognitiva na infância, e não apenas da infância.

As funções psíquicas das crianças se desenvolvem a partir das mediações culturais: quanto mais vazio for esse processo, menos oportunizaremos condições para que elas se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade. À escola, como local principal para a apropriação e o desenvolvimento, cabe organizar intencionalmente o ensino que oportunizará condições para que isso aconteça. Portanto,

[...] cabe à educação escolar ampliar o desenvolvimento do estudante, ou seja, a escola, a partir da organização adequada do ensino, pode produzir desenvolvimento. Assim, os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-se a níveis superiores de desenvolvimento. [...] Tal concepção de desenvolvimento reconfigura o papel de maturação no processo de aprendizagem e dá à educação escolar um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em um sentido oposto ao que vemos nas teorias maturacionistas, não cabe à escola esperar que a criança amadureça. Ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação se efetive. (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 425)

Toda essa compreensão das funções psíquicas das crianças e de sua maturação, bem como do papel do docente como sujeito principal na organização do ensino, acontece por meio contínuo de estudos teóricos. É através destes que os professores ampliam seu repertório teórico e cultural a fim de compreender as nuances da infância e da docência e, para que isso aconteça, deve-se ter e investir em formação inicial e continuada de qualidade, sejam nos contextos escolares, nas universidades, em cursos ou eventos.

Episódio 2.2: O estudo compartilhado como aliado na compreensão da teoria e da prática

O compartilhamento de experiências, vivências e saberes dos diferentes sujeitos deve ser processo e finalidade para a apropriação de novos conhecimentos. Essa troca pode permitir aos professores a ressignificação de seus conceitos e práticas, colocando-se em processo de reflexão e de reavaliação.

A proposição de um trabalho compartilhado implica uma postura de ruptura com a visão sectária e individual na formação, de maneira que o trabalho pedagógico seja organizado considerando os tempos e os espaços pedagógicos a serem vivenciados. Nesse sentido, *os processos formativos docentes* precisam priorizar a atividade conjunta, valorizando os espaços de aprendizagem comuns e a construção de conhecimentos e saberes de forma compartilhada. (BOLZAN, 2008, p. 114, grifos da autora)

A constituição do ser docente precisa trilhar um caminho de ricas vivências para ser potencializador do revisitar das práticas pedagógicas, apreendendo novas. A cena a seguir mostra o diálogo das participantes do curso de formação em Educação Infantil sobre o conceito de trabalho pautado em Marx e a importância dessa consciência docente, em que o professor não pode perder o seu objeto. O trabalho é uma atividade social, um processo que liga o homem à natureza, “é um movimento que não se estabelece de forma individual, mas coletivamente, implicando a relação do homem não só com a natureza, mas também com outros homens que agem e que se comunicam entre si” (MOURA, 2010, p. 157).

Cena 2.2.1: Diálogo sobre o trabalho – Marx.

(continua)

Descrição da cena: O jogo da trilha foi organizado pela pesquisadora como recurso para diálogo de dois textos solicitados como leitura prévia. Texto 1: SOUZA, M. C. B. R; BERTOCHI, A. F. **O conceito de atividade como princípio educativo.** 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009. Texto 2: SOUZA, R. A. M. de; OLIVEIRA, N. T. G. R. de; CRUZ, I. C. S da. **A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura.** Revista zero a seis. V.20. Julho 2018. Nessa cena a participante Ella joga o dado, anda as casas a partir do número e lê a questão.

1f Ella: “[...] a forma de organização do trabalho e da cooperação nas sociedades divididas em classes é feita através da *divisão social do trabalho* (MARX, 1859/1989). No entanto, a divisão social do trabalho que produz a distribuição desigual do excedente econômico gerado socialmente, gera as classes sociais antagônicas. Com a divisão social do trabalho surge a contradição entre interesse individual e interesse coletivo, entre classes trabalhadoras e classes proprietárias. Mas este antagonismo não se manifesta só na realidade concreta, está presente, também, nas representações, visões de mundo, ideologias etc. Marx (*idem*) conclui que a *consciência* não pode ser outra coisa senão a expressão do ser social. Ou seja, consciência (nossa visão de mundo, nossos valores, concepções políticas, estéticas, morais, religiosas e filosóficas etc.) é determinada pelo processo histórico de produção da vida social. A consciência é e sempre foi social. Os seres humanos são os produtores de suas ideias, mas estes são seres humanos reais e ativos, tal como se acham condicionados pelo seu modo de produção. As formas de manifestação da consciência, incluindo o exercício da ciência, são expressões das relações sociais historicamente determinadas dos homens entre si e destes com a natureza”. (Texto 1, p. 02 – 03).

É para eu explicar e comentar, me ajuda Aurora?

2f Aurora: Estou pensando, mas assim, pensado no trabalho do professor como resultado da divisão social do trabalho, qual é a nossa responsabilidade social? A educação escolar, então se o professor tem como responsabilidade social a educação escolar [...] a organização do ensino do professor também precisa promover esse espaço social de aprendizagem envolvendo criança, a cultura, o conhecimento, o jogo como atividade principal. Não sei mais o que comentar... Acho que é isso.

3f Ella: Adorei essa dupla!

4f Pesquisadora: Mas é isso, a consciência como processo dessa vida social que levamos.

5f Marina: Essa questão do trabalho me remeteu a pensar a partir de um texto que li, sobre o impacto social que o trabalho e da atividade que tu exerce tem sobre nós, que nós somos a partir daquilo que nós produzimos e que a gente ganha significado enquanto sujeito a partir da atividade que a gente exerce né, daí tu vai ganhar valor a partir daquilo que tu é capaz de ofertar pra sociedade e é mais ou menos isso eu acho, a partir do que tu vai produzindo tu vai se constituindo enquanto sujeito.

6f Ana Liz: É, e essa produção também acontece devido a necessidade de tu estar no meio social, então é uma troca!

7f Marina: Querendo ou não é para suprir uma demanda imposta pra ti, o professor por exemplo vai colocar uma demanda ao aluno e ele vai corresponder e vai dando significado a partir das vivências dele. [...]

8f Ana Liz: Sempre me lembro quando começamos o curso de Pedagogia, fazíamos planejamento para alunos imaginários, pra nós muito difícil, sem ter metade da leitura que temos agora, como planejar para sujeitos que não existem [...] muito difícil, porque tu precisa saber o contexto que tu estás, saber quem são teus alunos para começar a produzir o conhecimento.

9f Aurora: Entender a tua responsabilidade social.

10f Pesquisadora: O texto vai apresentar mais adiante a partir de Marx sobre o trabalho alienado e não alienado, podemos dar o exemplo do filme do Charlie Chaplin – Tempos Modernos, que todas acredito que conhecem, trabalho completamente alienado.

[...]

11f Fani: [...] nosso papel é muito forte, um divisor de água. Depende muito da pessoa que está ali, do que ela quer transmitir.

Cena 2.2.1: Diálogo sobre o trabalho – Marx.

(conclusão)

12f Marina: Estava pensando com base nesse texto exatamente isso, porque a gente vai aprender que a criança, o adulto enfim, vai aprendendo a dar conta dos seus conflitos psíquicos a partir do momento que ele consegue elaborar com os recursos que ele tem de simbolizar aquilo que ele vai conectando durante a vida, daí eu pensei no papel de vocês enquanto professoras para dar recursos psíquicos para essas crianças lidarem com seus conflitos [...] todas as atividades que vão sendo exercidas na sala de aula justamente para ajudar essas crianças se constituírem enquanto sujeitos, não é só a escrita e leitura, é a subjetividade.

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em áudio – Data: 05/06/2019.

Percebe-se na cena acima o diálogo sobre a consciência do trabalho docente. De acordo com Basso (1998, p. 02):

As condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este constituiu-se numa atividade consciente. O homem, ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido. Por exemplo, enquanto o processo de trabalho fabril é altamente objetivado, limitando a autonomia possível do operário na execução de suas tarefas, a contrário, no caso docente, seu processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, deixando uma margem de autonomia maior, pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata.

A autonomia docente depende do grau de objetivação do trabalho, podendo ser maior ou menor. Essa compreensão do significado docente, de sua atividade, deve ser debatida nas formações iniciais e continuadas. Além dessa consciência, pode-se perceber na cena anterior a troca de saberes e de experiências entre as participantes. Observa-se o momento em que a participante Ella pede ajuda a Aurora, mais experiente academicamente, e que ela sentiu segurança para poder ajudar na explicação.

Esse processo formativo organizado intencionalmente proporcionou às participantes o compartilhamento de seus entendimentos, gerando apropriações e constituindo um espaço formativo de aprendizagem da docência. O diálogo coletivo é propulsor das aprendizagens docentes. Esse coletivo se organizou no espaço formativo a partir de um processo pensado e organizado para o compartilhamento e a apropriação de conhecimento. O estudo compartilhado é uma ação importante para a compreensão da teoria e da prática, como podemos ver na cena a seguir.

Cena 2.2.2: Dialogando sobre atividade.

Descrição da cena: O jogo da trilha foi organizado pela pesquisadora como recurso para diálogo de dois textos solicitados como leitura prévia. Texto 1: SOUZA, M. C. B. R; BERTOCHI, A. F. **O conceito de atividade como princípio educativo.** 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009. Texto 2: SOUZA, R. A. M. de; OLIVEIRA, N. T. G. R. de; CRUZ, I. C. S da. **A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura.** Revista zero a seis. V.20. Julho 2018. Nessa cena Taila joga o dado e cai na leitura de um excerto, podendo selecionar duas pessoas para comentar com ela.

1f Taila: “[...] atividade é, pois, tudo aquilo que faz sentido para a criança: todo o fazer orientado para um fim ou resultado e com motivação pessoal. O resultado deve ser algo que motiva as ações e as atitudes infantis para algo que a criança pretenda alcançar. Assim, o sentido é dado pela relação entre motivo – que impulsiona o agir infantil – e o objetivo – resultado pretendido. Nesta perspectiva, para que haja atividade, motivo e resultado devem coincidir. “A atividade da criança, ao integrar motivo e objetivo, o porquê e o para quê das ações, envolve a atribuição de sentidos para o mundo e influencia o desenvolvimento psíquico, por garantir que a criança utilize, deliberada e intencionalmente, suas capacidades na realização de algo”. (Texto 1, p. 04).

Ai que difícil escolher alguém [...] Mas vou escolher a Aurora.

2f Aurora: A gente tem um exemplo sobre leitura de um livro clássico do Leontiev que diz assim, uma criança vai ler um texto porque tem uma prova, determinado momento da leitura ela recebe a informação de um colega que não terá mais a prova, o que ela pode fazer, parar de ler o texto imediatamente, então aquilo não era uma atividade, era uma ação porque ela só leu o texto porque o professor pediu e pra ser aprovado na prova e a outra opção pra se tornar uma atividade seria bom, não tenho mais a prova, mas a leitura do texto está tão interessante, quero me apropriar do conteúdo, que ela segue a leitura do texto pela necessidade dela de se apropriar do conteúdo do texto, então pra gente entender um pouquinho o que é uma atividade, quando o motivo coincide com o objeto, é quando a criança, o estudante enfim, está fazendo uma ação e aquela ação ela coincide com a necessidade dele de aprender, de conhecer, de se apropriar e quando não acontece é somente uma ação, uma tarefa pra cumprir uma ordem dada.

3f Ana Liz: Ali na página 4 do texto “O conceito de atividade como princípio educativo” no excerto lido, ele descreve bem isso [...] e era bem aquilo que a Marina brincou no início do nosso estudo, não vou fazer isso porque não faz sentido, então de início não se constitui como uma atividade, apenas como uma tarefa, pois ela está executando ações que estão mandando ela fazer, então depois pode se transformar em atividade [...].

4f Aurora: E acho que esse é o nosso grande desafio na escola, como fazer com que as situações que a gente pense e planeja de fato despertem a necessidade na criança dela aprender, dela interagir, de brincar e jogar não porque o professor pediu, mas porque ela entende e se interessou e aquilo tem uma necessidade dela, porque nem tudo que a gente propõe vai ser uma atividade para a criança, isso é fato.

5f Marina: É tudo muito complexo...! Muita reflexão.

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em áudio – Data: 05/06/2019.

Relacionar o estudo dos textos com as práticas pedagógicas na escola coloca as participantes em um processo reflexivo, gerando uma nova qualidade aos conceitos pré-estabelecidos ao compartilhar experiências, pensamentos e sentidos pessoais diante de situações já vivenciadas, participando ativamente da formação com a necessidade de crescimento. Esse compartilhamento transforma a consciência, que não é imutável. Diante disso,

[...] devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. Assim, devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. (LEONTIEV, 1978, p. 89)

Essa consciência que se constrói socialmente demonstra a importância da formação continuada, em que os sujeitos possam intervir, serem ativos e se sentirem pertencentes e não apenas expectadores, sem compreender o real papel social do ser professor. De acordo com Franco e Longarezi (2011, p. 573-574):

No campo da formação continuada de professores, a superação do distanciamento entre significado social e sentido pessoal, em outros termos, a superação das resistências em participar das ações de formação, implica na construção de condições objetivas a partir das quais seja possível a construção de trabalhos que não somente incluam os professores em seus processos de formação, mas que também possibilitem a constituição de coletivos que assumam suas necessidades e as transformem em atividades formativas, potencializadoras do desenvolvimento profissional docente.

A constituição de coletivos que assumam a transformação de suas necessidades em atividades é o que podemos ver nas cenas que estão compondo o episódio 2 (O estudo compartilhado como aliado na compreensão da teoria e prática), com as participantes assumindo suas necessidades. Lembramos de Leontiev (1980, p. 83) ao afirmar que “La actividad de los participantes de un trabajo conjunto es estimulada por el producto de la misma, que primariamente responde en forma directa a las necesidades de cada quien”. O estudo em um trabalho conjunto permite responder às necessidades individuais de cada participante, estando em compartilhamento no coletivo. Na próxima cena, vamos ver esse coletivo compartilhando suas compreensões para a sistematização de um esquema sobre os conceitos de atividade e ação.

Cena 2.2.3: Sistematizando conceitos: *atividade e ação*.

(continua)

Descrição da cena: O jogo da trilha foi organizado pela pesquisadora como recurso para diálogo de dois textos solicitados como leitura prévia. Texto 1: SOUZA, M. C. B. R; BERTOCHI, A. F. **O conceito de atividade como princípio educativo**. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009. Texto 2: SOUZA, R. A. M. de; OLIVEIRA, N. T. G. R. de; CRUZ, I. C. S da. **A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura**. Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018. Nessa cena Ella jogou o dado e caiu na seguinte questão: “Convide todas as pessoas do jogo, para juntas, realizarem um esquema (mapa, tópicos...) que diferencie os conceitos: **atividade e ação**, a partir da perspectiva de Leontiev”. Logo iniciou-se a conversa de como e onde fariam, o quadro e o giz disponível na sala de aula foram os recursos escolhidos, pensando que todas conseguiram visualizar melhor e assim, ir contribuindo.

1f Taila: Acho que primeiro precisamos pensar a ação que vai ser realizada.

2f Ana Liz: Eu acho que coloca assim, atividade e ação.

3f Fani: Porque a ação pode virar uma atividade e uma atividade uma ação.

4f Luna: Então faz duas interseções, atividade e ação.

5f Ana Liz: Acho que primeiro escreve as duas palavras e vamos conceituando, vendo as relações que podem ou não ter.

[...]

6f Aurora: A flecha será para os dois lados né?

7f Ana Liz: Mas temos que ver os conceitos de atividade e de ação.

8f Aurora: Vamos começar pela atividade então.

9f Ana Liz: Também acho!

10f Aurora: Parte de uma necessidade.

11f Ella: E quem sabe coloca em tópicos, fica mais fácil.

12f Fani: A atividade parte de uma necessidade.

[...]

13f Aurora: Motivo, motivo..!

14f Ana Liz: Eu estou confusa, confusa.

15f Aurora: Ações e operações?

16f Ana Liz: Mas não sei se as ações fazem parte da atividade.

17f Aurora: Fazem sim!

18f Ana Liz: Então eu acho que é ação e depois atividade. Porque primeiro tu começa a executar através de uma ação depois ela pode se tornar atividade.

19f Fani: Eu tenho as minhas dúvidas assim sabe, por onde começar entende. O motivo seria a intencionalidade?

20f Ana Liz: É, e tem os motivos eficazes e compreensíveis.

21f Ella: E condições objetivas coloca também. A Ana Liz falou outra coisa...

22f Ana Liz: Fazer no motivo duas flechas, daí os eficazes e compreensíveis.

[...]

23f Ana Liz: Acho que tá ficando estranho, tínhamos que definir melhor. Acho que podemos apagar e deixar ação e atividade e puxar a necessidade sabe...

24f Aurora: A atividade parte de uma necessidade, então a necessidade é no topo, necessidade, atividade, motivo. Vamos fazer necessidade primeiro.

25f Ana Liz: É...!

26f Aurora: Escreve aí Ella, necessidade, e a atividade em letra bastão.

27f Ana Liz: Elege uma cor só para as flechas.

28f Aurora: Motivo embaixo. Motivo coincide com o objeto para ser uma atividade, o objeto pra lá então, junto do motivo, porque eles coincidem.

29f Ana Liz: Os motivos podem ser compreensíveis e eficazes.

30f Aurora: Isso, então puxa ali uma flecha nos motivos para colocar eles.

31f Pesquisadora: Quando temos um motivo apenas compreensível será que ele está na atividade?

32f Ana Liz: Então tira e deixa só o eficaz.

Cena 2.2.3: Sistematizando conceitos: *atividade e ação*.

(conclusão)

33f Pesquisadora: Também não sei, é uma pergunta apenas para pensarmos e dialogarmos.

34f Fani: Por que o compreensível é o que?

35f Pesquisadora: Quando uma criança faz uma tarefa e recebe de ordem que só pode brincar depois, é compreensível, ele compreende que só pode brincar depois da tarefa. Mas pode se tornar um motivo eficaz quando compreender que a tarefa que está fazendo em casa é importante para a aprendizagem dele, para conhecimento.

36f Aurora: Isso, então motivo e objeto são flechas duplas, coloca aí. Pra ti conseguir concretizar o objeto precisa de condições objetivas [...] Ações, operações e condições objetivas. Ação é uma execução, não... Operação é uma execução.

37f Ana Liz: Não...

38f Aurora: Mas as ações do professor é estudar, organizar o planejamento, e as operações pra isso acontecer é, vou movimentar as classes para formar grupos, vou escrever no quadro, ações muitas vezes involuntárias, eu não penso, ah, agora eu vou lá na frente escrever no quadro.

39f Ana Liz: Mas isso já difere atividade de ação, ações também podem ser em letra maiúscula.

40f Aurora: Mas as ações dentro da atividade, ela é diferente da ação sozinha. A ação sozinha seria quase que uma operação talvez.

41f Fani: E tem coisas que são tão habituais né, já são automatizadas.

42f Ana Liz: Então a diferença entre elas são os motivos compreensíveis.

43f Aurora: Sim...

44f Ana Liz: Então a gente apaga aquilo ali eu acho pra fazer as ações. E coloca nas ações os motivos compreensíveis.

45f Aurora: Motivos compreensíveis e operações nas ações, coloca aí Ella. Pra realizar uma ação também depende das condições objetivas, coloca embaixo também.

46f Ana Liz: Na verdade tem semelhanças e diferenças

47f Aurora: Sim.

[...]

48f Aurora: Então agora vamos pensar, o que diferencia a ação da atividade. Os motivos e as necessidades?

49f Ana Liz: Sim...

50f Aurora: Mas segundo a perspectiva de Davidov, tarefas também são atividades.

51f Ana Liz: Mas eu acho que é isso aí...

52f Pesquisadora: Se todo mundo concorda, ok!

53f Ana Liz: Elas têm semelhanças e diferenças, mas ainda acho que tem que ter aquelas setas que vai para um lado e outro sabe...

54f Orientadora: As ações não vêm de necessidades também?

55f Aurora: Também, estava pensando nisso, a diferença que não vai coincidir o motivo e objeto. Coloca a necessidade em cima também...

56f Luna: Se por um círculo na atividade e outro na ação e no meio das interseções dos dois círculos coloca a necessidade.

57f Aurora, Ana Liz: Boa!!!

[...]

58f Orientadora: Perfeito, pois tudo surge da necessidade, se essa necessidade é movida por motivos compreensíveis, na verdade ela se constitui como uma ação. Se ela é movida por motivos eficazes que façam com que esse motivo coincida com o objeto, lógico aqui terá a atribuição de sentidos, aí teremos uma atividade.

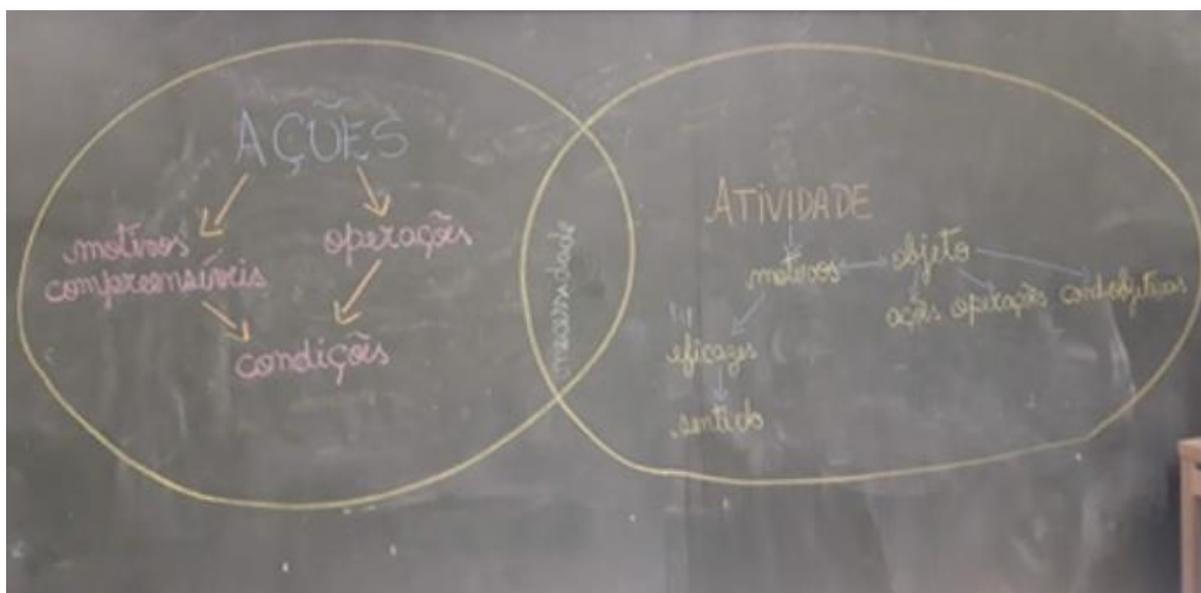
59f Ana Liz: No coletivo, ficou bom!

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em áudio – Data: 05/06/2019.

O processo formativo foi intencionalmente organizado para que as participantes compartilhassem seus entendimentos mediados pelo jogo da trilha, o que foi mobilizando-as. Não havia pressa na discussão sobre a sistematização dos conceitos,

nem preocupação com tempo ou um querer acabar logo, o que indica que possivelmente gerou uma necessidade de buscar uma solução para a questão proposta. O que se observava era uma discussão sobre como ficariam melhores as flechas, as palavras e os círculos. Na Figura 07, confere-se a sistematização das participantes.

Figura 07: Síntese atividade e ação.



Fonte: Dados da pesquisa – Registro fotográfico da pesquisadora – Data: 05/06/2019.

A aprendizagem gerada pelo estudo compartilhado aconteceu pela troca, pela interrelação entre as participantes:

[...] los procesos psicológicos humanos superiores, específicos, pueden generarse sólo en la interrelación del hombre con el hombre, es decir, como procesos intrapsicológicos; y sólo después, comienza el individuo a realizarlas por sí solo. (LEONTIEV, 1980, p. 78)

A importância do outro, do coletivo, para que possamos apreender conceitos nos leva ao desenvolvimento e a nos tornarmos sujeitos históricos. “Fuera de la colectividad no es posible formar una personalidad con alto grado de conciencia, sentido de responsabilidad ante la sociedad y elevadas cualidades morales” (MAKARENKO, 1977, p. 05).

As aprendizagens geradas pelo grupo são importantes no sentido de que as participantes as levarão para outros contextos nos quais estão inseridas. Essa nova

qualidade na aprendizagem poderá reverberar em outros sujeitos. O processo contínuo de se tornar professor é sempre inacabado e lento.

Os processos de aprender e ensinar, de aprender a ser professor e de desenvolvimento profissional de professores são lentos, iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida. A escola e outros espaços de conhecimento são contextos importantes nessa formação. (MIZUKAMI, 2008, p. 214)

A formação continuada se torna importante nesse processo do aprender a ser professor, em que ele se revisita e se reinventa. Tomar consciência de que realizar uma atividade satisfará suas necessidades mostra que é nesse movimento que se produzem os significados. Cada participante, individualmente, apropriou-se a seu modo do que foi dialogado, estudado, debatido e compartilhado no coletivo, criando seus sentidos que podiam gerar significações coletivamente.

A significação é um processo eminentemente social, é uma elaboração histórico-cultural, portanto coletiva e viabilizada mediante a atividade humana em geral, ou seja, a atividade vital humana, aquela desenvolvida pelos homens na produção da sua própria existência como gênero humano. Dessa maneira, não deixa de ser também um fato da consciência individual, pois o indivíduo, como um ser sócio-histórico, é um ser que apreende o mundo por meio das interações sociais estabelecidas, que propicia a formação de seu pensamento, apropriando-se das significações produzidas por gerações que o precederam. (SERRÃO, 2006, p. 151)

Compreender a relação entre teoria e prática é uma das ações docentes, já que uma não existe sem a outra. Mas isso não é algo que se faz imediatamente; outrossim, apreende-se nos diferentes contextos em que se insere, reconstrói-se e se requalifica a partir dessas aprendizagens, recolocando-se novamente em desafios para novas aprendizagens. É um ciclo, um processo necessário do ser professor.

Muitos foram os sentidos atribuídos por cada sujeito no processo de estudo coletivo, possibilitando chegar ao “significado de que “ser professora”, exercitar a prática de ensino, ocorre por mediações e requer um movimento contínuo de aprendizagem dos sujeitos que a realizam” (SERRÃO, 2006, p. 173), um movimento contínuo de querer aprender.

Considerando cada sentido pessoal das participantes, foi perguntado no que a THC e a AOE podem ou não contribuir. Vejamos as respostas de algumas das participantes na cena a seguir.

Cena 2.2.4: No que a THC e a AOE contribuem?

Descrição da cena: Essa cena se remete às respostas dadas pelas participantes do curso no questionário on-line final. Trazemos duas: 1. O estudo da Teoria Histórico Cultural contribui? Explique. 2. O estudo da AOE (Atividade Orientadora de Ensino) contribui? Explique. As respostas estão na ordem das perguntas.

1f Ella: 1. Contribui ao pensarmos que as ações que desenvolvemos no planejamento do curso envolveram a interação entre os membros do grupo, a troca de ideias e a apropriação de conhecimentos novos, seja entre nós participante do curso como as crianças na escola.

2. Ao pensarmos no planejamento a ser desenvolvido inicialmente pensamos no movimento lógico - histórico do conceito a ser trabalhado e posteriormente na SDA a ser planejada e desenvolvida. Como eu já possuía conhecimentos anteriores sobre essa teoria foi mais fácil pensar em uma SDA que contemplasse os elementos principais da AOE.

2f Ana Liz: 1. Estudar a Teoria Histórico-Cultural e seu movimento sempre é um processo que a cada leitura contribui para a aprendizagem, pois como essa teoria apresenta a ideia que o homem é um ser social e se constitui na interação com o outro, o próprio movimento de estudo faz parte do desenvolvimento do sujeito, contribuindo em suas ações formativas enquanto profissional da educação.

2. Como já havia uma proximidade com essa teoria, senti que faltou pensar as ações desenvolvidas na escola, que coincidem ou não com ela.

3f Aurora: 1. Sim, pois compreender que as crianças são sujeitos de direitos e que possuem capacidades de aprender e se desenvolver permite ao professor olhar para o jogo, não como uma tarefa livre da criança, mas como uma forma de permiti-la desenvolver suas máximas capacidades. Além disso, de compreender sua responsabilidade com seu trabalho e entender que os conhecimentos são oriundos das necessidades humanas fazendo parte de sua cultura.

2. Sim, pois coloca o professor na situação de pensar um novo modo de ensinar, no qual professor e criança podem entrar em atividade. Nesse sentido, se configura como uma proposta teórica na medida que proporciona ao professor estudar e se apropriar de uma teoria, e como metodológica, por mostrar um modo de organizar o ensino no qual as crianças possam sentir a necessidade de experienciar determinado conceito, para que mais tarde, na adolescência, eles sejam consolidados.

4f Luna: 1. Com certeza, foi a que eu achei muito válida, até porque quando entrei no mestrado fui apresentada a ela, e foi muito bom já saber algo sobre ter uma ideia do que seria e ela vai ao encontro com o que eu acredito, na importância do contexto, história e cultura no desenvolvimento da criança como cidadã e ser social.

2. Foi importante para perceber que tudo parte de uma mediação, e que esta pode render bons resultados para a aprendizagem.

5f Taila: 1. Ele contribui muito, uma vez que, ele destaca que o homem é um ser social que se desenvolve em sociedade e a criança nasce desprovida de características tipicamente humanas e é no convívio com seus pais, familiares e outras crianças que ela vai se apropriando de características tipicamente humanas e se desenvolve.

2. Sobre o estudo da AOE que eu já tinha aproximações, destaco que percebi que ele pode tanto ser utilizado para trabalhar com conceitos relativos a matemática como de outras disciplinas.

6f Alice: 1. Com certeza, pois possibilitou ter uma fundamentação teórica do que já fazemos em nossas escolas.

2. Sim, porque possibilitou ter clareza de que a mediação é necessária e de que precisar ter uma intencionalidade clara.

Fonte: Dados da pesquisa – Questionário online final – Data: 04/12/2019.

Nenhuma prática é neutra, mas se apoia em algum referencial teórico. No nosso caso, apoiamos-nos na THC, na TA e na AOE, teorias que alguns participantes

do curso já tinham contato, outras apenas ouviram falar e não tiveram a oportunidade de aprofundar, e algumas nem conheciam. É necessária a reflexão constante da teoria aliada à prática pelo educador em seus atos conscientes, relacionando-se com sua prática pedagógica e conseguindo superar a alienação.

Há que se pensar, portanto, a educação do educador como um processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que como trabalhador e junto com outros homens modifica intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo. Há que se fazer essa educação como um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que esta é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização e econômica e política da sociedade capitalista e não na subjetividade dos indivíduos. (MARTINS, 2015, p. 135)

É importante compreender a educação enquanto processo de luta contra a alienação que exige transformação da consciência, o que acontece quando as ações do professor se objetivam no produto do seu trabalho.

Reflexão da Unidade 2: As ações de quem estuda e aprende

Na unidade 2 desse trabalho, trouxemos para diálogo dois episódios: “o estudo como impulsionador para revisar práticas” e “o estudo compartilhado como aliado na compreensão da teoria e prática”. Inicialmente, queríamos mostrar cenas que refletissem a importância do estudo no processo de revisar e de requalificar práticas existentes no âmbito escolar. Realizou-se esse movimento não com intuito de julgar, mas refletindo, procurando novos caminhos e qualificando a prática.

No segundo episódio, nosso objetivo permeou cenas que mostrassem a importância do estudo compartilhado para a compreensão da teoria e da prática. Esse estudo foi entendido como fundamentalmente importante para a apropriação de conceitos teóricos, os quais as professoras retornariam para suas práticas pedagógicas. Ainda, é preciso refletir sobre a importância da apropriação teórica como linear a prática, em que uma não existe sem a outra.

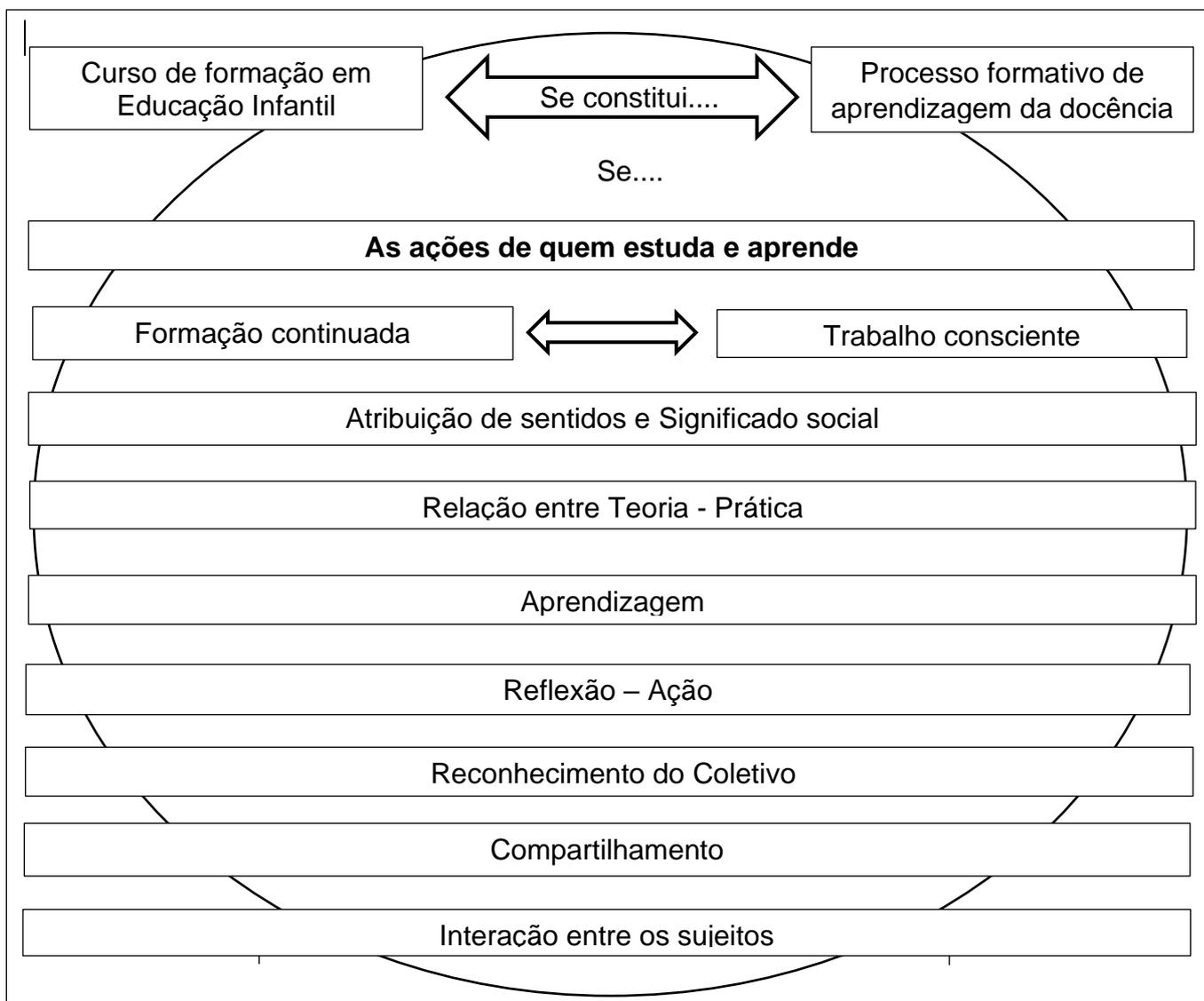
Pensar uma formação continuada que contenha o significado social do ser professor não é fácil, em especial atendendo às necessidades dos sujeitos de estarem nesse processo formativo. É indispensável estudar os sujeitos, o que pensam e o que necessitam. Esse processo de formação continuada requer estudar as relações que

eles estabelecem por meio de suas atividades em suas condições concretas, seus motivos e sentimentos. (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 571)

Muitas foram as relações estabelecidas nos encontros. As ações de quem estuda versam sobre a formação continuada com o constante trabalho consciente e diversos atos concomitantes, como as interações, o compartilhamento, as ressignificações, a aprendizagem e a reflexão, de modo que “uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (MORIN, 2003, p. 24).

Qualquer conhecimento é suscetível ao erro e à ilusão, cabendo à educação enfrentar esse problema: “a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2000, p. 19). Fica evidente a importância de o professor estar sempre consciente de seu papel e em busca de se apropriar do conhecimento científico, uma vez que “o desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões” (MORIN, 2000, p. 21).

Figura 08: Síntese da unidade 2.



Fonte: Sistematização da autora

Na próxima unidade, “As ações voltadas a organização do ensino”, apresentamos episódios (“a prática da sala de aula como orientadora do planejamento” e “as aprendizagens no âmbito escolar”) e cenas referentes ao processo de organização do ensino das participantes do curso de formação em Educação Infantil. O intuito é refletir sobre o compartilhamento de ideias para organizar o planejamento, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas das crianças. Esse planejamento perpassa elementos importantes, como a intencionalidade e a apropriação teórica. É a partir dele que se reflete sobre possíveis

aprendizagens no âmbito escolar de cada participante, considerando a vivência específica de cada uma, suas experiências e singularidades.

7.3 UNIDADE 3: AS AÇÕES VOLTADAS A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Vivenciar o processo de estudo e ensino, teoria e prática, é se comprometer com a qualidade das práticas pedagógicas, uma vez que “estudar, sem nenhuma experiência prática dos ensinamentos, não é suficiente. Apenas praticar sem nenhuma base teórica também pode cair em falácias, erros, faltas” (COEN, 2020, p. 151).

Nessa unidade de análise, voltamos nosso olhar para a organização do ensino, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas das crianças e perpassando discussões e diálogos dos momentos em que as participantes do Curso organizaram e avaliaram as ações que desenvolveram na escola. Nossa ação investigativa é de discutir acerca das possibilidades de organização do ensino na Educação Infantil, criando condições para a apropriação dos conceitos científicos das crianças.

O professor, demonstrando clareza e consciência enquanto trabalhador que tem como sua atividade o ensino, realiza a organização do ensino de modo a promover a formação humana e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

No processo de aprimoramento das ações, centra-se a necessidade de o professor estar em constante formação, estudando, planejando, desenvolvendo, refletindo e (re)avaliando com foco nos sujeitos e na apropriação dos conceitos, promovendo mudanças qualitativas nas funções psíquicas. Para que isso ocorra, sabe-se que não é qualquer ensino, mas um intencionalmente organizado, partindo da atividade principal da criança, o jogo (Leontiev), e visando à apropriação da cultura mais elaborada, promovendo o desenvolvimento psíquico e humano.

Na presente unidade, trazemos dois episódios: “a prática da sala de aula como orientadora de ideias para o planejamento” e “as aprendizagens no âmbito escolar”. Queremos refletir sobre o compartilhamento de ideias ao organizar o planejamento e, posteriormente, destacar algumas das aprendizagens das participantes do curso de formação em Educação Infantil.

Episódio 3.1: A prática da sala de aula como orientadora do planejamento

Organizar o ensino demanda ações conscientes e intencionais, pois “a organização do ensino é feita por meio da atividade de ensino de modo que possibilite à criança um novo nível de capacidade, indispensável para a assimilação do novo conteúdo a que tem acesso” (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 84). Pensar no planejamento exige muito estudo sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre como acontece o desenvolvimento. Assim sendo, a intencionalidade é que determinará o que e como será feito.

A intencionalidade do professor para realizar o ensino é o seu ponto de partida como trabalhador que estabelece seu plano de ação mediante o conhecimento sobre o objeto idealizado: tem os pressupostos teóricos, define ações sustentadas por esses pressupostos, elege instrumentos mediadores dessas ações e, ao agir, em processo de análise e síntese, objetiva a sua atividade. (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 84)

Defendemos que o ensino intencional voltado à aprendizagem da criança permite ao professor assumir seu papel enquanto trabalhador e elaborar situações que permitam o real desenvolvimento da criança.

A criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem. Essa experiência, assim como o aprendizado do comportamento, é transmitida a ela pelo ensino. Portanto, o ensino não tem de se adaptar ao desenvolvimento, não deve ir a reboque do desenvolvimento. O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. *O ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o.* (MUKHINA, 1995, p. 50, grifos da autora)

É o ensino intencional que pode levar a criança a se desenvolver e, para isso, o planejamento precisa ser bem elaborado. Na cena a seguir, mostramos o diálogo entre as participantes do curso, apresentando suas ideias para o desenvolvimento no âmbito escolar.

Cena 3.3.1: Apresentando o planejamento.

(continua)

Descrição da cena: Nessa cena, o grupo 2, formado por Louise, Ella e Alice, compartilhava com todos o que haviam pensado para o desenvolvimento do planejamento com as crianças no âmbito escolar. As demais participantes escutavam atentamente, davam ideias, opinavam e todos refletiam, até chegarem a acordos no coletivo.

1f Louise: Nosso planejamento é sobre medida de tempo, mas pensamos em uma coisa bem interdisciplinar, já que a medida de tempo é oriunda da rotação, translação, do dia e noite, então vamos trabalhar bastante esses conceitos. Nós não pensamos assim no texto da SDA, mas o título seria: “Quem girou eu ou o sol?” Seria o pontapé inicial. No primeiro momento iríamos realizar os cantos temáticos com materiais diferentes, entregar massinhas, legos, como eles tem bastante interesse no assunto, assim seria o momento de chegada. O segundo momento seria a SDA com a presença da Luna, todos mundo sabe quem é né? Menos a Ella.

2f Ella: Eu não sabia mesmo...

3f Taila: Eu também não sei quem é a Luna.

4f Lara: As “matemáticas” não conhecem a Luna.

5f Louise: Vocês têm que olhar desenho, gente. A Luna traz bastante essa curiosidade do universo, de onde vem as coisas, a Luna visitaria a turma do Pré-B, seria a Ella, já enxerguei ela com as chuquinhas no cabelo, seria isso e com ela falando que ela não sabe, e que ela queria fazer um vídeo para o canal, queria saber quem gira se é o sol ou é ela, levaríamos imagens e perguntaríamos a eles, a solução seria coletiva para auxiliar a Luna compreender esse fenômeno. Depois pensamos na exploração com o material, com o globo terrestre e a luz, fazer com eles esse movimento de rotação e translação, para trazer esse conhecimento teórico [...] para a Educação Infantil acho que é o ponto “x” para eles aprenderem e entenderem. A partir disso eu vi na internet tem um móbile que tu constróis de guarda-chuva e tem o sol no centro e a parte de fora gira, fazer com eles [...] nesse dia a gente trabalharia só a Terra, seria a construção da Terra e do Sol. No segundo dia seria para trabalhar mais especificamente o dia e a noite, então como agora diminuimos para 3 dias ao invés de 4, não sei se dá tempo de todos os planetas. Daí o que pensamos na dissertação da Andressa deu muito certo, foi um dos momentos mais legais, foram os cantos temáticos, a partir de assuntos [...] trazer uma pessoa pesquisa sobre o sol, outra sobre sistema solar e outra sobre a lua [...] trazer vídeos, fotos, imagens, objetos, entre outras coisas. A partir disso seria apresentado uma segunda SDA sobre o dia e a noite, fazendo do fuso horário [...] a Luna traz um vídeo que é bem legal falando disso [...] a partir disso podemos pensar a SDA, a partir desse vídeo talvez pegar esse vídeo como SDA, nunca fizemos isso de pegar pronto, não sei se pode. [...] No terceiro dia a gente pensou em trabalhar o calendário, não sei é algo relevante, trabalhar a partir das rotinas, construir com eles essa rotina em um cartaz, alguma coisa, algo legal é trazer o relógio, como é medida de tempo [...] podíamos marcar essa rotina no calendário, as semanas, os dias, construir com eles, o relógio com a rotina a gente podia trazer as horas, dizer que existem diversos relógios, pensei em construir um relógio gigante [...] A Ella vinha e dizia o que é isso? Luna? Relógio gigante? (Risadas...)

6f Alice: Nós vamos 3 dias né? Esse último não ficou cheio? O calendário mais relógio e tudo isso.

7f Aurora: Eu acho que faz só o do sistema solar.

8f Louise: Mas daí não vai medida de tempo.

9f Aurora: Sim vai, só explica a intenção do relógio e deu.

10f Louise: Sim, mas ir para o relógio, então tira o calendário.

11f Aurora: Acho que tira o calendário

12f Alice: Na verdade essa rotina eles fazem, esse calendário, a rotina do dia.

13f Louise: Eu pensei, tem a rotação e translação, o dia e a noite, fazer maior, grande, mas em virtude do tempo pulamos o calendário. [...]

14f Aurora: Talvez quando trabalhar dia e noite dá para trazer a hora, quando é dia é um período do dia [...] quando é noite é outro período. [...]

15f Louise: Mas daí a gente tira o calendário. [...] Daí eu tinha pensado depois da sistematização como envolve toda a Luna e ela tem um canal, deles fazerem um vídeo explicando tudo que aprenderam, ia ficar muito legal, vai ser legal, a Luna tem essa característica digital, eles fazerem o vídeo até para mostrarem em outros lugares [...]

Cena 3.3.1: Apresentando o planejamento.

(conclusão)

16f Alice: Bem legal isso, eles vão amar, semana passada em um dia da Educação Infantil no dia do brinquedo livre 4 levaram celular, acredita? Passaram o dia filmando e tirando fotos... Me apavorei! [...]

17f Louise: Nesse dia a Luna poderia chegar e dizer vamos fazer um vídeo para o meu canal...

18f Aurora: Cantando a música da Luna!

19f Louise: Isso, porque eles sabem a música, ia ser bem legal, só a Luna no caso a Ella tem que saber a música, conhecer a Luna.

(Risos)

20f Pesquisadora: Podemos agora começar a pesquisar os materiais para os cantos temáticos, quanto mais materiais tivermos, melhor a explicação e a compreensão das crianças.

21f Louise: Podemos nos dividir, cada uma fica com um e pesquisa, estuda, procura materiais, assim cada uma se aprofunda em um. São 3 cantos e somos em 3. E temos o contato mais próximo.

22f Alice: Tipo assim no canto do sol ter coisas que remetem a sol? Baldinho de areia? Guarda-sol? Ou coisas do sentido da cor amarela?

23f Louise: Assim, quando trabalhamos com a Andressa os cantos, a gente trabalhou bem científico, tipo bem, não remeteu a estereótipos

24f Alice: Como eram os cantinhos?

25f Pesquisadora: A gente levou diversos objetos, mas por exemplo, as imagens eram reais, trabalhamos a borboleta no real, não estereotipada no desenho, nesse sentido.

26f Louise: A borboleta os vídeos eram científicos, não era desenhos, eles adoraram, eles se encantaram, cada canto temático fizemos um registro, podemos pensar também.

27f Alice: É que eu tinha pensado rápido assim, do sol no sentido do amarelo, mas então é mais do que é o sol.

28f Louise: É mais científico, o que é o sol, porque não podemos chegar no sol, isso é uma curiosidade legal, científico [...] é isso que é o diferencial, não sol que se remete a praia, isso eles já sabem.

29f Alice: Sim, já é mais uma relação comum isso. [...]

30f Louise: Mas tá bem redondinho. [...] É tão legal esse tema, daria para trabalhar eternamente.

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em vídeo – Data: 16/10/2019.

Na cena anterior, podemos perceber algumas situações: a preocupação com o planejamento interdisciplinar⁴²; o planejamento atrativo pensado na atividade principal das crianças; o planejamento partindo do que as crianças demonstraram interesse em estudar; e o planejamento centrado em proporcionar às crianças uma aproximação com o conhecimento científico. É a partir desses pontos que as participantes iniciam o processo de elaboração do planejamento. É importante destacar que existe uma linha tênue entre elaborar um planejamento para a Educação Infantil que não seja assistencialista, pobre de conteúdo e que não antecipe práticas escolarizantes, então

[...] acolhemos o conhecimento que a criança traz da sua experiência cotidiana e o ampliamos, inserindo a criança no seio da cultura elaborada; apresentamos aquilo que a criança não conhece de modo a criar nela novas

⁴² O autor Alfredo Hoyuelos, em seu livro: "Complexidade e relações na Educação Infantil" (2019) e baseado teóricos específicos, explica preferir o conceito de transdisciplinaridade, que procuraria uma teoria geral englobando todas as disciplinas que interessam à humanidade. De acordo com ele, isso acarreta uma nova forma de elaboração do conhecimento muito mais criativa.

necessidades de conhecimento e de expressão. Para isso, nosso trabalho deve se voltar para: educar os sentidos das crianças de forma que estas aprendam a gostar de ouvir música, cantar, dançar desenhar, pintar, observar a natureza, conhecer o diferente; para educar crianças solidárias que aprendam a pensar e agir tendo os outros e o respeito à natureza como referência; para promover o tato e a experimentação livre como condição para as crianças se relacionarem com o mundo e conhecê-lo, e construir para si uma imagem desse mundo e de si mesmas. (MAGALHÃES; GIOTTO; SILVA; MELLO, 2017, p. 222)

Planejar sabendo o conteúdo que pode promover o desenvolvimento infantil implica selecionar os melhores materiais, promovendo boas experiências em colocando a criança em contato com a cultura mais elaborada. Para que isso ocorra faz-se necessário aliar a prática a uma teoria e fazer com que o processo de estudo e aprendizagem seja constante. Na fala 28 de Louise, percebemos a preocupação com a aproximação da criança com o conhecimento científico, em deixar claro para a colega Alice que estava com dúvidas, da necessidade em avançar naquilo que as crianças já sabem e de não ficar no empírico. O que ensinar sobre o sol que elas não sabem? O quanto é possível se aproximar do conhecimento científico na linguagem infantil? Consideramos que a escola tem a função de desenvolver um trabalho prospectivo, atuando na ZDP e proporcionando situações concretas de aprendizagem e de desenvolvimento.

O papel da escola consiste em dar à criança os conhecimentos e hábitos necessários para realizar distintos tipos de atividade humana concreta (para trabalhar na indústria, na ciência ou na cultura) e desenvolver as qualidades psíquicas correspondentes. (MUKHINA, 1995, p. 59)

Não é qualquer ensino que promove as funções psíquicas das crianças, mas aquele intencionalmente organizado para tal,

Fica evidente o papel central do professor como aquele que cria a *tensão criativa* no aluno e que coloca em atividade de aprendizagem. Nesse tipo de ensino, em que o professor assume o papel de sujeito da atividade, dá-se o processo de consciência do professor ao vivenciar a estreita relação entre teoria e prática, pois há uma inerente exigência do domínio teórico das ações práticas empreendidas por ele. (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 97, grifo dos autores).

Diante desse conhecimento, um dos grupos de participantes da pesquisa demonstrava dificuldades em elaborar o planejamento. Compreendiam a importância de um planejamento adequado, estruturado, com conhecimento científico e atrativo e

que promovesse as funções psíquicas das crianças, mas estavam inseguras em como fazê-lo, conforme mostra a cena a seguir.

Cena 3.1.2: A indecisão na escolha da temática.

Descrição da cena: Nesse dia, acontecia uma primeira conversa sobre o que os grupos haviam pensado para os planejamentos nas turmas com as crianças. O grupo 3, em especial, demonstrava certa insegurança ao pensar as ações. Era composto por três componentes, uma licenciada em matemática, uma professora pedagoga e uma pedagoga não atuante em sala de aula.

1f Ana Liz: Pois é, a Fani tinha sugerido algo sobre dinossauros que as crianças gostam, daí teria que ter relação com o tempo, qual a necessidade sobre saber dinossauros, daí pensamos também nessa relação com o tempo [...] a gente não tem muito o que dizer das atividades. Se for pensar nos dinossauros tem que falar das eras, como era o planeta, essa questão de organização, uma linha do tempo.

2f Pesquisadora: É algo mais histórico...

3f Ana Liz: Daí eu penso assim, se não teria um assunto do interesse das crianças, não sei se vamos conseguir.

4f Aurora: E se vocês fizessem as eras, eu fiz uma vez na escola, eu achei super legal, a gente fez as eras, era uma escadinha, e aí fizemos com massinha de modelar, quando era na era tal fizemos só as moléculas com a massinha, quando começou a surgir nos rios as primeiras coisas, até chegar na evolução humana. [...]

5f Ana Liz: Pois é... só que daí teria que ver...

6f Taila: Trabalhar com massinha é legal, dá para fazer com eles?

7f Aurora: Sim, claro! Argila também dá para fazer.

[...]

8f Aurora: Talvez o problema desencadeador pode ser de onde vem os dinossauros, aí faz o estudo de tudo que vem antes de chegar nos dinossauros. Como podemos saber de onde vem os dinossauros? Trabalha todas as eras. É bem científico trabalhar com os átomos, moléculas, coisas que estão no universo, mas não vemos a olho nu, mas pensando em uma linguagem bem mais simples.

9f Ana Liz: Sim, pois como não vamos ensinar o conhecimento científico né!

10f Pesquisadora: Mas dá para falar, mostrar vídeos, as crianças entendem tudo! [...] as crianças fazem as relações. Dá para ensinar a partir de uma linguagem mais clara. E nós estudar para isso, para conseguir nos comunicar com as crianças. Vou sugerir que vocês conversem no grupo,

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em vídeo – 18/09/2019.

Evidencia-se uma preocupação das participantes do grupo em planejar a partir do assunto de interesse das crianças, levando em consideração a atividade principal e os conhecimentos prévios. Mas existiam algumas poucas ideias e o grupo não conseguia alinhar-se. Ana Liz (Pedagoga) e Taila (Licenciada em Matemática) não possuíam prática com crianças, o que dificultava a criação de ideias e situações desencadeadoras para organizar o pensamento e o ensino de maneira diferente. Já Fani, a professora regente, possuía prática, mas se demonstrava insegura na criação da SDA, uma vez que estava iniciando seu processo de apropriação sobre os elementos teóricos estudados relativos à THC, à TA e à AOE no curso.

Nas falas de Aurora, professora com experiência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se o incentivo e as dicas de ideias de onde poderiam iniciar, sugerindo estudar de onde vinham os dinossauros. O pequeno grupo demonstrava insegurança e não conseguia aproximar a prática que uma tinha, com a apropriação teórica das outras duas. Além disso, havia indícios de que faltava um aprofundamento do conhecimento a ser ensinado, o que dificultou a criação das situações.

As participantes demonstraram saber que não é qualquer ensino que iria promover as funções psíquicas das crianças, por isso a insegurança: não queriam realizar um planejamento simples e empírico, mas criar situações que aproximassem as crianças da construção histórica do conceito e do conhecimento científico. Trabalhar com crianças é se aprofundar nas incertezas, é complexo, é não saber o que virá de retorno, de perguntas, de falas, de interesses, de dúvidas e de reflexões, por isso deve-se estar o máximo possível preparado. Essa “complexidade está relacionada ao ato de reconhecer que quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza” (HOYUELOS, 2019, p. 31).

Nesse processo de planejar, para Ana Liz e Taila, pode-se inferir que a dificuldade estava em se colocarem em atividade de ensino. Sabe-se que o trabalho do professor é o ensino de conceitos e isso precisa ser assumido como algo consciente.

Ao agir voluntariamente com a intencionalidade de tornar o aluno – objeto da atividade de ensino – sujeito de sua atividade de aprendizagem, o professor coloca-se no movimento que possibilita uma mudança qualitativa em sua atividade de ensinar. É a compreensão do verdadeiro alvo da atividade que poderá fazer com que o professor tenha o ensino como atividade. (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 85)

A mudança qualitativa na atividade de ensinar acontece na prática da sala de aula quando o objetivo do ensino se volta à aprendizagem do aluno. Esse movimento permite a aquisição de modos gerais de ações de ensinar. O tempo passava e o grupo apresentava ideias, mas não conseguia defini-las e decidir o que fazer. A cena que segue visa a complementar aquela apresentada anteriormente, com diálogos sobre a temática a ser escolhida para o planejamento e como apresentá-la e desenvolvê-la com as crianças.

Cena 3.1.3: A insegurança nas ideias.

(continua)

Descrição da cena: Nessa cena, dialogávamos sobre como estavam os planejamentos, o que conseguiram fazer, o que estava faltando e que ajuda precisavam. O grupo 3 ainda estava com dificuldades em organizar as ideias no planejamento.

1f Pesquisadora: Então meninas como está o planejamento de vocês?

2f Fani: O nosso está espalhado... Na verdade a gente formulou algumas coisas e as propostas e tal, mas a gente não consegue se organizar e tem também os dias para conseguir fechar e ir. A gente tinha pensado primeiro em um tema dos dinossauros.

3f Taila: Mas não tinha uma necessidade humana da criação dos dinossauros, daí pensamos nas eras, mas as eras também estava algo meio perdido assim, daí trocamos para medidas de comprimento, daí estávamos pensando na SDA, podíamos fazer alguma coisa de medir a sala e tal com diferentes materiais, daí eu bem faceira, daí a Fani disse, eles não sabem contar, daí eu ah tá.

4f Fani: No caso a Taila já pensa sempre em algo que por exemplo, tudo volta a números, como que a gente faz isso, consiga que eles compreendam e que não seja através de contagem, daí ficamos nos questionando isso, daí outro dia a Ana Liz deu uma sugestão e daí ficou pensando qual caminho, mas temos algumas abordagens que funcionariam, mas não montamos exatamente está faltando.

5f Louise: Eu acho que na Educação Infantil é legal trabalhar com a medida de comprimento antropométrica, que é a medida do corpo, nem precisaria envolver números, tá tu vais contar o número dos pés e tal, mas nas crianças isso é muito visível.

6f Fani: É uma das propostas seria eles se medirem com barbante e tal e depois compararmos os tamanhos e montar um gráfico, que ficasse expostos e eles pudessem se reconhecer pelos tamanhos, tivesse a foto de cada um, isso foi uma das propostas mas a gente sempre se pergunta, mas qual é a SDA?

7f Taila: Daí a gente pensou a necessidade seria eles formarem uma fila, tendo que saber quem do menor para o maior.

8f Fani: Pensamos também em brincadeiras com o cabo da vassoura e que fôssemos diminuindo a altura e eles fossem que criar outras estratégias para cruzar por baixo, isso também pensamos, e claro também que pensamos em preparar a sala para receber, tipo balões colados no teto com diferentes alturas, que montássemos algumas estratégias para que conseguissem puxar, o que eu tenho que empilhar aqui, subir em tal lugar, tem algumas questões envolvendo isso, mas a gente fica se perguntando isso, qual é a situação desencadeadora.

9f Louise: Na Educação Infantil eu achei bem legal na escola que eu trabalho a professora trabalhou a medida dos alunos, mas ela não usou barbante, porque o barbante já se refere a um comprimento já, algo estabelecido com números, ela trabalhou a altura deles com o palmo das mãos, no papel pardo maior ela riscou onde era a altura do aluno e o aluno tinha que preencher a sua altura com os palmos das mãos, aí tem toda essa medida antropométrica envolvida, pois o barbante já se refere logo a medida.

10f Taila: Tá mas e quando não dava o palmo inteiro que se faz?

11f Louise: Mas daí se fazia toda essa discussão da medida do palmo, isso desencadeou essa discussão, essa necessidade.

12f Fani: Hum... sim e que os palmos são diferentes

13f Pesquisadora: Se chegar direto no barbante a gente dá uma resposta meio que direto, não fizemos eles sentirem a necessidade de padronizar e pensar na solução.

14f Louise: E sabe que até por isso, tipo a minha mão, daí eu vou medir a medida da Aurora com a minha mão, olha deu diferente...

15f Pesquisadora: Talvez o primeiro dia podemos pensar nisso, em algo que eles pudessem medir eles mesmo ou objetos na sala de aula instigar eles como poderiam fazer isso com os pés e as mãos e com eles anotando, cada uma poderia ficar com um grupo e cada uma mede as mesmas coisas em diferentes momentos, vamos sei lá medir a mesa, quanto deu, daí pode ver como eles vão representar e vão falar e depois comparar.

16f Fani: Trazer elementos né.

Cena 3.1.3: A insegurança nas ideias.

(conclusão)

17f Pesquisadora: E a gente medir com nossos palmos que dará bem diferente do deles, participar junto.

18f Louise: E para sistematizar dá para apresentar a trena, régua, mas quando falar logo no barbante logo se remete ao comprimento.

19f Pesquisadora: Eles podiam ir medindo várias coisas e perceberem as diferenças, por qual motivo? Dialogar com eles isso, e agora como fizemos para ter uma medida padrão? Para ter resultados iguais já que o objeto é o mesmo... Daí entra a necessidade humana.

20f Louise: Acho que ia ser bem legal.

21f Lara: A gente fez no PIBID uma vez da chapeuzinho vermelho, acho que era chapeuzinho, eram passos diferentes do gigante.

22f Aurora: Ah da Rapunzel.

23f Lara: Isso a Rapunzel.

24f Pesquisadora: Tem o grupo Tiquequê com a música “O gigante” para algum momento.

25f Fani: É a gente pensou em criar algo que pudesse trazer uma história e nisso desenrolasse as propostas.

26f Pesquisadora: Sim, se fizesse bem uma história com mapa de tesouro, poderiam esconder alguma coisa em determinado local da escola, dá um mapa e instigar eles a chegarem lá, vocês podem usar passos de vocês ou do gigante.

27f Louise: O gigante.

28f Pesquisadora: Dá para fazer passos do gigante de papel pardo, dizer que ele passou ali e deixou.

29f Fani: Algumas coisas se fossem do mapa, algumas coisas poderiam ser com o passo do gigante, outra com passos das crianças. [...]

30f Pesquisadora: Acho que o primeiro dia seria bem isso, pensar em uma história que instigue eles, algo do gigante, com mapa até chegar uma resposta comum. No segundo dia depois dá para dar um metro de papel pardo e continuar os diálogos depois da solução coletiva.

[...]

31f Fani: Esse mapa seria legal.

[...]

32f Lara: Eu pensei também em instrumentos para eles medirem depois da antropométrica.

33f Pesquisadora: Isso, e poderia ser um segundo dia. Régua de diferentes tamanhos, barbantes de diferentes tamanhos, lápis, caneta, fios, muitos objetos.

34f Fani: TNT cortados em tiras também né.

[...]

35f Aurora: Tem aquela historinha também, a gente adaptou na escola, “Eu te amo um tanto assim” da coleção do Itaú.

36f Pesquisadora: É a “Adivinha quanto eu te amo”.

37f Aurora: Isso aí, essa mesma! A gente adaptou a história e fez a partir do pulo deles, eles tinham que pular e carimbar na parede com a tinta e depois a gente fez a medição.

38f Louise: E tem toda emoção de pular e carimbar.

39f Pesquisadora: E agora que acham? Acho que se tem muitas ideias para pensar e organizar.

40f Fani: Sim sim, verdade.

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em vídeo – 16/10/2019.

Nas primeiras falas, podemos identificar que as participantes não conseguiram compreender a necessidade histórica de desenvolvimento de alguns conceitos, pois, como estavam trabalhando na perspectiva da AOE, esse elemento era essencial na organização das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem. Por isso, acabaram mudando de ideia até decidirem por trabalhar com medida de comprimento.

As outras colegas já professoras tentavam novamente ajudar e, dessa vez, a conversa foi mais longa, com ideias mais detalhadas e específicas, como histórias, músicas e personagens. O grupo demonstrava compreender as ideias, mas ainda assim não conseguiam articulá-las e interligá-las à historicidade do conceito. Por compreenderem que não se pode negar às crianças o acesso à cultura mais elaborada e que, se não se apropriassem da necessidade humana da criação do conceito, não iriam conseguir realizar um bom planejamento é que as participantes foram mudando o foco das temáticas. A intenção era chegar a um planejamento que oportunizasse que as crianças se apropriarem dos conceitos científicos através da atividade principal: o jogo.

O ensino exige o desenvolvimento lógico do conceito, ou seja, chegar a ações que permitam operar com os conceitos em vários outros contextos, isto é, que permitam os processos de abstração e generalização. Mas o descuido com o conhecimento de sua história retira do aluno o elemento central de sua formação: a compreensão dos processos humanos de produção de conhecimento e os processos mentais envolvidos nessa elaboração. (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 96)

A necessidade de se apropriar da construção histórica do conceito é um fator preponderante para a organização de um planejamento que vise ao desenvolvimento das funções psíquicas das crianças. A partir da THC, entendemos que a formação de conceitos se consolida apenas na adolescência; entretanto, esse processo se inicia na infância e, como afirma Vigotski (1982, p. 130),

[...] el desarrollo de los procesos que pueden dar lugar más tarde a la formación de conceptos tiene sus raíces en la primera infancia, pero aquellas funciones intelectuales cuya combinación constituye el fundamento psíquico del proceso de formación de los conceptos madura, se forman y se desarrollan sólo al llegar a la edad de la pubertad.

É importante que o ensino na Educação Infantil seja compreendido e assumido como um ensino potente, complexo e organizado intencionalmente com conceitos adequados à apropriação pelas crianças. Não podemos negligenciar e/ou aceitar qualquer coisa, algo simples, pobre de informações e/ou estereotipado. Precisamos ter clareza de que é na infância que se inicia o processo de desenvolvimento da criança e este precisa ser feito com muita responsabilidade.

Diante dessas considerações, o Grupo 3 compreendia a real importância que se tinha em organizar um planejamento e sabiam que não podia ser qualquer ensino.

Na percepção delas, não conseguiram elaborar um planejamento que realmente proporcionasse aprendizagem para as crianças, tal qual os fundamentos teóricos orientavam. Frente ao tempo que se esgotava, porque estava chegando o final do ano letivo, respeitosa e conscientemente preferiram desistir de realizar suas ações no âmbito escolar. Pensar na elaboração do processo educativo é assumir um papel preponderante no desenvolvimento das crianças.

A importância do processo educativo como potencializador de novas necessidades humanizadoras decorre do fato de que, à medida que impulsiona relações significativas entre o sujeito e o conhecimento dos objetos sociais e das pessoas, por intermédio da atividade da criança, o professor cria possibilidades de afetá-la positivamente, de mobilizar sua potência para conhecer e atribuir sentidos ao que conhece, atuando inseparavelmente sobre os processos cognitivos e sobre os processos afetivos da criança. (GOMES, 2013, p. 515-516)

O processo de se tornar professor não é simples, não ocorre de um dia a outro, demora e precisa de tempo, dedicação, estudo, compartilhamento e responsabilidade. Ser professor é estudar e “estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (FREIRE, 1997, p. 23, grifo do autor). A atuação no âmbito escolar proporciona novas relações de aprendizagem, interligando o aprendido na universidade com a realidade escolar.

Episódio 3.2: As aprendizagens no âmbito escolar

O professor enquanto sujeito sempre aprendente precisa estar em constante formação, pois a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos dependerão da organização do ensino realizada pelo docente. Ou seja, a sua atividade de ensino exige estudo, que pode se desenvolver na perspectiva de atividade de estudo, cuja estrutura

[...] estará direcionada à apropriação de diferentes conhecimentos teóricos ligados à necessidade de ensinar, de modo que as tarefas de estudo voltadas a tal finalidade deverão propiciar formas de organização que explorem os princípios gerais de ação que levem à resolução dos diferentes problemas concretos e particulares. É no processo de realização sistemática da atividade de estudo que se abre ao professor a possibilidade de uma formação mais intensa das operações mentais de caráter teórico, em oposição àquelas em que os conhecimentos são apresentados segundo procedimentos tradicionais. Torna-se necessário, portanto, para tal formação,

organizar um tipo especial de atividade, em que o papel principal não é só em relação às ações com o material didático, mas também em relação à assunção e ao planejamento autônomo por parte do professor as tarefas de estudo. (DIAS; SOUZA, 2017. p. 199)

Embora não possamos afirmar que as ações de estudo desenvolvidas no curso de formação em Educação Infantil se materializaram em atividade de estudo, foi possível observar sua relação com o planejamento de cada grupo. Elementos que foram apreendidos nos estudos teóricos durante o curso se fizeram notar na organização dos planejamentos, como a preocupação com a atividade principal das crianças e um planejamento que proporcionasse aproximação com o conhecimento científico, fosse atrativo e lúdico.

Para que o fazer seja coerente à teoria, é necessário refletir sobre as ações desenvolvidas no âmbito escolar, não buscando respostas a situações que saíram diferente do planejado, mas com o intuito de melhorar as próximas práticas pedagógicas. Refletir sobre o que foi adequado às crianças ou não; o que as respostas delas nos dizem; o que aprendemos enquanto professores; o que mudaríamos nas ações; o que descobrimos de novo; o que podemos aprofundar; e quais ações tornaram-se atividades nas crianças; entre outros.

O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o pensar. Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não leva-nos a transformar algo em nós, nos outros, na realidade. Na concepção democrática de educação, onde o ato de refletir (apropriação do pensamento) é expressão original de cada sujeito, está implícito que não existe um modelo de reflexão. Cada educador tem sua marca, o seu modo de registrar seu pensamento. O importante é que cada um assuma este seu jeito, momento de hipótese em que se encontra dentro do seu processo. (WEFFORT, 1996, p. 22)

É a partir da reflexão que se consegue diagnosticar as novas aprendizagens e, embora esse processo possa ser realizado individualmente, é no coletivo que ele promove as aprendizagens. Refletir potencializa a compreensão da interligação entre teoria e prática, ambas se fortalecem nesse ato.

Pois, não existe prática sem teoria; como também, não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que comprometa-nos com nossos desejos, nossas opções, nossa história. [...] Apropriando-se do que faz e pensa, o educador, sujeito

pensante, começa a praticar a autoria de sua reflexão, assumindo-instrumentalização pelo Educador – a condução do seu processo. (WEFFORT, 1996, p. 23)

No curso de formação em Educação Infantil, cada participante, em momento posterior ao desenvolvimento das ações no âmbito escolar, fez a sua reflexão individual, registrando o pensamento em arquivos do Word, já que “escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo” (WEFFORT, 1996, p. 23). Registrar é uma maneira de não perder as informações, as aprendizagens, as angústias e as alegrias, de desabafar, organizando e materializando o pensamento, “[...] dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e história do processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo” (WEFFORT, 1996, p. 23). Após o registro individual de cada sujeito, realizamos a reflexão no coletivo e foi a partir disso que apresentamos a cena que segue.

Cena 3.2.1: Refletindo sobre as ações na escola.

(continua)

Descrição da cena: Estávamos dialogando sobre as ações que foram desenvolvidas na escola pelo Grupo 1 na turma de Maternal II, o Grupo refletia coletivamente sobre o que acreditava que tinha sido bom, o que poderia ter sido diferente, o que aprenderam. Cada participante realizou inicialmente o seu registro individual das ações e, nesse momento, compartilhávamos os sentimentos em uma reflexão coletiva.

1f Aurora: Eu coloquei na minha reflexão escrita como algo que eu mudaria, não contaria a história com palitoches, eu acho que teria sido mais legal se a gente tivesse contado com material concreto, pois no segundo dia quando contamos com material concreto foi muito mais legal. A gente montou uma casinha com coisas da sala.

2f Lara: Eles brincam assim...

3f Aurora: Sim, então fez muito mais sentido, pegou mais atenção deles do que os palitoches. O palitoches foi legal porque mostrou a ovelha no real, como ela é, as cores, mas eu teria contato como contamos no segundo dia, achei que teria sido melhor e também, a gente pecou em não pegar 14 ovelhas, porque daí não tinha uma ovelha para cada um, tinha 11 e faltou 3, porque demos os palitoches para eles brincarem e cuidarem das ovelhas, pedimos para brincarem em duplas pois não tinha para todos, depois íamos desenhar, representar as ovelhas.

4f Lara: É e talvez pudéssemos ter construído a tinta com eles, acho que eles iam adorar, a gente fez antes e levou pronta.

5f Aurora: É eu também coloquei isso, e coloquei que teria sido legal se já tivéssemos montado a caverna antes, mas a prof. não conseguiu montar no dia anterior, daí quando chegamos eles iam chegando junto [...] acabamos montando com eles, mas foi legal, pois eles foram observaram junto e conversando.

[...]

6f Taila: Eu achei muito engraçado porque tu achas que eles não estão prestando atenção, às vezes estão fazendo outra coisa, mas daí daqui um pouco eles vêm com as respostas pra gente, eles estavam prestando atenção da maneira deles.

Cena 3.2.1: Refletindo sobre as ações na escola.

(continuação)

7f Aurora: Eu achei também que eles não sentiram a necessidade de fazer o desenho, acho que eles não se colocaram na necessidade do personagem, daí eu até coloquei na reflexão escrita, que talvez se a gente já tivesse montado a caverna e ter contado a história dentro da caverna teria sido outra experiência, com o material concreto lá, mostrar a representação, talvez teriam sentidos, eu percebi que eles são muito no real, eles não estão no jogo da imaginação, tipo dar um celular e imaginar que é um avião, isso é um celular ainda para eles.

8f Lara: Sim, que nem a da ovelha...agora lembrei...!

9f Aurora: Sim, eu tinha dito que uma ovelha tinha fugido e eles disseram, não prof. a ovelha está aí atrás de você!

(Risos)

10f Aurora: Mas vamos fazer de conta que a ovelha fugiu e eles diziam que não a ovelha estava ali, eles estavam no jogo real, mas daí eu coloquei que no outro dia foi legal a forma que contamos a história, pois prendeu a atenção, tinha o material concreto e eles puderam explorar, coloquei sobre o problema desencadeador, eu achei uma resposta superinteressantes deles de falarem vamos colocar grama que daí elas vem, elas gostam de grama. Daí eu coloquei de forma intencional a disposição da grama, pois eles não disseram como colocar a grama, então coloquei um pouco para cada ovelha, simbolizando que cada ovelha tivesse um prato, mas daí um disse, prof. tu colocaste no chão a grama. (Risos)

11f Pesquisadora: Sim, as respostas das crianças foram fantásticas!

12f Aurora: Daí eu coloquei que achei essa solução bem interessante e diferente das outras que já vimos, eles pensaram bom, se elas gostam de comer grama, coloca grama que elas vão voltar. Talvez a resposta para pergunta não foi o que esperávamos, mas foi boa, diferente. E fiz uma reflexão que talvez a correspondência um a um é um conceito que eles aprendem cotidianamente, eles não fizeram a correspondência pedrinha e ovelha, mas eles fizeram a correspondência de uma ovelha para cada dedo da mão. [...] Eu até coloquei que como faz parte da vida deles a correspondência uma a um, como por exemplo, cada um que senta numa cadeira recebe uma folha, eles não vão fazer essa correspondência cotidianamente, a contagem está muito presente quando o professor vai lá e diz 1,2,3.... faz parte. Coloquei também que quando eles foram brincar com o material que eles reproduziram exatamente o que foi contado, as ovelhas, quantas tem agora? O que eu tinha contado na história, e a imitação é importante na fase em que eles estão, a imitação vai demonstrar que eles estão aprendendo, se apropriando de coisas reais e no jogo posterior vão apresentar elementos novos.

13f Lara: Logo eles contaram as ovelhas.

14f Aurora: Sim, logo, 1, 2, 3, 4, 5...

15f Lara: Tá no cotidiano deles.

16f Aurora: Sim, está presente. Ah, daí eu coloquei do registro deles que achei bem interessante, que eles tinham feito o registro da pedrinha com a ovelha, bem como a explicação. Talvez eles não saibam contar convencionalmente, não reconhecem o símbolo e quantidade, mas a quantidade 5 – 5 dedos eles entendem, não sei se conseguiriam até 10, mas uma mão eles conseguem compreender a contagem.

17f Lara: E tu pode ver que foi esse aqui que faltou (apontando para o dedão) não foi o do meio ou outro.

18f Aurora: Isso também é legal demonstra que eles estabelecem uma ordem. Daí no terceiro dia eu achei que foi o mais legal.

19f Lara: O mais divertido!

20f Aurora: Talvez aqui a gente pode dizer que trabalhou mais com o conceito científico do que com o conhecimento empírico. Eu achei fantástico quando perguntei tá a gente só tem essas cores, como formar novas? E eles logo falaram para misturar tal cor com tal cor que iria dar uma nova cor [...] quando falamos em cores primárias e secundárias. [...] A gente até acabou mudando a forma de registro nesse dia, mas achei que acabou sendo muito mais legal misturar na mão deles e sentir a sensação. [...] daí na mistura da tinta no pé eu coloquei, claro tem as questões objetivas a escola não tinha muito material, mas seria legal se tivéssemos colocado mais papel pardo, mas tinha pouco material, não foi possível, mas foi legal.

21f Lara: Eles amaram e ficaram encantados misturando as cores.

[...]

Cena 3.2.1: Refletindo sobre as ações na escola.

(conclusão)

22f Aurora: Daí assim, se for olhar o planejamento e a filmagem, pouca coisa vai corresponder, porque os imprevistos acontecem, mas faz parte do nosso trabalho, os imprevistos não foram de forma negativa, não quis dizer que não deu certo, talvez as expectativas não foram alcançadas como esperávamos nas respostas, mas foram alcançadas de outro jeito [...].

23f Pesquisadora: Mas esses imprevistos só podem ser mudados quando se tem um bom planejamento, bem estruturado e pensado, pois sabemos que ele é flexível e muda na prática.

24f Aurora: Exato...!

[...]

25f Aurora: [...] é isso, as tintas acho que eles vão lembrar para sempre [...] o primeiro dia o desenho que eles não sentiram a necessidade, fizeram mais porque a gente pediu, mas mesmo assim queriam desenhar e registrar, a ovelha que virou urso, várias coisas, a experiência de trabalhar com material diferente foi legal talvez não sentiram a necessidade do desenho pela própria organização da história, se tivesse sido diferente. Mas o segundo dia foi bem legal, a ideia de correspondência e eles mostraram bem aquilo que o Leontiev não nos explica com que idade a criança vai para o jogo de papéis e nem o Elkonin não fala, só dizem que é nessa fase mas não dizem quando e daí parece ser desde sempre, mas não é, com 3 anos a maioria ainda não tem muito essa capacidade imaginativa desenvolvida, porque é o real que está ali, a ovelha estava ali, não estava fugida, então o prato não estava lá, porque não tinha prato, mas achei que foi bem interessante para a gente aprender quando uma próxima vez for trabalhar com essa faixa etária de crianças, saber que nem todos vão pegar um lápis e transformar em um avião [...].

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em vídeo – 27/11/2019.

Conseguimos identificar na cena acima as possíveis mudanças que as participantes optariam por realizar no planejamento, como não contar a história com palitoches, uma vez que não tinha um para cada criança, e isso dificultou a atração das crianças. Outro ponto de mudança seria na confecção da tinta natural, que optaram por levar pronta, não tendo a participação efetiva das crianças nesse momento lúdico de mistura dos ingredientes. Algumas mudanças na seleção do material foi feita pelas condições objetivas da escola, que não dispunha de muitos materiais. Se refletirmos, percebemos que as participantes se referem aos materiais utilizados; aos encaminhamentos/procedimentos (de fazer a tinta com as crianças; montar a caverna); à aprendizagem das crianças (o modo como realizaram a contagem); e à relação com a teoria (Aurora, 25f, mencionando Elkonin).

As reorganizações no planejamento devido aos imprevistos só foram possíveis pelo planejamento estruturado que as participantes tinham, e a compreensão de que ele é flexível, aberto e deve ser adaptado às reais situações cotidianas com as crianças. Planejar é projetar, escrever, pensar, sonhar, tentar, arriscar e querer viver os momentos junto das crianças, “é permitir-se ousar, errar, acertar, começar novamente, voltar atrás, ir adiante, dar voltas... é desenhar, inscrever na história a

capacidade de maravilhar-se com as crianças abrindo caminho não percorridos” (REDIN, 2014, p. 36-37).

Na fala 20f de Aurora, percebe-se o destaque sobre a importância de se aproximar do conceito científico. Refletir sobre o que foi desenvolvido é avaliar o que se alcançou ou o que poderia ter sido melhor e diferente, qualificar e requalificar, criar condições.

A atividade, como processo psicológico que move o sujeito rumo à objetivação de sua atividade, mobiliza-o para a organização de ações e modos de realizá-la. Ao fim do processo, o sujeito pode avaliar o resultado do que antes era idealizado. O objeto concretizado pode ser assim confrontado com o que antes era previsto idealmente para fazer frente a uma necessidade. A avaliação de sua adequação diante do que tinha como objetivo é o que permitirá a ele julgar em que medida a atividade na sua totalidade foi ou não bem-sucedida. É a qualidade do que foi produzido que permitirá julgar a qualidade da atividade. (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 79-80)

Ao refletir e avaliar em que medida as situações propostas alcançaram seu objetivo, necessita-se refletir a prática com base na teoria, como bem mostra a fala 25 de Aurora, ao citar Leontiev e Elkonin sobre o jogo de papéis e comprar com as ações das crianças no desenvolvimento das atividades,

Desse modo, à medida que, no processo interativo teoria-prática, o professor transforma e se transforma pelo movimento de apropriação dos conhecimentos presentes nas relações de ensino-aprendizagem, também ressignifica sua atividade de ensino e desenvolve sua consciência profissional. (DIAS; SOUZA, 2017, p. 197)

Registrar e refletir, tal qual propomos no curso de formação em Educação Infantil, são duas ações que precisam permear a prática pedagógica para gerar aprendizagens docentes, promovendo a qualificação profissional consciente. Esse momento de organizar o pensamento e de registrar o que foi aprendido permite julgar o desenvolvimento das atividades; como o sujeito enquanto professor se posicionou e mediou as situações vividas no âmbito escolar; se estudou o suficiente; e se conseguiu proporcionar às crianças acesso à cultura mais elaborada. A devida mediação nesse processo de ensino-aprendizagem é o que permite o desenvolvimento das capacidades da criança. Mediar no trabalho educativo

[...] refere-se ao fato de que ele assume a tarefa de promover o encontro entre dois elementos do processo de ensino-aprendizagem: a criança que aprende

e o objeto cultural que é por ela aprendido. Não se trata, assim, apenas de colocar a criança ao lado dos objetos para que ela, sozinha descubra, construa o conhecimento – sejam esses objetos materiais, como os livros, os blocos para construção, os papéis para as dobraduras, a tesoura e a cola, os quebra-cabeças, as tintas e os lápis, ou objetos não materiais, como os números, a leitura, a escrita, a música e as diversificadas formas de expressão humana. Cada objeto porta além das propriedades físicas, conhecimentos acumulados sobre o seu uso, formulados historicamente pela humanidade. Os livros são acompanhados por procedimentos de manipulação e de leitura culturalmente elaborados; os jogos possuem regras convencionadas; os movimentos possuem significados consolidados ao longo da história, assim como a música, a pintura, a escultura, o desenho, as ciências. Mediar significa, então, promover o encontro da criança com o uso social para o qual um objeto existe. (BISSOLI, 2014, p. 595)

A partir da realização do estudo dos conceitos a serem ensinados é que pode ser feita as mediações necessárias para promover as funções psíquicas das crianças. Na cena a seguir, um dos aspectos destacados por Ella é esse: o quanto o estudo foi necessário para ela, a retomada de conhecimentos esquecidos, além da surpresa com as respostas potentes das crianças.

Cena 3.2.2: A surpresa com as crianças.

(continua)

Descrição da cena: Nessa cena, apresentamos excertos da reflexão escrita e individual realizada pela participante Ella, posterior à sua ida na escola para desenvolver as ações planejadas. Mostramos aqui o processo de estudar, planejar, desenvolver e refletir.

1f Ella: “No primeiro momento foi passado as crianças alguns vídeos da Luna enquanto brincavam com alguns brinquedos. Após foi lida a carta da Luna que pedia ajuda a seu amigo Agnaldo, no qual esta continha a SDA proposta. Na resolução da SDA os alunos deram algumas hipóteses iniciais como por exemplo, que a árvore havia se mexido, ou que o menino havia empurrado a árvore e por isso ficou com sobra e depois Sol, ou que o Sol mudou de lugar, mas ao irmos questionando sobre o que poderia ter ocorrido eles levantaram a ideia de que a Terra se mexeu. Eu achei que as crianças encontraram rápido a solução da SDA, visto que não tinham tanta noção quanto ao fenômeno natural. Quando falado em relação a esse movimento da terra e então apresentado o que seriam os movimentos de translação e rotação as crianças pareceram entender o que significava cada momento, porém os nomes não lembravam novamente em momento posterior. Achei importante eles terem representados os movimentos em torno do Sol (lanterna), pois assim pareceram entender ainda mais sobre esses conceitos. Para mim quanto ao desenvolver o planejamento foi necessário estudo sobre esses conceitos, visto que desde a escola não havia mais estudo quanto a isso e devido a formação matemática não tinha muita noção de como trabalhar esses conceitos com as crianças. O uso do globo e da lanterna foram essenciais nesse processo, no qual ressalto o quanto as crianças gostaram de brincar com o globo, o que pra mim foi inesperado, talvez por eu não saber muito sobre a Educação Infantil. Eles também demonstraram interesse em saber sobre outros países e onde estavam localizados no globo. Para mim a melhor parte foi na resolução da SDA, pois surgiram hipóteses iniciais e comentários feitos por eles bem inesperados por mim, que algumas vezes eu me perguntava de onde eles tiravam aquelas ideias, de tão criativos e curiosos que são”.

Cena 3.2.2: A surpresa com as crianças.

(conclusão)

2f Ella: “Neste dia fizemos os cantos temáticos. Eu fiquei responsável pela Lua, e gostei muito de ter que estudar sobre ela, pois agreguei conhecimentos que não tinha. Tive a ideia de usar a massinha de modelar para os alunos construírem as fases da Lua, então na minha concepção eu deixaria as massinhas de modelar disponíveis na mesa e cada um pegaria a que queria e também na quantidade que queria. Foi engraçado quando comentei isso a outra integrante do grupo, pois ela me orientou a dar uma massinha de modelar para cada um, no qual cada um deles usaria apenas essa quantidade que dei. Acho que quando pensei em deixar livre as massinhas por conta deles não me dei de conta que eles são pequenos e que dessa forma poderia não ter massinha para todos ou eles poderiam acabar brigando pelas massinhas. Acho que nesse momento a minha formação para Anos Finais e Ensino Médio falou mais alto e pensou que eles saberiam se organizar com o material sozinhos. Durante o desenvolvimento dos cantos, percebi que eles cuidavam tudo que estava acontecendo na sala, pois mesmo em um dos cantos e sabendo ou já terem passados pelos outros cantos cuidavam tudo ao seu redor. Sobre o canto da Lua, foi interessante ouvir deles sobre as fases da Lua. Alguns já tinham noção sobre isso, mas outros usavam algumas comparações para diferenciar, como por exemplo a lua crescente e minguante eles disseram que eram gêmeas (pelo fato de serem parecidas e opostas). Eles também achavam que a Lua era diferente, e que cada fase a Lua era outra, porém com o vídeo e explicação das fases da Lua pareceram entender que ela mudava de fase em função do Sol iluminar ela durante o giro da Terra. [...] Quando perguntado a eles o que aprenderam sobre a Lua, o que mais ficou marcante foram as fases dela, no qual alguns já viam isto a Lua em suas fases e outros não tinham tanta noção sobre isso. [...] Achei bem divertido esse dia, pois as crianças pareceram gostar do que estavam aprendendo e de fazerem os registros de cada canto. Este já era o segundo dia, e o que mais me chamava atenção era sobre os comentários deles sobre as coisas e o interesse em perguntar algo que tinha a ver ou não com o que era trabalhado”.

Fonte: Dados da pesquisa – Reflexão escrita e individual da participante. 26 e 27/11/2019.

Lembramos que nosso curso de formação em Educação Infantil foi permeado pelo estudo e pelo compartilhamento de ideias, o que levou ao planejamento voltado à apropriação de conceitos pelas crianças. Apropriar-se de conceitos não é uma tarefa simples, por isso o planejamento também não pode ser simples e frágil:

El proceso de desarrollo de los conceptos o de los significados de las palabras exige el desarrollo de una serie de funciones (la atención voluntaria, la memoria lógica, la abstracción, la comparación y la diferenciación), de modo que unos procesos psíquicos tan complejos no pueden ser aprendidos y asimilados de modo simple. (VIGOTSKI, 1982, p. 185)

No transcorrer do desenvolvimento dos planejamentos, cada participante teve a sua aprendizagem no âmbito escolar. Ella, por ser licenciada em matemática e sem prática com crianças, surpreendeu-se com a potencialidade delas em demonstrar se apropriarem dos conceitos, além das suas diversas e inúmeras perguntas. Nesse processo de aprender, Ella destacou em seu primeiro registro o quão importante foi compartilhar suas ideias de desenvolvimento do planejamento com a colega pedagoga Louise. Ambas planejaram juntas; entretanto não foi discutido como seria

desenvolvida cada etapa, o que, possivelmente, estava claro para Louise, que é professora. Uma distribuição simples e corriqueira de massinha de modelar na Educação Infantil para Ella foi um aprendizado. Esse compartilhamento ressignifica as aprendizagens das participantes. Se aprendemos e nos desenvolvemos nas relações sociais, esse compartilhar deve fazer parte do aprender humano.

O planejamento desenvolvido por sujeitos com formações em mais de uma área curricular fortalece as aprendizagens docentes e infantis, colocando em prática interações que tanto desejamos. Ao assumir a orientação do processo de ensino-aprendizagem, o docente compreende que as crianças de Educação Infantil são naturalmente curiosas, sentem a necessidade de aprender e correspondem aos conhecimentos científicos. Na próxima cena, podemos perceber, no relato coletivo, a constatação da aprendizagem das crianças interligada à imaginação infantil.

Cena 3.2.3: “Conhecimento puro”.

Descrição da cena: Estávamos dialogando e refletindo sobre as ações desenvolvidas na escola pelo Grupo 2, na turma de Pré-B, as participantes colocavam suas percepções.

1f Ella: Quando a gente foi de personagens, eu fiquei pensando, mas será que eles não vão ver que a Luna é a Louise e eu sou o Júpiter, claro que eles vão saber e a Louise me dizia claro que não, eles não vão saber. Pra mim era muito claro que eles iam nos ver e dizer olha as “profes” e não, eles entraram na imaginação.

2f Alice: E eles dizem assim sempre: “Prof. porque tu não chamas aquelas outras professoras que são amigas da Luna e do Júpiter”, então na cabecinha deles não tem, são as professoras que são amigas da Luna e do Júpiter, aquilo ali ficou muito forte para eles, eles não relacionam não.

3f Ella: Pra mim eu achei que eles iam olhar e dizer é vocês, as professoras!

4f Alice: Eles entram no mundo da imaginação.

[...]

5f Alice: Outra parte bem significativa da minha turma, eu já sou apaixonada quando faço a rodinha de conversa com eles [...] mas eles são muito curiosos, a capacidade de imaginação que essas crianças tem, e a atividade que a gente fez foi muito significativa, porque eles relacionam tudo, hoje por exemplo, eu falei, amanhã vocês vão ter aula de manhã na escola e depois vão ter que vir a noite na escola para a apresentação, e eles disseram: “Prof. então a gente vem quando nasce o sol e a gente volta quando já tem a lua”. Isso significa que aquele aprendizado foi muito significativo e vai ser até muito tempo.

6f Louise: Eu acho que essa inserção a palavra é conhecimento.

7f Alice: Conhecimento puro!

8f Louise: A gente teve como demonstrar que sim, que na Educação Infantil a gente consegue trabalhar com o conhecimento científico, claro que eles não vão utilizar sempre a palavra rotação, translação, mas o que eles faziam, as perguntas que eles faziam.

[...]

9f Alice: E isso vai muito além assim, eu digo isso pois depois até eu pais vieram perguntar, dizendo que a gente já tinha trabalhado isso que era tão de adulto, porque as crianças estavam chegando em casa e falando, contando, eu disse sim e os pais surpresos que eles estavam aprendendo isso, e é isso, instigar as crianças a pesquisa, ao que é científico.

A imaginação infantil ultrapassa barreiras, as crianças entram em mundo imaginário, divertem-se, acreditam e fantasiam. Em sua fala, Ela demonstra sua surpresa com as crianças que não a reconhecerem vestida de personagem infantil. Para imaginar e fantasiar, as crianças precisam vivenciar um espaço que proporcione isso, caso contrário não desenvolvem o seu potencial imaginativo. “La imaginación se desarrolla únicamente en una colectividad que juega. Y yo, como pedagogo, debo jugar un poco con ellos. Si no hago más que enseñar, exigir, insistir, seré una fuerza extraña, quizá útil, pero nunca afín” (MAKARENKO, 1977, p. 214).

Uma coletividade infantil que brinca desenvolverá sua imaginação e, para tanto, é necessário um professor que brinca, que fantasia, que interage no mundo infantil, que esteja disposto a escutar e a observar, que planeje ludicamente, que organize espaços que instiguem a imaginação e a fantasia, que promova tempo suficiente para a exploração das crianças e que não limite espaços e tempos.

Los niños tienen sus tipos de emotividad, su grado de expresividad de movimientos espirituales. Y la belleza de la colectividad infantil no puede copiar totalmente la belleza de la colectividad adulta. Tomemos el juego. Este debe estar presente necesariamente en la colectividad infantil. (MAKARENKO, 1977, p. 213)

Junto desse movimento brincante da coletividade infantil, respeitando a atividade principal, é possível aproximá-la do conhecimento científico. Nas falas de Alice e de Louise na cena anteriormente apresentada, podemos notar esses destaques. Referente ao científico:

Sabemos que a atividade educativa não acontece apenas na escola, também família e a sociedade participam ativamente dessa tarefa. Só que a escola é o local sistematicamente organizado para educar. Sua função social é a de promover, por meio do processo pedagógico a aprendizagem dos conteúdos da cultura elaborada pela humanidade ao longo da História e, a partir dela, promover o desenvolvimento das capacidades da criança e de sua forma singular de ser e de atuar socialmente. (BISSOLI, 2014, p. 594-595)

Reiteramos que nossa compreensão não é de que devemos ensinar conhecimento científico na Educação Infantil, mas que cabe a escola, enquanto local da apropriação da cultura elaborada, proporcionar possibilidades de aproximação a ele. Consequentemente, cabe ao professor organizar e apresentar esse conhecimento, que poderá ser apropriado pelas crianças e utilizado socialmente por

elas, como foi destacado na cena anterior, onde as crianças aprenderam sobre o dia e a noite e, em outro momento, utilizaram esse conhecimento para estabelecer associações. Aqui, fica evidente que docentes que estudaram, pensaram, refletiram, buscaram, pesquisaram e organizaram um planejamento lúdico, valorizando a atividade principal da criança permeada por conhecimento científico, proporcionaram possibilidades de aproximação ao teórico de uma maneira que as respeitasse como crianças. Os relatos trazem indícios de que as ações motivaram as crianças a quererem aprender partindo de suas necessidades, pois a temática surgiu delas. “A criança não fica passiva às influências do professor e da professora. A aprendizagem é um processo ativo, e implica a sua participação como sujeito, promovendo o seu desenvolvimento” (BISSOLI, 2014, p. 596).

Essa responsabilidade assumida pelas docentes ao organizar o espaço-tempo adequado às crianças reverbera além dos muros da escola, chega às famílias que, curiosas, questionaram a regente sobre o que as crianças estavam aprendendo, pois estavam chegando em casa felizes e querendo compartilhar o que sabiam. Demonstra-se, assim, que as crianças aprendem e se aproximam do conhecimento científico se dialogado e apresentado em linguagem a ela direcionada, respeitando o tempo de cada uma, afinal o desenvolvimento não é linear.

Nós, professoras e professores, somos organizadores do meio social educativo e, como tal, temos um papel e um lugar protagonista – protagonismo este que compartilhamos com a criança – no processo educativo com a intenção de promover o desenvolvimento dos pequenos. Nesse papel e nesse lugar, não nos limitamos à ação de transmitir conhecimentos, mas, sim, a organizar os espaços e os tempos a propiciar atividades instigantes e provocadoras, a promover momentos de trocas e de compartilhamentos entre as crianças, observando-as como seres de possibilidades. Também, participamos do processo educativo junto com as crianças, não nos colocando nem acima nem abaixo, mas numa relação horizontal, com um olhar e uma escuta sensível para que a criança pode desenvolver ao longo de sua infância, respeitando a criança como criança, sem pretensão de mensurar o seu saber. (MARTINEZ, 2017, p. 75)

O protagonismo compartilhado entre professor, criança e cultura promove grandes avanços no âmbito escolar, uma vez que se tem um processo educativo que valoriza as experiências e o conhecimento científico. A escola, como responsável pela cultura mais elaborada, precisa também ser valorizada em seus aspectos e, principalmente nessa pesquisa, referimo-nos à escola pública na qual desenvolvemos as ações, a cena a seguir destaca essa concepção.

Cena 3.2.4: Escola pública de qualidade.

Descrição da cena: Estávamos dialogando e refletindo sobre as ações desenvolvidas na escola pelo Grupo 2 na turma de Pré-B E as participantes colocavam suas percepções.

1f Louise: Na turma da Alice eu acho que a gente comprovou com todas as falas, com todas as perguntas que é sim possível fazer um ensino de qualidade na escola pública. Claro que sabemos que estávamos entre 3, é um momento diferente do habitual da escola, muitas vezes tu não tens esse momento de pensar, estudar, pesquisar, planejar, refletir, esse processo.

2f Alice: É triste esse sistema que a gente entra e tu acaba se adaptando a cumprir tarefas, tu fazes isso porque está aqui, tu faz aquilo porque tem a próxima data e a próxima data, a próxima coisa, tu até planeja do jeito e com as condições que tu tens, mas a gente acaba entrando dentro de um sistema que nos mata.

3f Luna: É uma avalanche né!

4f Alice: A gente sabe da importância do planejamento, a gente sabe da intencionalidade, quando consegue organizar recursos para aquela aula, ali a aprendizagem flui, mas esse contexto, o sistema engolindo a gente, fica frágil.

5f Louise: No curso a gente pode sentar, estudar, pensar o que íamos fazer, ah vamos fazer isso, ah não deu certo, chegou na hora e mudamos muita coisa, mesmo planejando. É difícil uma professora 40h sentar e replanejar, isso foi um ganho do curso, a gente pode, agora também, esse momento de estarmos refletindo sobre as crianças e o nosso processo, isso é um ganho para nossa profissão, é nós professoras pensar o como vamos agir nas próximas ações.

[...]

6f Louise: O nosso planejamento de 3 dias fizemos só 1 dia e meio pela participação e interação das crianças

7f Alice: O tema que planejamos era o tema que eles queriam estudar, surgiu deles.

8f Ella: O que me chama atenção é essa imaginação, as respostas deles [...] eles relacionam umas coisas que eu nunca pensaria.

[...]

9f Louise: Pra mim, o mais forte, que da teoria mesmo vem que a gente se desenvolve a partir da apropriação de conhecimentos, eu acho que nessa turma foi gritante, que sim na Educação Infantil é possível se trabalhar com o conhecimento, que essas crianças tem essa necessidade e curiosidade que move elas, olha, eu tenho certeza que os motivos coincidiram naquele momento [...] eles procuravam no globo onde estava a França, Portugal, surreal.

10f Alice: Eles pegavam o globo e perguntavam os nomes dos lugares.

11f Louise: E é isso, acho que proporcionar esses momentos para eles, mesmo que eles não tenham vivenciado isso, mas eles também têm oportunidade e direito em saber o que é uma França e sonhar que eles podem ir para lá. [...] E a Educação Infantil é o pontapé para a criança aprender e sentir essa necessidade de aprofundar o conhecimento.

Fonte: Dados da pesquisa – Gravação em áudio – 04/12/2019.

A consciência sobre o processo de estudar, pesquisar, planejar, desenvolver, refletir e avaliar aparece nas falas das docentes na cena apresentada anteriormente; entretanto, também fica evidente o quão difícil isso se torna no cotidiano diário de uma professora com carga horária de 40h semanais que não dispõe desse tempo no próprio âmbito escolar, além das inúmeras demandas que surgem do dia a dia.

Na fala 5 de Louise, destaca-se o contexto do curso de formação em Educação Infantil, o tempo para estudarem, planejarem, avaliarem e reavaliarem o que não deu certo e, mesmo assim, muitas das ações foram completamente diferentes em seu

desenvolvimento, evidenciando que ser professor é lidar com a imprevisibilidade. Esse ganho de consciência é o que será levado pelas participantes para pensarem e planejarem suas próximas ações no cotidiano escolar, repensando estratégias e modificando-as conforme a formação continuada. Assim,

[...] é somente fundamentados na consciência sobre a natureza inacabada, histórica, dos homens que os educadores podem implementar transformações efetivamente humanizadoras em outros indivíduos, transformando-se a si mesmos nesse processo. (MARTINS, 2015, p. 134)

A compreensão de que a Educação Infantil é um dos primeiros espaços do aprender da criança, que aparece na fala 11 de Louise, leva-nos a refletir sobre o direito a uma educação permeada pelo conhecimento científico. As participantes inscritas no curso de formação em Educação Infantil buscavam se qualificar com vistas à prática pedagógica. Martins (2015, p. 132) nos lembra que:

A verdadeira educação é, portanto, transformação do ser em direção a um ideal humano superior, de tal forma que os esforços para a transformação do indivíduo se tornam indissociáveis dos esforços para a transformação da sociedade. Nesse sentido, se a tarefa educativa pressupõe um projeto pedagógico, ela pressupõe também um projeto político, pois ambos se encontram, dialeticamente condicionados como substrato para uma práxis concretamente transformadora.

Nenhuma prática pedagógica é neutra, todas estão ancoradas em ideais e concepções. Na cena apresentada, as participantes refletem sobre a relevância do espaço do curso de formação em Educação Infantil, mas também defendem a ideia de que é possível oferecer um ensino de qualidade na escola pública. Assim, expõem suas percepções sobre possibilidades formativas para o professor e para a criança, já que ser professor é se posicionar:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. [...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. [...] Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para

ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2011, p. 69-70)

O trabalho do professor é complexo, implica em lutar, resistir e se formar diária e cotidianamente. É ir atrás, voltar, recuar, dar mais um passo à frente, andar, trilhar, ensinar, ser ensinado, aprender, errar, estudar, pesquisar, escutar, observar, refletir, registrar, avaliar, reavaliar, é se avaliar e se reavaliar, é ter coerência. É cansar, respirar, recuperar o fôlego e seguir. É amar e ser amoroso, é viver as alegrias e lidar com o imprevisto. É não deixar de ter esperança em uma educação pública de qualidade, é não se acomodar, não se alienar, é resistir e lutar novamente e quantas vezes for necessário! É resistir e lutar! Sempre!

Reflexão da Unidade 3: As ações voltadas a organização do ensino

Na unidade 3, trouxemos para diálogo dois episódios: “a prática da sala de aula como orientadora de ideias para o planejamento” e “as aprendizagens no âmbito escolar”. Inicialmente, queríamos refletir sobre o compartilhamento de ideias para a organização do planejamento de docentes atuantes e não atuantes, sendo que foi pensado e destacado o agir com intencionalidade. Isso perpassa o estudo/pesquisa/apropriação; o planejar conscientemente; o desenvolver; o refletir/registrar/avaliar; e o interligar teoria-prática. Para que esse compartilhamento de ideias se torne eficaz, é necessário que os sujeitos envolvidos estejam mobilizados, caso contrário apenas a motivação externa não o torna efetivo. É preciso que coexistam motivação e mobilização.

No segundo episódio, trouxemos algumas das várias aprendizagens destacadas pelas participantes do curso de formação em Educação Infantil. É válido dizer que cada uma, em sua particularidade, teve a sua aprendizagem. Entre uma cena e outra, as participantes iam trazendo indícios das aprendizagens infantis, o que demonstra que a organização do ensino dos conceitos propostos pelas docentes coincidiu com o conscientizado pelas crianças,

[...] a criança conscientiza o material (ou parte dele) para o qual sua atenção foi atraída. Nesse caso, há um equívoco na proposição de diversos exercícios escolares, pois estes são organizados de maneira que não asseguram a conscientização do conteúdo proposto, isto é, o que é proposto pelo docente e o que é conscientizado pelo estudante não coincidem. (ASBAHR, 2011, p. 95)

Nessa unidade 3, ficou evidente o papel da escola e do docente na organização intencional do ensino, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças. Isso porque

[...] a escola tem papel central no desenvolvimento de seus estudantes na medida em que cria condições para que apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade através de mediações culturais planejadas e intencionais. Cabe à educação escolar ampliar o desenvolvimento do estudante, ou seja, a escola, a partir da organização adequada do ensino, pode produzir desenvolvimento. [...] os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento. (ASBAHR, 2011, p. 42)

Cabe à escola garantir o acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. E, para tanto, é preciso que se tenha uma formação continuada adequada partindo dos motivos das docentes, o que foi trazido por elas como ponto positivo do curso de formação em Educação Infantil.

Figura 09: Síntese da unidade 3



Fonte: Sistematização da autora

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*...que a importância de uma coisa não se mede com
fita métrica nem com balanças nem barômetros ...
Que a importância de uma coisa há que ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós.*
(MANOEL DE BARROS)

É difícil concluir uma pesquisa sobre algo que sabemos que não se finda com ela e que, na verdade, nunca será conclusivo, pois a educação é movimento humano. Mas podemos dizer que chegamos à etapa prevista no projeto de doutorado e que representa o que, nesse momento, pudemos compreender sobre o nosso objeto e que, possivelmente, representará um ponto de partida para avanços que virão. Afinal, isso é pesquisar: nunca parar, sempre avançar.

Não menos difícil é terminar um trabalho no ano de 2021. Desde 2020, vivemos assombrados pela pandemia decorrente da Covid-19, doença causada pelo Sars-Cov-2. Quem diria que o mundo inteiro estaria vivendo os mesmos sentimentos? Especificamente, nossa apreensão dos dados não foi afetada, tendo em vista que ocorreu em 2019. Mas e o depois? Ah, esse sofreu as consequências da pandemia. Ter que continuar estudando, pesquisando, escrevendo e trabalhando agoniada, com medo, vendo pessoas próximas serem contaminadas e vindo a falecer, ser também contaminada pelo vírus juntamente com a família e, mesmo assim, ter que seguir. É um misto de emoções e sentimentos! Entendemos que esse registro precisa ser feito, pois a história humana está marcada por esse momento pandêmico. Com certeza, por tempos continuarão a reverberar as consequências do que aconteceu, sejam físicas, emocionais, espirituais ou profissionais.

No que se refere à pesquisa, iniciamos nossa escrita nas “Primeiras palavras” apresentando a pesquisadora, sua trajetória acadêmica/profissional e sua interligação/paixão pela Educação Infantil, com o objetivo geral de compreender como um curso de formação em Educação Infantil, organizado intencionalmente a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pode se constituir como um processo formativo de aprendizagem da docência, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. Essa intenção nos levou a traçar objetivos investigativos e um formativo.

Para compreender esse processo, perpassamos alguns capítulos. No primeiro, intitulado “Delimitando o objetivo de pesquisa: a busca na plataforma BDTD”,

buscamos nos aproximar dos conhecimentos já produzidos sobre a temática. Essa pesquisa se deu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), apenas em teses de doutorado e a partir do ano de 2008 (últimos 10 anos de quando foi realizada). Utilizamos o descritor Educação Infantil em todas as buscas por ser o foco principal da investigação, mesclando com outros: processos formativos; funções psicológicas superiores; espaço de aprendizagem da docência; e Teoria Histórico-Cultural. Após identificar inúmeros trabalhos, fomos afinando nossa pesquisa, findando em 7 teses de doutorado. Com isso, nos aproximamos do nosso objeto de pesquisa e percebemos que muitos dos trabalhos eram semelhantes ao nosso por ser da THC e da formação de professores; entretanto, em relação a cursos de formação, ainda há muito a pesquisar.

No capítulo 2, “Caminhando, trilhando, delineando e apresentando a pesquisa: encaminhamentos metodológicos”, nosso foco foi dialogar com as estratégias metodológicas que auxiliaram na compreensão da relação do geral ao particular a partir do nosso objetivo de pesquisa. A THC, fundamentada no método filosófico materialista histórico e dialético, apresenta seu próprio método de investigação, no qual nos baseamos para a apreensão da realidade. Compreendemos que utilizar a THC é assumir todas as suas dimensões, quer sejam elas científicas ou políticas, objetivando possibilidades concretas de contribuir para que sujeitos que constituem nossa sociedade tenham possibilidades de se humanizar por meio da apropriação da cultura humana, materializada nos conhecimentos produzidos historicamente.

Nessa perspectiva, entendemos que as pesquisas especificamente educacionais, tais como a nossa, buscam superar as relações que impedem o desenvolvimento das máximas capacidades humanas das crianças/estudantes. Esse capítulo foi dividido em três subitens, sendo que o primeiro apresentou o curso de formação em Educação Infantil, seu cronograma, horários e organização. O segundo foi referente aos participantes do curso de formação em Educação Infantil e suas motivações iniciais para se inscreverem. O terceiro trouxe o desenvolvimento do curso, as dinâmicas e o processo formativo intencionalmente planejado.

Ao analisar o fenômeno de estudo, entendemos ser necessário dialogar com o tema da formação de professores, tendo em vista que o foco desse trabalho foi a formação de professores para a Educação Infantil. Nosso terceiro capítulo, denominado “Formação de professores e a escola: a necessidade de processos formativos”, buscou destacar a importância desse processo para a qualificação das

práticas pedagógicas. Refletir sobre esse tema é algo complexo, visto que o trabalho do professor é igualmente complexo, cheio de caminhos e trilhos diversos, não sendo linear e único.

Foi a partir desse pressuposto que vislumbramos que a formação de professores precisa ser crítica para propor a superação da alienação profissional, suas contradições e sua precarização. Buscar a mudança na mudança, andando em um caminho reflexivo, autônomo, compartilhado e coletivo. No subitem desse capítulo, “Formação de professores na região de Santa Maria/RS”, resgatamos um pouco sobre algumas ações específicas da UFSM e do Município de Santa Maria/RS em prol da formação dos professores. Longe de abordar e discutir sobre toda e qualquer formação, nosso intuito foi apresentar e contextualizar brevemente o que tem acontecido na cidade.

Entendendo que prática e teoria constituem uma unidade, o quarto capítulo, “Teoria histórico-cultural, teoria da atividade e atividade orientadora de ensino: pressupostos basilares da pesquisa”, trouxe os conceitos orientadores fundamentais da nossa pesquisa, buscando a compreensão destes para o âmbito escolar. Perpassamos alguns subitens para delinear e esclarecer conceitos e princípios: a humanização do homem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; a escola como lugar de aprendizagem e desenvolvimento; a Teoria da atividade: a satisfação de necessidades; e atividade orientadora de ensino: uma proposta para a organização do ensino.

Esses pressupostos nos conduziram, em especial, às ideias de Vigotski e de Leontiev. Vigotski considera o homem corpo e mente, ser biológico e social, resultante de um processo histórico-cultural. Ele estabelece os sentidos de mediação trabalhados a partir de instrumentos e signos. Já Leontiev traz a atividade relacionada à forma como ocorre a transmissão da cultura, da história e do conhecimento: a atividade partindo de uma necessidade, articulada a um motivo e direcionada por um objeto. Foi a partir dessas concepções que percebemos que o ensino precisa de uma organização específica, pois não é qualquer ensino que irá promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A atividade de ensino exige responsabilidade do professor e a escola tem a função de trabalhar com o conhecimento teórico.

Ainda em relação à teoria, em “Infância e seus percursos: história, leis, avanços e conquistas”, nosso intuito foi contextualizar a infância e os direitos das crianças.

Esse capítulo se relacionou com a temática da formação de professores por trazer a legislação que permeia o trabalho docente no âmbito escolar infantil. Compreender esse processo é mergulhar na história. Se o professor não deve se desvincular da teoria e da prática, é necessário se apropriar do que envolve sua formação. A partir da premissa de que o conhecimento sobre a infância é primordial para quem trabalha com ela, dividimos o capítulo em duas partes: a história da infância e as políticas públicas no Brasil; e infância e teoria Histórico-Cultural: reflexões e implicações de um referencial teórico-prático.

Buscamos mostrar que a criança é um ser histórico-social cuja educação incide, e chamamos a atenção de que não é qualquer educação que nos referimos ao longo dessa tese, mas aquela capaz de proporcionar às crianças o máximo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, tanto o professor quanto a escola, como principal lócus da cultura mais elaborada, detêm essa função.

As teorias trazidas fundamentaram a organização e o desenvolvimento do curso de formação em Educação Infantil, espaço empírico dessa pesquisa. Foi no capítulo seis “Escolhas e critérios: a revelação da realidade” que trazemos nossa apreensão da realidade.

Para revelar o fenômeno, constituímos três unidades: 1) as ações de quem organiza; 2) as ações de quem estuda e aprende; e 3) as ações voltadas à organização do ensino. Embora apresentadas de forma separada, elas representam a totalidade do fenômeno investigado, uma vez que, ao nos voltarmos a um curso de formação de professores amparado na THC, na perspectiva da imprescindível relação entre teoria e prática, vislumbramos que essa formação é influenciada por três elementos: a perspectiva daquele que planeja o que vai ser realizado; o envolvimento daqueles que dele participam; e a materialização das aprendizagens no contexto da Educação Infantil.

Na primeira unidade, tínhamos como objetivo identificar ações necessárias para a constituição formativa de um curso de formação em Educação Infantil, momento no qual percebemos que as ações de quem organiza o Curso, como no nosso caso, são fundamentais para o processo de aprendizagem de quem participa. É a partir da organização, voltada à necessidade de quem participa, que se pode consolidar as motivações iniciais e finais, como verificamos na exposição do Quadro 07.

Nessa unidade, refletimos mostrando que um curso de formação em Educação Infantil pode se constituir em atividade a partir de ações intencionalmente organizadas por quem o idealiza. Os dados indicaram que as ações de quem organiza perpassam o planejamento intencional (Teórico-Prático; Lúdico; Flexível; Motivador; Dialógico), o atendimento às necessidades dos sujeitos (sociais e individuais), o compartilhamento como premissa, a organização de espaço receptivo (Espaço físico; Espaço para apropriação teórica; Espaço de acolhimento; Espaço com vínculos), a aproximação com a realidade (particular para o geral) e a promoção do desenvolvimento humano (apropriação de conhecimentos). Tais constatações apontaram indícios de que um curso de formação em Educação Infantil, organizado intencionalmente a partir dos pressupostos teóricos da THC, pode se constituir como um processo qualificado de aprendizagem da docência.

Referente ao aprender, na unidade dois, “as ações de quem estuda e aprende”, tínhamos o objetivo de refletir sobre a importância do compartilhamento teórico-prático para as aprendizagens e ressignificações docentes. O docente em movimento de atividade de estudo, pensando, sistematizando, refletindo e requalificando a atividade da criança/estudante, gera nova qualidade para sua prática pedagógica. O professor, enquanto ser sempre aprendente e participando de formações, tem possibilidades de ressignificar suas práticas no âmbito escolar, aliando teoria e prática. A aprendizagem docente, assim como a do estudante, efetiva-se quando é significativa, quando é real e aliada ao contexto.

Embora não possamos afirmar que as participantes estivessem em atividade de estudo (na perspectiva de Leontiev), nossos dados indicaram a possibilidade formativa do curso de Educação Infantil, que perpassaram ações de quem estuda e aprende na interligação da formação continuada e do trabalho consciente, bem como pela atribuição de sentidos e significado social, pela relação entre Teoria-Prática, pela aprendizagem, pela reflexão-ação, pelo reconhecimento do coletivo, pelo compartilhamento e pela interação entre os sujeitos. Por isso, a aprendizagem da docência dos sujeitos participantes pode acontecer quando eles compreendem o real papel de ser educador, principalmente quando versa sobre a organização intencional do ensino, pensando na atividade principal da criança (o jogo).

Foi impossível pensar em pessoas e não refletir sobre afeto-cognição, afinal as pessoas sentem e pensam, pensam e sentem. Nesse movimento é que chegamos na unidade 3, “as ações voltadas a organização do ensino”, que trouxe à tona o objetivo

de discutir acerca das possibilidades de organização do ensino na Educação Infantil, criando condições para a apropriação dos conceitos científicos pelas crianças. Esse planejamento perpassa elementos importantes, como a intencionalidade, a apropriação teórica e a atividade da criança. Na unidade 3, evidenciou-se fortemente o papel da escola e do docente na organização intencional do ensino, o direito de a criança ser criança. A escola é o principal lugar de apropriação de conhecimento teórico e é nesse espaço que acontece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; para tanto, o ensino precisa ser organizado e pensado intencionalmente.

Como síntese dessa unidade, temos que o curso de formação em Educação Infantil pode se configurar como um processo de aprendizagem quando alguém em atividade de ensino o organiza, e quando existe nele pessoas em atividade de estudo que se preparam por meio dessas ações e pessoas/professores que, ao organizar e desenvolver o ensino, colocam-se em atividade de ensino. Para tanto, a constante formação continuada deve existir, gerando novas aprendizagens e qualificações na prática docente, passando por uma interligação da Teoria-Prática, pela mobilização e pela motivação, pela intencionalidade na formação, por um planejamento da formação atendendo aos motivos, por reflexões individuais e coletivas e pelo compartilhamento.

Como síntese geral, tal qual apresentamos na Figura 10, trazemos a sistematização e a união das reflexões das três unidades de análise, enfatizando os elementos necessários para que o curso organizado intencionalmente se constitua como um processo formativo de aprendizagem da docência na Educação Infantil.

A partir dos dados das três unidades sintetizados anteriormente, retomamos nossa tese de que um curso de formação em Educação Infantil pautado pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural se constitui como um processo de aprendizagem da docência, quando os sujeitos participantes compreendem o significado social do papel do professor na organização intencional do ensino, voltado à atividade principal da criança (o jogo), e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o que implica estar em atividade.

Enfatizamos que a formação é um processo complexo, afinal o trabalho na Educação Infantil demanda boas ações e, conseqüentemente, bons professores, capacitados a exercerem sua profissão. A formação de professores precisa ser vista como processo, ela acontece antes, durante e depois, não é apenas uma palestra, um curso, é construída no dia a dia, na complexidade do ser docente. Por isso, a formação que realizamos a partir do curso de formação foi pensada, estudada, refletida,

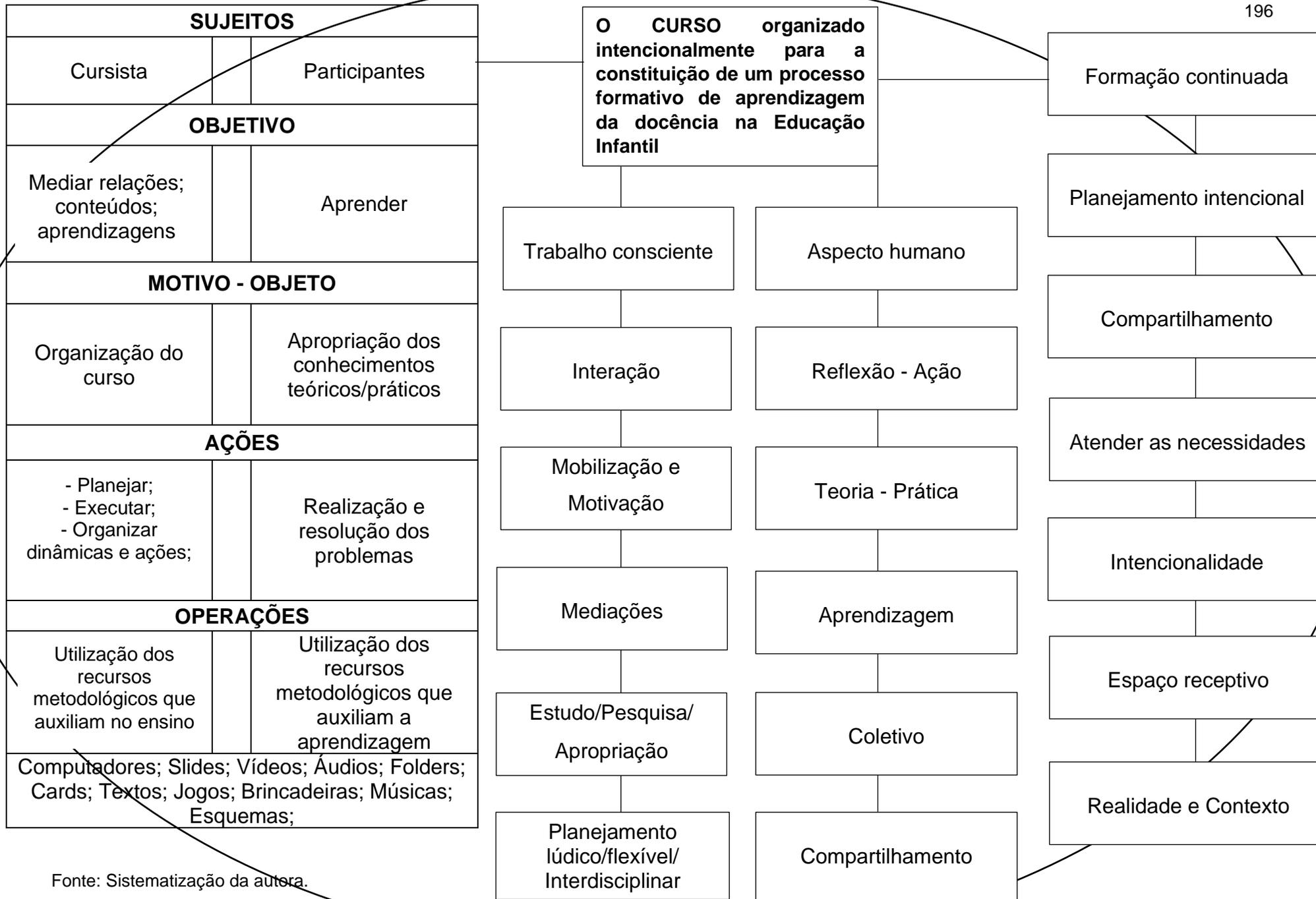
sistematizada, intencional, demandou tempo, e colocou as participantes como protagonistas no processo formativo.

Compreendemos que existem condições objetivas do trabalho quando falamos de formação, principalmente formação continuada. O quão difícil é para as docentes que trabalham 40h em sala de aula irem a um terceiro turno de formação, cansadas e muitas vezes exaustas. Conseguir se inserir em um processo de formação vai além de um desejo, implica em ter condições objetivas para isto. O direito à formação deveria ser garantido enquanto política pública, pois o docente precisa ter tempo e espaço para isso. E, aqui, quem escreve é uma pesquisadora/docente que trabalha 40h, mas que nunca desiste de formações de qualidade.

Por fim, reiteramos a importância do espaço escolar, e a defesa da escola pública deve estar em nosso repertório de lutas diárias, assim como a luta por se ter condições objetivas de trabalho e formação docente. Se é na escola que acontece a apropriação dos conhecimentos teóricos, é por ela que devemos lutar e pelas crianças que dela precisam para se desenvolverem. É por meio da educação que seremos capazes de transformar as pessoas em busca de um mundo melhor.

E que continuemos a pesquisar sobre o que nos aflige, evoluindo e buscando não respostas prontas e soluções, mas meios capazes de qualificarmos nossas práticas.

Figura 10: Sistematização final.



Fonte: Sistematização da autora.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, G. M; MORETTI, V. D. Matemática na educação infantil e a resignificação da prática docente em Formação Continuada. *In*: GOMES, M. de O (organizadora). **Formação de professores na educação infantil** [e-book]: conquistas e realidades. Santos: Universitária Leopoldianum, 2018.
- ARAÚJO, E. S; MIGUÉIS, M. da R; NASCIMENTO, C. P. O jogo como atividade: contribuições da teoria Histórico-Cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v. 13, n. 2, jul./dez. 2009.
- ARAUJO, E. S; MORAES, S. P. G. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. *In*: MOURA, M. O de. (Orgs.). **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ASBAHR, F. da S. F. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- ASBAHR, F. da S. F; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO**, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.
- BARBOSA, M. C. S; CRUZ, S. H.V; FOCHI, P. S; OLIVEIRA, Z. de M. R de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.
- BARROS, M. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998.
- BISSOLI, M. de F. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 587-597, out./dez. 2014.
- BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado *In*: EGGERT; Traversini; PERES; Bonin. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 102-120.
- BOROWSKY, H. G. **Os movimentos de formação docente no projeto orientador de atividade**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 dez. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Resolução N° 05/CNE/CEB, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei n° 8.069, Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marco Legal da Primeira infância**, Lei n° 13. 257, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, Lei n° 13. 005, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CALDEIRA, L. B. **O conceito de infância no decorrer da história**. Acesso em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf

CAMPOS, R; BARBOSA, M. C. S. BNC e Educação Infantil Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CEDRO, W. L; NASCIMENTO, C. P. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. *In*: MOURA, M. O de. (Org). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Bruno Magne (Tradução). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CISNE, M. F. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

COEN, M. **Ponto de virada**. São Paulo: Planeta, 2020.

CORTELLA, M. S. **Viver em paz para morrer em paz: se você não existisse, que falta faria?** São Paulo: Planeta, 2017.

DAVIDOV, V.V. Conceptos fundamentales de la psicología contemporânea. *In: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Tradução Marta Shuare. Moscu, Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V.V. Principales tesis de la teoría materialista dialectica del pensamiento. *In: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Tradução Marta Shuare. Moscu, Editorial Progreso, 1988

DIAS, M. DA S; SOUZA, N. M. M. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. *In: MOURA, M. O de. (Org.) Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

FOCHI, P. S. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 25, p. 52072, 2020.

FOLQUE, M. A. O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. *In: COSTA, S. A. da C; MELLO, S. A. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba, PR: CRV, 2017.

FRANCO, P. L. J; LONGAREZI, A. M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 25, n. 50, p. 557-582, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013.

GONÇALVES, M. da G. M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. *In: ABRANTES, A. A; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GONZÁLEZ, A.G.G. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos**. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2016.

HENICK, A. C; FARIA, P. M. F de. História da infância no Brasil. *In: XII Congresso Nacional de Educação. Anais eletrônicos* do [...]. 2015.

ISAIA, S. M. de A; BOLZAN, D. P. de V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. *In: ISAIA, S. M.*

de A; BOLZAN, D. P. de V. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2009.

HOYUELOS, A. A complexidade na escola infantil. *In*: HOYUELOS, A; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2013.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. Editorial Pueblo y Educación. 1980.

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

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

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**. São Paulo: Ícone, 2001.

LIMA, M. F. de; JIMENEZ, S. V.; CARMO, M. do. Funções psicológicas superiores e a educação escolar: uma leitura crítica a partir de Vigotski. **Verinotio** – Revista Online de Educação e Ciências Humanas, n. 8, maio 2008.

LONGAREZI, A. M. FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LOPES, A. R. L. V. **Aprendizagem da docência em matemática**: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

LOPES, A. R. L. V. Processos formativos e a aprendizagem da docência: alguns princípios orientadores. *In*: TREVISOL, M. T. C; FELDKERCHER, N; PENSIN, D. P. (Orgs.). **Diálogos sobre formação docente e práticas de ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

MAGALHÃES, C. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil**. Tese (Doutorado). Marília, 2014.

MAGALHÃES, C; GIROTTO, C. G. G. S; SILVA, G. F. da; MELLO, S. A. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professores e professoras**. Curitiba: CRV, 2017.

MAKARENKO, A. **La colectividad e la educación de la personalidad**. Moscú, Editorial Progreso, 1977.

MAKARENKO, A. **Problemas de la educación escolar soviética**. Moscú, Editorial Progreso.

MARAFIGA, A. W. **O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

MARCO, F. F. de; MOURA, M. O. de. Quando ações desenvolvidas por professores em processo de formação se constituem em atividade orientadora de formação docente: alguns indicadores. *In*: LOPES, A. R. L. V; ARAÚJO, E. S; MARCO, F. F. de. (Orgs.). **Professores e futuros professores em atividade de formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MARTINEZ, A. P. DE A. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. *In*: COSTA, S. A. da C; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar Revista**, Curitiba, Brasil, v, 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, A. MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Berlim: Dietz Verlag, 1982; Boitempo, 2004.

MARX, K. H; ENGELS. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. H; ENGELS. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-vista**, v. 13, n. 1, p. 7-28, jul./jul. 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In*: NACARATO, A. M. **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, M. O. *et al.* A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. *In*: MOURA, M. O. (Coord.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico- Cultural**. Brasília: Líber livro, 2010.

MOURA, M. O. A Atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, Rio Claro, v. 12, p. 29-43, 1996.

MOURA, M. O. de. A educação escolar: uma atividade? *In*: SOUZA, N. M. M. (Org.). **Formação continuada e as dimensões do currículo**. Campo Grande: UFMS, 2013.

MOURA, A. R de; LIMA, L. C; MOURA, M.O de; MOISÉS, R. P. **Educar com a matemática: fundamentos**. São Paulo: Cortez, 2016.

MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. *In*: BARBOSA, R. L. L (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 257-284.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S.; LOPES, A. R. L. V. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. *In*: MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. – (Psicologia e Pedagogia).

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. da R. O conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: MOURA, M.O de. (Coord.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico- Cultural**. Brasília: Líber livro, 2010.

NASCIMENTO, C. T do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista olhar do professor**. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Acesso em: <http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: **Aprendizado E Desenvolvimento**; Um Processo Sócio - Histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OSTETTO, L. E. (Org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D.; SOUZA, F. D. Relações entre movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar. In: MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese (Doutorado). Universidade do estado de São Paulo. Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PETROVSKI, A. V. **Psicologia general**: manual didático para los institutos de pedagogía. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

PETROVSKI, A. V. **Teoria psicológica del colectivo**. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1986.

PIOTTO, D. C.; ASBAHR, F. S. F.; FURLANETTO, F. R. Significação e sentido na psicologia histórico-cultural: implicações para a educação escolar. In: MOURA, M. O.

(Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

PRESTES, Z; TUNES, E; NASCIMENTO, R. Lev Seminovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia Histórico-Cultural. *In*: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

PRESTES, Z; TUNES, E. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

REDIN, M. M. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RIGON, A. J; ASBAHR, F. da S. F; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. *In*: MOURA, M.O de. (Coord.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico- Cultural**. Brasília: Líber livro, 2010.

RIGON, A. J; BERNARDES, M. E. M; MORETTI, V. D; CEDRO, W. C. O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. *In*: MOURA, M.O de. (Coord.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico- Cultural**. Brasília: Líber livro, 2010.

SANTOS, M. S.; NASCIMENTO, M. A. C. Duas décadas de Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA: da lei à realidade. *In*: V Jornada Internacional de Políticas Públicas. **Anais eletrônicos da [...]**. São Luís, 2011.

SENA, S. **A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar**. Tese (Doutorado). Universidade do estado de São Paulo. Presidente Prudente, 2018.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SIMIANO, L. P; SIMÃO, M. B. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

SMED. Secretaria de Município da Educação. **Projeto de formação continuada dos professores da Educação Infantil**. 1º Seminário Municipal de Educação Infantil – On-line. Santa Maria/RS, 2020.

SOUZA, M. C. B. R de; BERTOCHI, A. F. O conceito de atividade como princípio educativo. *In*: 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. **Anais do [...]**. UNIOESTE – Campus de Cascavel. Cascavel, 2009.

SOUZA, R. A. M. de; OLIVEIRA, N. T. G. R. de; CRUZ, I. C. S. da. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o

triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. **Revista zero a seis**, v. 20, jul./dez. 2018.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P de A. Teoria Histórico-Cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e agir docentes. *In*: COSTA, S. A. da C; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

UMBELINO, J. D. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança**: contribuições da educação em Cuba. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes; Elisabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, abril 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, Tomo I**. Moscú, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, Tomo II**. Moscú, 1982.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, Tomo IV**. Moscú, 1984.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. Publicações do Espaço Pedagógico, SP, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) Senhor(a)!

Eu, Andressa Wiedenhöft Marafiga, acadêmica do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS), portadora do CPF 02560892057, RG 2102289713, estabelecido (a) na Avenida Presidente Vargas, 1303, apartamento 12, cujo telefone é (55) 91990044, sob orientação da Professora Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, portadora do CPF 494644009-78, RG. 1143352, estabelecido (a) na Tuiuti, 2284, apartamento 602, cujo telefone de contato é (55) 981000024, estou desenvolvendo um Curso de Extensão intitulado: “Descobrimo e aprendendo sobre a Educação Infantil”, cujo o objetivo é oportunizar aos professores em formação continuada e/ou inicial um espaço de estudos, reflexões e discussões a respeito da Educação Infantil, bem como a organização de Atividades Orientadoras de Ensino – AOE. Este curso faz parte da minha pesquisa de Tese (Doutorado em Educação da UFSM). Por isso, no curso, você fornecerá informações a respeito de suas ideias e concepções sobre a temática Educação Infantil, através de questionários, diálogos, apresentação de textos, entre outros. Assim, desejamos filmar e gravar as ações desenvolvidas no âmbito do curso, bem como, nas salas de aulas em que desenvolveremos atividades planejadas no curso. Em nossa avaliação realizaremos os procedimentos: Tabulação e organização dos dados obtidos de forma geral, sem identificação nominal; Análise dos dados obtidos visando identificar possíveis contribuições para os estudos sobre a Educação Infantil; organização do ensino; processo formativo e espaços de aprendizagem, entre outros. Sua participação nesta pesquisa é voluntária, lembrando que os dados obtidos não serão organizados nominalmente, ou seja, haverá sigilo absoluto em relação ao autor de cada uma das respostas, uma vez que nosso interesse está nos resultados gerais e não individuais. Sua participação não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento a respeito do ensino da Educação Infantil em nossa região, o que poderá contribuir para buscarmos encaminhamentos para o seu desenvolvimento futuro. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O (A) Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja requerido, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. A seguir, o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fui suficiente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Eu discuti com a responsável pela pesquisa sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do (a) participante (a)

Data ____/____/____

Andressa Wiedenhöft Marafiga

Data ____/____/____

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Data ____/____/____

APÊNDICE B – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO ONLINE

- Nome completo;
- Data de nascimento;
- Nome fictício;
- E-mail;
- Estudante ou já formada?
- Estudante de que curso e em que semestre?
- Se já formada, em que curso e ano de formação.
- Possui estudos concluídos ou em andamento posterior a graduação? Qual?
- Participa de algum grupo de pesquisa na UFSM?
- Trabalha? Cargo, local e há quanto tempo?
- Qual a sua relação com a educação infantil?
- Como pensa que deve acontecer o ensino na educação infantil?
- Conhece ou tem alguma aproximação com a Teoria Histórico-Cultural?
- Motivo que levou a se inscrever no curso e o que espera do mesmo;
- Alguma sugestão de assunto para dialogarmos no curso?

APÊNDICE C – MODELO DO PLANEJAMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

RESPONSÁVEIS:
ESCOLA:
TURMA:
NÚMERO DE ALUNOS:
IDADE:
PROFESSORA REGENTE:
ESTAGIÁRIAS DA TURMA:

UNIDADE DIDÁTICA:			
CONCEITOS:			
OBJETIVO:			APRENDIZAGEM ESPERADA:
1° dia			
SDA	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	REFLEXÕES

2° dia			
SDA	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	REFLEXÕES
3° dia			
SDA	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	REFLEXÕES

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

APÊNDICE D - PLANEJAMENTO DO GRUPO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

RESPONSÁVEIS: Alice, Louise, Ella

ESCOLA: XX

TURMA: Pré-B

NÚMERO DE ALUNOS: 14

IDADE: 5 a 6 anos

PROFESSORA REGENTE: Alice **ESTAGIÁRIA DA TURMA:** Uma estagiária

SÍNTESE HISTÓRICA DO CONCEITO

O fato histórico do tempo é uma das invenções fundamentais da natureza humana. É a partir disso que existe o controle de tempo, que faz parte da vida e do cotidiano da civilização, desde a pré-história até os dias de hoje,

A necessidade de medir o tempo vem desde o Período Paleolítico. Para os caçadores, a posição dos astros e suas periodicidades eram usadas para saber quando a Lua mudaria, em que períodos as diversas estações da natureza aconteciam e qual sua influência no comportamento e migração dos animais para que a caça e a pesca pudessem ser bem-sucedidas. Como viviam em bandos, uma caçada malsucedida poderia comprometer sua alimentação e, conseqüentemente, sua natureza. Já no Período Neolítico, a época de arar a terra, semear e colher a produção exigiam medidas de tempo precisas para que os períodos mais favoráveis fossem observados e cada fase da agricultura fosse completada com sucesso, garantindo assim, o prosseguimento da natureza em um dado local. (OBEDUC, 2014, p. 16)

A necessidade de controlar o tempo é fundamental para estabelecer nossos horários, como de alimentação, estudo, trabalho, entre outros.

Visto que, as grandezas de tempo não são mensuráveis para controlá-lo necessitamos utilizar instrumentos de forma indireta, ou seja, a partir

de outras grandezas que nos auxiliam, tendo em vista que muitas vezes ele pode ser subjetivo e estar relacionado a eventos naturais. A partir disso, o homem criou objetos e formas de medir o tempo. Entre eles citamos alguns:

- **Relógio de sol:** foi inventado a mais ou menos há 3.500 anos, e é um dos instrumentos mais antigos de medição do tempo. Nesse instrumento as horas são indicadas pela sombra que pela direção ou comprimento de sua sombra indica a hora do dia numa superfície horizontal, onde os numerais estão indicados na superfície do relógio. A sombra se move conforme a terra gira em torno do sol, verificando assim a passagem do tempo;
- **Relógio de areia (ampulheta):** é um instrumento composto de dois recipientes em forma de cine, que estão interligados um ao outro por uma pequena passagem para a areia poder passar de um recipiente para o outro. A contagem do tempo se dá pela passagem da areia do recipiente de cima para o de baixo.
- **Relógio de água (clepsidra):** também é formado por dois recipientes, mas colocados em níveis diferentes, sendo um recipiente na parte de cima com um nível mais elevado, e o outro na parte de baixo. O recipiente da parte de baixo tem a marcação das horas na sua parte interna, e o recipiente de cima é o que contém a água. Através de um furo do recipiente de cima, a água que nele contém escorre de forma gradual para o recipiente de baixo. Esse instrumento era utilizado principalmente durante a noite, pois a noite não tinha como se basear no relógio de sol porque não haveria como sem a luz do sol.
- **Relógio de Bolso:** o primeiro relógio de bolso foi fabricado por volta de 1504, na cidade de Nuremberga por um cara chamado Peter Henlein. Este por sua vez, era todo de ferro, com corda para as horas, e constituía-se de um indicador e de um complexo mecanismo para badalar.
- **Relógio de pêndulo:** foi criado pelo ano de 1656. Para fornecer a energia necessária para mover os seus ponteiros, este utilizava-se de pesos.

- **Relógio de Pulso:** foi inventado por uma empresa chamada Palek Philippe no fim do século XIX, e conhecido e utilizado até nos dias de hoje.
- **Relógio digital:** é um dos instrumentos criado mais recentemente, na década de 1970. Seu funcionamento se dá através da energia elétrica, ou através de uma bateria. Este relógio é o mais popular, e mais utilizados nos dias de hoje, por ser mais fácil de controlar as horas, preciso. O relógio digital está integrado em vários equipamentos eletrônicos, como celular, aparelho de som, computador, entre outros.

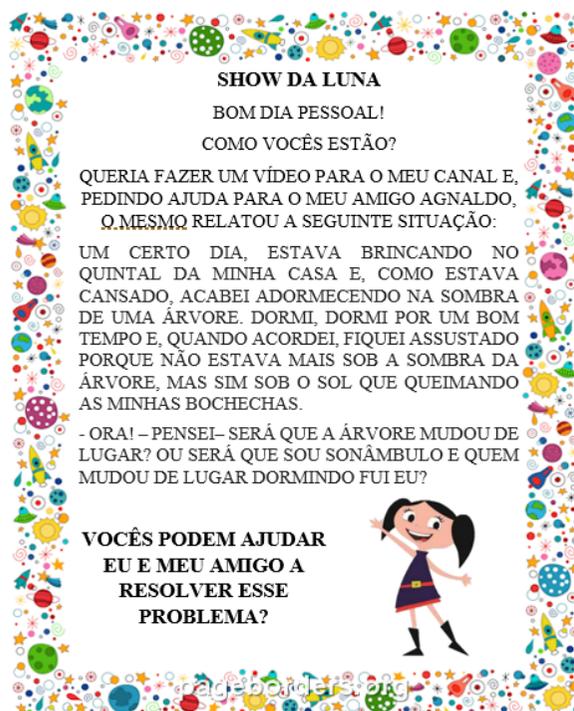
Para sua sobrevivência o homem tinha a necessidade de controlar os períodos mais favoráveis para suas plantações, caças e pescas, que garantiam sua alimentação. Eles conseguiam arar, semear e colher estas produções que exigiam medidas de tempo, onde tinham por base fenômenos naturais repetitivos, que era os movimentos dos corpos celestes que determinavam as estações do ano, os meses e os anos. Com isso conheciam o período da fertilidade da terra e o comportamento dos animais. Para ajudar no controle do tempo, o primeiro instrumento a ser criado na pré-história foi o Relógio de Sol, já mencionado acima. Para seu funcionamento é preciso que o relógio esteja orientado com os movimentos de rotação e translação que a Terra realiza em relação ao Sol. O movimento de Translação é o giro da Terra ao redor do Sol, onde o período para esse movimento leva 365 dias, 5 horas, 48 minutos e 48 segundos (um ano). O Movimento de rotação é o giro da terra em torno do seu eixo, no período de 23 horas, 56 minutos e 4 segundos (um dia, 24 horas), assim resultando na sucessão dos dias e das noites. Dependendo da forma que o Sol ilumina a Lua, podemos vê-la de aspectos diferentes, com intervalos de sete dias conseguimos observar as fases da lua, que levou o ser humano criar as semanas.

O Relógio conhecido hoje, teve origem no extremo sul da Mesopotâmia, pelos sumérios, que possuíam três sistemas diferentes de contagem. Um a base de 5, outro na base 12 e outro na base 60. O de base 60, originou conceitos usados até hoje, como por exemplo na medição de tempo e de ângulos (360 graus), utilizando a hora de 60 minutos. Segundo Ifrah (2005), “os sumérios tinham o hábito de subdividir

o dia em 12 partes iguais, denominadas Danna, cada uma equivalendo a duas de nossas horas, por isso o dia possui 24 horas. Dividiram também o ano em 12 meses, baseados no tempo para plantar e para colher.”

Portanto vimos por meio deste estudo que as medidas de tempo são importantes desde a pré-história para nossa vida, pois com ela podemos organizar nossa rotina, tendo o controle de nossos compromissos e nossos horários.

UNIDADE DIDÁTICA: O grande show de Luna e da turma Pré-B!!!!	
CONCEITOS: Medida de tempo; Fenômenos naturais; Rotação e translação (Dia e noite); Planetas do sistema solar;	
OBJETIVO: Compreender a medida de tempo a partir dos fenômenos naturais de rotação e translação, percebendo a passagem do tempo e a forma de registro criadas pela humanidade	APRENDIZAGEM ESPERADA: A passagem de tempo é em virtude do movimento que a Terra realiza, resultando no dia e na noite, nos meses e nos anos.
1° dia (25/11/2019)	



SDA	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	REFLEXÕES
<p>Quem girou? Eu ou o sol?</p>	<p><u>1º momento:</u> Passar diversos vídeos do Show da Luna.</p> <p><u>2º momento:</u> Os alunos serão organizados em uma roda para, a partir da entrega de uma carta da personagem Luna, apresentar a SDA.</p>	<p>Data Show; Carta; Globo Terrestre; Lanterna; Folha de Desenho; Lápis de Cor.</p>	<p>No 1º momento, ao apresentar os vídeos, já pudemos perceber que os alunos se interessavam na personagem que apresentaria as ações. Assim, por já ter esse interesse na animação infantil, ao informarmos que recebemos uma carta da Luna, os alunos se</p>

	<p><u>3º momento:</u> Resolução da SDA a partir das hipóteses dos alunos, auxiliando a Luna a compreender o fenômeno natural.</p> <p><u>4º momento:</u> Explicação dos movimentos de rotação e translação: com as luzes apagadas, serão utilizados o globo e uma lanterna que representará o sol. Com o giro em torno de si, a rotação será explicado e, ao mesmo tempo, o giro ao redor do abajur será demonstrado a translação.</p> <p><u>5º momento:</u> Registro em forma de desenho livre, utilizando lápis de cor e giz de cera.</p>		<p>mostraram entusiasmados em auxiliar na resolução do problema. Essa SDA demonstrou, o quanto as crianças, mesmo estando na Educação Infantil, tem propriedade para se apropriar de conhecimentos, mesmo que de forma empírica.</p>
2º dia (26/11/2019)			
SDA	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	REFLEXÕES

<p>Planetas...Sol e Lua: Nossos cantos temáticos </p>	<p><u>1º momento: Cantos Temáticos</u> A partir da organização da sala em cantos, as professoras irão explicar sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planetas que existem no nosso Sistema Solar • Sol • Lua <p>Cada professora ficará responsável em procurar materiais para seu canto, além de estudar para explicar as crianças os conceitos.</p> <p><u>2º momento: Socialização das ações realizadas em cada canto temático.</u></p>	<p>Vídeos; Massinha de Modelar; Folhas A3; Lápis de Cor;</p>	<p>Nesse dia tínhamos planejado mais ações, mas, em virtude do interesse dos alunos, os cantos temáticos se prolongaram. Nos três cantos, as crianças mostravam sua curiosidade e interesse no que estava sendo falado. Na socialização, percebeu-se que o que foi mostrado para eles, fez sentido, tanto que muitos outros questionamentos surgiram, como, por exemplo, sobre o dia e a noite.</p>
---	--	---	---

3º dia (27/11/2019)

BOM DIA!



FIQUEI TÃO FELIZ EM SABER QUE ESTÃO BEM E
CONSEGUIRAM AJUDAR MEU AMIGO AGNALDO.

POR ISSO, RESOLVI PERGUNTAR A VOCÊS:

ONDE O SOL SE ESCONDE



**QUANDO A LUA
VEM? ...**



SDA	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	REFLEXÕES
-----	-----------------	----------	-----------

<p>Onde o sol se esconde... quando a lua vem?</p>	<p><u>1º momento:</u> Visita da personagem Luna e do seu irmão Júpiter, sendo que, neste primeiro momento, serão realizados momentos de interação entre os personagens e as crianças.</p> <p><u>2º momento:</u> Será apresentado aos alunos a SDA sobre o dia e a noite, envolvendo o fuso horário.</p> <p><u>3º momento:</u> A Luna, por estar presente, apresenta um vídeo seu explicando sobre o dia e a noite. Vídeo da Luna: Sol vai, Noite vem! https://www.youtube.com/watch?v=SGeAo6VjQfA</p> <p><u>4º momento:</u> Brincadeira do Morto e Vivo adaptada: num primeiro momento será pensado coletivamente ações que fizemos de dia e de noite. Assim, as professoras falarão dia e as crianças deverão desenvolver uma ação que se realiza durante o dia; quando se falar noite, as crianças deverão desenvolver uma ação que fazem durante a noite. Não se tem vencedor, pois o intuito é de compreenderem que existem diferença nas ações que fizemos durante o dia e a noite.</p> <p><u>5º momento:</u> A Luna e o seu irmão, irão propor para que as crianças gravem um vídeo para que,</p>	<p>- Personagens- Luna e Júpiter; (Caracterizados)</p> <p>- Vídeo: Sol vai, Noite Vem!</p> <p>- Mídia Digital para realizar o vídeo.</p>	<p>A magia das crianças permitiu desenvolver as ações com a maior ludicidade possível. Ao acreditarem que os personagens foram visitá-los na escola, as crianças contaram o que haviam aprendido nesses dias, questionavam sobre os vídeos da personagem e, com a maior alegria, cantavam a música de abertura do desenho da personagem. A SDA proposta não se configurou como uma necessidade para as crianças, tendo em vista que essa já havia aparecido no dia anterior e, com o auxílio do globo, já tinham chegado à conclusão do porquê se tem o dia e a noite. Nesse dia não deu tempo para fazer a brincadeira, porém, é uma possibilidade para se conciliar com o que foi realizado durante os dias.</p>
---	---	--	--

	futuramente, consiga colocar em seu canal do youtube.		
--	---	--	--

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

IFRAH, G. **Os números: a história de uma grande invenção**. Tradução de Stella Maria de Freitas Serna. 11. ed. São Paulo: Globo, 2005.

MOURA, M. O de; LOPES, A. R. L. V; ARAUJO, E. S; CEDRO, W. L. (Organizadores). **Atividades para o ensino de Matemática nos anos iniciais da Educação Básica**. Volume II: Medidas. OBEDUC.

APÊNDICE E - PLANEJAMENTO DO GRUPO 2**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

RESPONSÁVEIS: Luna (Professora regente), Aurora, Lara

ESCOLA: XX

TURMA: Maternal II

NÚMERO DE ALUNOS: 14

IDADE: 2 a 4 anos

PROFESSORA REGENTE: Luna

ESTAGIÁRIAS DA TURMA: Duas estagiárias

Desde seu nascimento o ser humano sentiu necessidade de se comunicar, expressar ideias, emoções e diferentes formas de compreender o mundo. Tal como a história humana, a arte aborda distintas produções artísticas produzidas pelo ser humano ao longo do seu desenvolvimento. Nesse caminho, ela acompanha o desenvolvimento da história humana, se relacionando com a história de diversos povos, buscando compreender o modo de vida e as diferentes manifestações humanas realizadas até hoje. Corroborando com Caram (2015, p. 05), a partir dos estudos de Santos (2006) a arte é um

bem universal que tem como fundamento comunicar e expressar de forma objetiva toda uma história social, uma ferramenta comunicativa, portanto, no sentido de fazer conhecer um dado histórico e cultural que foi moldado por uma cultura específica. Assim, podemos dizer que a Arte expressa por meio dos tipos de produção artística as categorias produtivas humanas que foram consubstanciando-se no decorrer do processo da formação histórica e cultural do ser humano.

Desta maneira, a arte auxilia na compreensão da história humana, pois relaciona-se com os significados sociais produzidos por um determinado grupo ao longo da história, permitindo aos estudantes apropriarem-se do legado cultural e histórico da humanidade. Quer dizer, o aparecimento dos primeiros registros dos seres humanos e de sua história está associado ao aparecimento simbólico manifestado nas cavernas por meio do desenho. Compreendemos com isso, que os seres humanos, historicamente, sentiram necessidade de registrar a vida para compartilhá-la com as gerações seguintes. Os primeiros registros dos desenhos e escrita, foram encontrados nas cavernas considerada como arte rupestre, ou arte das cavernas, durante o período paleolítico (pré-história). Desde esse tempo o ser humano já fazia arte, registrando sua forma de viver e ver o mundo, como percebia a natureza, quais eram suas crenças, quantos animais haviam em seu rebanho, por exemplo. Outra forma de registrar o vivido expressou-se pelo homem das cavernas quando colocou a mão na parede e assoprou um pigmento, surgindo as primeiras expressões artísticas da humanidade. Também desenhavam animais e usavam ferramentas para gravar essas artes. No período neolítico, a pintura e a escultura já estavam mais desenvolvidas e foram encontradas figuras de homens e mulheres.

A arte antiga se inicia com a invenção da escrita, por volta 3500 AC, criado pela necessidade de manter registros econômicos e comerciais nas primeiras grandes cidades do Oriente Médio, Egito, Mesopotâmia e Roma. Suas habilidades foram encontradas nos túmulos dos faraós, estátuas de divindade e outros objetos da época. Diante disso, entendemos que proporcionar a criança desde a Educação Infantil conhecer a história da arte, especialmente sobre o desenho como registro da história humana para compreendê-la, se expressar, comunicar, sentir e vivenciar diferentes experiências que lhes permitam se desenvolver é promover o contato com a cultura mais elaborada, de tal forma que, a criança, na interação com o professor e com as demais crianças apropria-se de sua cultura.

UNIDADE DIDÁTICA: Arte, desenhos e pinturas!

CONCEITOS: Primeiros registros da história humana, os desenhos rupestres.

OBJETIVO:

APRENDIZAGEM ESPERADA:

Apresentar as primeiras formas de registros da história humana através dos desenhos rupestres nas cavernas.		Compreendam como se deu os primeiros desenhos/registros feitos pela humanidade.	
1° dia (28/10/2019)			
SDA	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	REFLEXÕES
Como podemos representar as ovelhas do rebanho do pastor?	<p>1° momento: Acolhimento: Dinâmica do "abraço, aperto de mão e toca aqui" (faremos impressão do desenho dos gestos, na hora da rodinha, cada criança escolhe uma opção e faz com o colega ao lado, até todos fazerem e se apresentarem). Música: "Bom dia coleguinhas, como vai?" Para nós nos apresentarmos.</p> <p>2° momento: Construir uma caverna de tecido/lençol e uma parede dela com papel pardo.</p> <p>3° momento: Contaremos a seguinte história: Era uma vez um pastor, que cuidava de muitas ovelhas. Todos os dias, ele saía com elas do cercado para que elas pudessem se alimentar e tomar sol. Ele gostava muito de todas elas, e uma tarde, parado próximo a uma caverna, ele pensou: Será que eu consigo registrar todas elas sem esquecer nenhuma?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papel pardo; • Tecido/lençol; • Palitoches do pastor e suas ovelhas; • Tinta de café; • Materiais da natureza para usar como pincel. 	<p>- As reflexões desse grupo foram feitas individualmente por cada participante registrando em um arquivo do word, posteriormente compartilhadas em uma conversa no coletivo.</p>

	<p>Ele teve uma ideia: usar os galinhos das árvores como pincel e o barro da montanha como tinta. Pegou esses materiais, e iniciou a pintura.</p> <p>4° momento: Para esse registro, usaremos tinta feita com pó de café e colorau, representando as pinturas rupestres encontradas antigamente.</p>		
2° dia (29/10/2019)			
SDA	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	REFLEXÕES
<p>Como podemos saber se todas as ovelhas que foram pastar voltaram?</p>	<p>1° momento: Acolhida com legos coloridos dispostos no meio da sala de aula, no tapete felpudo, e música.</p> <p>2° momento: Retomada do dia anterior, das pinturas.</p> <p>3° momento: Sentar com as crianças em um círculo dentro da caverna de tecidos, e com o auxílio das ovelhinhas (em objetos) dizer que o pastor das ovelhas gostava tanto delas que não queria perder nenhuma. Por isso, quando elas iam pastar fora do cercado, ele precisava encontrar alguma forma de saber que todas que foram pastar voltavam ao final do dia, porém, ele não sabe contar. (Faremos a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Palitoches da história; • objetos para ser o contador; • folhas de registro; • massinha de modelar. 	<p>- As reflexões desse grupo foram feitas individualmente por cada participante registrando em um arquivo do word, posteriormente compartilhadas em uma conversa no coletivo.</p>

	<p>representação da saída das ovelhas do cercado com as ovelhinhas em objetos).</p> <p>Como ele pode saber se todas as ovelhas que foram pastar voltarão ao final do dia? Será que não tem nada perto do cercado para usar como uma forma de representar cada uma das folhas?</p> <p>(Levaremos pedrinhas e outros objetos para auxiliar as crianças a resolver a situação desencadeadora de aprendizagem).</p> <p>3° momento: Registro da solução encontrada em desenho coletivo em papel pardo esticado no chão.</p> <p>4° momento: Brincando de modelar ovelhas com massinhas de modelar.</p>		
3° dia (30/10/2019)			
SDA	DESENVOLVIMENTO	RECURSOS	REFLEXÕES
<p>Como podemos fazer para pintar as seis ovelhas preferidas de cores diferentes</p>	<p>1° momento: Balões, músicas, muitas cores, sala escura, lâmpadas coloridas e papel colorido picado. (Levas pisca-pisca).</p> <p>2° momento: Introdução a temática das cores com o vídeo da história "Bom dia todas as cores". (Cineminha).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo da história; • Tintas; • Moldes de ovelhas; 	<p>- As reflexões desse grupo foram feitas individualmente por cada participante registrando em um arquivo do word, posteriormente compartilhadas em uma conversa no coletivo.</p>

<p>se só temos três cores?</p>	<p>3º momento: A partir do vídeo, iremos problematizar que o pastor de ovelha queria registrar suas seis ovelhas preferidas, cada uma de uma cor diferente. Porém, ele só tinha três cores: vermelho, amarelo e azul. Essas dariam para registrar três ovelhas. Mas, como ele poderia fazer para formar três novas cores? Lembrando, que só poderia misturar dois tipos de cores, para formar uma nova cor. A ideia é explorar aqui o conceito de cores primárias e cores secundárias.</p> <p>Amarelo e vermelho = marrom Amarelo e azul = verde Vermelho e azul = roxo</p> <p>4º momento: Registro das misturas em discos (prato descartável) nas cores primárias e depois secundárias para compreensão visual das misturas.</p> <p>Registro coletivo: PARDO AO FUNDO COM DATA SHOW PARA ELES PINTAR as ovelhas com as tintas misturadas. (usar pincel).</p>	<ul style="list-style-type: none">• Pote para misturar as cores;• Balões;• Forma de gelo.	
--------------------------------	---	---	--

	<p>5° momento: Sapateado das Cores e despedida da turma.</p> <p>Nesse momento, iremos com as crianças ao pátio, no qual terá uma parte forrada com papel pardo e tintas coloridas em lugares determinados. (Lembrar de pedir camiseta branca).</p>		
--	--	--	--

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CARAM, A. M. **Arte na Educação Infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. 164p. São Carlos, 2015.

APÊNDICE F – PERGUNTAS QUESTIONÁRIO FINAL**PERGUNTAS**

- 1) Ao iniciar o curso você tinha seus motivos, quais eram? Esses motivos iniciais coincidiram com os motivos finais? Explique.
- 2) Como você considera ter sido o planejamento para as atividades na escola em pequenos grupos?
- 3) Descreva aspectos que considera relevantes no processo de planejar.
- 4) O estudo do primeiro semestre colaborou para pensar os planejamentos? Explique.
- 5) Qual a importância de refletir sobre as ações desenvolvidas e replanejar?
- 6) O que você pensa do processo de estudar-planejar-desenvolver-refletir-replanejar? Ele acontece no âmbito escolar? Por quê? Em que momentos você, como professora, consegue realizar este processo?
- 7) Cite aspectos que considerou positivos e aspectos que poderiam ser melhorados do curso.
- 8) O que você aprendeu no curso que considera mais relevante e importante?
- 9) O estudo da Teoria Histórico Cultural contribui? Explique.
- 10) O estudo da AOE (Atividade Orientadora de Ensino) contribui? Explique.
- 11) O que ficou faltando estudar que não supriu suas necessidades?
- 12) No curso diversas áreas contempladas por meio da presença de sujeitos com diferentes formações (Pedagogia; Matemática e Psicologia). Este fato contribuiu em algum aspecto? Explique.
- 13) Resuma o curso em duas palavras.

APÊNDICE G – PERGUNTAS DO JOGO DA TRILHA

<p>1) Complete:</p> <p>Leontiev (1998a) caracteriza a atividade como base do desenvolvimento da _____, tornando-se, pois, orientadora do desenvolvimento ontogenético do homem. Com princípio no _____, o autor compreende o trabalho como a atividade fundamental e mecanismo determinante do desenvolvimento humano, vinculado à cultura material e intelectual.</p> <p>Referência: SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro; BERTOCHI, Aparecido Francisco. O conceito de atividade como princípio educativo. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009.</p>
<p>2) Cite e comente:</p> <p>O que é o triplo protagonismo?</p> <p>Referência: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018.</p>
<p>3) Comente:</p> <p>Na concepção de Leontiev o trabalho é muito importante, por qual motivo?</p> <p>Referência: SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro; BERTOCHI, Aparecido Francisco. O conceito de atividade como princípio educativo. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009.</p>
<p>4) Escolha uma pessoa para comentar o trecho:</p> <p>“[...] a teoria histórico-cultural define a criança como sujeito ativo, capaz de se relacionar com o mundo histórico e social e com a cultura acumulada. Souza (2007, p. 133) declara que a criança só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. Isto acontece, segundo a autora, mediante a apropriação da cultura, por seus processos de vida e educação, por meio das relações sociais e das instituições educativas”. (p. 326).</p> <p>Referência: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018.</p>
<p>5) Escolha uma pessoa para comentar junto com você a citação:</p> <p>[...] a forma de organização do trabalho e da cooperação nas sociedades divididas em classes é feita através da <i>divisão social do trabalho</i> (MARX, 1859/1989). No</p>

entanto, a divisão social do trabalho que produz a distribuição desigual do excedente econômico gerado socialmente, gera as classes sociais antagônicas. Com a divisão social do trabalho surge a contradição entre interesse individual e interesse coletivo, entre classes trabalhadoras e classes proprietárias. Mas este antagonismo não se manifesta só na realidade concreta, está presente, também, nas representações, visões de mundo, ideologias etc. Marx (idem) conclui que a *consciência* não pode ser outra coisa senão a expressão do ser social. Ou seja, consciência (nossa visão de mundo, nossos valores, concepções políticas, estéticas, morais, religiosas e filosóficas etc.) é determinada pelo processo histórico de produção da vida social. A consciência é e sempre foi social. Os seres humanos são os produtores de suas idéias, mas estes são seres humanos reais e ativos, tal como se acham condicionados pelo seu modo de produção. As formas de manifestação da consciência, incluindo o exercício da ciência, são expressões das relações sociais historicamente determinadas dos homens entre si e destes com a natureza. (p. 02 – 03).

Referência: SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro; BERTOCHI, Aparecido Francisco. **O conceito de atividade como princípio educativo**. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009.

6) A partir do texto do triplo protagonismo, complete:

“Pela _____ o triplo protagonismo abarca elementos importantes: _____, por organizar as experiências para a criança, responsável pela realização das atividades; _____, por atuar no desenvolvimento da atividade; e _____, introduzidos de forma dinâmica, de modo que a criança seja afetada por eles e deles se aproprie. Nessa relação, o (a) professor (a) deve ser um (a) provocador (a) da aprendizagem e explorador (a) dos conceitos que a criança traz para o espaço educativo e escolar, contribuindo com o _____ e da produção social acumulada historicamente”. (p. 329).

Referência: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. **A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura**. Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018.

7) Escolha duas pessoas para comentar a citação:

“[...] atividade é, pois, tudo aquilo que faz sentido para a criança: todo o fazer orientado para um fim ou resultado e com motivação pessoal. O resultado deve ser algo que motiva as ações e as atitudes infantis para algo que a criança pretenda alcançar. Assim, o sentido é dado pela relação entre motivo – que impulsiona o agir infantil – e o objetivo – resultado pretendido. Nesta perspectiva, para que haja atividade, motivo e resultado devem coincidir. A atividade da criança, ao integrar motivo e objetivo, o porquê e o para quê das ações, envolve a atribuição de sentidos para o mundo e influencia o desenvolvimento psíquico, por garantir que a criança utilize, deliberada e intencionalmente, suas capacidades na realização de algo (BISSOLI, 2005).

Referência: SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro; BERTOCHI, Aparecido Francisco. **O conceito de atividade como princípio educativo**. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009.

8) A partir da citação abaixo, simule um breve discurso em que você professor, defenda os direitos das crianças e a escola.

“Para a autora, as concepções de educação infantil que dirigem as práticas de educação das crianças brasileiras entre três e seis anos são “muito fortes, sustentadas pela pressão dos pais, mas, sobretudo pela formação dos professores que trabalham com a Educação Infantil” (MELLO, 2005, p. 24). Tal escolarização ocupa o tempo da criança, tomando conta da brincadeira, do faz de conta e das conversas entre elas”. (p. 331).

Referência: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. **A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura.** Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018.

- 9) Convide todas as pessoas do jogo, para juntas, realizarem um esquema (mapa, tópicos...) que diferencie os conceitos: **atividade e ação**, a partir da perspectiva de Leontiev.

Referência: SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro; BERTOCHI, Aparecido Francisco. **O conceito de atividade como princípio educativo.** 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009.

- 10) Tendo como base a perspectiva da THC e sua ênfase de que a escola deve ser o local para a apropriação dos conceitos científicos, a citação abaixo é verdadeira, mas e o seu conteúdo, você apoia ou contraria? Comente!

“Tal prática de antecipação de escolarização sustenta-se na convicção de que, quanto mais cedo a criança se transformar em escolar e se apropriar da escrita, maiores as suas possibilidades de sucesso na escola e na vida, principalmente se essa apropriação for repassada no sentido técnico, sem reconhecer as diversas formas de linguagens, como as brincadeiras, o faz de conta, as conversas entre as crianças, com seus pares e com adultos”. (p. 331).

Referência: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. **A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura.** Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018.

- 11) Com a ajuda do grupo pense em uma simulação (teatro) em que apareça a diferença entre os **motivos eficazes** e os **motivos compreensíveis**.

Referência: SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro; BERTOCHI, Aparecido Francisco. **O conceito de atividade como princípio educativo.** 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009.

- 12) Leia a citação:

“O (A) professor (a) é responsável por organizar e apresentar as atividades para a criança, buscando estabelecer a relação entre o conhecimento que traz de casa e o conhecimento científico. As instituições educativas precisam valorizar tais conhecimentos e trabalhar a cultura escrita com sentido e significado com as crianças, e não “[...] por meio de treino e pelo desenho de letras” (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015, p. 50), para que não aprendam de uma forma artificial e descontextualizada, como aprendemos em nossas escolas e como ainda vivenciamos com nossas crianças”. (p. 332).

Agora convide o grupo e pense em uma atividade que valorize o conhecimento trazido de casa e o conhecimento científico, bem como, seja uma atividade lúdica e divertida!!!!

Referência: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. **A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura.** Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018.

13) Comente o que você compreendeu por atividade principal a partir da citação abaixo:

“Leontiev (1995; 2001) destaca que determinada atividade pode ser apontada como principal em cada período do desenvolvimento humano. Por atividade principal, o autor entende aquela atividade por meio da qual o sujeito melhor se relaciona com o mundo da cultura e, portanto, aprende. É por meio da atividade principal que se conhece o mundo ao redor, a cultura sistematizada. Mediante essa atividade o sujeito organiza e reorganiza seus processos psíquicos e realiza as mudanças mais significativas de sua personalidade”. (p. 09).

Referência: SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro; BERTOCHI, Aparecido Francisco. **O conceito de atividade como princípio educativo.** 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009.

14) Após discutirmos o texto: “*A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura*”, convide o grupo e façam um fechamento dele, destacando alguns pontos que consideram importante e relevantes para a prática do professor.

Referência: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. **A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura.** Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018.

15) Com base no texto: “**O conceito de atividade como princípio educativo**”, marque V (verdadeiro) e F (falso):

() “[...] de que maneira as crianças aprendem? Ou ainda, de que maneira aprendem e se apropriam do conjunto de saberes, das habilidades humanas, dos valores, impressos em sua cultura? Como aprendem e organizam seus processos psíquicos e se desenvolvem? Como síntese das reflexões anteriores, Leontiev (1998) responde a essas indagações ao explicitar que esses aprendizados se realizam por meio da atividade da criança orientada por um parceiro mais experiente. Isto é, a criança aprende e se desenvolve mediante atividades socialmente mediadas”. (p. 09 -10).

() O educador considera, numa educação intencional, a escola como espaço apenas de colaboração da criança com o outro e por isso, não precisa organizar situações capazes de impulsionar a atividade coletiva. (p. 10)

() “[...] a atividade cria as necessidades sociais e essas dão origem a novas atividades de nível superior, num movimento contínuo que forma e complexifica o psiquismo. O papel da educação é, nesse processo, criar, nas crianças, novos motivos humanizadores, e, compreendendo a dinamicidade da atividade humana, permitir a complexificação motivacional à medida que dá oportunidade, a cada criança de expressar-se e de atuar como sujeito, de apropriar-se e de objetivar-se, de conhecer e de sentir-se parte do gênero humano (BISSOLI, 2005)”. (p. 10).

() Propor atividades que permitem à criança compreender o mundo pode propiciar situações ativas de forma com que se possa apropriar dos bens da cultura conquistados pela humanidade. Assim, a criança pode vivenciar atividades sem sentido, mas mesmo assim, será capaz de mover o seu desenvolvimento psíquico. (p. 11).

Referência: SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro; BERTOCHI, Aparecido Francisco. **O conceito de atividade como princípio educativo**. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009.

- 16) Após discutirmos o texto: “**O conceito de atividade como princípio educativo**”, convide o grupo e façam um fechamento dele, destacando alguns pontos que consideram importante e relevantes para a prática do professor.

Referência: SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro; BERTOCHI, Aparecido Francisco. **O conceito de atividade como princípio educativo**. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2009.

APÊNDICE I – GLOSSÁRIO

CONCEITO	EXCERTO
ATIVIDADE	<p>“[...] a atividade tem seu papel concreto e determinante na formação da conduta humana, posto que o desenvolvimento psíquico depende das relações sociais estabelecidas pelo sujeito, dadas as condições de vida, de educação e de atividade” (LEONTIEV, 1995, 1998, 2001).</p> <p>Texto: “O conceito de atividade como princípio educativo” de Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Aparecido Francisco Bertochi. (2009).</p> <p>“Para Leontiev (2001), a atividade envolve aspectos psicológicos como sentimentos, afetos e emoções. Nela estão imbricados objeto, direção e resultado das ações que dela fazem parte. Isso significa que a atividade é composta de ações e que uma ação pode ser transformada em atividade à medida que ela se converte em sentido para quem a realiza (LEONTIEV, 2001)”.</p> <p>Texto: “O conceito de atividade como princípio educativo” de Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Aparecido Francisco Bertochi. (2009).</p> <p>[...] “a atividade está associada às necessidades, aos motivos e às tarefas e também às ações e operações. As necessidades e os motivos orientam a criança na realização da sua atividade na realidade circundante. Para a criança pequena, o seu agir está orientado por ações, que podem ser transformadas em atividade na medida em que o que motivou a sua ação passe a coincidir com o seu objetivo ou resultado. Do ponto de vista psíquico, a atividade se complexifica, se modificando, e, a criança é capaz de estabelecer relações entre o resultado da ação e a atividade”.</p> <p>Texto: “O conceito de atividade como princípio educativo” de Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Aparecido Francisco Bertochi. (2009).</p>
ATIVIDADE PRINCIPAL/DOMINANTE	<p>“Leontiev (1995; 2001) destaca que determinada atividade pode ser apontada como principal em cada período do desenvolvimento humano. Por atividade principal, o autor entende aquela atividade por meio da qual o sujeito melhor se relaciona com o mundo da cultura e, portanto, aprende. É por meio da atividade principal que se conhece o mundo ao redor, a cultura sistematizada. Mediante essa atividade o sujeito organiza e reorganiza seus processos psíquicos e realiza as mudanças mais significativas de sua personalidade”.</p> <p>Texto: “O conceito de atividade como princípio educativo” de Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Aparecido Francisco Bertochi. (2009).</p> <p>[...] “em cada momento do desenvolvimento psíquico cultural da criança observamos um tipo peculiar de atividade e a mudança de um tipo de atividade para outra. Podemos dizer ainda que cada momento do desenvolvimento psíquico é caracterizado pela relação ativa entre a criança e a realidade, ou seja, por um tipo de atividade dominante ou principal. A mudança de um momento do desenvolvimento a outro, é proveniente da mudança da atividade principal da criança na sua relação com seu entorno”.</p> <p>Texto: “O conceito de atividade como princípio educativo” de Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Aparecido Francisco Bertochi. (2009).</p> <p>“A Atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento.” (LEONTIEV).</p> <p>Texto: O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado de Andressa Wiedenhof Marafá. (2017).</p>
ZDP	<p>“Vygotsky, dá extrema importância ao outro no processo de desenvolvimento dos indivíduos, e em seus estudos sobre aprendizado e desenvolvimento, formula o conceito ZDP (Zona de Desenvolvimento Próximo), que se refere às possibilidades de desenvolvimento psíquico da criança. No caso, é algo (ação, atividade...) que a criança não sabe, não consegue efetivar sozinha, precisando da mediação de um adulto, ou outra criança mais experiente”.</p>

	<p>Texto: O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado de Andressa Wiedenhof Marafiga. (2017).</p> <p>“É na ZDP que a interferência de um adulto será transformadora no indivíduo. Deste modo, a escola tem papel primordial no desenvolvimento da criança (ou adolescente), a mesma deve ter como objetivo ampliar a aprendizagem dos estudantes, bem como, criar condições para que os mesmos apropriem-se do conhecimento acumulado historicamente, de maneira planejada e intencional. Pasqualini (2016, p. 90, grifo da autora) afirma que “[...] é preciso que avancemos no entendimento da zona de desenvolvimento próximo como conceito científico”. O conceito científico se constitui no processo de aprendizagem no âmbito da escola, não acontece de maneira espontânea, mas sim mediante um planejamento organizado intencionalmente”.</p> <p>Texto: O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado de Andressa Wiedenhof Marafiga. (2017).</p>
<p>NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO REAL</p>	<p>“O que a criança consegue realizar sozinha encontra-se no Nível de Desenvolvimento Real que se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores que já se efetivou na criança, o que já foi potencializado em capacidades consolidadas, quando consegue realizar as atividades, tarefas, problemas, de maneira autônoma, sem a ajuda de outros sujeitos. Como exemplo, podemos pensar em uma criança que já sabe vestir-se sozinha, ensinar essa habilidade a ela, é totalmente desnecessário, porém, se tentarmos ensinar a um bebê, não teremos êxito, pois esta habilidade está distante do desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Logo, a criança só irá se beneficiar de aprender a vestir-se sozinha se estiver com suas funções psicológicas superiores desenvolvidas adequadamente para aprender tal atividade. Se sabemos que o Nível de Desenvolvimento Real já está consolidado na criança, não cabe à escola esperar que ela amadureça, mas sim, criar condições para que a maturação se efetive (ASBAHR, 2011)”.</p> <p>Texto: O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado de Andressa Wiedenhof Marafiga. (2017).</p>
<p>- MOTIVOS</p> <p>- MOTIVOS EFICAZES</p> <p>- MOTIVOS COMPREENSÍVEIS</p>	<p>“Segundo Leontiev (idem), em diferentes situações, uma tarefa proposta à criança e realizada sob a forma de ação está fundamentada em motivos da atividade apenas compreensíveis e incapazes de impulsionar a criança a agir. Desse modo, a criança atua movida por um motivo que apenas guarda, indiretamente, uma relação com o objetivo da atividade proposta. Dito de outra forma, a tarefa proposta realiza-se sob a forma de ação, cujo motivo da atividade a direciona apenas cognitivamente, sem um profundo envolvimento afetivo. Entretanto, ao realizar a atividade, movida por um motivo, sob certas condições, é possível que o resultado da atividade passe a ser mais significativo para a criança do que o motivo que inicialmente a induziu. Nesse caso, o motivo que era, antes, apenas compreensível se torna eficaz para impulsionar sua atividade.”</p> <p>Texto: “O conceito de atividade como princípio educativo” de Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Aparecido Francisco Bertochi. (2009).</p> <p>[...] “uma vez que a educação intencional implica agir de modo a garantir que os motivos apenas compreensíveis, aqueles que a criança domina conscientemente, mas que ainda não a mobilizam inteiramente, se tornem motivos eficazes, capazes de influenciar positivamente o desenvolvimento da sua personalidade (LEONTIEV, 2001)”.</p> <p>Texto: “O conceito de atividade como princípio educativo” de Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Aparecido Francisco Bertochi. (2009).</p> <p>“Leontiev descreve: os motivos compreensíveis e os eficazes. Se retornarmos ao exemplo do livro, inicialmente o estudante tinha apenas motivos compreensíveis, apenas funcionava como estímulo para ler o livro, era externo à sua atividade. Na segunda opção, são motivos eficazes, pois o estudante sente a necessidade de saber o conteúdo do livro, deixando de ser externo (exigência do professor ou para as provas...), mas torna-se de sentido pessoal. Leontiev (1978, p. 299) enuncia a seguinte preposição, “[...] os motivos apenas compreendidos transformam-se em determinadas condições, em motivos eficientes. É assim que nascem novos motivos e, por consequência, novos tipos</p>

	<p>de atividade”. Portanto, um motivo apenas compreensível inicialmente, pode se tornar eficaz ao longo da ação do indivíduo”.</p> <p>Texto: O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado de Andressa Wiedenhoft Marafiga. (2017).</p>
NECESSIDADE	<p>“Os homens, por terem uma atividade criadora, produtiva e, mormente pelo trabalho – atividade tipicamente humana – modificam a natureza e interagem com o mundo pela sua atividade, [...] modificam-se em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte”. (LEONTIEV, 1978, p.265).</p> <p>Texto: Os movimentos de formação docente no projeto orientador de atividade de Halana Garcez Borowsky. (2017).</p> <p>“[...] para que uma atividade se configure como humana, é essencial que seja movida por uma intencionalidade, na busca de responder à satisfação de necessidades. A necessidade pode ser entendida como uma força interna a realizar-se somente dentro da atividade”.</p> <p>Texto: Os movimentos de formação docente no projeto orientador de atividade de Halana Garcez Borowsky. (2017).</p> <p>“A satisfação de necessidades constitui-se como uma condição indispensável para a existência física do homem, no entanto o homem cria novas necessidades a partir do momento que interage com o mundo. Leontiev (1983) enfatiza como princípio que as necessidades humanas se produzem com um sentido histórico-materialista. Segundo o autor, o caminho geral que o desenvolvimento das necessidades humanas recorre tem seu início quando o homem começa a atuar para satisfazer necessidades vitais, elementares, mas, posteriormente, essa relação inverte-se, e o homem satisfaz suas necessidades vitais para atuar”.</p> <p>Texto: Os movimentos de formação docente no projeto orientador de atividade de Halana Garcez Borowsky. (2017).</p>
AÇÃO	<p>“A ação que o sujeito realiza responde a uma tarefa: o objetivo dado ante condições determinadas. E é por isso que a ação apresenta qualidade própria, que são as formas e métodos pelos quais ela se realiza. As formas de realização da ação são denominadas de operações. Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. (LEONTIEV, 2014, p.74)</p> <p>Texto: Os movimentos de formação docente no projeto orientador de atividade de Halana Garcez Borowsky. (2017).</p> <p>“É importante ressaltar que uma mesma ação pode fazer parte de diferentes atividades, bem como pode passar de uma atividade a outra, pois tem uma independência relativa. Leontiev define que [...] la actividad regularmente es realizada mediante un cierto conjunto de acciones subordinadas a objetivos parciales, que pueden ser sustraídas del objetivo general; en este caso, la característico de los grados superiores de desarrollo consiste en que el papel de objetivo general lo realiza un motivo consciente, que se transforma en virtud de su carácter consciente en un motivo – objetivo. (LEONTIEV, 1983, p.85)”.</p> <p>Texto: Os movimentos de formação docente no projeto orientador de atividade de Halana Garcez Borowsky. (2017).</p>
INFÂNCIA/CRIANÇA	<p>“Quando a tentativa é compreender o desenvolvimento cultural na infância, o Enfoque Histórico-Cultural contribui para o entendimento de que a atividade está</p>

	<p>diretamente ligada às condições concretas de vida da criança, por intermédio das quais ela aprende, organiza seus processos psíquicos e se desenvolve”.</p> <p>Texto: “O conceito de atividade como princípio educativo” de Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Aparecido Francisco Bertochi. (2009).</p> <p>“Todas as crianças têm infância, mas cada uma com a sua singularidade, suas vivências e historicidade. “Os diversos momentos históricos também irão definir formas diferentes de se ver a criança em sua relação com o mundo [...]”.</p> <p>(ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015, p. 48)”.</p> <p>Texto: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018.</p> <p>“[...] a teoria histórico-cultural define a criança como sujeito ativo, capaz de se relacionar com o mundo histórico e social e com a cultura acumulada. Souza (2007, p. 133) declara que a criança só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. Isto acontece, segundo a autora, mediante a apropriação da cultura, por seus processos de vida e educação, por meio das relações sociais e das instituições educativas”.</p> <p>Texto: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018.</p>
<p style="text-align: center;">THC</p>	<p>“Vygotsky, em sua abordagem, considera o homem corpo e mente, biológico e ser social, integrante da espécie humana e participante do seu processo histórico – cultural. Explica o desenvolvimento humano a partir das interações sociais, com atenção para as funções psicológicas superiores do indivíduo, sendo os mecanismos mais complexos próprios dos seres humanos, envolvendo o controle consciente do comportamento”.</p> <p>Texto: O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado de Andressa Wiedenhof Marafiga. (2017).</p>
<p style="text-align: center;">TRABALHO</p>	<p>“O trabalho é a atividade que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo: o trabalho é o núcleo da atividade criadora do sujeito humano. No trabalho se acha tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto. O trabalho possibilitou ao homem ir além natureza propriamente dita. O homem não deixa de ser um animal, de pertencer à natureza; porém já não pertence inteiramente a ela. Com o trabalho, o homem se humanizou e pôde contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais”. (KONDER, 1998).</p> <p>Texto: “O conceito de atividade como princípio educativo” de Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Aparecido Francisco Bertochi. (2009).</p>
<p style="text-align: center;">HOMEM</p>	<p>“O conceito ou a concepção de homem marcada pelo Materialismo Histórico Dialético supõe a superação da condição animal (irracional), o qual age em função das necessidades imediatas e se guia pelos instintos (que são forças naturais). Entretanto, o homem é capaz de antecipar, planejar em sua mente os resultados de suas ações, é capaz de escolher os caminhos que vai seguir para alcançar seus fins. A natureza dita o comportamento aos animais; o homem, no entanto, conquistou certa autonomia diante dela”.</p> <p>Texto: “O conceito de atividade como princípio educativo” de Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Aparecido Francisco Bertochi. (2009).</p> <p>“Diferente do animal, que se adapta ao meio, o homem estabelece relações particulares com o seu entorno composto de objetos e fenômenos criados pelas</p>

	<p>gerações humanas precedentes e, ao se apropriar das riquezas eminentemente humanas, se torna homem". (LEONTIEV, 1995)</p> <p>Texto: "O conceito de atividade como princípio educativo" de Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Aparecido Francisco Bertochi. (2009).</p> <p>"Leontiev (1978, p. 261) delinea que "O homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade".</p> <p>Texto: O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado de Andressa Wiedenhof Marafiga. (2017).</p>
<p>EDUCAÇÃO/ESCOLA/PROFESSOR</p>	<p>"O educador considera, numa educação intencional, a escola como espaço de colaboração da criança com o outro e organiza situações capazes de impulsionar a atividade coletiva e, por meio dela, o fazer ativo da criança, o qual constituir ações e atitudes propulsoras da reprodução de qualidades tipicamente humanas".</p> <p>Texto: "O conceito de atividade como princípio educativo" de Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Aparecido Francisco Bertochi. (2009).</p> <p>[...] a atividade cria as necessidades sociais e essas dão origem a novas atividades de nível superior, num movimento contínuo que forma e complexifica o psiquismo. O papel da educação é, nesse processo, criar, nas crianças, novos motivos humanizadores, e, compreendendo a dinamicidade da atividade humana, permitir a complexificação motivacional à medida que dá oportunidade, a cada criança de expressar-se e de atuar como sujeito, de apropriar-se e de objetivar-se, de conhecer e de sentir-se parte do gênero humano". (BISSOLI, 2005).</p> <p>Texto: "O conceito de atividade como princípio educativo" de Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Aparecido Francisco Bertochi. (2009).</p> <p>"É necessário que o docente conheça suas crianças e necessidades, dialogue com elas visando compartilhar o ensino, afinal não deve ser para a criança, e sim, com a criança. A criança está inserida em um meio de herança cultural, porém, é na escola, e primeiramente na Educação Infantil, que se estabelece a relação entre criança e cultura, mediada pelo docente"</p> <p>Texto: O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado de Andressa Wiedenhof Marafiga. (2017).</p> <p>"Pode-se dizer que a escola tem um papel significativo no desenvolvimento do sujeito, possibilitando a apropriação histórica do conhecimento, já que "[...] o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento" (VIGOTSKII, 2001, p. 114). No espaço escolar criam-se laços de amizade, de interação e trocas. Nesse ambiente, juntamente com seus colegas e professores é que o sujeito amplia seus conhecimentos e, através da linguagem e da interação social, é que as aprendizagens se constroem. Acerca da importância escolar pode-se dizer que a escola tem o papel de fazer o sujeito "[...] avançar em sua compreensão de mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas" (OLIVEIRA, 1997, p. 62). Portanto, a organização do ensino do docente, deve estar planejada intencionalmente, e carrega consigo práticas e teorias, afinal, nenhuma prática é neutra".</p> <p>Texto: O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado de Andressa Wiedenhof Marafiga. (2017).</p> <p>"Cabe à educação escolar ampliar o desenvolvimento da criança a partir da sua organização adequada, de modo que produza conhecimento. Os conteúdos devem ser organizados para formar nela aquilo que ainda não está formado, ampliando os níveis superiores do desenvolvimento, razão da preocupação do trabalho com a cultura mais elaborada. A família, a escola e os (as) professores (as) desempenham papel decisivo no processo de formação humana. Esses elementos são importantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento por meio das vivências. No tocante ao (a) professor (a), assume a função primordial de organizador (a) das ações, pois é aquele (a) que deve organizar o ambiente,</p>

	<p>as ações e momentos de aprendizagens, elaborados a partir de uma ação pensada e refletida para guiar/nortear o desenvolvimento. Disto decorre que, por aprender algo novo, a criança desenvolve suas capacidades intelectuais. A escola desempenha papel importante no desenvolvimento das crianças. Cabe ao(à) professor(a) organizar as vivências”.</p> <p>Texto: SOUZA, Regina Aparecida Marques de. OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. CRUZ, Iene Cristina Salles da. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. Revista zero a seis. V.20. Jul-dez 2018.</p>
INTRUMENTOS	<p>“Os instrumentos referem-se as modificações externas realizadas pelo homem, assim é um elemento mediador da relação do homem com o mundo. Oliveira (1997), diz que o instrumento carrega consigo a função social para a qual foi criado, bem como o modo de sua utilização, desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É válido ressaltar que os animais também se utilizam dos instrumentos, mas de forma rudimentar, pois os mesmos não guardam o instrumento utilizado para uso futuro. Por exemplo, se o macaco utiliza uma vara para lançar e conseguir alimento, em outro momento não se lembrará desta mesma vara e nem a utilizará. Nesse sentido, mesmo que os animais se utilizem de instrumentos e os mesmos tenham a função mediadora, os mesmos são diferentes dos instrumentos humanos. Afinal, os animais não são capazes de transmitir este uso a outro grupo social. Já o homem, desenvolve relação com este instrumento, sabendo utilizar posteriormente, aprimorando e facilitando o seu trabalho”.</p> <p>Texto: O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado de Andressa Wiedenhoft Marafiga. (2017).</p>
SIGNOS	<p>“Os signos servem como elementos que auxiliam no desenvolvimento de atividades psicológicas “é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção” (OLIVEIRA, 1997, p. 30). O signo pode ser um objeto, uma marca, uma forma, um som, uma posição, etc. Ele é orientado para dentro do sujeito, por exemplo, as placas, utilizam signos os quais interpretamos e internalizamos. A medida que nos apropriamos de determinados signos, os vamos internalizando e recorrendo a eles de maneira mais autônoma, o que chamamos de internalização dos signos. Ou seja, a princípio eles são introduzidos de maneira externa, em um processo intersubjetivo, são internalizados e convertem-se em instrumentos psicológicos, assim intrapsíquicos. Os signos não modificam o mundo, mas sim, dirigem e controlam a atividade interna do homem”.</p> <p>Texto: O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado de Andressa Wiedenhoft Marafiga. (2017).</p>
PERSONALIDADE	<p>“O que explica a formação da personalidade é a existência social concreta da pessoa, nas diferentes relações sociais de que ela participa (VIGOTSKI, 1997). Desse modo, ao assumirmos o desafio de atuar como professoras e professores da Educação Infantil, consideramos que cada criança vive uma realidade social específica, composta de peculiaridades que precisam ser consideradas no trabalho docente”.</p> <p>Texto: Teoria Histórico-Cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e agir docentes. Autoras: Sônia Regina Teixeira e Ana Paula de Araújo Barca. (2017).</p> <p>“Não podemos compreender a relação entre o processo de formação da personalidade da criança e sua pertença social de forma mecanicista, como se a criança fosse um “produto” de seu meio social. A pertença social da criança deixa as suas marcas, mas a formação de sua personalidade não é um reflexo direto da comunidade a que pertence, mas resultado de uma síntese dialética entre a personalidade e o meio em que a criança e elemento ativo na definição da influência do meio sobre seu desenvolvimento. Esta síntese se dá na vivência em que tanto as particularidades do meio como as particularidades da criança são importantes para definir a formação da personalidade. Em outras palavras, a criança filtra a influência que o meio exerce sobre ela, a partir de sua situação</p>

	<p>social de desenvolvimento, ou seja, da experiência por ela acumulada que é internalizada sob a forma de qualidades humanas em desenvolvimento”.</p> <p>Texto: Teoria Histórico-Cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e agir docentes. Autoras: Sônia Regina Teixeira e Ana Paula de Araújo Barca. (2017).</p> <p>“O processo de desenvolvimento social da criança, cujo resultado e a formação de sua personalidade é um processo complexo, sistêmico, móvel, mutável, com periodicidades, avanços e retrocessos, crises e saltos qualitativos, por isso, nós professores e professoras nos esforçamos para perceber a personalidade da criança em seu processo de desenvolvimento, não como algo dado e pronto, mas como algo que se forma e se desenvolve a partir das vivências das crianças que temos como responsabilidade organizar na escola as condições para sua concretização”.</p> <p>Texto: Teoria Histórico-Cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e agir docentes. Autoras: Sônia Regina Teixeira e Ana Paula de Araújo Barca. (2017).</p>
<p style="text-align: center;">APRENDIZAGEM</p>	<p>“[...] o processo de aprendizagem é entendido como uma mudança na participação (LAVE; WENGER,1991; ROGOFF,1998) e situa- _se no processo de coparticipação entre indivíduos, no decorrer da prática da comunidade em que estes indivíduos participam. A aprendizagem verifica-se então quando "a participação legítima periférica" dos indivíduos evolui para uma participação e um domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos, que são relevantes para a prática da comunidade e lhes permite assumir um papel de participação plena”.</p> <p>Texto: O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural de Maria Assunção Folque. (2017).</p> <p>“Dar conta da aprendizagem e assim observar as mudanças que se vão operando a medida que as crianças participam nas atividades e evoluem de uma participação periférica para uma participação plena. Tais mudanças podem ser: a mudança de necessidades e de motivação dos novatos, a mudança na sua identidade (de observador curioso, para ajudante e finalmente para autor), bem como os seus conhecimentos, aptidões e discursos”.</p> <p>Texto: O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural de Maria Assunção Folque. (2017).</p>