



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA LUIZA DE SOUZA E SOUZA

**O TRABALHO DE DOCÊNCIA NA INFÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DE
VIGOTSKI PARA AS RELAÇÕES DE ENSINO NA ESCOLA**

Florianópolis
2023

MARIA LUIZA DE SOUZA E SOUZA

**O TRABALHO DE DOCÊNCIA NA INFÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DE
VIGOTSKI PARA AS RELAÇÕES DE ENSINO NA ESCOLA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa Luciane Maria Schlindwein,
Dra.

Coorientadora: Profa Ruth Maldonado Mercado,
Dra.

Florianópolis
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Maria Luiza de Souza e
O TRABALHO DE DOCÊNCIA NA INFÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DE
VIGOTSKI PARA AS RELAÇÕES DE ENSINO NA ESCOLA / Maria Luiza
de Souza e Souza ; orientador, Luciane Maria Schindwein,
coorientador, Ruth Mercado Maldonado, 2023.
357 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Infância. 3. Relações de Ensino. 4.
Formação de Professores. 5. Psicologia histórico-cultural.
I. Schindwein, Luciane Maria. II. Maldonado, Ruth
Mercado. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Maria Luiza de Souza e Souza

**O TRABALHO DE DOCÊNCIA NA INFÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DE
VIGOTSKI PARA AS RELAÇÕES DE ENSINO NA ESCOLA**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 30 de novembro de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Daniela Dias dos Anjos, Dra.
Universidade São Francisco (USF/SP)

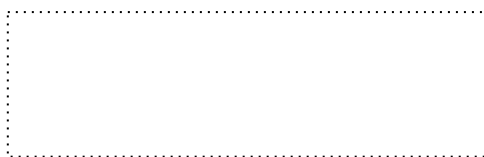
Profa. Jussara Brigo, Dra.
Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF/SC)

Profa. Sandra Luciana Dalmagro, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

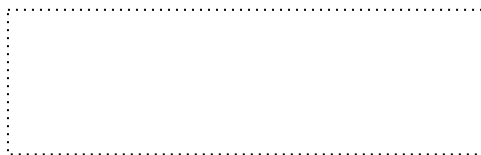
Profa. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Dra.
Pontifícia Católica de São Paulo (PUC/SP)

Profa. Ruth Mercado Maldonado, Dra.
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico
(DIE – Cinvestav – México)
Co-orientadora

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.



Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação



Profa. Luciane Maria Schlindwein, Dra.
Orientadora

Florianópolis
2023

Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças enchê-los de desenhos – gatos homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, postes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas – que passarão também a fazer parte dos poemas.

(Da paginação, Mario Quintana. In: “Canções”, 1946:2012).

*Dedico este trabalho aos meus pais.
Pela amorosa, persistente e determinada tarefa de me auxiliar a
conhecer, pensar, compreender e enfrentar o mundo.
Por todo incentivo e apoio para que eu fosse descobrir,
com meus próprios olhos e sentimentos, tudo aquilo que não era suficiente s
conhecido pela opinião do outi . .*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os brasileiros e brasileiras que se dedicam e contribuem ao ensino público no país. Agradeço a CAPES pelo gerenciamento e financiamento da bolsa de doutorado, me permitindo três anos de dedicação exclusiva para este estudo.

Um trabalho de tese é forjado na história de um coletivo. São relações constituídas em um grupo sociocultural comprometido com a pesquisa, com a compreensão densa dos fenômenos, no nosso caso, forjados em um cronotópico definido: a escola; a universidade; o bairro; a cidade. São relações que envolvem pessoas e, por envolverem pessoas, implicam em histórias pessoais constituídas em coletivos contraditórios, plenos de possibilidades em suas limitações. Eu não faria esta tese sozinha! Ela vem marcada pelas pessoas com as quais venho me constituindo e sem as quais este trabalho e minha humanidade não se efetivaria.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Luciane Maria Schindwein, pela presença, pelo apoio e, sobretudo, por todos os ensinamentos. Obrigada por acreditar nesta pesquisa e por aceitar trilhar esse caminho comigo. Saber que você estaria perto, me orientando, me ajudando, me apoiando e me assistindo me fazia sentir segura e confiante.

Agradeço à Professora Doutora Ruth Mercado Maldonado, por todos os ensinamentos e momentos de discussão para e sobre este estudo. Por todos as sugestões, críticas, disponibilidade de leitura dos meus escritos e apoio a esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, aos professores e professoras que ministraram as disciplinas cursadas no curso de doutorado. Este trabalho carrega um pouco de cada um dos ensinamentos que aprendi com vocês.

Agradeço ao GECRIARP e todos os pesquisadores e pesquisadoras com quem troquei conhecimentos nesses nove anos de participação no grupo de pesquisa. Nesta pesquisa estão presentes muitas das nossas conversas e discussões. Vocês foram e são parte fundamental deste trabalho.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Florianópolis, sobretudo à Secretaria Municipal de educação, pelo aceite e autorização para realização desta pesquisa em uma das unidades da rede municipal de ensino.

Agradeço à *Escola Herondina*, por receber esta pesquisa e por estar disponível para toda e qualquer ajuda. Em especial agradeço às professoras e professores

participantes da pesquisa, ao *Professor Miguel*, à Diretora Edilene, ao Vice-diretor Willian e à Supervisora Jussara. Obrigada pelo trabalho que vocês desenvolvem na escola, que nos inspira e motiva a continuar lutando por uma educação pública que promove o ser humano. Agradeço à Laura e ao Bruno, que em 2021, na condição de estudantes do curso de pedagogia da UFSC, realizavam o estágio supervisionado em prática de ensino da *Escola Herondina*. Obrigada por fazerem parte deste trabalho.

Agradeço às professoras membro da banca avaliadora, pela participação na banca de qualificação e banca de defesa. Vocês não apenas acompanharam o processo de constituição deste trabalho, como também participam deste estudo me auxiliaram na tomada de decisões sobre as escolhas e caminhos a seguir.

Agradeço às minhas amigas Maria Elisa, Saskya e Zoleima, por todos os momentos de presença quando o doutorado parecia uma tarefa difícil. Muitas foram as angústias, dúvidas, incertezas e conquistas durante este período, mas ter vocês compartilhando dos mesmos sentimentos foi paz e calma.

Agradeço às minhas amigas de profissão Aline, Maria Cristina e ao meu amigo Rodolfo. Vocês participam deste trabalho de tese ao compartilharem comigo da concepção de criança, infância e educação pública. Vocês foram e são sinônimo de luta, força e inspiração por uma educação mais justa e igualitária.

Agradeço aos profissionais de *Ævintýraborg við Eggertsgötu*. Agradeço meus colegas de trabalho através do idioma oficial da escola: *Til fagfólks Ævintýraborgar í Eggertsgötu. Fyrir móttökur, hjálp, þolinmæði og traust. Í öllum erfiðleikum var einn ykkar til að hjálpa mér og kenna. Að vera hluti af þessum skóla kennir mér að annað form menntunar og samfélags er mögulegt.*

Agradeço à minha amiga Fernanda, as crianças dos Grupos 5 e 5/6 do NEIM Coqueiros 2018 e suas famílias, por todo apoio e confiança em meu trabalho de docência. Fê, você foi fundamental para minhas vivências como professora e para as relações de ensino que construímos com as crianças.

Agradeço às minhas amigas Fernanda Tavares, Luísa Caetano, Luiza Bandeira, em especial à Mirella Calixto; e às minhas primas e amigas Ana Carolina e Marina, por todos os sambas, momentos de diversão e conversas sobre o mundo e a vida. Vocês acompanharam de perto meu percurso como doutoranda e fazem parte da história deste trabalho. Obrigada por todas as risadas, momentos de diversão, por toda compreensão e papos dos bons.

Agradeço à minha família, pelo apoio e presença em todos os momentos e etapas de minha trajetória. Em especial, agradeço à minha tia Sônia, à minha tia Adriana e minha prima Letícia. Amo vocês e minha vida é muito melhor porque tenho vocês sempre por perto. Davi, Elis, Francisco e Diana também merecem destaque nesta lista de agradecimentos, afinal acompanhar o nascimento e crescimento de vocês é a esperança de um mundo melhor.

Agradeço aos meus sogros Iliany e Valdares pela acolhida, por não medirem esforços para nos ajudarem e por estarem sempre presente, independente da distância. Obrigada por participarem da minha vida vibrando com as conquistas e apoiando nas decisões. Vocês são inspiração sobre garra e luta.

Agradeço ao meu amor, meu marido, meu companheiro e meu amigo Thiago Valdares de Oliveira, por ser você. Compartilhar os dias, os planos futuros e a aprendizagem do islandês com você é a melhor escolha da minha vida. Todas as conquistas ficam ainda mais lindas e todos os desafios se tornam muito mais interessantes por ter você comigo. Seu amor e presença; sua calma e compreensão; suas brincadeiras e seu pensamento racional; seu apoio, suas explicações químicas e notícias políticas são fundamentais na minha vida. *Takk fyrir ástin mín, ég elska þig.*

Agradeço imensamente aos meus pais: Sandra e Ésio. Vocês são o destaque desta lista de agradecimentos, pois como ninguém vivenciaram todos os momentos mais felizes e difíceis da minha vida. Obrigada por todo amor, tempo e confiança dedicados a mim. Obrigada pelo apoio de uma vida inteira em minhas escolhas. Aprendi com vocês o valor da vida, do trabalho, das pessoas, dos sonhos e das conquistas, serei eternamente grata por ter vocês. Eu sou orgulhosa de vocês e uma das motivações para realização de todos os meus objetivos de vida é a felicidade de sentir que vocês se orgulham de mim. Isso sempre me mobilizou a buscar e enfrentar novos desafios. Vocês são a minha casa, a minha força, a minha determinação, o meu aconchego, a minha paz. Com vocês sei que está tudo bem e que sempre estarão comigo. Isso faz minha vida, meus dias, meu mundo ser melhor e mais feliz. Obrigada por tudo! Amo vocês, meus lindos.

Agradeço à minha avó Therezinha Schutz de Souza (*in memoriam*). Inesquecível e amada eternamente. Pelas infinitas vezes em que, sentadas no sofá de couro marrom da sala e olhando para a rua através da grande e baixa janela de vidro, apertava minha mão e, sempre, em repetição tripla indicava: “é, estuda, estuda, estuda...”. Obrigada, Vó, por tudo. Por tanto.

RESUMO

O trabalho de docência na infância se constitui em objeto de estudo desta pesquisa. Busca-se investigar, a partir das contribuições teóricas e metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, o trabalho de docência da professora dos anos iniciais do ensino fundamental. As concepções de criança, infância, aprendizagem, desenvolvimento humano e escola se refletem praxiologicamente nas relações de ensino empreendidas pelas professoras, no cotidiano do trabalho de docência? A imbricada relação entre teoria, prática e método é problematizada nas complexas relações que se engendram na escola básica? Estas problematizações possibilitaram o delineamento teórico e metodológico deste estudo, que se pauta, sobretudo, na psicologia histórico-cultural de Vigotski. O autor compreende o trabalho da professora como central no processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano da criança em idade escolar (VIGOTSKI, 1996; 2009; 2010; 2012; 2013; 2017; 2018; 2020a; 2021). O estudo da obra de Vigotski (1896-1934) e o diálogo com Pino (2000); Schlindwein (2020); Smolka (2000a; 2021); Smolka *et al.*, (2021); Anjos; Nacarato & Freitas (2018); Anjos & Dainez (2018) possibilitou um mapeamento conceitual para o trabalho de docência da infância. Considera-se que tal abordagem conceitual e metodológica possa inspirar, dar boas pistas para a professora da infância, em sua tarefa cotidiana de organização do trabalho de docência, desdobrando-se em relações de ensino comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes. Problematiza-se, nesta pesquisa, o espaço da sala de aula, na escola, com o foco na análise das relações de ensino. Parte-se da premissa de que os aportes teóricos e metodológicos de Vigotski indicam elementos fundamentais para a professora reconhecer-se como autora em seu método de trabalho. É a partir dessas considerações que elaboramos a tese de que os estudos de Vigotski (1896-1934) indicam conceitos e ideias que se configuram como uma unidade prática, teórica e metodológica do trabalho de docência na infância. Prática, teoria e método configuram-se como um tríptico orgânico das relações de ensino na escola, que não podem ser estudadas, nem pelo professor, nem pelo pesquisador, como elementos distintos, mas problematizadas na unidade do funcionamento das relações de ensino, na escola. A pesquisa apresenta professoras comprometidas com a educação e que a organização coletiva da escola colabora para que este compromisso se desdobre em relações de ensino para a promoção das crianças. Percebe-se, na escola investigada, um trabalho que se permite ao diálogo e à crítica; à formação educacional transformadora. É possível inferir que o estudo teórico de Vigotski (2009a) mobilizou as professoras a repensarem o trabalho de docência. As análises praxiológicas empreendidas na pesquisa indicam práticas conscientizadoras, mobilizadoras de novas aprendizagens. Não se trata de uma idealização da docência ou da escola. Justamente o contrário: professora e escola que buscam as contraditórias conexões de vida das crianças com os objetivos escolares. Busca-se indicar saídas possíveis, viáveis, sempre coletivas, mesmo diante dos desafios da educação brasileira, amplificados na pandemia do novo coronavírus. A organização do trabalho de docência pautado no materialismo histórico, valoriza e reconhece as relações sociais, a cultura das crianças e da professora, como mobilizadoras das relações de ensino, na escola. Tais achados da pesquisa exigem repensar o método e a tomada de consciência, destacam a importância da formação de conceitos científicos no diálogo entre os pressupostos teóricos vigotskianos e a formação contínua das professoras também é relevante. O trabalho de docência na infância requer a organização de relações de ensino que prezem pela autonomia das crianças e responsabilidade com a sociedade. Nessa perspectiva, percebe-se que as relações traçadas entre professoras e crianças permitem que a escola seja compreendida e vivenciada como um espaço de democracia organizada de modo coletivo. Atuar na educação básica, nos anos iniciais do ensino

fundamental se traduz em exercício de encorajamento e luta por melhores condições de ensino e aprendizagem na escola pública brasileira. Compartilha-se uma prática possível, embasada nos princípios da perspectiva histórico-cultural, mesmo diante de todas as contradições de um sistema de organização econômico e, com isso, educacional, que reforça as desigualdades. Além disso, sob diferentes aspectos, não valoriza a educação como caminho para uma transformação social. É preciso reconhecer que essa prática se torna possível justamente por conta de que esse referencial teórico-metodológico contrapõe a ideia de métodos prontos de ensinar ou aprender; fórmulas genéricas para interpretação do mundo e determinações sobre como ser ou fazer nos contextos sociais. A perspectiva histórico-cultural oferece, portanto, contribuições de cunho teórico e metodológico para a organização do trabalho de docência e das relações de ensino na infância, na escola pública.

Palavras-chave: Infância. Relações de Ensino. Trabalho de docência. Formação de Professores. Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

The object of study of this research is the teaching work in childhood whose investigation, from the theoretical and methodological contributions of Vygotsky's Cultural-Historical Psychology, is the teaching work of the teacher in the early years of elementary education. The conceptions of child, childhood, learning, human development and school are reflected praxeologically in teaching relationships undertaken by teachers in the daily work of teaching? The imbricated relationship between theory, practice and method is problematized in the complex relationships that are engendered in basic school? These problematizations enabled the theoretical and methodological outline of this study, which is based, above all, on Vygotsky's cultural-historical psychology. The author understands the teacher's work as central to the learning process and human development of the child at school age (VIGOTSKI, 1996; 2009; 2010; 2012; 2013; 2017; 2018; 2020a; 2021). The study of his work (1896-1934) and the dialogue with Pino (2000); Schindwein (2020); Smolka (2000a; 2021); Smolka et al., (2021); Anjos; Nacarato & Freitas (2018); Anjos & Dainez (2018) enabled a conceptual mapping for the work of childhood teaching. It is considered that such conceptual and methodological approaches can inspire, give good clues to the teachers in their daily task of organizing work, unfolding in teaching relationships committed to the comprehensive development of students. This research problematizes the space of the classroom at school, focusing on the analysis of teaching relationships. It is based on the premise that the theoretical and methodological contributions of Vygotsky indicate key elements for the teacher to recognize themselves as an author in their working method. It is from these considerations that we develop the thesis whose the studies of Vygotsky (1896-1934) indicate concepts and ideas that are configured as a practical, theoretical and methodological unit of the teaching work in childhood. Practice, theory and method are configured as an organic triptych of the relations of teaching at school, which must not be studied, either by the teacher or by the researcher, as distinct elements, however problematized in the unity of the functioning of the relations of teaching at school. The research shows teachers committed to the education which the collective organization of the school collaborates to this commitment unfolds in teaching relationships for the children's promotion. Notably observed, in the investigated school, a work that allows dialogue and criticism to transformative educational training. It is possible to infer that the theoretical study of Vygotsky (2009a) mobilized the teachers to rethink about the teaching work. The praxeological analyses undertaken in the research indicate conscientizing and mobilizing practices, and new learning as well. This is not just an idealization of teaching or school, but the opposite: teacher and school seeking the contradictory connections of children's lives with the school objectives. The aim is to indicate possible and feasible solutions, always collective, even though facing the challenges of Brazilian education, amplified throughout the new coronavirus' pandemic. The organization of the teaching work based on historical materialism, values and recognizes the social relations, the culture of the children and teacher, as mobilizers of the teaching relations at school. Such research findings require rethinking the method and the awareness. Besides, the importance of the formation of scientific concepts in the dialogue between the theoretical assumptions of Vygotsky and the continuing education of teachers is relevant too. The teaching work in childhood requires the organization of teaching relationships that value the autonomy of children and responsibility to society. From this perspective, it can be noted that the relationships established between teachers and children allow the school to be understood and experienced as a democratic space organized in a collective way. Acting in basic

education, in the initial years of primary schools evidenced into an exercise of encouragement and struggle for better conditions of teaching and learning in the Brazilian public school. A possible practice is shared, based on the principles of the cultural-historical perspective, despite all the contradictions from a system of economic and educational organization which reinforces inequalities. Moreover, under different aspects, does not value education as a path towards social transformation. It is necessary to recognize that this practice becomes possible precisely because this theoretical-methodological reference opposes the idea of ready-made methods of teaching or learning; generic formulas for the interpretation of the world and determinations about how to be or do in social contexts. The cultural-historical perspective offers, therefore, theoretical and methodological contributions for the organization of the teaching work and teaching relations in childhood in the public school.

Keywords: Childhood. Teaching Relations. Teaching Work. Teacher training. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admissão em contrato temporário

ANPed- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19 – Coronavirus Disease 2019

DEF – Diretoria de Educação Fundamental

DEI - Diretoria de Educação Infantil

DGE - Diretoria de Gestão Escolar

DIPED - Diretoria de Planejamento e Dados Educacionais

DIOP - Diretoria Operacional

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação e Infância

EJA – Educação de jovens e adultos

GFC – Gerência de Formação Continuada

GT – Grupo de trabalho

IC – Iniciação científica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis

PNE – Plano Nacional da Educação

PPGE – Programa de pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RME – Rede Municipal de Ensino

SC – Santa Catarina

SED – Secretaria de Educação e Estado

SIGPEX - Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão

SINTRASEM - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

PESQUISA E VIDA.....	18
1. O CAMINHO DA PESQUISA	32
1.1 MÉTODO	33
1.2 JUSTIFICATIVA	53
1.2.1 Ser professora da infância: registro e pesquisa.....	53
1.2.2 Levantamento bibliográfico	57
1.3 CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA DA PEDOLOGIA DE VIGOTSKI PARA O TRABALHO DE DOCÊNCIA NA INFÂNCIA	69
2. VIGOTSKI E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO REVOLUCIONÁRIO	90
2.1 O CONTEXTO CULTURAL E A CONSTITUIÇÃO DO PESQUISADOR.....	91
2.2 INFÂNCIA, TRABALHO DE DOCÊNCIA E A ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE A OBRA DE VIGOTSKI E A PRODUÇÃO ACADÊMICA DE CONHECIMENTO BRASILEIRA	108
2.3 AS RELAÇÕES DE ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA: O PAPEL DA PROFESSORA NA ESCOLA	128
3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PESQUISA: DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA AOS DADOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS	158
3.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	170
3.2 QUE ESCOLA É ESSA?.....	175
3.3 A PESQUISA NA ESCOLA: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS EMPIRÍCOS	184
3.3.1 Sobre a formação continuada de professores da educação básica	188
3.3.2 Sobre a observação do trabalho de docência na infância.....	197
4. O TRABALHO DE DOCÊNCIA NA ESCOLA: DIÁLOGO COM PRINCÍPIOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	203
4.1 SER PROFESSORA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	203
4.2 AFETO, EMOÇÃO E AS VIVÊNCIAS DA PROFISSÃO	240
4.3 O TEMPO E O ESPAÇO DA ESCOLA: RELAÇÕES DE ENSINO EM FOCO	279
5.PARA CONTINUAR A CONVERSA... ..	308
REFERÊNCIAS	327
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	342
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	346

ANEXO A – MAPA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS.....	347
ANEXO B – CARTA DE ACEITE COMITÊ DE ÉTICA	348
ANEXO C – CARTA DE ACEITE REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA HERONDINA.....	353
ANEXO D – LETRA DA MÚSICA “O ESTRANGEIRO” – CAETANO VELOSO 355	
ANEXO E – “<i>PARK BEI LU</i>”, OBRA DE PAUL KLEE, 1938.....	357

PESQUISA E VIDA

A vida se releva como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento, cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova (VIGOTSKI, 2010, p. 462).

O trabalho de docência na infância é o objeto de estudo desta pesquisa. Investigar as contribuições teóricas e metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski para problematização e análise do trabalho de docência do professor dos anos iniciais do ensino fundamental nas relações de ensino na escola é o objetivo deste trabalho de tese. Propomos, nesta pesquisa, a tese de que os estudos de Vigotski (1896-1934) indicam conceitos e ideias que se configuram como uma unidade prática, teórica e metodológica do trabalho de docência na infância. Prática, teoria e método configuram-se como um tríptico orgânico das relações de ensino na escola, que não podem ser estudadas, nem pelo professor, nem pelo pesquisador, como elementos distintos, mas problematizadas na unidade do funcionamento das relações de ensino. Professor, criança, família, equipe pedagógica e comunidade escolar constituem-se inter-relacionalmente enquanto problemática a ser investigada pelo pesquisador interessado em pesquisar os processos educativos.

A base epistemológica deste estudo é o materialismo histórico e dialético, em que se reconhece a história como uma categoria de análise basilar para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano (PINO, 2000). Com apoio em Marx (2007), parte-se da premissa de que o homem é o único ser com uma materialidade biológica para desenvolver o pensamento consciente. Isto significa reconhecer a singularidade da espécie humana, em que o homem é o único ser capaz de transformar, por meio das relações sociais e culturais, as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2000; 2009). Desse modo, compreende-se o homem como o único ser capaz de imaginar; de se projetar e de agir intencionalmente na direção da concretização dos seus objetivos; de transformar a si mesmo e, com isso, a natureza. É a partir desse referencial teórico e epistemológico que me posiciono como pesquisadora neste estudo e também que fundamento minhas relações no e com o mundo.

Percebo que realizo o exercício constante de pensar sobre quem eu sou; sobre o que é o mundo; e sobre quem sou eu no mundo¹. Essas são questões que marcam, também, minha trajetória enquanto pedagoga, mestra e doutoranda em educação. Estou em constante processo de pensar sobre os caminhos trilhados, enquanto pessoa e profissional, de modo a avaliá-los. Me reconheço como pessoa responsável pela escolha profissional e, inserida em um processo constante de formação. Avalio que meu percurso como professora da infância se traduz na expressão de uma profissional confiante nas ações exercidas no âmbito da profissão, mas motivada a continuar o percurso de estudos, de modo a aprimorar as relações de ensino em que se envolve, e que problematiza o trabalho de docência que exerce.

Durante o andamento desta pesquisa inúmeros foram os momentos em que foi necessário refletir sobre minha trajetória de estudos teóricos e sobre questões relacionadas ao meu exercício docente, ambos na condição de professora e pesquisadora da infância. Essas reflexões me permitiram definir o objeto de estudo desta investigação, bem como o método, os objetivos e a metodologia de pesquisa. Pesquisa esta que tem uma história. História que compartilho na parte inicial deste texto com o leitor.

Pesquisa e Vida. Este é o título que atribuo à história desse estudo². Uma analogia ao capítulo onze, da obra intitulada *Psicologia da Arte*, de autoria de Vigotski (1999). Nesse capítulo o autor defende que Arte e Vida se conectam no percurso de desenvolvimento do ser humano, nos processos de criação e, também, de contemplação da obra de arte. Assim, o título “*Arte e Vida*” (VIGOTSKI, 1999) é a referência para o título da introdução deste texto: “*Pesquisa e Vida*”, em que compartilho os caminhos que percorri, enquanto pessoa e professora, até a constituição deste trabalho de tese. História que é marcada pelas relações entre o trabalho de docência e o trabalho de pesquisa em minha trajetória como profissional da educação. O objeto de estudo investigado nesta pesquisa emerge do percurso de vida como professora da infância.

A mobilização para a realização desta pesquisa surgiu durante minha trajetória profissional como professora da educação básica. Na condição de professora iniciante, atuei como professora em redes públicas de ensino do estado Santa Catarina durante os

¹ Considero que o exercício de refletir sobre quem eu sou e sobre o que é o mundo me acompanha durante minha trajetória de vida. No entanto, uma palestra da professora Anna Stetsenko, no programa de Pós Graduação em Educação da UFSC, no ano de 2019, permitiu que eu guiasse minhas reflexões a partir dessas três grandes questões: Quem sou eu? O que é o mundo? E quem sou eu no mundo?

² Este trabalho de tese foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no curso de Doutorado em Educação, na linha de Educação e Infância (EI), com apoio do grupo de pesquisa GECRIARP: <https://gecriarp.ufsc.br/>.

anos de 2015 à 2019. Nas vivências nas escolas, com as crianças e com meus colegas de profissão, delinee o objeto de estudo deste trabalho de tese. A vida e a pesquisa. A pesquisa e a vida. Para mim, as vivências no trabalho de docência e na trajetória como pesquisadora exercem uma relação dialética em meu processo de constituição humana; de formação da professora e da pesquisadora da infância.

O curso Pedagogia da UFSC³ me tornou professora, além de ter me ensinado a ser uma pessoa mais crítica e política perante às questões da sociedade, tal como destaca Andrade (2017). A partir do terceiro semestre da graduação em pedagogia ingressei em um projeto de pesquisa como bolsista de Iniciação Científica (IC) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFSC). Nesse primeiro contato com a produção de conhecimento científico eu aprendi o significado de fazer pesquisas na área da educação; aprendi a realizar pesquisas em bases de dados; compreendi o processo de coleta e análise de dados; e, também, a escrever relatórios de pesquisa. A participação em um projeto de pesquisa logo no início da minha formação como pedagoga é, sem dúvidas e com muita estima, um marco importante em minha trajetória como professora e pesquisadora da educação.

A graduação em Pedagogia me permitiu iniciar a trajetória como professora. Saí da universidade rumo à escola para exercer o trabalho de docência. A primeira instituição em que fui professora apresentou-se como desafiadora. Situações do contexto escolar relatadas por minhas colegas e professores na graduação começaram a ser observadas e, até, vivenciadas por mim. Lembro-me de sentir entusiasmo ao estar naquele lugar – na escola e sendo professora. Recordo-me do ânimo para agir, da aspiração para sugerir e opinar e da disposição para estabelecer relações com meus colegas de trabalho. Em síntese, havia o desejo de, por meio do trabalho de docência, traduzir em vivências na escola os conhecimentos sobre a educação que eu havia aprendido em minha formação inicial na universidade.

Os colegas de trabalho, por vezes, expressavam suas percepções sobre a forma com que eu exercia o trabalho de docência como “uma boba paixão de início de profissão”⁴ e me aconselhavam a refletir sobre o fato de que “na teoria é fácil e possível,

³ Fui estudante do curso de Pedagogia da UFSC entre os anos de 2009 e 2013.

⁴ Considero importante registrar que compartilho as indicações dos colegas de profissão para meu trabalho de docência com o intuito de aproximar o leitor das minhas vivências na escola, afinal, são momentos que me marcam enquanto profissional e pessoa. Com isso, são fundamentais para a minha tomada de consciência sobre meu contínuo processo de formação como docente. Não atribuo qualquer juízo de valor aos posicionamentos ou opiniões dos colegas de trabalho, considero-as de suma importância para o meu

quero ver você aguentar na prática” (Caderno de registro, acervo pessoal da autora, 2014)⁵. Neste período, poucos eram os enfrentamentos públicos que eu conseguia fazer, embora meu pensamento estivesse em constante inquietação. Hoje percebo que o problema de pesquisa proposto neste trabalho de tese começou a se delinear diante das vivências naquela primeira instituição educativa em que me inseri como professora.

O primeiro ano de trabalho de docência foi marcado pelos depoimentos de uma de professora iniciante: narram a minha história de ingresso na profissão. Trata-se de uma história que vai ao encontro de tantas outras histórias de professoras no início da carreira docente. A preocupação com o ingresso na profissão docente vem sendo problematizada por pesquisadores brasileiros, tal qual constata Anjos (2006, p. 39), por meio de um levantamento bibliográfico realizado no portal da Capes e também nas publicações de quatro universidades públicas do estado de São Paulo. Nesse sentido, os trabalhos de Anjos (2006; 2013); Anjos & Dainez (2018); Fontana (2000); Martins; Souza & Oliveira (2017); Anjos; Nacarato & Freitas (2018); Mira; Romanowski & Cartaxo (2017) apontam que os desafios enfrentados no início do trabalho de docência assemelham-se entre os ingressantes na profissão.

Os registros do meu primeiro ano de trabalho como professora indicam que era constante a minha luta por conquistar um espaço naquela instituição, um vínculo com a escola, com os demais profissionais, com as famílias e, sobretudo, com as crianças. Uma luta solitária, cheia de incertezas e frustrações. Houveram momentos em que eu questionava sobre a escolha da profissão, pois era diária a preocupação sobre deixar-me acostumar com ações que iam de encontro com a concepção de escola, de criança, de infância e de educação que eu acreditava e gostaria de defender.

Na escola não havia com quem conversar ou desabafar. Não havia espaço para pedir ajuda⁶. Havia a insistente cobrança pessoal de que era apenas minha a tarefa de me

processo de reflexão profissional. Acredito que as diferentes formas/visões sobre o mundo e a realidade são fundamentais para o contínuo debate crítico sobre a sociedade e as relações humanas.

⁵ É importante registrar, também, os desafios que os professores enfrentam para continuarem na profissão (PEREIRA, 2017). A qualidade da oferta de formação inicial; condições de trabalho que possibilitem a formação continuada; baixos salários; estrutura física das escolas; e desprestígio social com a profissão docente, por exemplo, são fatores que influem na forma com o que o professor se percebe como profissional. Um profissional, muitas vezes, descrente e desestimulado para com o trabalho de docência. Para uma ressignificação social da profissão docente seria necessário repensar a organização estrutural do sistema de educação e da escola, afinal, “[...] há questões estruturais sobre o modo como a escola está aparelhada, que ultrapassam as formas de ação, ainda que de um coletivo de trabalho organizado. Seria necessário transformar o sistema, repensar a configuração escolar” (ANJOS; DAINEZ, 2018, p. 107).

⁶ “No entanto, o bom senso dos ditados populares parece não ter lugar na escola. Embora ela seja uma instituição social destinada ao ensino, não encontramos dentro dela quem nos ensine no próprio trabalho” (FONTANA, 2000, p. 108).

sentir confortável na profissão⁷. Havia o medo de não conseguir traduzir em prática minhas crenças, amplificado pela cobrança de “dar conta” de uma turma, de provar aos colegas de trabalho e famílias das crianças que eu era capaz de ser professora⁸. Por vezes, eu era a professora que eu objetivava ser. Outras, eu me sentia insegura para defender a concepção de educação, infância e criança que fundamentava a minha formação como professora.

Em minha trajetória, a participação no Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano: arte, infância e formação de professores – GECRIARP⁹ foi/é fundamental para que as dificuldades na profissão fossem/sejam problematizadas e, com isso, enfrentadas. Ao relembrar do momento de ingresso na profissão, concluo que foram nos encontros semanais com os colegas do grupo, sob coordenação da professora Luciane Maria Schlindwein, que eu encontrei um espaço, ainda que fora da escola, de diálogo sobre o meu processo de aprendizagem sobre ser professora. Era por meio dos estudos coletivos da obra de Vigotski e do compartilhamento dos colegas das suas pesquisas que eu ia revisitando minhas ações com as crianças.

É, então, com o apoio deste grupo de pesquisa que problematizo o trabalho de docência, que ressignifico e venho delineando, em constante construção, minha forma de ser professora. Aqui reitera-se a importância das relações sociais e culturais, mediadas pela linguagem, para o processo de desenvolvimento individual de cada ser humano (VIGOTSKI, 2000; 2009). A participação no espaço coletivo do grupo de pesquisa me permite enfatizar a importância de a escola se constituir em um ambiente de diálogo sobre o trabalho de docência; de as relações de ensino serem discutidas no coletivo escolar e se traduzirem como um espaço também de formação continuada de professores.

Em minha segunda experiência como professora, em uma outra instituição de ensino, me sentia mais forte, percebendo-me “mais professora” e não mais como “a

⁷ “Valeria um investimento em conhecer o que de fato se faz na realidade concreta da escola, e coletivamente discutir os modos de fazer, debatendo sobre as diferentes soluções encontradas/não encontradas, as diferentes concepções e preocupações... Argumentamos que o coletivo afeta a atividade de ensinar. Fortalecer o coletivo de trabalho na instituição pública é, portanto, fundamental para a organização da ação do sujeito, sendo que com a organização da ação do sujeito tem-se a possibilidade de organização da ação da atividade de ensino” (ANJOS; DAINEZ, 2018, p. 107).

⁸ “Seu entusiasmo evocou-me os tempos de iniciação, repleta de “boas intenções”, “olhar crítico” e quase nenhum saber fazer. Um noviciado sofrido e solitário dentro da escola. Entre meus pares imediatos não encontrei a disponibilidade para o trabalho ombro a ombro, mediador da apropriação lenta das práticas, dos rituais, de sentimentos e de disposições emocionais que regulam nossa conduta como profissionais da educação. Experimentei- os com meus alunos e em relações de trabalho vividas fora da escola” (FONTANA, 2000, p. 108).

⁹ <https://gecriarp.ufsc.br>

professora novata”. No entanto, compreendi que o conceito de “nova na profissão” era mais amplo do que havia imaginado até então. Afinal, o ano anterior de trabalho de docência não havia sido suficiente para que eu fosse acolhida com confiabilidade como professora pelo novo grupo de trabalho em que me inseria. Eu continuava sendo a pessoa que “quando somos novas na profissão, tudo é possível” (Caderno de registros, acervo pessoal da autora, 2015). Nesta instituição não tive tempo para me fortalecer, defender minhas crenças e concepções, pois naquele ano fui aprovada no curso de mestrado em educação, também na UFSC e, com a oferta de bolsa CNPq, dediquei-me integralmente ao trabalho de dissertação¹⁰.

As experiências nas duas escolas mencionadas anteriormente guiaram-me aos estudos desenvolvidos no âmbito do mestrado (SOUZA, 2017). Embora curto o período de trabalho na escola como professora (apenas dois anos), eu me sentia mobilizada a voltar para a universidade e dedicar-me integralmente aos estudos. Chego à conclusão de que eu percebia a necessidade de um maior embasamento teórico para defender minhas ideias nas instituições de educação por onde eu fosse me inserir. Por ter vivenciado anteriormente a participação em um projeto de pesquisa (como bolsista PIBIC), eu percebi que aquela era a hora de, por meio da pesquisa, qualificar-me enquanto profissional da educação.

Meu ingresso no mestrado em educação foi norteado pela ideia de dedicar-me aos estudos com a confiança de que, ao aprofundar os estudos teóricos da educação, seria possível elaborar a segurança de ser a professora que eu almejava, de fato, ser. Eu confiava que, por meio de um processo de estudo com foco na produção de conhecimento novo, eu me tornaria uma professora mais engajada, responsável e fiel aos princípios educacionais que acreditava e gostaria de defender.

No mestrado em educação pude aprofundar meus estudos na perspectiva histórico-cultural. O estudo desenvolvido na dissertação consistiu-se em uma análise de política pública¹¹, em que o objetivo foi o de compreender qual concepção de aprendizagem e de desenvolvimento humano fundamenta as políticas públicas orientadoras da prática

¹⁰ SOUZA, M. L. S. *Aprendizagem e infância: um estudo das políticas públicas no município de Florianópolis, SC*. 2017. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

¹¹ Este estudo vinculou-se a um projeto de âmbito internacional, em que o objetivo foi o de analisar os aspectos da Psicologia Escolar presentes nas políticas educacionais que embasam os primeiros anos de escolarização na América Latina. O projeto foi desenvolvido no Brasil, em Cuba e no México. Os resultados da pesquisa estão publicados em SOUZA; LÉON; SCHLINDWEIN (orgs), 2021.

docente nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, SC. Foram selecionados e analisados quatro documentos, coletados no portal virtual da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis (SOUZA, 2017).

Para e neste trabalho dediquei-me, principalmente, a compreender a concepção de aprendizagem e a concepção de desenvolvimento humano defendida na perspectiva histórico-cultural. Além de ser a matriz teórica e metodológica que orienta meus estudos sobre a educação desde a iniciação científica, por meio da análise realizada em Souza (2017), percebeu-se que é também o referencial teórico indicado para o trabalho docente nas políticas públicas educacionais no município de Florianópolis.

A imersão na obra de Vigotski (1896 – 1934), sintetizada nos escritos da dissertação (SOUZA, 2017), me mobilizou a voltar para a escola. Após defesa da dissertação, segui a profissão docente. A partir desse momento pautei o trabalho de docência e minhas relações com as crianças a partir do seguinte legado:

[...] o conhecimento preciso nas leis da educação é o que se exige antes de tudo de um professor[...] constrói o seu trabalho educativo não com base na educação, mas no conhecimento científico. A ciência é o caminho mais seguro para a assimilação da vida (VIGOTSKI, 2010, p. 454).

Eu estava, naquele momento pós conclusão do mestrado em educação, inserida em uma terceira instituição de educação na condição de professora da infância. Um marco deste reingresso na profissão docente foi a primeira reunião pedagógica, na qual conheci o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e os colegas de trabalho para aquele ano letivo. Logo no primeiro dia de trabalho eu me posicionei perante ao grande grupo, compartilhando minha opinião e sugestão sobre uma decisão coletiva que a escola precisava tomar. No momento, nada parecia ter mudado, mas no percurso para casa eu percebi que havia começado o trabalho nessa instituição de forma diferente dos “inícios” vivenciados nas escolas anteriores. A partir daquele dia, aprendi a me posicionar, a defender e argumentar sobre minhas convicções. Fui me percebendo com segurança teórica e metodológica (VIGOTSKI, 1996) sobre as questões da educação, conquistada mediante os estudos do mestrado. Havia alterado minha forma de me relacionar na vida prática, isto é, em minhas relações com as pessoas.

Percebi que essa segurança eu havia conquistado no percurso de mestrado em educação, por meio de um aprofundamento conceitual, sobretudo, nos princípios teóricos

e metodológicos da perspectiva histórico-cultural. Asseguro, desse modo, que este referencial teórico esteve comigo nos momentos mais tensos e, também, nos momentos de maior satisfação enquanto professora da infância.

Ao olhar para trás, sinto que a escolha de ingressar no mestrado em educação foi acertada e positiva em minha trajetória docente. De maneira cíclica, o curso de mestrado foi primordial para que eu notasse que a segurança para ser a professora que eu objetivava seria conquistada mediante estudos teóricos, mas também nas relações com as crianças e com a comunidade escolar. Isto é, no exercício de um trabalho de docência que fosse ao encontro da concepção da infância, criança e educação com a qual eu compactuo. Ao sintetizar o trabalho de tese neste texto, concluo que teoria, método e prática se configuram como a tríplice constitutiva do trabalho de docência na infância.

Em concomitância ao reingresso na profissão docente eu iniciei os estudos e a pesquisa no curso de doutorado em educação. Cursei o primeiro do ano do doutorado conciliando com trabalho de docência na infância. Neste momento, atuava junto a crianças de 4 e 5 anos de idade em uma unidade educativa de uma rede municipal ensino, também no estado de SC. Durante um ano letivo fui, então, estudante e professora ao mesmo tempo.

A vivência desse período de trânsito entre a condição de professora e pesquisadora colaborou para com a constituição dos objetivos desta pesquisa, mas denota também as condições da pesquisa em educação no Brasil. É preciso registrar o desafio e a quase impossibilidade de realizar a atividade do trabalho de docência e de pesquisa científica concomitantemente. Registro aqui, portanto, a importância do investimento público na ciência¹². Afinal, foi a oferta de uma bolsa de doutorado financiada pela CAPES que possibilitou colocar em suspenso a atividade de ensino e me dedicar integralmente a esta pesquisa.

Início o curso de doutorado em educação com o objetivo de refletir sobre a possibilidade de organizar o trabalho de docência de modo a estabelecer relações de ensino que fossem ao encontro da concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano defendida pelos princípios da perspectiva histórico-cultural. Inspirada pelas aprendizagens e resultados da dissertação (SOUZA, 2017), ficava a pensar sobre minha trajetória. A questão que me acompanhava, nos percursos de ida do trabalho para a universidade, indagava sobre o quanto eu e minhas colegas professoras tínhamos a

¹² <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/governo-federal-anuncia-reajuste-de-bolsas-do-cnpq-e-da-capes>.

consciência, tal como indicado por Vigotski (2010), de que organizar o trabalho de docência parte sempre de uma concepção de homem, de mundo, de desenvolvimento e de educação. Ou seja, de um referencial teórico-metodológico pedagógico sobre a constituição humana.

Nesse um ano como professora e pesquisadora da infância, simultaneamente, com todos os diálogos que, diariamente, eu fazia entre o que eu estudava e o que eu vivenciava junto as crianças, percebi que eu era uma nova professora a cada dia. As reflexões que eu fazia sobre o trabalho de docência, ao organizar-me para estudar, alteravam, a cada dia, minha forma de ser professora e, também de questionar a realidade educacional. Neste movimento, percebi-me como uma professora em constante processo de formação, buscando uma superação praxiológica (VÁZQUEZ, 2007). Concluo, hoje, o quão foi válido, naquele momento, transitar entre a condição de professora e estudante.

Diante deste cenário, concordo com Vigotski (2003, p. 43): “Toda ciência surge das demandas práticas e, em última instância, também se orienta para a prática”. Não aconteceu diferente com o problema de pesquisa investigado neste trabalho de tese, que embora venha sendo formulado desde o primeiro ano do curso de doutoramento em educação, tem suas raízes em minha primeira vivência como professora. Ou seja, o objeto de estudo deste trabalho se constituiu, de forma dialética, em meu percurso formativo como professora na escola e como estudante na universidade. Por meio do aprofundamento dos estudos teóricos e metodológicos na perspectiva histórico-cultural e das vivências nas instituições de educação nas quais atuei como docente é que, de fato, minhas inquietações enquanto professora iniciante foram ganhando força e estrutura como um problema de pesquisa, proposto então neste trabalho de tese.

As vivências (VIGOTSKI, 2018) como professora marcaram minha vida profissional e me mobilizaram a apostar na condição de estudante (mestranda e doutoranda em educação) como um método eficaz para problematizar e organizar o trabalho de docência na infância, como professora na escola. Foi dessa forma que, a cada novo estudo, eu aprimorava minha forma de relacionar-me com as crianças, com os colegas de profissão, com a escola de modo geral. Ao mesmo tempo em que as vivências na escola com as crianças me inquietavam e mobilizavam na busca conceitual e metodológica – um processo transformador de dupla via. Por este motivo não faço qualquer juízo de valor às vivências que compartilho com o leitor neste texto. Percebo-as como fundamentais para que eu encontrasse o meu método de ser professora: me

percebendo, continuamente, uma aprendiz nesses dois espaços formativos: universidade e escola.

É neste contexto que defino o problema de pesquisa deste trabalho de tese: As concepções de criança, infância, aprendizagem, desenvolvimento humano e escola se refletem praxiologicamente nas relações de ensino empreendidas pelas professoras¹³ dos anos iniciais do ensino fundamental, no cotidiano do trabalho de docência? A imbricada relação entre teoria, prática e método é problematizada nas complexas relações que se engendram na escola básica? Estas discussões são constituídas a partir dos desafios enfrentados pelas professoras?

Consideramos que o trabalho coletivo na escola se constitui em um diferencial fundamental para a constituição de um espaço formativo permanente. Neste “meio” a organização da escola desafia a professora a integrar-se em um projeto pedagógico vivo, marcadamente político e comprometido com a promoção das crianças e com a transformação da consciência social. A escola é um espaço coletivo e só no coletivo o ser humano transforma a si mesmo e o mundo (VIGOTSKI, 2013).

Realizamos um estudo teórico a partir das obras de Vigotski (1896-1934), o qual reafirma a importância de a professora refletir sobre questões de método para a organização do trabalho de docência na infância. Os fundamentos da pedologia defendidos pelo autor (VIGOTSKI, 2018), se caracterizam como princípio e guia na organização teórica e metodológica desta pesquisa. O estudo da Pedologia de Vigotski (2018) indica a importância de as professoras refletirem sobre como a criança está se desenvolvendo na escola, respeitando o percurso de cada criança e suas histórias de vida. Ao nosso ver, a professora, que organiza o trabalho de docência a partir dessa orientação, e que compreende sua prática como responsável e participe do processo de desenvolvimento do ser humano, é capaz de alterar suas relações com a criança e com a infância. As relações estabelecidas entre a professora e as crianças estiveram, desde o início da minha trajetória docente, no centro das minhas reflexões.

Vigotski (2018) busca compreender o desenvolvimento humano considerando os diferentes sistemas que compõe o ser humano, problematizando a importância do meio e

¹³ Com inspiração em Anjos (2013), neste trabalho padroniza-se a utilização do substantivo feminino para referir-se a profissional da educação que organiza o trabalho de docência na infância, portanto, professora. Esta é uma escolha que se define pelo dado publicado no Resumo Técnico do censo escolar de 2020 publicado pelo INEP: “No ensino fundamental, atuam 1.378.812 docentes. Nos anos iniciais, 88,1% são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino” (BRASIL, 2021a).

da hereditariedade para o processo de humanização. No entanto, ao entrelaçarmos essas indicações com os ensinamentos de sua obra (VIGOTSKI 1896-1934) como um todo, compreendemos que os diferentes componentes do desenvolvimento humano são interpretados pelo autor como unidades. Essas unidades, por sua vez, compõe o todo do ser humano, organicamente.

Nesse sentido, percebemos que uma importante indicação de Vigotski (1896-1934) para o trabalho docente é que a professora discuta, em seu contínuo processo de formação profissional, o processo de desenvolvimento humano na perspectiva filogenética. Isto é, como o ser humano enquanto espécie se humaniza, para compreender individualmente como cada estudante, em uma perspectiva ontogenética, aprende e se desenvolve. Essa indicação de Vigotski (2018), em nossa interpretação, se traduz não apenas na unidade de análise do desenvolvimento humano, mas na unidade de análise do trabalho de docência da própria professora.

Ao nosso ver essa é uma indicação metodológica para o trabalho da professora. É essa unidade metodológica, em que a professora problematiza o desenvolvimento humano nas duas dimensões, ontogenética e filogenética, para compreender o processo de aprendizagem individual de cada criança, que possibilita a organização de relações de ensino significativas no processo de humanização dos estudantes. A consciência dessa unidade metodológica, em nossa percepção, é capaz de alterar as relações da professora com seu trabalho de docência, com a infância e com as crianças. É a partir dessas considerações que reiteramos a importância dos estudos de Vigotski (1896-1934), pois indicam conceitos e ideias que se configuram como uma unidade teórica e metodológica para o trabalho de docência na infância.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as contribuições teóricas e metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski para problematização e análise do trabalho de docência da professora dos anos iniciais do ensino fundamental nas relações de ensino na escola. São objetivos específicos: a) Problematizar o conceito de relações de ensino na obra de Vigotski (1896 – 1934); b) Identificar os conceitos que, na perspectiva histórico-cultural, se constituem como essenciais para o trabalho de docência na infância; c) Compreender as concepções sobre ser professora e desempenhar o trabalho de docência na infância a partir da obra de Vigotski (1896 – 1934); e d) Analisar o trabalho de docência das professoras dos anos iniciais do ensino fundamenta.

No primeiro capítulo deste trabalho, intitulado de “O caminho da pesquisa”, apresenta-se os fundamentos deste estudo. Primeiramente expõe-se questões de cunho

metodológico. Vigotski (1996, p. 203) sinaliza que para realização de uma investigação científica é necessária a busca por um método, em que se organize o caminho que será seguido de modo a validar os objetivos da pesquisa. Por este motivo, optamos por compartilhar detalhadamente as etapas da pesquisa. Além disto, compartilha-se a justificativa para realização da pesquisa, tanto em termos de mobilização pessoal para este estudo, quanto uma justificativa pautada na realização de uma pesquisa estado da arte sobre a temática. O item 1.3 “Contribuições da Ciência da Pedologia de Vigotski para o trabalho de docência na infância” apresenta um breve histórico da ciência da Pedologia e foi organizado com o intuito de reunir as contribuições do “Vigotski pedológico” para o trabalho de docência na infância.

O segundo capítulo intitula-se “Vigotski e o conhecimento científico revolucionário”. Em um primeiro momento apresenta-se uma discussão sobre o contexto histórico e cultural em que o autor se inseriu e as influências em sua constituição como pesquisador. Além disso, destaca-se o apoio de Vigotski nos princípios do materialismo histórico e dialético. Em seguida, o levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) permitiu a criação de um subcapítulo em que se dialoga sobre o trabalho de docência, a infância e a escola a partir de pesquisas que citam Vigotski e os estudos na perspectiva histórico-cultural. Por fim, o subitem intitulado: “As relações de ensino e o desenvolvimento da consciência: o papel da professora na escola” empreende uma discussão sobre termo relações de ensino¹⁴ a partir do referencial teórico de Vigotski (2009; 2010; 2020a; 2020b; 2021) e dos trabalhos encontrados em nossa busca no levantamento bibliográfico realizado na BDTD.

O terceiro capítulo é intitulado de “Contextualização histórica da pesquisa: da legislação brasileira aos dados educacionais do município de Florianópolis” e apresenta dados da educação brasileira em uma perspectiva federal, do estado de Santa Catarina e, por fim, do município de Florianópolis. Além disto, compartilha-se com o leitor características da Rede Municipal de Ensino (RME) e da escola campo da pesquisa, apresentando o contexto empírico da produção dos dados analisados neste estudo.

O quarto capítulo, em que nomeamos de: “O trabalho de docência na escola: diálogo com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural” é o momento do texto em

¹⁴ Em nossas buscas na produção de conhecimento já publicada, a primeira vez que o termo “*relações de ensino*” aparece justificado pelos princípios da perspectiva histórico-cultural foi em uma publicação no Cadernos CEDES, Volume: 20, Número: 50, Publicado: 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2000.v20n50/>>.

que apresentamos e analisamos os dados empíricos produzidos na escola campo da pesquisa. Duas fontes de coleta de dados foram utilizadas. Uma primeira foi o acompanhamento de uma proposta de formação continuada na escola no ano de 2020, em que a transcrição dos áudios dos encontros coletivos e a produção textual das professoras participantes da pesquisa foram analisadas. E o segundo foi o acompanhamento do trabalho de docência de um professor dos iniciais do ensino fundamental, em que a observação das relações de ensino se traduziu em episódios de análise. Além disto, uma entrevista com o professor participante da pesquisa foi realizada e, portanto, analisada. O objetivo de, a partir do diálogo com professoras e professores da infância, problematizar os indicativos da psicologia histórico-cultural de Vigotski para a organização teórica e metodológica do trabalho de docência norteou o movimento analítico empreendido neste trabalho de tese. A realidade educacional observada e os estudos vigotskianos, em função dessa pesquisa, permitiram a criação e três eixos analíticos, compartilhados com o leitor neste quarto capítulo.

O capítulo de considerações finais é intitulado de “Para continuar a conversa” e são compartilhados alguns marcos históricos da pesquisa, tal como o momento político em que o estudo se realiza. Além disso, apresenta-se considerações gerais sobre a pesquisa, reafirma-se a tese defendida e apresenta-se perspectivas para estudos futuros.

É compilando as ideias acerca do papel da professora para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na escola, na obra de Vigotski (1896-1932) que reitero meu interesse em investir na problemática do trabalho de docência na infância como objeto de estudo neste trabalho de tese. Se a constituição da professora é um processo contínuo de aprimoramento e transformação, parece-nos que não esgotamos também as possibilidades de discutir as condições e propostas, de formação e trabalho, em que as professoras da infância estão inseridas. Refletir sobre a formação, inicial e continuada, da professora da infância pode ser um passo importante e interessante na direção da superação das desigualdades educacionais, que levam a desigualdades sociais (CARDOSO, 2004), tão evidentes na realidade cultural do Brasil e intensificadas devido a pandemia¹⁵ do Covid-19.

¹⁵ A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes era caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social” (BRASIL, 20320c).

A perspectiva histórico-cultural, em nosso ponto de vista, sobretudo os estudos de Vigotski (1896-1934), colaboram para que a professora da infância reflita sobre as relações de ensino, problematizando o seu papel para o desenvolvimento dos estudantes na escola. Colaboram, ainda, para que a professora problematize seu trabalho de docência do ponto de vista metodológico, reconhecendo as relações de ensino como um espaço também aprendizagem e formação profissional.

Consideramos importante destacar a premissa de Vigotski (2000, p. 4), de que: “[...] através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso”, pois essa tomada de consciência é capaz de mobilizar transformações nas relações entre professoras e estudantes. Afinal, a forma com que nos direcionamos às crianças, e a forma com que falamos e nos colocamos na relação com elas, interfere em seus processos de desenvolvimento humano e constituição da sua individualidade. Como professoras, somos partícipes e influentes no processo de constituição humana dos estudantes que se inserem conosco nas relações de ensino na escola.

A concepção de escola que defendemos neste trabalho é de que esta é uma instituição social de acolhimento das individualidades humanas e que objetiva a garantia de igualdade de possibilidades para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. Os valores de ética, respeito, solidariedade e justiça são a base para uma educação democrática na escola, em que o diálogo, a pluralidade de ideias e modos de interpretar os contextos sociais e culturais são fundamentais para a constituição da percepção de mundo e sociedade de cada estudante. Este é o ideal de escola que embasa nosso olhar como pesquisadoras.

Desse modo, para discutir o trabalho de docência na infância, neste trabalho, orientamo-nos pela ideia de que nas relações sociais e culturais as pessoas podem desenvolver sua individualidade, mas a partir de valores sociais comuns e em prol de uma participação ativa e crítica na sociedade. Ao considerarmos que, para Vigotski (2000), o desenvolvimento humano não se esgota pela materialidade biológica da espécie humana, mas se efetiva nas relações humanas, parece-nos promissor problematizar de que forma as relações de ensino empreendidas na escola contribuem para a humanização do homem.

1. O CAMINHO DA PESQUISA

As discussões de método empreendidas por Vigotski (1996) inspiram-nos a organizar o primeiro capítulo deste trabalho de tese. Traçar um caminho por qual desejamos seguir na concretização dos objetivos da pesquisa é um importante, e talvez primeiro, passo de uma investigação científica. Planejar o caminho da pesquisa é uma indicação metodológica do autor, que implica fazer escolhas e estar em constante processo de avaliação sobre os rumos seguidos. Este exercício de organizar o caminho da investigação se faz na própria pesquisa, em que se traduz na fundamental tarefa de constituir um método de pesquisa que dialogue com o objeto e os objetivos do estudo.

Desse modo, nos dedicamos a compartilhar com o leitor na parte inicial deste texto os fundamentos da pesquisa. Primeiramente apresentamos o método de pesquisa, isto é, não apenas os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam o estudo, mas nos dedicamos também a contar sobre a organização e as etapas da pesquisa. Em seguida, apresentamos as justificativas, tanto de mobilização pessoal da pesquisadora como em relação a produção de conhecimento já publicada sobre o objeto de estudo investigado, para realização desta pesquisa.

O subcapítulo “1.3 Contribuições da ciência da pedagogia de Vigotski para o trabalho de docência na infância” apresenta um breve histórico da ciência da Pedagogia e foi organizado com o intuito de reunir as contribuições de Vigotski (2018), a partir dos estudos pedagógicos do autor, para o trabalho de docência na infância. A ciência da Pedagogia de Vigotski (VIGOTSKI, 2018) se traduz em fundamento teórico e metodológico, pois essa referência inspirou e ressignificou o estudo da obra do autor como todo.

A partir de Vigotski (2018) inspiramo-nos a refletir sobre o papel da professora para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na escola. Desse modo, ao estudar o conjunto da obra do autor, sintetizamos que a função da professora da infância é a de organizar relações de ensino que se traduzam como vivência, tanto para a professora quanto para os estudantes.

1.1 MÉTODO

Chamar as coisas de uma forma ou outra não é, portanto, indiferente, e o pedantismo se justifica quando está respaldado pela investigação ou pela filosofia, porque é consciente de que um erro nas palavras implica um erro na compreensão (VIGOTSKI, 1996, p. 305).

A organização metodológica neste trabalho de tese orienta-se a partir da indagação “o que é o método?”. Refletir sobre o método utilizado para investigar uma determinada realidade constitui-se em um exercício de pontuar quais princípios fundamentam a pesquisa. Desse modo, enquanto professora e pesquisadora da infância, compreendo importante compartilhar com o leitor o referencial epistemológico e quais princípios teóricos e metodológicos orientam a forma de olhar, registrar e analisar a realidade investigada.

O processo de reflexão sobre como estruturar teórico e metodologicamente esta investigação, está referenciado, sobretudo, na obra “Teoria e método em psicologia” (VIGOTSKI, 1996). Vigotski (1996), no momento em que produzia seus estudos, afirma que a psicologia estava em crise. O argumento era o de que, enquanto ciência, a psicologia não dispunha de um método de pesquisa específico para produzir conhecimento sobre o ser humano. Tratava-se de uma crise metodológica. Esse foi o ponto de partida para seus estudos sobre método. É a partir desta referência, mediante a crítica do autor à psicologia da sua época, que compreendemos a importância de tratar cuidadosamente das questões de método no processo de elaboração deste trabalho de tese.

Os estudos de Vigotski (1996), em que o autor discute sobre teoria e método em psicologia, fundamentaram a organização metodológica desta pesquisa, uma vez que trazem contribuições sobre como organizar uma investigação científica sobre o desenvolvimento humano, na escola. Como via de mão dupla, inspiraram também a problematização sobre questões de método no trabalho de docência da professora na infância (organização das relações de ensino na escola). Foram, portanto, motivadores do objeto de estudo elegido para este trabalho de tese: teoria e método no trabalho de docência na infância.

Para Smolka *et al.*, (2021), Vigotski indica-nos recomendações de cunho metodológico, apesar de ser um autor que se dizia despreocupado com questões relacionadas a metodologia de pesquisa. No entanto, como resultado do exercício de propor um novo método para estudar a consciência (motivado à criação da nova

psicologia), sua obra apresenta contribuições para refletirmos metodologicamente sobre o processo de produção do conhecimento novo.

A questão do método está no cerne da proposta de Vigotski. Toda a sua obra é permeada por uma investigação metodológica. Ao abordarmos seus estudos sobre o desenvolvimento humano, destacamos seus fundamentos históricos e dialéticos e enfatizamos a dimensão ético-política da produção do conhecimento, destacando assim o compromisso social inscrito no próprio ato de pesquisar. Sob esse prisma, as formas de levantar os problemas e colocar as questões na pesquisa educacional, de projetar e conduzir estudos que provoquem desenvolvimento, já expressam um compromisso social” (SMOLKA *ET AL.*, 2021, p. 1366).

Uma discussão sobre método a partir dos estudos vigotskianos (VIGOTSKI, 1996) parte do reconhecimento da necessidade de epistemologia, teoria e método estarem em congruência. Trata-se de sistematizar um método de pesquisa que, em diálogo com o referencial epistemológico, teórico e a metodologia, favoreça o exercício do pesquisador na problematização dos objetivos da investigação. Em síntese, compreendemos, que o que subsidia o método de uma pesquisa é a escolha epistemológica, teórica e da metodologia para realização da investigação.

Sobre os fundamentos de método que embasam a pesquisa científica, compreendemos que o referencial epistemológico é a base que sustenta o conhecimento produzido, é o que respalda os princípios explicativos. Nesse sentido, a teoria representa as lentes pelas quais olhamos para o mundo, observamos os fenômenos e interpretamos a realidade. Ao passo que a metodologia subsidia o exercício de guiar o pesquisador na direção sobre como fazer para que os objetivos propostos na investigação sejam alcançados.

Vigotski (1996) indica que, para investigar um determinado objeto de estudo, é necessário a busca por um método. Em nossa interpretação, o que embasa a ideia de “buscar um método” é a importância de prever o caminho da pesquisa. Isto é, de escolher a base epistemológica, o referencial teórico e refletir sobre a metodologia de realização da pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa é, então, a fundamentação epistemológica. Dessa escolha desdobra-se a necessidade por encontrar um referencial teórico que esteja ao encontro das crenças do pesquisador e, com isso, autoriza-se a elaboração/utilização de instrumentos metodológicos (metodologia) para a consolidação dos objetivos do estudo. Desse modo, a autoria do pesquisador na elaboração de uma pesquisa científica encontra-se na criação de um método de pesquisa próprio, adequado a realidade do fenômeno

investigado. A autoria de um método de pesquisa perpassa, portanto, a tarefa de colocar em diálogo, de maneira cíclica e dialética, os fundamentos epistemológicos, teóricos e a metodologia de pesquisa em função da realidade investigada. Ou seja, o método prevê, fundamenta, guia e compartilha o caminho da pesquisa.

Para Vigotski (1996), é necessário traçar um caminho pelo qual percorrer, de modo a validar os objetivos de pesquisa. “Continuar avançando em linha reta, seguir realizando o mesmo trabalho, dedicar-se a acumular material paulatinamente, resulta estéril e inclusive impossível. **Para seguir adiante é preciso demarcar um caminho**” (p. 203), grifo nosso. Para Smolka *et al.*, (2021):

Ele argumentou de forma consistente sobre as relações intrínsecas entre o método de pesquisa e o problema sob investigação, defendendo veementemente a necessidade de se buscar um método adequado às possíveis configurações de um objeto de estudo (p. 1365).

Embora essas indicações de Vigotski (1996) denotem a preocupação do autor com a pesquisa científica na ciência da psicologia, vislumbramos a possibilidade de, a partir delas, refletir sobre o papel da professora para desenvolvimento dos estudantes na escola. Compreendemos que é possível reconhecer a autoria do trabalho de docência quando a professora se dedica a organizar o caminho – o método – para a organização das relações de ensino.

Desse modo, nossa leitura de Vigotski (1996) percebe que uma indicação metodológica ao trabalho de docência é a de que a professora organize o caminho pelo qual deseja seguir; planeje o percurso pelo qual irá seguir para consolidar os seus objetivos em relação a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Planejar esse caminho a ser seguido – organizar o método do trabalho de docência – incluiu, portanto, uma reflexão do ponto de vista epistemológico, teórico e da metodologia de ensino.

Em nossa interpretação, a indicação do autor (VIGOTSKI, 1996) sobre o método é a da importância de uma base epistemológica e teórica para a elaboração ou escolha da metodologia de pesquisa elegida para a realização das investigações científicas. Nossa leitura compreende as indicações de método na obra de Vigotski (1996) como um desafio aos pesquisadores e, também, aos professores da infância. Afinal, a sugestão parece ser a de que para a atividade de pesquisa (ou de ensino) não se trata de uma mera aplicação de métodos ou procedimentos de pesquisa (ou de ensino) já existentes, pois para cada objeto

investigado é necessário encontrar um método próprio que guie a investigação (o trabalho de docência).

Tal constatação reafirma, novamente, a importância da autoria do pesquisador e também, em nossa interpretação, de que a professora da infância se perceba como autora do seu método de trabalho. É fundamental reconhecer que, para elaborar o caminho a ser seguido, é fundamental ter um ponto de partida. Desse modo, apoiado em Spinoza (1914), Vigotski (1996) afirma que se trata de saber operar com os métodos já existentes, adequando-os a realidade histórica do objeto investigado e, com isso, ao nosso ver, criando um novo método de investigar determinada realidade.

Esse raciocínio é absolutamente análogo ao que segue Spinoza quando fala do método. Recorrendo a uma comparação do âmbito industrial, o processo metodológico, equivaleria, por sua natureza, à elaboração de meios de produção. Mas na indústria a elaboração de meios de produção não constitui um processo inicial especial, mas uma parte do processo geral de produção e depende dos mesmos processos e instrumentos de produção que o resto da produção (VIGOTSKI, 1996, p. 242).

A produção de conhecimento, nesse contexto, é compreendida como um processo dialético, que se aprimora, amplia e transforma a cada nova investigação (que surge a partir do produzido anteriormente pelo homem). Ao discutir a organização de pesquisas científicas na ciência psicologia, Vigotski (1996) pontua que o primeiro passo para a constituição de um método de pesquisa autoral constitui-se em uma discussão sobre os pressupostos teóricos e epistemológicos que fundamentam o olhar do pesquisador. É a partir desses fundamentos que se torna possível o exercício de encontrar um método próprio de investigação. Não há uma definição prévia à realização da pesquisa de um método a ser seguido, é possível apenas esboçar ideias e hipóteses inspiradas na escolha epistemológica e teórica. Afinal, o método a ser utilizado – a organização do caminho da pesquisa ou do trabalho de docência – se constituiu no próprio movimento de análise da realidade investigada ou vivenciada.

É inegável que o percurso da pesquisa – e das relações de ensino –, é traçado e impactado pelo contexto histórico e cultural da realidade. Desse modo, o método de pesquisa para investigar determinada realidade é encontrado no próprio percurso e processo da investigação. Para Vigostki (1996) o método é o caminho para fazer a investigação, a forma de olhar o mundo e organizar a investigação, o que permite-nos notar o quão importante é a questão de método em sua obra.

A perspectiva histórico-cultural é o referencial teórico em que fundamentamos esta pesquisa. Desse modo, uma vez que o materialismo histórico e dialético é a base epistemológica dos estudos vigotskianos, constitui-se também, no referencial epistemológico que orienta esta investigação. É importante perceber que o apoio no materialismo histórico e dialético é uma questão de método. Os princípios marxistas foram o fundamento para que Vigotski (1996) pudesse sistematizar seus escritos e propor uma nova forma de estudar a consciência humana. Isto é, um novo método de estudo sobre como o ser humano se desenvolve, com objetivo de superação dos métodos usados pela psicologia do seu tempo.

Vigotski (1996) apoia-se nos princípios do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, uma vez que o que parece interessar são: “[...] os indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação” (MARX E ENGELS, 2009, p. 87). Por este motivo, ao discutirmos questões de métodos a partir do autor, é importante explicitarmos a importância atribuída em sua obra ao conceito de dialética e ao conceito de história.

A dialética caracteriza o processo constante de mudança da sociedade, o que significa dizer que, sendo o homem um ser ativo no meio social e responsável pela mobilização das transformações sociais, o conhecimento sobre o homem também é dialético. O meio social altera-se e, com isso, o homem e os conhecimentos sobre o ser humano e a sociedade alteram-se também: “[...] assim como a dialética da ciência natural é, ao mesmo tempo, a dialética da natureza, a dialética da psicologia é, por sua vez, a dialética do homem como objeto da psicologia” (VIGOTSKI, 1996, p. 247). Netto (2011, p. 32) colabora com esta reflexão ao citar Engels (1979), afirmando que a humanidade é desenvolvida na própria história do homem. Isto é, o homem aprende a ser homem, se humaniza no decorrer da sua existência social.

É justamente na história da humanidade que a humanidade se desenvolveu. É na história do homem que o homem forja-se homem e humano: “se concebe o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo, isto é, como um mundo sujeito a constante mudança, transformações e desenvolvimento constante, procurando também destacar a íntima conexão que encarada sob este aspecto, a história da humanidade já não se apresentava como um caos [...], mas, ao contrário, se apresentava como o desenvolvimento da própria humanidade, que incumbia ao pensamento a tarefa de seguir [...] até conseguir descobrir as leis internas, que regem tudo o que à primeira vista se pudesse apresentar como obra do acaso (Engels, 1979, p. 22)” (NETTO, 2011, p. 32).

Essa reflexão nos permite empreender uma discussão sobre a psicologia enquanto ciência. O homem é compreendido como um ser dialético. E a psicologia, por ser a ciência que se destina a estudar o processo de desenvolvimento do homem, nada mais é do que a dialética do homem. O objeto de estudo da psicologia é, por sua vez, a consciência do homem enquanto ser dialético. Afinal, a psicologia não estuda sempre o mesmo homem, mas sim um homem que se altera, se transforma, transforma a natureza e é por ela transformado, constantemente, no decorrer da história filogenética e ontogenética, em sua história individual e coletiva.

A produção de conhecimento sobre o homem e sobre a vida social é dialética. O homem e a sociedade estão em processo contínuo de mudanças. Em nossa interpretação, uma indicação de Vigotski (1996) para os pesquisadores que se dedicam a problematizar o homem enquanto um ser social e dialético, é a de que se ajuste a lente para olhar o objeto de estudo traçando um caminho metodológico que dialogue com a perspectiva teórica escolhida. Vigotski (1996, p.253) nos chama atenção para que sejamos coerentes com os princípios da teoria que elegermos para referenciar a investigação, buscando a coerência entre teoria e método.

Considerar a dialética do homem é, portanto, uma indicação de cunho metodológico para o pesquisador. Do mesmo modo, é uma indicação metodológica para a professora da infância no processo de organização das relações de ensino. Afinal, perceber os estudantes enquanto pessoas partícipes das mudanças sociais é uma premissa capaz de alterar a forma de a professora relacionar-se com seu próprio trabalho de docência e com os estudantes. Em nossa percepção esta tomada de consciência é capaz de mostrar para professora da infância a importância da sua profissão e do seu papel para o desenvolvimento psicológico individual de cada criança. Além disso, para o desenvolvimento coletivo de uma sociedade mais justa e igual.

Nesse diálogo, o conceito de história é fundamental para compreendermos os indicativos de método defendidos por Vigotski (1996) na perspectiva histórico-cultural. Para o autor, o tempo histórico em que o objeto de estudo se insere e a história do fenômeno investigado são premissas para a elaboração do método de pesquisa, uma vez que a defesa está na “[...] possibilidade de uma metodologia científica sobre uma base histórica” (1996, p. 219).

Isso significa dizer que o conhecimento científico produzido pelo e sobre o homem, no mundo e sobre o mundo, é histórico e variável. Não apenas o homem, mas o conhecimento produzido sobre e pelo homem podem sofrer mudanças em função das

alterações objetivas da realidade. Ou seja, ao problematizarmos determinado objeto de estudo é necessário considerarmos, no movimento analítico, o momento histórico e a dialética da realidade social: se a realidade se modifica, é alterado também o conhecimento científico produzido sobre ela.

A indicação de Vigotski (1996) é a de que o fenômeno seja estudado considerando a realidade objetiva em que se insere, no diálogo com as leis do conhecimento científico. Os conceitos, as ideias e as formas de categorização dos dados analisados – e do ponto de vista das relações de ensino, a forma de as crianças relacionarem-se com os conhecimentos científicos ensinados na escola – estão intimamente relacionadas com as condições históricas e materiais em que o problema de pesquisa – a criança – se insere e, portanto, podem mudar em função do:

[...] substrato sócio-histórico da época; 2) com leis e condições gerais do conhecimento científico; 3) com as exigências objetivas que a natureza dos fenômenos objetos de estudo coloca para o conhecimento científico no estágio atual da investigação [...] porque o conhecimento científico deverá se adaptar, se acomodar às particularidades dos fatos que são estudados, deverá se estruturar de acordo com suas exigências (VIGOTSKI, 1996, p. 219).

A história, portanto, não é apenas responsável por contar sobre a existência humana, mas é justamente o fato de o homem inserir-se em um determinado contexto histórico que permite-o registrar a sua história. É na inserção nos contextos sociais, culturais e históricos que o homem transforma a si mesmo e a natureza, registrando, assim, historicamente, sua transformação enquanto ser humano.

Depreende-se, destas notações, que a categoria “história” é fundamental na Psicologia de Vigotski e que a filosofia marxista se constitui em elemento fundante na Psicologia vigotskiana. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, subordinam-se às regularidades históricas (SCHLINDWEIN, 2021, p. 2).

Desse modo, a história da transformação da natureza é a própria história da transformação do homem na natureza. A história da produção de conhecimento sobre o homem é, também, a história do homem e do seu processo de desenvolvimento enquanto ser humano individual e social. Os conceitos, ideias e a compreensão sobre o homem surgem no curso histórico do desenvolvimento de cada ciência. E a ciência, por sua vez, é também histórica e dialética.

Quando se conhece um pouco a metodologia a história das ciências, a ciência começa a ser vista por nós não como um conjunto morto, acabado, imóvel, integrado por princípios preparados de antemão, mas como um sistema vivo, em constante evolução e avanço, de fatos demonstrados leis, suposições, estruturas e conclusões, que se completam ininterruptamente, são criticados, comprovados, rejeitados parcialmente, interpretados e organizados de novo etc. A ciência começa a ser compreendida *dialeticamente* em seu movimento, pela perspectiva de sua dinâmica, de seu crescimento, desenvolvimento, evolução (VIGOTSKI, 1996, p. 318).

Em síntese, compreender a importância da categoria história é fundamental para compreender o método em Vigotski. Não é possível fazer ciência ou investigar um problema de pesquisa sem contextualizá-lo historicamente. Vigotski (1996) defende uma interpretação materialista da história.

A natureza dotou o homem de uma necessidade estética que possibilita que este tenha ideias estéticas, gostos e sensações. Mas estabelecer com exatidão que gostos, ideias e sensações vai ter o homem social em questão numa determinada época histórica não é diretamente deduzível da natureza do homem (p. 223).

Com apoio neste referencial teórico, ao discutirmos sobre o papel da professora na escola, compreendemos, que o ensino é uma prática também contextualizada historicamente. Em nossa percepção, essa é uma premissa fundamental para uma organização metodológica do trabalho de docência na infância, uma vez que auxilia a professora a compreender que sua forma de organizar as relações de ensino é capaz de dialogar com os elementos do contexto histórico (e cultural) em que determinada criança – ou grupo de crianças – se insere. Tal constatação favorece a professora da infância a compreender seu planejamento de maneira flexível e a reconhecer-se autora do seu trabalho de docência.

Nesse contexto, consideramos importante citar que a partir da categoria de análise totalidade, circunscrita nos princípios do materialismo histórico e dialético, percebemos que Vigotski (1996) sinaliza também indicativos para a elaboração metodológica do percurso investigativo. Para o autor, embora não seja plausível apreendermos o todo de uma determinada realidade, quando nos dedicamos a estudar determinado fenômeno, nos aproximamos dessa realidade e acessamos a quase totalidade. A realidade é a soma concreta de diferentes fenômenos, o que possibilita aproximações em espiral, nas quais os movimentos de tese, antítese e síntese buscam a superação da contradição. Segundo Dalmagro (2010), a totalidade e a contradição são categorias de análise que legitimam a

produção de conhecimento sobre determinada realidade a partir dos princípios do materialismo histórico e dialético.

Como ponto de partida, a realidade é aqui tomada como uma totalidade complexa e estruturada e, no caso da realidade social, criada pela ação humana, capaz de ser entendida objetivamente pelos homens. Totalidade e contradição são categorias fundamentais constitutivas do real, assim, o método materialista histórico e dialético melhor permite captá-lo em suas estruturas complexas e em seu movimento. A realidade é uma totalidade coerente em que parte e todo determinam-se reciprocamente, cujas relações e contradições compõem a essência do método dialético. A dialética estuda as leis do movimento, daí sua capacidade de perceber o real em sua dinâmica histórica (DALMAGRO, p. 35).

Investigar a realidade é registrá-la e interpretá-la a partir dos aspectos teóricos e metodológicos em que o pesquisador dispõe. Compreendemos que não se trata da realidade em si, mas de uma análise dela. Consideramos pouco provável afirmar que uma investigação apreende a realidade por completo, mas defendemos ser possível, ao nos aproximarmos dos diferentes elementos que compõem o fenômeno, elaborar um olhar crítico sobre ela. Quando problematizamos uma realidade, em função de determinado objetivo, o que acessamos é apenas uma interpretação sobre o fenômeno. Tantas outras interpretações são possíveis e legítimas, quando elaboradas a partir de uma metodologia de pesquisa científica. Que para ser elaborada, ao nosso ver, é fundamental levar em conta a congruência entre orientação epistemológica, referencial teórico e as questões de metodologia. É essa ideia que anula o conceito de verdade absoluta e que reafirma a importância das contradições para a manutenção da realidade.

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso- cf. Marx, 1982, p. 15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. *A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. Detenhamo-nos um pouco neste ponto tão importante e complexo, começando pela própria noção de "ideal" (NETTO, 2011, p. 20 e 21).

Desse modo, para atingir aos objetivos propostos em uma investigação científica, o pesquisador analisa os dados produzidos, por exemplo, a partir das suas impressões, da corrente epistemológica em que se apoia e do referencial teórico escolhido. Isso significa

que: “[...] o material da ciência não é constituído pelo material natural cru, mas pelo material logicamente elaborado que se destaca de acordo com determinado signo” (VIGOTSKI, 1996, p. 234).

Ao observarmos, descrevermos e analisarmos uma realidade estamos diante de uma interpretação dela, e não da realidade em si: “[...] A análise dos fatos se diferencia precisamente do registro dos mesmos porque implica a acumulação de conceitos, implica a inter-relação de conceitos e fatos, ressaltando os primeiros” (VIGOTSKI, 1996, p. 239). A observação e o registro do fenômeno investigado, que são realizados pelo pesquisador, estão influenciados por suas significações e reflexões do e sobre o mundo. Ainda que haja uma dedicação, orientada por teoria e método, para apreender a totalidade, estaremos diante de uma interpretação do real e não do real em si. O registro não é a realidade; as análises dizem sobre e representam a realidade, mas não há como negar que se trata, ainda que instrumentalizado cientificamente, do olhar do pesquisador sobre o contexto que está sendo registrado e analisado.

O conhecimento científico não é a realidade, é a interpretação dela. No entanto, quando realizada aos moldes científicos e qualificada a título de produção de conhecimento científico, trata-se de uma interpretação da realidade pautada por teoria e método. São os aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos que garantem à ciência sua especificidade. É importante dizer, portanto, que não é toda e qualquer interpretação da realidade que receberá o título de conhecimento científico.

Reafirmamos que a possibilidade de reconhecimento de diferentes interpretações sobre uma mesma realidade refuta o conceito de verdade absoluta. É inegável que as ciências, tanto geral quanto particulares, dispõe de modos diferentes e específicos para observar um mesmo fenômeno da realidade: “[...] mas essa diferença no modo de apresentar a realidade, ou seja, estruturar os conceitos, tampouco deve ser interpretada como absoluta” (VIGOTSKI, 1996, p. 241).

Esse novo enfoque nos indica que a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método, e que é totalmente impossível estudar com os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. F. Engels assinala várias vezes que para a lógica dialética a metodologia das ciências é o reflexo da metodologia da realidade (VIGOTSKI, 1996, p. 246).

É importante reconhecer que há diferentes abordagens a serem empreendidas sobre um mesmo fenômeno e “[...] em todos os fenômenos é preciso buscar o que os

converte em objeto científico” (VIGOTSKI, 1996, p. 213). Cada ciência tem o seu objeto de estudo e indica-se que essa especificidade seja respeitada, “[...] Porque procurar explicar tudo equivale a não explicar nada” (VIGOTSKI, 1996, p. 228). Compreender que a realidade é dialética auxilia o pesquisador na concretização do objetivo de apreensão da totalidade do fenômeno.

Vigotski (2009), ao discutir a linguagem como instrumento psicológico para o desenvolvimento cultural humano, colabora com outra questão de cunho metodológico. Trata-se de uma inspiração para refletirmos sobre as maneiras de compartilharmos os resultados das pesquisas científicas. Seja por meio da linguagem oral ou em forma de texto escrito; em trabalhos de tese, dissertação ou artigos para revistas. Ajuda-nos a pensar, então, sobre a elaboração das formas de dizer sobre o objeto estudado e sobre os resultados encontrados. Refletir sobre a forma de compartilhar a pesquisa científica se traduz, portanto, em uma questão de método a ser considerada pelo pesquisador.

Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação mas também uma passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata. Pelo visto, existem todos os fundamentos para se admitir que essa diferença qualitativa da unidade é, no essencial, um reflexo generalizado da realidade. Daí podermos concluir que o significado da palavra, que acabamos de tentar elucidar do ponto de vista psicológico, tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem (VIGOTSKI, 2009, p. 9 -10).

É pela linguagem que afirmamos as questões de teoria e método que fundamentam as investigações científicas. É por meio do diálogo, oral ou escrito, que marcamos nossa forma de interpretar determinado fenômeno, que afirmamos a base teórica e a escolha metodológica em que a pesquisa está fundamentada. Portanto, é importante escolher as palavras a serem usadas e a forma de dizer sobre determinada realidade. “A linguagem, a científica em particular, é o instrumento do pensamento, o instrumento da análise, e basta olhar o instrumento que a ciência utiliza para compreender o caráter das operações a que se dedica” (VIGOTSKI, 1996, p. 297).

Essa passagem do autor nos atenta sobre a linguagem que iremos usar para contar sobre o processo de pesquisa, descrever os dados, compartilhar a análise. Isto é, a forma com que iremos escrever o texto final deste trabalho de tese e sintetizar o processo de pesquisa. No entanto, embora seja necessário o cuidado com a escrita, é fundamental o reconhecimento de que por mais próximo da realidade consigamos descrever o fenômeno, estaremos compartilhando a interpretação do pesquisador sobre aquela determinada realidade. De acordo com Vigotski (2000) é pela linguagem que o homem se comunica e transforma a si mesmo e a vida prática, tal como aponta Tuleski (2000, p. 11):

Assim, Vygotski parte das idéias de Engels (1985) e desenvolve em seus estudos a importância da linguagem enquanto sistema simbólico responsável pela transformação do pensamento prático em pensamento verbal e pelo desenvolvimento das operações intelectuais responsáveis pelo controle do próprio comportamento. O desenvolvimento do comportamento do animal ao do homem ocorre para ele, portanto, através de um salto qualitativo do biológico ao histórico.

Uma das críticas de Vigotski (1996) à psicologia de sua época se refere à importância atribuída pelo autor do papel da linguagem no desenvolvimento humano e como a linguagem se reflete no método. O autor chama atenção aos pesquisadores para com o cuidado com a forma de escrever sobre o fenômeno, isto é, com a forma de afirmar sobre os conceitos e sintetizar as análises do objeto de estudo. É necessário que a linguagem utilizada para compartilhar sobre a realidade investigada esteja coerente com a teoria e o método em que se apoia a pesquisa. As palavras, portanto, estão encharcadas de sentido e significado e é por meio delas que o leitor compreende o que o pesquisador está expressando sobre o fenômeno investigado. A linguagem é, ainda, responsável por situar historicamente a pesquisa científica.

[...] o caráter obscuro dessa linguagem psicológica, aponta corretamente Lalande, provém tanto da sintaxe quanto do vocabulário: na própria construção da frase psicológica não encontramos menos dramas mitológicos do que no vocabulário. **E a isto eu acrescentaria que o *estilo*, a maneira de se expressar da ciência desempenha um papel não menos importante.** Em uma só palavra, todos os elementos, todas as funções da linguagem trazem as marcas da idade da ciência que os utiliza e determinam assim o caráter de seu trabalho (VIGOTSKI, 1996, p. 298), grifo nosso.

É pela linguagem que compartilhamos nossas ideias sobre o objeto investigado e, portanto, é necessário o cuidado ao criar ou discutir os conceitos sobre os fatos. Para o pesquisador é interessante, ainda, perceber se a definição dos conceitos elaborados para

a pesquisa vai ao encontro da perspectiva teórica em que o estudo se fundamenta. “E, por conseguinte, não desmente nada, mas, de acordo com o método do contrário, confirma a regra geral: as novas palavras acompanham o passo das novas investigações” (VIGOTSKI, 1996, p. 311). O pesquisador é aquele que, por meio de procedimentos científicos, produz o conhecimento novo sobre o homem e a natureza. A indicação é a de que o cientista respeite as leis epistemológicas, teóricas e metodológicas em que fundamenta o estudo, inclusive durante o processo de elaboração das sínteses da pesquisa, seja por meio da oralidade ou da escrita.

Resumamos. Vimos que em qualquer campo a palavra, assim como o sol numa gota de água, reflete *integralmente* os processos e tendências no desenvolvimento da ciência. Na ciência manifesta-se uma certa unidade nos princípios do conhecimento, que vai desde os princípios mais elevados até a escolha da palavra. O que nos proporciona essa *unidade* de todo o sistema científico? Um esqueleto metodológico de princípios. O investigador na medida em que for somente um técnico, um registrador e um executor, é sempre um filósofo, que durante a investigação e a descrição *pensa* no fenômeno, e sua forma de pensar se reflete nas palavras que utiliza (VIGOTSKI, 1996, p. 312).

Vigotski (1996) mobiliza-nos a refletir também sobre a análise dos dados produzidos nas investigações científicas. Atenta-nos para o cuidado com o compartilhamento dos resultados encontrados, seja na produção dos trabalhos de tese, dissertações ou artigos científicos. Afinal, a autoria do método se faz presente, também, no momento de apresentação das análises dos resultados da pesquisa. Estamos diante de uma sinalização para a importância da unidade entre teoria e método.

O processo de coleta e transcrição e análise dos dados produzidos nas investigações é também preocupação de Vigotski (1996). O processo de elaboração da pesquisa científica configura-se como: “[...] Um estudo comparativo e objetivo, metodologicamente irrepreensível e transparente, internamente coerente desde a coleta e descrição dos fatos até as últimas generalizações teóricas” (1996, p. 312). O autor nos auxilia a pensarmos, ainda, sobre os instrumentos metodológicos elegidos para auxílio a concretização dos objetivos da pesquisa.

[...] a história interpreta os vestígios do passado, mas a física observa o invisível com a ajuda de instrumentos de forma tão direta como se o visse com os olhos. Os instrumentos são a prolongação dos órgãos sensoriais do cientista: o microscópio, o telescópio, o telefone etc. convertem o invisível em visível e em objeto da experiência direta; a física não interpreta o invisível, ela o vê”. Mas essa opinião é falsa. A análise metodológica da significação dos aparelhos científicos evidenciou, já faz tempo, que estes desempenham um papel novo e

fundamental e que não se limitam a prolongar os órgãos sensoriais (VIGOTSKI, 1996, p. 281).

Outro aspecto relevante a considerar em termos metodológicos é em relação a formulação da pergunta da pesquisa, que, por sua vez, vai ao encontro dos princípios da teoria em que se referencia o estudo. Não nos parece cabível, por exemplo, formular uma pergunta de pesquisa que cite o conceito de comportamento humano se afirmamos estar realizando uma investigação aos moldes da perspectiva histórico-cultural. “Na criação e na investigação científica, a formulação correta a uma pergunta não é um ato menos importante do que a elaboração da resposta adequada, e exige muito mais responsabilidade (VIGOTSKI, 1996, p. 251).

A não neutralidade do pesquisador no processo de realização de uma investigação científica também é um aspecto a ser destacado. O pesquisador não é neutro, afinal, não é possível descolar-se da realidade para realizar a investigação científica.

O objeto da pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador. Mas o objeto de Marx é a sociedade burguesa um sistema de relações construído pelos homens, "o produto da ação recíproca dos homens" (Marx, 2009, p. 244). Isto significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa - e a teoria que dela resulta - da sociedade exclui qualquer pretensão de "neutralidade" (NETTO, 2011, p. 21 e 22).

É papel do pesquisador analisar um determinado objeto de estudo para além da sua aparência, compreender além do que está visível e interpretar a realidade em seu processo dinâmico e dialético (NETTO, 2011). No entanto, para tal, o pesquisador precisa reconhecer-se parte da realidade investigada, mobilizado a conhecer as diferentes determinações que compõe o real e buscando compreender a relação entre elas.

Voltemos à concepção marxiana de teoria: a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é *fundamental* no processo de pesquisa. Marx, aliás, caracteriza de modo breve e conciso tal processo: na investigação, o sujeito "tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas

diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas" (Marx, 1968, p. 16) (NETTO, 2011, p. 25).

Para finalizar a discussão sobre método é necessário mencionar a preocupação do autor sobre o princípio explicativo que “[...] nos leva aos últimos e mais gerais princípios, que são essencialmente princípios filosóficos. Nesse sentido, a ciência geral é a filosofia das disciplinas particulares” (VIGOTSKI, 1996, p. 229). Refletir sobre os princípios explicativos de um método na pesquisa científica indica a necessidade de uma discussão sobre as concepções de mundo, de homem e de sociedade que fundamentam o estudo.

A constituição de um método torna-se possível a partir das bases filosóficas em que se apoia a ciência. Por este motivo, em diálogo com o objeto investigado neste trabalho de tese, consideramos importante destacar a concepção de homem, de desenvolvimento humano, infância, criança e escola em que fundamentamos nosso estudo. Afinal, ao nosso ver, é essencial que uma reflexão sobre essas concepções fundamente a organização do método do trabalho de docência da professora da infância.

Partimos do princípio de que o homem é um ser histórico, portanto, as características do tempo histórico em que vive influem na constituição de cada pessoa. É, ainda, um ser social. As relações sociais são premissa para o processo de humanização. Das categorias história e social, desdobra-se a ideia de que o homem é um ser cultural. Isto significa dizer que diante das condições históricas e por meio das relações sociais, o homem aprende a cultura em que insere. A aprendizagem da cultura é, portanto, o que mobiliza o processo de desenvolvimento humano. “Vigotski concebia o desenvolvimento cultural do indivíduo como uma história pessoal intrinsecamente tecida nas práticas culturais e na história humana” (SMOLKA *et al.*, 2021, p. 1365). É nas relações sociais que o homem aprende a cultura e se individualiza (VIGOTSKI, 2000; PINO, 2000)¹⁶. As relações sociais e culturais garantem ao homem sua humanização.

Apoiado nos princípios do materialismo histórico e dialético, Vigotski (2013) defende que o desenvolvimento humano moderno é produto de duas vias evolutivas. A primeira trata-se da evolução biológica (espécie *Homo sapiens*). O “[...] ser humano desenvolveu-se em uma processual evolução biológica de longa duração, da qual surgiu a espécie *Homo sapiens* [...]” (VIGOTSKI, 2013, p. 36). A segunda corresponde a

¹⁶ Vigotski (2000) propõe uma nova forma de compreender o processo de humanização. Em contraponto as teorias psicológicas de sua época, o autor defende que ser social é uma condição humana. Desde a concepção fetal o ser humano é um ser social. Portanto, para o autor, o desenvolvimento humano acontece na perspectiva da individualização, em que a socialização com as demais pessoas que compartilham a cultura participam do processo de cada pessoa tornar-se um ser único e individual.

aprendizagem da cultura, isto é, das formas de convívio em sociedade (aprendizagem da organização social). O ser humano, para garantir sua existência e adaptar-se a natureza precisou transformar a si mesmo e, com isso, em um movimento dialético, segue transformando a natureza. O homem e a natureza transformam-se dialeticamente em função das necessidades sociais, particulares de cada tempo histórico e da aprendizagem da cultura.

A defesa de Vigotski (2013) é a de que a condição de ser social do homem não é uma variável, é um fato. Portanto, é inalterável o fato de que somos, biologicamente, seres sociais. Nascemos inseridos em um contexto social, cultural e histórico já existente. Desse modo, a forma com que cada ser humano é socializado no contexto em que se insere permitirá o acesso a determinados conteúdos característicos de cada meio social, isto é, a cultura. Desse modo, o que é variável no curso do desenvolvimento humano são as características do processo de socialização, que irá ser diferente a depender do contexto histórico e cultural que cada pessoa for inserida para humanizar-se. Para o autor, é possível considerar como variável no curso do desenvolvimento humano o fato de que:

[...] a constituição psíquica dos indivíduos pode ser vista como diretamente dependente do desenvolvimento social da técnica (do grau de desenvolvimento das forças produtivas) e da estrutura daquele grupo social ao qual o indivíduo pertence. As pesquisas no campo da psicologia étnica forneceram evidências incontestáveis de que ambos os fatores – cujo a independência intrínseca foi estabelecida a partir da teoria do materialismo histórico – são elementos decisivos de toda a estrutura psíquica [psicologia] do homem primitivo” (VIGOTSKI, 2013, p. 37).

São nas relações sociais, culturais e históricas que o homem aprende, se desenvolve e torna-se ser humano. O processo de humanização do homem é, portanto, histórico e cultural. É a partir desses princípios que apresentamos a concepção dos conceitos de criança e infância em que fundamentamos nosso estudo.

Sobre o conceito de criança, ao encontro da concepção de ser humano defendida (VIGOTSKI 1930; 2000), com apoio em Mello (2007, p.88), [...] “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”. Desse modo, é no processo de educação que a criança aprende a cultura e se humaniza.

A escola é, portanto, uma instituição social responsável por compartilhar com as novas gerações a cultura humana, organizada sistematicamente para o ensino dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade (MEINERT,

2013). “Isso significa reconhecer que a criança é um sujeito de direitos e que é na escola que ela deve ter a possibilidade de se apropriar do legado histórico e cultural sistematizado, participar e brincar” (MEINERT, 2013, p. 105). Para Quinteiro (2000), referenciando-se em Fernandes (1979), a escola, a rua e a família se configuram como lugares privilegiados da infância. Para Mello (2007), na escola a criança se insere em um processo educativo, em que o objetivo é o de vivenciar situações intencionadas para a aprendizagem dos conhecimentos científicos.

Entendendo que o processo de educação é responsável pela apropriação das qualidades humanas por cada ser humano, redimensionamos a compreensão segundo a qual as qualidades humanas seriam dadas *a priori* ou geneticamente, o que retirava importância do processo educativo, uma vez que essas qualidades dadas no nascimento definiam as possibilidades de desenvolvimento individual, relegando à educação um papel secundário nesse desenvolvimento. Na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações (MELLO, 2007, p. 88).

A infância é compreendida como a primeira fase geracional da vida humana e é caracterizada como a condição social de ser criança (Miranda, 1985). Isto significa que a inserção em diferentes contextos históricos e culturais irá proporcionar que essa primeira etapa geracional da vida do ser humano seja vivenciada por cada criança de forma específica. Por esse motivo, compreendemos que cada criança vive uma infância diferente. O contexto cultural, social, e político interferem, portanto, nas formas de cada criança vivenciar a fase geracional infância.

Do ponto de vista legal, a legislação brasileira (BRASIL, 1996; BRASIL 1990) reconhece a criança como um sujeito de direitos. O ECA (BRASIL, 1990) se constituiu em parâmetro legal e, no Artigo 2º, determina que o ser humano do seu nascimento até aos 12 anos de idade é considerado criança. Desse modo, a educação pública, gratuita e laica é direito de todo ser humano até aos 18 anos de idade (BRASIL, 1996).

Direcionando-nos para as palavras finais sobre o método, consideramos fundamental compartilhar com o leitor as etapas da pesquisa empreendidas neste estudo. Afinal, o conceito de método é compreendido como o caminho percorrido na direção da concretização dos seus objetivos da pesquisa. Compreendemos que detalhar as etapas da pesquisa é uma maneira de aproximar o leitor da forma com que a investigação foi organizada e desenvolvida.

O primeiro movimento da pesquisa foi a realização de um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nas Reuniões Nacionais da ANPed. Esse exercício nos permitiu conhecer o que a área da educação já produziu de conhecimento sobre a temática proposta neste trabalho de tese. Através deste mapeamento foi possível dialogar com pesquisadores da atualidade que se dedicam a problematizar o trabalho de docência na infância e, ainda, reunir contribuições para a concretização dos objetivos de pesquisa propostos neste estudo.

O estudo teórico na obra de Vigotski (1896 – 1934) foi outra etapa importante da pesquisa. Afinal, essa etapa tornou possível atingir os objetivos de: a) problematizar o conceito de relações de ensino; e b) mapear os conceitos essenciais para o trabalho de docência na infância, a partir desse referencial teórico. Esses objetivos reiteram a importância de estudo dos clássicos da educação para problematizarmos a atualidade e os dilemas que enfrenta.

Outro importante movimento da pesquisa foi o acompanhamento de uma proposta de formação continuada ofertada no ano 2020 aos professores e professoras de uma escola pública do município de Florianópolis, SC. Tal etapa permitiu-nos conhecer a realidade da escola e dos docentes que organizam o trabalho de docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi essa primeira aproximação com a escola campo da pesquisa que tornou possível a concretização de dois procedimentos de produção de dados empíricos atribuídos ao nosso estudo: a) promover encontros regulares com professoras dos anos iniciais de uma escola pública, com o intuito de discutir e problematizar suas concepções sobre ser professor e desempenhar o trabalho de docência na infância a partir da obra de Vigotski (1896 – 1934) ; d) Realizar entrevistas com professoras da educação básica para apreender o que pensam sobre suas práticas, sobre as relações de trabalho entre seus colegas e sobre as relações de ensino que estabelecem com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

A produção dos dados na escola campo da pesquisa aconteceu, portanto, em dois períodos. O primeiro foi nos meses de agosto e setembro de 2020, na participação de uma formação continuada ofertada na escola. O segundo momento aconteceu nos meses de agosto e setembro 2021. Um primeiro passo dessa segunda etapa foi o acompanhamento do trabalho de docência de um professor que organiza as relações de ensino no terceiro ano do ensino fundamental. Afinal, a observação permite-nos acessar a realidade a ser investigada (SEVERINO, 2013).

Após as observações realizadas em sala de aula do trabalho de docência do professor¹⁷ participante da pesquisa, foi organizado um roteiro de entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista foi organizado a partir da rotina observada e da forma de o professor relacionar-se com os estudantes. Foram, portanto, questões “[...]direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. [...] Com questões bem diretivas, obtém, do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis [...]” (SEVERINO, 2013, s/p.). Ou seja, as nossas observações do trabalho de docência do professor participante da pesquisa foram o fundamento para a organização do roteiro de entrevista.

A análise dos dados gerados nesta e para esta pesquisa indica que o diálogo entre os estudos de Vigotski e o trabalho de docência na infância tornou-se possível por meio da categoria analítica contradição, circunscrita no materialismo histórico e dialético. Além disto, os dados neste trabalho de tese são analisados com base nos estudos vigotskianos e dos princípios do materialismo histórico e dialético.

O conhecimento sobre o homem e sobre determinada realidade não é pronto ou acabado, está em processo: “Extraída da análise da realidade histórica e expressamente materialista, é esta determinação das relações entre o ser e a consciência dos homens em sociedade que permitirá a Marx avançar, na segunda metade dos anos 1840, na sua análise da sociedade burguesa. Mas ela se insere na concepção que Marx e Engels já alcançaram neste período acerca da história, da sociedade e da cultura e que será desenvolvida e aprofundada nos anos seguintes. Para ambos, *o ser social*- e a sociabilidade resulta elementarmente do *trabalho*, que constituirá o modelo da *práxis* - *é um processo, movimento* que se dinamiza por *contradições*, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas *contradições* impulsionam a outras superações. Por estes anos, como Engels o recordará bem mais tarde, já estavam - ele e Marx - de posse de "uma grande ideia fundamental", que extraíram de Hegel: a ideia "de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de *coisas* acabadas, mas como um conjunto de *processos*" (Marx-Engels, 1963, v. 3, p. 195)” (p. 31).

Em nossa percepção, empreendemos o exercício de produzir e analisar os dados da pesquisa de maneira processual. A elaboração da metodologia de pesquisa utilizada em nosso estudo pautou-se nos princípios do materialismo histórico e dialético e no referencial teórico da perspectiva histórico-cultural e, portanto, objetivou captar o processo. Um diálogo entre o estudo teórico da obra vigotskiana, com as publicações

¹⁷ Embora no início deste texto anuncia-se que irá ser utilizado o gênero feminino para se referir aos responsáveis por organizar o trabalho de docência na infância (participantes da pesquisa), portanto “A professora”, quando estivermos nos referindo a dados referentes ao professor entrevistado, iremos utilizar o gênero masculino. Afinal, o acompanhamento do trabalho de docência e a entrevista foram realizados com um professor, do sexo masculino.

atuais sobre a educação no Brasil e com o trabalho de docência desenvolvido pelos professores da escola campo da pesquisa foi empreendido com intuito de compreender o processo de organização das relações de ensino na escola – as relações entre ensino e aprendizagem. Percebemos que os dados produzidos e analisados em nosso estudo não são um produto da pesquisa, mas, ao captarmos o processo, se traduzem em uma interpretação sobre determinada realidade.

A obra de Vigotski inspira nossa pesquisa em termos teóricos e também metodológicos, o que nos permite afirmar que buscamos a superação da dissociação entre teoria e prática. Isto significa dizer que a ideia foi a de empreender uma análise que se move da teoria para empiria e da empiria pra teoria, objetivando compreender o processo que se configura nas relações de ensino. Consideramos que nesse movimento, que é dialético e histórico, o nosso olhar esteve sistematicamente enlaçando o método com a teoria de modo a problematizar e compreender a realidade investigada. Por isso reafirmamos, os fundamentos do materialismo histórico e dialético e da psicologia histórico cultural de Vigotski inspiram metodologicamente este estudo.

Para finalizar este capítulo é importante reafirmar que acreditamos na inexistência de uma única visão do real. Portanto, consideramos que nossa análise dos dados é apenas uma forma de interpretar a realidade investigada. Para o pensamento marxista, não há uma única maneira de interpretar um fenômeno e é justamente a existências das contradições que tornam a realidade dialética e em constante transformação. “Marx não hesita em qualificar este método como aquele [...] "que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto", "único modo" pelo qual "o cérebro pensante" "se apropria do mundo"” (NETTO, 2011, p. 40).

Além de compreendemos que não existe uma única lente para olhar e analisar o mundo, nossa interpretação de método refuta a ideia de método como receita a ser seguida. Para Vigotski (1996), assim como Marx (2007), o método não é interpretado como uma regra a ser seguida ou oferta de prescrição ao que fazer.

Não oferecemos ao leitor um conjunto de regras porque, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se "aplicam" a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para "enquadrar" o seu objeto de investigação (NETTO, 2011, p. 52).

As questões de método abordadas neste trabalho de tese são interpretadas como indicações para a realização da pesquisa científica. No entanto, em nossa percepção,

colaboram também para que a professora da infância reflita sobre a organização do trabalho de docência, em que a responsabilidade é a de organização – método do trabalho de docência – das relações de ensino na escola (VIGOTSKI, 2010; 2017; 2020a; 2021).

A síntese de um estudo cuidadoso sobre método em Vigotski (1996) nos indica que estudar ou refletir sobre questões de cunho metodológico, seja enquanto pesquisador ou professora infância, se traduz em um exercício autoral de organização do caminho a seguir na concretização dos objetivos para com determinada atividade, seja de pesquisa ou ensino.

1.2 JUSTIFICATIVA

A motivação em pesquisar, sobretudo, a formação dos professores que atuam nos primeiros anos de escolarização, se dá pelo fato de eu ser professora dessa etapa da educação brasileira. Compreendo que ao realizar esta pesquisa, eu estou problematizando, também, o trabalho de docência que exerço enquanto professora da educação básica. Por esse motivo a primeira justificativa para realização desta pesquisa está fundamentada em questões que fui formulando no decorrer de minha trajetória como professora da infância.

Além disto, o levantamento bibliográfico no portal da BDTD e nas reuniões nacionais da ANPed contribuem para a justificar a realização deste estudo, pois permitem acessar o conhecimento já produzido acerca do objeto de estudo investigado. Segundo Charlot (2006); Severino (2013); Fonseca (2002); e Gil (2002) o levantamento bibliográfico é uma etapa importante para a pesquisa, uma vez que evita estudarmos algo já anteriormente problematizado por outros pesquisadores.

1.2.1 Ser professora da infância: registro e pesquisa

O problema de pesquisa investigado neste trabalho de tese se constituiu em minha trajetória como professora da infância, nas instituições por onde atuei, com os colegas de profissão com quem dialoguei e com as crianças em que compartilhei relações de ensino. Minha trajetória de formação esteve permeada pelo exercício, concomitante, de professora e pesquisadora da infância. Ao refletir sobre minha forma de ser professora chego à conclusão de que exerci a docência na infância, também, com um olhar de pesquisadora. Destaco que minha constituição como pesquisadora da infância é marcada pelo interesse em investigar a formação de professores para a educação básica.

Ao iniciar os estudos do curso de doutorado em educação, ao refletir sobre o que me causava estranhamento e mobilizava a investigar, constantemente me encontrava junto as minhas memórias de professora da infância. Ao revistar meus cadernos de registros dediquei-me a problematizar as reflexões que fiz enquanto estava inserida nas instituições de educação. Com o financiamento da CAPES¹⁸ para a pesquisa, por meio da bolsa de estudos oferecida pela instituição, a condição de estar integralmente dedicada a pesquisa favoreceu as leituras e interpretação dos registros. Afinal, o estudo dos registros e indagações enquanto professora estavam, agora, sendo analisadas distante da realidade e do tempo histórico em que haviam sido originados. Estar na condição de bolsista permitiu olhar para meus questionamentos sobre a educação distanciada da realidade em que me inseria enquanto professora. A possibilidade de dedicação integral a pesquisa qualificou o processo de organização do estudo e sistematização do problema investigado neste trabalho de tese.

Ao retornar aos registros enquanto professora percebi que uma característica das minhas reflexões girava em torno de problematizações sobre a relação entre o adulto e a criança, sobre o papel da professora para o desenvolvimento infantil, em síntese, sobre o que constitui o trabalho de docência na infância. Com isso, o que ficava em evidência eram as reflexões que fazia sobre as relações estabelecidas entre mim e colegas de trabalho, e, sobretudo, entre eu e as crianças. Noto que, talvez, eu já estivesse exercendo a docência com um olhar de pesquisadora. Pesquisadora de minha própria prática, com a intenção de aprimorar as relações ensino em que eu era responsável por organizar.

Em diversos momentos percebi que no processo de avaliar-me enquanto professora, por meio das manifestações das crianças àquilo que eu as propunha em meus planejamentos, eu questionava o que definia o ofício de ser professora da infância. De forma recorrente me colocava a refletir sobre quais seriam as especificidades desta profissão; sobre quais conhecimentos seriam primordiais para fundamentar o exercício da docência na infância e me colocava constantemente a estudar. Lembro de com frequência questionar-me sobre como eu percebia, na condição de professora, a importância da minha profissão para o desenvolvimento humano dos estudantes¹⁹.

¹⁸ Sinalizo a importância de financiamento do setor público para a produção de conhecimento no Brasil. Acompanhamos, dia após dia, o sucateamento da ciência brasileira. É preciso resistir. É preciso registrar os ataques e os retrocessos que a educação brasileira vêm sofrendo: <https://jornal.usp.br/noticias/governo-federal-corta-87-dos-recursos-do-fndct-que-seriam-liberados-para-a-ciencia/>.

¹⁹ Percebo que essas reflexões estavam fundamentadas nas aprendizagens provenientes dos estudos empreendidos no curso de mestrado em educação, sintetizados em Souza (2017).

Questões relacionadas aos conceitos de infância e criança também eram recorrentes. Ao ler meus registros percebo que realizava a ação de avaliar se, nas minhas falas e relações com as crianças, meu trabalho de docência ia ao encontro da concepção de criança e infância que defendo, e também era curiosa para saber quais concepções (de criança e infância) fundamentavam o trabalho de docência dos meus colegas de profissão. Questionava, também, por meio do trabalho de docência, que imagem e concepção de si próprias e da infância possibilitamos que as crianças construam. Com isso, me questionava sobre a possibilidade de, em meio a todas as demandas do cotidiano com as crianças, se era possível refletirmos, enquanto professores da educação básica, teoricamente sobre nossas ações. Os estudos empreendidos no percurso como doutoranda me ensinaram que não é suficiente questionar teoricamente minhas ações, mas, de igual modo, é fundamental refletirmos metodologicamente sobre a organização do trabalho de docência (VIGOTSKI, 1996).

É neste contexto de indagações sobre minha forma de ser professora, por meio de uma leitura dos registros que fazia como avaliação do meu trabalho de docência, agora distanciada da realidade em que haviam se originado, que pude configurar/circunscrever o problema de pesquisa proposto neste trabalho de tese. Minha justificativa para realização desta pesquisa ganha força quando encontro na ciência da Pedologia defendida por Vigotski (2018) elementos teóricos que, à medida que eu os estudava, me remetiam as situações vivenciadas por mim na escola e me ajudavam a refletir metodologicamente sobre o trabalho de docência junto as crianças.

A obra de Vigotski (2018) foi o passo inicial para a compreensão de que as orientações do autor ao trabalho de docência na infância não só teóricas, mas, sobretudo, metodológicas. A produção de conhecimento de Vigotski (2018) no campo da ciência da pedologia redimensionaram meus estudos das demais obras do autor. Afinal, Vigotski (2018) ao definir o desenvolvimento da criança como objeto de estudo da ciência da pedologia me fez perceber a importância de as professoras que organizam o trabalho de docência na infância acessarem essa obra também como passo inicial para dialogarem sobre sua profissão.

Na pedagogia pode-se estudar a educação da criança, o que, até certo grau, é a ciência da criança. Pode-se estudar a psicologia da criança e isso também será, em certo grau, ciência da criança. Por isso, desde o início, é preciso estabelecer exatamente o que da criança é o objeto de estudo pedológico. Portanto, seria mais preciso dizer que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência (VIGOTSKI, 2018, p.18).

A imersão na obra (VIGOTSKI, 2018) indica a importância que o autor dá à *Pedologia*, trata-se de uma ciência que se ocupa da criança e da infância. Por conta deste estudo ousamos denominar de *Vigotski Pedológico* estas contribuições, que são caracterizadas pelo exercício de tecer reflexões sobre o que significa ser professora de crianças. Apresento, em seguida, os questionamentos provindos das minhas vivências na escola de modo que se transformassem em problema e objetivo deste trabalho de tese.

Após a leitura de Vigotski (2018), as questões que havia formulado no âmbito da docência na infância ganharam complemento teórico e metodológico. Desse modo, as questões anteriores foram sendo ressignificadas. Se tornavam, portanto, questões que, embora surgidas no exercício prático (VÁZQUEZ, 2007), mediante aos estudos teóricos foram reestruturadas, favorecendo uma reflexão sobre método, seja para realização da pesquisa científica ou para o trabalho de docência na infância. Acessar os conhecimentos do *Vigotski pedológico* e colocá-los em diálogo com minhas vivências como professora da infância foi um exercício praxiológico.

Interpreto, a partir de Vigotski (2018), que conhecer como o ser humano se desenvolve no âmbito da filogenia, isto é, como espécie *Homo sapiens*, é uma premissa do trabalho docente. Desse princípio desdobra-se uma indicação metodológica para a organização do trabalho de docência, que trata de a professora ocupar-se de conhecer como cada estudante, na perspectiva da ontogenia, aprende e se desenvolve, de modo a individualizar os processos educativos. As indicações de Vigotski (2018) foram primordiais para esta tomada de consciência e sinalizou, nesta pesquisa, a importância e o interesse de mapear nas demais obras do autor, as contribuições dos seus estudos para o trabalho de docência na infância.

Desse modo, relacionar-me com o referencial vigotskiano se traduz em um constante processo de lembrar minhas vivências no trabalho de docência na infância e, com isso, de problematizar as relações de ensino organizadas enquanto professora. No entanto, quando dedicada a organizar os primeiros passos deste trabalho de tese, cheguei à conclusão de que meu interesse em estudar a obra do autor não se esgotava ao entrar em contato com suas obras apenas para refletir sobre o meu trabalho individual. O interesse em relação a este referencial teórico se traduziu no objetivo para com a realização deste estudo, que é o de compartilhar e discutir junto aos meus colegas de profissão as *reflexões vigotskianas* que emergiram durante a realização desta pesquisa, a

fim de atingir os objetivos definidos para esta investigação. Isto é, o diálogo entre os estudos teóricos de Vigotski e o meu trabalho de docência na infância mobilizou o interesse de realização desta pesquisa e inspirou a problemática investigada.

A realização deste trabalho justifica-se pelo objetivo de, por meio desta pesquisa, discutir com professoras da educação básica as indicações de Vigotski para o trabalho de docência na infância, de modo a convidá-las a refletir teórico e metodologicamente sobre suas ações e relações junto aos estudantes. Em nossa percepção, tal exercício se torna primordial, uma vez que se reconhece a importância de fundamentarmos o trabalho da docência em uma teoria/método sobre o desenvolvimento humano. Essa é uma premissa para o trabalho da professora, como afirma Vigotski (2010, p. 446): “*É necessário dizer que toda teoria da educação apresenta suas próprias exigências ao mestre*”.

Nesse contexto, o desafio deste trabalho de tese consistiu em refletir sobre como abordar e discutir com as professoras da educação básica as indicações de Vigotski para o trabalho de docência na infância. Além disto, um outro desafio foi o entrelaçar o diálogo dos estudos do autor, elaborados em um outro tempo histórico, com a organização atual do sistema de educação brasileiro e, sobretudo, com a realidade vivenciada pelas professoras participantes da pesquisa. Em síntese, pensamos que a justificativa para realização desta pesquisa se efetiva à medida em que empreendemos o exercício de mobilizar, junto as professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, as contribuições, na obra de Vigotski (1896 – 1934), para o trabalho de docência na infância. Compreendemos as obras do autor como indicações teóricas e metodológicas relevantes para organização das relações de ensino na escola e, portanto, que oferecem contribuições importantes ao trabalho de docência na atualidade.

1.2.2 Levantamento bibliográfico

A revisão de literatura foi realizada no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos sites das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Trata-se de um levantamento bibliográfico que vem sendo realizado desde 2018, revisitado, reelaborado e atualizado no processo de elaboração deste trabalho. As buscas nas bases de dados acompanham o percurso da pesquisa, que, embora objetivo, não é linear.

Na base de dados da BDTD foram selecionadas dissertações e teses defendidas nos últimos dez anos²⁰. O levantamento realizado na ANPed refere-se as três últimas reuniões nacionais organizadas pela associação. Trata-se da Reunião 37²¹, que ocorreu no ano de 2015; da Reunião 38²², que ocorreu em 2017; e a da Reunião 39²³, que ocorreu em 2019²⁴. Os dados produzidos estão organizados em documentos de *word* e *excel*, de modo para que possam ser revisitados quando necessário durante o processo de estudo dos artigos, das teses e das dissertações selecionadas.

Base da dados da BDTD

As buscas foram realizadas combinando 13 diferentes palavras-chaves, pois uma função de “busca avançada” no portal da BDTD está disponível. Tornou-se possível 17 diferentes combinações entre as palavras. Um total de 641 trabalhos foram encontrados, dos quais, por meio da leitura dos títulos, 67 trabalhos foram salvos para leitura dos resumos. Aqui excluiu-se os trabalhos em que o foco eram questões relacionadas a etapa da educação infantil e, também, trabalhos que relacionavam a perspectiva histórico-cultural com outras temáticas, tais como educação especial; mídia e educação; currículo ou que abordavam questões sobre os anos finais do ensino fundamental.

Após uma análise dos resumos, 20 pesquisas foram selecionadas para leitura completa. Tratam-se de pesquisas que discutem questões relacionadas a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e a perspectiva histórico-cultural, portanto, que dialogam com o problema investigado neste trabalho de tese. Desses trabalhos, 15²⁵ foram realizados em cursos de mestrado, 5 em cursos de doutorado ²⁶.

Um primeiro dado a ser destacado é que ao realizarmos buscas com a palavra-chave “pedologia”, poucos trabalhos foram localizados. Isto é, ao combinarmos as

²⁰ Este critério considera a data de início desta pesquisa, ano de 2018. Portanto, selecionamos trabalhos defendidos entre os anos de 2008 e 2018.

²¹ http://37reuniao.anped.org.br/?_ga=2.229760858.779789732.1624892100-1386883547.1624280777.

²² <http://38reuniao.anped.org.br/reuniao>.

²³ <http://anais.anped.org.br/39reuniao>.

²⁴ Esse levantamento ocorreu no primeiro semestre de 2021, quando ainda não haviam sido divulgados os trabalhos apresentados na Reunião 40, que aconteceu no segundo semestre de 2021: <https://www.anped.org.br/content/40a-reuniao-nacional-set-out-2021-educacao-como-pratica-de-liberdade-cartas-da-amazonia-para>.

²⁵ Soares (2018); Rezende (2018); Vital (2018); Sylvio (2015); Penteadó (2013); Meinert (2013); Brazier (2017); Castro (2019); Anjos (2014); Silva (2012); Uliana (2014); Saccomani (2014); Silva (2014); More (2008); Assumpção (2014).

²⁶ Toassa (2009); Santana (2013); Gomes (2008); Francioli (2012); Silva (2018).

palavras-chaves “Histórico-cultural + pedologia”, um total de 11 trabalhos apareceram como resultado. Desses, apenas um trabalho de tese foi selecionado para estudo (TOASSA, 2009). Uma segunda combinação de palavras: “Vigotski + Pedologia” nos apresentou quatro trabalhos como resultado. Através da leitura dos resumos, novamente apenas TOASSA (2009) foi selecionado para leitura completa.

O Quadro 1 apresenta quatro outras combinações com a palavra-chave “pedologia” e, como resultado, apenas um trabalho foi localizado. Este trabalho²⁷ não foi selecionado para leitura completa, pois se trata de um estudo de caso, em que o resumo não menciona a perspectiva histórico-cultural e as referências bibliográficas não citam Vigotski. Portanto, não foi possível estabelecer vínculo com os objetivos desta pesquisa.

Quadro 1: Buscas na BDTD com a palavra-chave Pedologia

Combinações de palavras-chave	Trabalhos encontrados
Pedologia + Prática docente + Relações de ensino	0
Prática docente + Infância + Pedologia	0
Infância + pedologia + Vigotski	0
Infância + professor + pedologia	1

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Esses dados sinalizam que a produção acadêmica de conhecimento científico da área da educação pouco referencia os conhecimentos da ciência da Pedologia para problematizar questões relacionadas a formação do professor e ao trabalho da docência na infância. A dissertação de Castro (2019) é o único trabalho estudado em que se faz referência a Pedologia de Vigotski (2018). Nossa aposta é que essa obra do autor é pouco citada pelo fato de ser uma publicação traduzida recentemente para o idioma português. Isto significa dizer que, de acordo com os resultados do nosso levantamento bibliográfico, o *Vigotski Pedológico* não aparece nas pesquisas defendidas até o ano de 2018.

A obra de Vigotski (1896-1934), em nossa percepção, apresenta conceitos fundamentais para o trabalho de docência na infância e, de modo geral, é possível afirmar que as dissertações e teses sinalizam as contribuições do autor para o trabalho do professor. No entanto, compreendemos que ter como ponto de partida os conhecimentos da ciência da pedologia para estudar as demais obras do autor potencializa as reflexões sobre o trabalho de docência na infância. Afinal, Vigotski (2018), ao dialogar a partir da ciência da pedologia, está preocupado em específico com a criança e, desse modo, porque

²⁷ GUIMARÃES, P. C. D. *Maria Lacerda de Moura e o estudo científico da criança patricia em Minas Gerais (1908-1925)*. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Tese de doutorado: 2016.

não dizer, preocupado com a infância e com uma escola inclusiva, que promove o desenvolvimento e a autonomia das crianças.

Esse dado nos indica a relevância de realizar pesquisas que, pelo interesse de problematizar as relações de ensino vivenciadas na escola, orientem-se nos estudos da pedologia de Vigotski (2018). Ao que nos parece, trata-se de uma abordagem recente e promissora. Em relação as pesquisas que se apoiam no referencial teórico vigotskiano, têm-se percebido uma tendência de retomada e dedicação às publicações do autor nesta ciência²⁸. Tal fato é evidenciado no levantamento bibliográfico empreendido para este trabalho de pesquisa, afinal, percebeu-se que ao utilizar a palavra-chave “pedologia” (ver Quadro 1) para busca, apenas 1 trabalho apresentou-se como resultado. Esse resultado mobilizou-nos a aprofundar os estudos sobre a ciência pedológica de Vigotski (2018).

Além disso, o diálogo entre a obra de Vigotski e a produção de conhecimento atual na área da educação foi realizada por meio da problematização do conceito de relações de ensino. Foi realizado um estudo na obra do referido autor para problematizar o conceito de relações de ensino e uma pesquisa estado da arte foi empreendida para compreender se e como a produção de conhecimento brasileira na área da educação aborda este conceito. Para tal, um segundo movimento levantamento bibliográfico no portal da BDTD. Tal exercício auxiliou-nos a mapear de que forma os pesquisadores brasileiros compreendem, elaboram e citam o conceito de relações de ensino em suas pesquisas acadêmicas, seja em nível de mestrado ou doutorado. Portanto, no segundo capítulo deste trabalho de tese apresenta-se uma discussão em que se investe no diálogo entre as obras de Vigotski e pesquisadores da atualidade. Ao debruçarmo-nos no estudo desse conceito compreendemos as relações de ensino como a unidade de análise do processo de ensino e aprendizagem na escola.

Uma vez que o objetivo foi o de compreender se e como os pesquisadores brasileiros referenciam e embasam suas pesquisas no conceito de relações de ensino, selecionamos duas palavras-chave para realização levantamento bibliográfico: a) relações de ensino; e b) Vigotski. Em um primeiro momento, selecionar apenas duas palavras-chave indicou um exercício insuficiente, pois como resultado obtivemos uma busca muito ampla e apresentando um número elevado de trabalhos encontrados. Tal fato

²⁸ Ao nosso ver, conhecer a história dessa ciência é capaz de favorecer a compreensão dos fundamentos da pedologia defendidos por Vigotski, suas críticas e defesa dessa ciência. Essas ideias estão inspiradas nas aulas promovidas pelo Grupo de Estudos Verchína – Fundamentos da Psicologia Vigotskiana: <https://www.youtube.com/watch?v=AHyQsxCIDRA>; <https://www.youtube.com/watch?v=V2POWLQurx8>.

impossibilitaria a análise dos resultados apresentados. Colocamo-nos, então, diante do desafio de refinar os resultados das buscas.

Optamos por não acrescentar outras palavras-chave para refinar a busca, mesmo diante da limitação de análise dos resultados imposta pelo grande número de trabalhos encontrados. Afinal, atribuímos como finalidade deste levantamento bibliográfico o conhecimento, de maneira geral e ampla, de que forma os pesquisadores brasileiros citam o conceito de relações de ensino em seus trabalhos de pesquisa. Pensando em outra maneira de sintetizar os resultados encontrados concluímos que uma saída seria a de definir como critério de seleção apenas trabalhos que problematizassem questões relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que esta etapa da educação básica é o objeto de estudo deste trabalho de tese. No entanto, optamos por não eleger este critério de busca pelo fato de nos interessarmos em conhecer, independente da etapa da educação básica, de que maneira as pesquisas citam e referenciam o conceito de relações de ensino.

Encontramos, então, dois critérios para o recorte das buscas²⁹: a) recorte temporal: foram selecionados trabalhos defendidos entre os anos de 2008 e 2022; e b) a utilização do sinal gráfico aspas “”. Este segundo critério foi fundamental, pois quando realizamos a busca sem o auxílio das aspas um volumoso número de trabalhos foi o resultado da busca. Isso aconteceu por conta de que apareciam como resultado trabalhos que mencionavam as palavras “relações” e “ensino” isoladamente. A utilização desse símbolo gráfico colaborou, então, para que como resultado da busca fossem exibidos apenas trabalhos que mencionavam “relações de ensino” como uma unidade.

O Quadro 2 apresenta as características das buscas e os resultados encontrados, assim como justifica a importância dos critérios de refinamento das buscas para tornar possível a análise dos resultados e consolidação do objetivo do levantamento bibliográfico.

Quadro 2: Resultado do levantamento bibliográfico sobre o termo de relações de ensino

Referência da busca	Palavras-chave	Recorte temporal	Número de trabalhos encontrados
Busca 1	Relações de ensino	Sem recorte temporal	14.300
Busca 2	Relações de ensino	2008 até 2022	12.233
Busca 3	“Relações de ensino”	Sem recorte temporal	172

²⁹ O levantamento bibliográfico foi realizado em abril de 2022.

Busca 4	“Relações de ensino”	2008 até 2022	155
Busca 5	Relações de ensino + Vigotski	Sem recorte temporal	208
Busca 6	Relações de ensino + Vigotski	2008 até 2022	197

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

É importante destacar que nosso interesse não se restringiu apenas em selecionar trabalhos que sinalizassem o embasamento teórico e metodológico na perspectiva histórico-cultural. Por este motivo, é necessário justificarmos a utilização da segunda palavra chave. A intenção de utilizar a palavra-chave “Vigotski” foi apenas para conhecer quantitativamente o vínculo do termo *relações de ensino* com os estudos de Vigotski. Portanto, estamos diante de um primeiro dado gerado a partir do levantamento bibliográfico.

Notamos que ao acrescentarmos, em uma busca avançada, a palavra-chave “Vigotski” à palavra-chave “relações de ensino”, o número de trabalhos é expandido, o que indica a importância de analisarmos o resultado das buscas de forma qualitativa. Ao estarmos diante desses dados, nos questionamos se o termo “relações de ensino” estava sendo referenciado com frequência nas pesquisas embasadas no referencial teórico da perspectiva histórico-cultural. Ou, ainda, se o número de trabalhos se expandia por conta de que as pesquisas que utilizam os estudos de Vigotski elegem este conceito para problematizar as relações que acontecem nas instituições educativas.

É importante justificar que os resultados da *Busca 1 e 2* (Quadro 2) não foram analisados, por conta do volume de trabalhos localizados. De igual maneira não foi também realizada uma análise dos resultados da *Busca 3 e 5* (Quadro 2), pois o recorte temporal não favoreceu uma redução no número de trabalhos encontrados. Isto é, ao utilizar o critério de recorte temporal apenas 17 trabalhos foram reduzidos como resultado da *Busca 4*, em relação a *Busca 3* (em que não se coloca o filtro para recorte temporal). O mesmo aconteceu na *Busca 6*, em que se reduz apenas 11 trabalhos em relação a *Busca 5* (recorte temporal aplicado). Por este motivo optamos por analisar os dados encontrados como resultados das *Buscas 4 e 6* (Quadro 2).

Embora tenhamos optado por analisar os dados localizados com o uso do filtro de recorte temporal, as *Buscas 3 e 5* indicam um dado interessante sobre o movimento de pesquisa na área da educação brasileira. Ao aplicarmos o recorte temporal notamos que, anterior a esta data, poucos trabalhos citavam o termo relações de ensino. Esta constatação, em uma análise inicial e a partir de dados quantitativos, indica que a

utilização do termo relações de ensino é uma característica que se evidencia nas pesquisas brasileiras após o ano de 2008.

Desse modo, para a análise qualitativa dos dados, nos dedicamos aos resultados apresentados nas *Buscas 4 e 6*. Isso significa dizer que serão analisados dados de trabalhos publicados do período de 2008 até 2022. Foram selecionadas para estudo as pesquisas que indicassem o termo relações de ensino nos resumos ou palavras-chave, pois compreendemos que se houvesse preocupação com a definição deste conceito no decorrer do trabalho, os pesquisadores sinalizariam na parte inicial dos seus textos. Após selecionados, usamos o comando a ferramenta de localizador (comando de *ctrl f* no teclado do computador) em cada um dos documentos e buscamos por todas as vezes em que os autores mencionaram o termo “relações de ensino”.

Ao analisarmos os dados gerados pelo levantamento bibliográfico, notamos que nenhum dos trabalhos cita o conceito como palavra-chave e que no transcorrer dos textos não localizamos uma definição do termo relações de ensino como um conceito.

Dentro do resultado da *Busca 4* utilizamos dois filtros antes de explorar o resultado geral (de 155 trabalhos). A partir desse resultado geral, aplicamos o filtro “assunto”, em seriam apresentados apenas os trabalhos que foram indexados na plataforma com a palavra-chave “relações de ensino” como assunto da pesquisa. Quando aplicado esse filtro, um único trabalho é exibido como resultado. Trata-se de uma dissertação, defendida em 2017 (SILVA, 2017) e que objetivo problematizar a implementação da Lei Federal n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003). O trabalho não menciona o conceito de relações de ensino nas palavras-chave, por esse motivo não se investiu na leitura do trabalho completo. Apesar de ser uma temática importante e fundamental, não dialoga diretamente com a problemática elegida para este trabalho de tese.

O segundo filtro foi aplicado com intuito de localizar pesquisas que mencionassem o termo “relações de ensino” no título do trabalho. Dos 155 trabalhos encontrados na busca geral, apenas 7 foram exibidos quando aplicado o filtro “título”. Notamos que dos 7 trabalhos, apenas Costa (2010) e Gavillon (2019) citam relações de ensino como um conceito único; os demais falam de relações no/com/do ensino.

A seleção para leitura completa e estudo dos trabalhos encontrados por meio do levantamento bibliográfico no portal da BDTD foi realizada a partir do critério de que os trabalhos citassem, no resumo ou nas palavras-chave da pesquisa, o termo “relações de ensino”. Ao total 15 trabalhos foram selecionados. Dois trabalhos não foram explorados porque eram da área da medicina.

Costa (2010) recebeu uma análise aprofundada por citar no título o conceito de “relações de ensino” e por apresentar em seu resumo a seguinte afirmação: “Considera-se importante refletir sobre o papel do professor do LIE e as práticas pedagógicas para melhor aproveitamento nas relações de ensino e de aprendizagem”. Em contraponto, embora Gavillon (2019) cite o termo “relações de ensino” no título, não menciona o conceito no resumo e também não indica que problematizar esse conceito é um objetivo da pesquisa.

A partir do resultado geral da *Busca 6* foram utilizados, também, os filtros de *assunto* e *título*. No entanto, a utilização desses filtros não indicou nenhum trabalho encontrado. Isso significa que no que tange a essa combinação de palavras-chave, a única maneira de selecionar trabalhos foi ler os títulos e resumos do número total de trabalhos encontrados. O estudo dos trabalhos selecionados nos permitiu compreender como o conceito de relações de ensino é abordado por pesquisadores brasileiros (essa discussão é empreendida e apresentada no capítulo 2 deste trabalho de tese).

Reuniões Nacionais da ANPed

O levantamento bibliográfico na ANPed foi realizado nos sites das três últimas Reuniões Nacionais. Os dados correspondem, portanto, às publicações apresentadas nas Reuniões Nacionais realizadas entre os anos de 2015 e 2019. As buscas foram realizadas em três Grupos de Trabalho (GT’S): GT4- Didática; GT8 – Formação de Professores; e GT13 – Educação. No banco de dados da ANPed, além do recorte temporal, utilizamos outros dois critérios de seleção dos artigos para dialogarem com esse trabalho de tese: 1) trabalhos com a temática semelhante a discutida neste trabalho e, 2) trabalhos de qualquer outra temática, desde que citassem Vigotski.

Em relação ao critério 1 de busca foram selecionados trabalhos que, pela leitura dos títulos e resumos, apresentaram aproximação à temática investigada nesta tese. Ao total foram selecionados 18 artigos para leitura completa. Em uma primeira análise dos trabalhos selecionados foi possível mapear aqueles que, além de apresentarem temática próxima ao proposto nesse trabalho de tese, citam Vigotski como escopo teórico da pesquisa. O Quadro 3 apresenta os trabalhos selecionados para estudo.

Quadro 3: Trabalhos selecionados nas reuniões nacionais da ANPEd

TÍTULO	AUTORES	ANO	CITA VIGOTSKI	LINK DE ACESSO
---------------	----------------	------------	----------------------	-----------------------

1. Organização e desenvolvimento do trabalho docente: aspectos condicionantes das atividades dos professores em situações de trabalho escolar	Maria Eliza Rosa Gama - UFSM	2015	NÃO	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4555.pdf
2. Professor como profissional ou agente de políticas de mercado? O papel das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial docente sob a perspectiva histórico-cultural	Fabiana Diniz Kurtz – UNIJUI	2017	SIM	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_803.pdf
3. Formação continuada de professores: a mediação do pnm na gered de chapecó – sc sob a percepção do orientador de estudos	Sandra Maria Zardo Morescho - Unochapecó Agência Financiadora: FAPESC	2017	NÃO	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_318.pdf
4. Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas <i>online</i>	Rosana Maria Martins – UFMT Ana Paula Gestoso de Souza – UFSCar Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – UFSCar	2017	NÃO	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_680.pdf
5. Contribuições da pedagogia histórico crítica: impactos do processo de formação de professores para exercício de dirigentes escolares	Antonia Costa Andrade – UNIFAP	2017	NÃO	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/poster_38anped_2017_GT08_772.pdf
6. Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da educação básica	Melissa Rodrigues da Silva - UEPG	2017	NÃO	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_1161.pdf
7. Processo de inserção profissional de professores da educação básica: estudo introdutório	Marília Marques Mira – PUCPR Joana Paulin Romanowski – PUCPR; UNINTER; CNPQ Simone Regina Manosso Cartaxo – UEPG	2017	NÃO	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/poster_38anped_2017_GT08_167.pdf
8. A produção de instrumentos como mediadores da organização didática e da formação e desenvolvimento didático do professor ¹	Walêska Dayse Dias de Sousa – UFTM Andrea Maturano Longarezi – UFU	2017	SIM	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT04_34.pdf
9. <i>Significados sentidos</i> sobre a educação construídos por qualquer um e cada um no cotidiano da escola ¹	Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere – UFJF	2017	SIM	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT13_373.pdf

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Os trabalhos selecionados e apresentados no Quadro 3 foram lidos por completo e se traduzem em referências que foram fundamentais para problematizarmos o objeto de

estudo elegido para este trabalho de tese, sobretudo porque colaboraram com a análise dos dados produzidos na e com a escola para esta pesquisa.

O segundo critério de busca coletou os trabalhos que, independente da temática de pesquisa, citaram Vigotski como referência bibliográfica. Nosso objetivo com esse exercício era o de compreender sobre quais temáticas e a partir de quais obras Vigotski havia sido referenciado. Nas três edições de Reunião Nacional da ANPed (2015; 2017 e 2019), nos GT's 4; 8 e 13, ao total foram apresentados 218 trabalhos, dos quais apenas 11 citam Vigotski no conjunto de suas referências bibliográficas. Cabe lembrar que muitos dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPed não haviam sido concluídos ainda e expressam uma produção emergente da área da Educação. O *Quadro 4* detalha os dados gerados a partir do segundo critério de busca.

Quadro 4: Dados gerados a partir das buscas nas reuniões anuais da ANPed

	GRUPO DE TRABALHO	NÚMERO DE TRABALHOS APRESENTADOS	NÚMERO DE TRABALHOS QUE CITAM VIGOTSKI	OBRAS DE VIGOTSKI CITADAS
R E U N I Ã O 37 // A N O 2 0 1 5	GT 4 - DIDÁTICA	15	2	1. VIGOTSKI, L. S. O problema da consciência. In: Teoria e Método em Psicologia. Tradução Claudia Berliner. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 171-189. 2. VYGOTSKI, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 2009.
	GT 8 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	36	1	VYGOTSKI, L.S. Pensamiento y language. In Obras escogidas II: problemas de psicología general. Madrid: Visor, 1993.
	GT 13 - EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	22	--	--
R E U N I Ã O 38 //	GT 4 - DIDÁTICA	18	1	1. VIGOTSKI, Lev Semionovitch. <i>A construção do pensamento e da linguagem</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2001. 2. VIGOTSKI Lev Semionovitch. <i>A formação social da mente</i> . São Paulo: Martins VIGOTSKI, Lev Semionovitch. <i>Imaginação e criação na infância</i> . Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009. 3. VIGOTSKI, Lev Semionovitch. <i>Pensamiento y habla</i> . Buenos Aires: Colihue, 2007. 4. VYGOTSKI, Lev Semionovitch. <i>Obras Escogidas</i> . 2 ed. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo IV, 2006
				1. VYGOTSKI, L. S. <i>Obras escogidas</i> . v.1. Madrid: Visor, 1991.

A N O 2 0 1 7	GT 8 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25	2	2. VIGOTSKI, L. S. (1896-1934). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7a edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007.
				3. VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes (4a edição), 2008.
	GT 13 – EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	19	1	1. VIGOTSKI, Lev Semionovitch. <i>A construção do pensamento e da linguagem.</i> São Paulo: Martins Fontes, 2001.
				2. VIGOTSKI Lev Semionovitch. <i>A formação social da mente.</i> São Paulo: Martins VIGOTSKI, Lev Semionovitch. <i>Imaginação e criação na infância.</i> Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009. 3. VIGOTSKI, Lev Semionovitch. <i>Pensamiento y habla.</i> Buenos Aires: Colihue, 2007. 4. VYGOTSKI, Lev Semionovitch. <i>Obras Escogidas.</i> 2 ed. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo IV, 2006
R E U N I ÃO 39 // A N O 2 0 1 9	GT 4 – DIDÁTICA	28	2	1. VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. In: VIGOTSKI, L.S. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
				2. VIGOTSKI, L.S. O problema e o método de investigação. In: L.S. VIGOTSKI. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 1-18.
				3. VIGOTSKI, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: Teoria e Método em Psicologia. Tradução Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999b, p. 55-85.
				4. VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: Obras Escogidas. Tomo II. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1934/1997, p. 181-285.
				5. VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. In: Teoria e Método em Psicologia . Tradução Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1999a, p. 103-135.
	GT 8 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES	31	2	1. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
				2. VIGOTSKI, Lev S. Obras escogidas. Tomo III. 2 ed. Madrid: Visor, 2000 3. VIGOTSKI, Lev S. Pensamento e Linguagem. Tradução: Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
	GT 13 – EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	24	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Acessar os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPed permitiu-nos uma consideração sobre a produção de conhecimento acerca do trabalho de docência na infância. Constatamos que Vigotski é um autor pouco referenciado como escopo teórico das pesquisas que investigam o professor e a infância na escola. São os dados do GT 13, grupo de trabalho em que se apresentam pesquisas que problematizam essa etapa da educação básica, que nos permitem essa consideração. Isto porque na Reunião 37, dos 22 trabalhos apresentados, nenhum cita o autor. O mesmo acontece na Reunião 39, em que, dos 24 trabalhos apresentados, nenhum cita Vigotski.

Não se trata de uma consideração que questiona a escolha teórica dos autores dos trabalhos apresentados, afinal a gama de referenciais teóricos para problematizar a educação é diversa. Além disto, consideramos importante haver estudos que se utilizam de diferentes lentes para investigarem as questões relacionadas a educação, são as contradições e os diferentes pontos de vista que mantêm vivos os diálogos sobre a sociedade (LOWY, 2015). Trata-se apenas, portanto, de um dado: as pesquisas apresentadas no GT - 13 nas reuniões citadas pouco se referenciam em Vigotski para problematizar essa etapa da educação básica. A nossa argumentação se apoia em uma compreensão de ser humano inteligente, capaz de aprender e se desenvolver, independentemente de classe, cor, gênero ou raça.

Uma leitura flutuante (BARDIN, 2011) dos dados gerados a partir do segundo critério de busca nas reuniões anuais da ANPed nos mobiliza para trabalhos futuros, conhecer qual o referencial teórico é utilizado nas pesquisas que se dedicam a refletir sobre as questões relacionadas as relações de ensino e ao trabalho de docência na infância. E, no caso daquelas pesquisas que assumem a perspectiva histórico-cultural e os estudos de Vigotski como referencial teórico e metodológico para organização do trabalho de docência na infância, nos parece interessante mapear para quais problemáticas, a partir de quais conceitos e obras do autor os pesquisadores fundamentam seus estudos.

Um diálogo entre o levantamento bibliográfico realizado na BDTD e o levantamento bibliográfico empreendido nas reuniões anuais da ANPed é possível, sobretudo, por meio dos dados acessados no GT 8 – Formação de professores, em que todas as reuniões da ANPed houveram trabalhos apresentados que apoiavam-se nos estudos vigotskianos como referencial teórico. Percebemos que os dados produzidos nessas duas bases de dados indicam um número considerável de pesquisas que se dedicam a problematizar a formação de professores a partir do referencial teórico e metodológico de Vigotski. Em contraponto, ao estarmos diante dos dados acessados no GT 13 –

Educação fundamental, parece-nos que as pesquisas que se dedicam a esta temática utilizam-se do autor com menor recorrência.

É neste contexto que justificamos a relevância de realização do levantamento bibliográfico para esta pesquisa, pois foi essa primeira etapa da pesquisa que nos permitiu planejar os passos seguintes e a delimitar, de fato, os objetivos para com esse estudo. Como resultado, o levantamento bibliográfico na BDTD e nas reuniões anuais da ANPED nos indicam que o investimento de uma discussão teórica da obra de Vigotski junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de problematizar o trabalho da docência na infância, parece ser fundamental e importante para a área da educação.

Diante dos dados gerados por meio do levantamento bibliográfico, a premissa que motiva esta pesquisa considera que a perspectiva histórico-cultural indica princípios e fundamentos para orientar o trabalho de docência na infância e, com isso, contribui para a organização das relações de ensino nas escolas. Consideramos que os estudos de Vigotski (1896-1934) colaboram para uma discussão sobre o conceito de relações de ensino e, portanto, que esse referencial teórico oferece contribuições de cunho metodológico para o trabalho da professora da infância.

1.3 CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA DA PEDOLOGIA DE VIGOTSKI PARA O TRABALHO DE DOCÊNCIA NA INFÂNCIA

Os anos entre 1904 e 1930 são o período ápice de produções sobre a ciência da Pedologia ao redor do mundo. Foram publicadas referências sobre este campo de estudos, assim como inauguraram-se institutos de pesquisa, organizaram-se conferências, organizações e sociedades que reuniam interessados nesta ciência (SANTANA, 2020, p. 62)³⁰. Divulgavam-se revistas dedicadas a publicar estudos a partir desta ciência, bem como, em 1904, são lançados cursos de Pedologia, oferecidos em universidades. Essa foi a temporada em que surge a pedologia, atinge o auge e declinam-se os números de produções e publicações desta ciência.

Na Rússia, contexto em que Vigotski inseria-se para o desenvolvimento de seus estudos, essa ciência surge no início do século XX e o precursor foi Aleksander Petrovich,

³⁰ O livro intitulado “A pedologia histórico-cultural de Vigotski” é resultado da tese de doutorado de Claudia da Costa Guimarães Santana, publicado em sua segunda edição no ano de 2020 e compartilha a história da Ciência Pedologia ao redor do mundo. Santana (2020) traduz-se em uma referência importante para conhecer o percurso histórico desta ciência e refletir sobre seus desdobramentos na educação da infância.

“[...] que, em 1901, fundou o Laboratório de Psicologia Pedagógica e Experimental e criou o Departamento Pedológico da Sociedade Moscovita de Pedagogia” (SANTANA, 2020, p. 63). A Revolução de 1917 é um marco para o desenvolvimento da ciência pedológica, uma vez que, ao objetivar-se com a revolução a formação o *novo homem*, investiu-se em um movimento de qualificação dos processos de instrução do povo russo.

Os estudos de Pedologia se intensificaram após a Revolução Socialista de 1917. Com instalação do poder pelos soviets, a primeira tomada de decisão foi com relação a instrução do povo. Lenin entendia que a revolução tinha como função primordial a formação do novo homem e isso determinou e orientou o trabalho daqueles que trabalhavam com a educação (SANTANA, 2000, p. 63 e 64).

Este é o contexto em que Vigotski (2018) participa dos estudos da ciência da Pedologia, permitindo-nos a consideração de que o autor traz contribuições para educação das crianças (e da infância) para além dos conhecimentos circunscritos na Psicologia e Pedagogia. Sobre a ciência Pedologia o autor dedica uma de suas aulas (VIGOTSKI, 2018) a esclarecer as questões de método desta ciência. Ao estudarmos o contexto dessa obra, percebemos que os fundamentos da ciência da Pedologia, apresentados por Vigotski (2018), se configuram como fortes aliados da professora na organização do trabalho de docência na infância. Muito além de orientações prescritivas, VIGOTSKI (2018) apresenta ideias e conceitos potentes para orientar as reflexões da professora sobre sua forma de organizar o trabalho de docência nesta etapa da educação básica.

Para o autor, referir-se à ciência da pedologia como “*ciência da criança*” pode-se criar equívocos de interpretação, afinal “[...] podem-se estudar doenças infantis, patologias das idades infantis, o que é, em certo grau a ciência da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 18). Isto é, diferentes ciências podem ser consideradas ciências da criança, tal como a Pedagogia e a Psicologia, por exemplo, que também se dedicam a compreender o ser humano na fase inicial da vida. Por este motivo o autor empreende a defesa de diálogo da Pedologia com as diferentes ciências que definem a criança como objeto de estudo, pois por meio dessa interlocução transdisciplinar a Pedologia receberia o título de ciência (MARTINS; SOUZA, 2018).

Vigotski (2018) inova ao apresentar que o objeto de estudo da “sua ciência da Pedologia” é, especificamente, o desenvolvimento da criança. Para o autor, compreender como acontece o desenvolvimento da criança é o objeto da Pedologia. É possível inferirmos que, nos seus estudos pedológicos, Vigotski (2018) empreende uma discussão

acerca da relação entre o desenvolvimento psicológico e biológico da criança, afirmando que a hereditariedade e o meio social em que cada pessoa se insere são variáveis a serem consideradas quando o objetivo é o de problematizar o processo de humanização.

Um aprofundamento sobre objeto de estudo da pedologia requer o conhecimento das leis gerais com que o desenvolvimento humano acontece. Vigotski (2018) atenta-nos a conhecer, para além das leis básicas às quais o sistema psicológico se desenvolve, a forma com que os sistemas físico, nervoso e endócrino se desenvolvem. Para o autor, o desenvolvimento de ambos os sistemas importa em um mesmo grau de hierarquia, uma vez que compreende que o desenvolvimento humano ocorre na perspectiva da unidade. Portanto, se o interesse é por compreender e analisar como o ser humano se desenvolve, a Pedologia de Vigotski (2018) era enfática na ideia de compreender o desenvolvimento humano a partir da unidade dos processos de desenvolvimento biológico e social.

Tal constatação indica uma ruptura do autor com a ideia de separação/divisão do ser humano. A defesa é por uma concepção monista de ser humano. Para Vigotski (2018) é importante reconhecermos as especificidades de desenvolvimento de cada um dos sistemas que compõe o ser humano. No entanto, quando o interesse é o estudo, por exemplo, do desenvolvimento psicológico, não há como estudá-lo desvinculado dos outros sistemas. Para o autor, o ser humano é um todo indivisível.

Ao refletirmos sobre as contribuições da Pedologia de Vigotski para este trabalho de tese, percebemos uma possível indicação metodológica de Vigotski (2018) para o estudo objeto da Pedologia – o desenvolvimento da criança –. Trata-se de apoiar-se na concepção monista de ser humano para compreender como cada pessoa – filogênese e ontogênese – se desenvolve.

É a partir desta premissa que percebemos, com ênfase, as contribuições de Vigotski (2018) em seus estudos na perspectiva histórico-cultural, para o trabalho de docência na infância. Afinal, a professora da infância lida diretamente com o objeto de estudo da pedologia: a criança em desenvolvimento. Essa referência apresenta fundamentos capazes de mobilizar a professora da infância a refletir sobre o processo de organização das relações de ensino em que se insere junto as crianças.

Vigotski (2018) inicia suas sete aulas pedológicas esclarecendo duas questões: “[...] a do objeto e a do método da nossa ciência, ou seja, o que a pedologia estuda e como se faz isso” (p. 17). No percurso da obra o autor apresenta o que significa a ciência da pedologia; quais os principais conceitos fundamentam essa ciência; e qual o método a ser

utilizado para investigar o objeto de estudo, que, por sua vez é: “[...] o desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato de nossa ciência” (p. 18).

Para compreender como essa ciência opera, Vigotski (2018) coloca-nos uma questão: “*Mas o que é o desenvolvimento da criança?*” (p. 18) e faz, então, o exercício de expor as leis gerais que explicam como ocorre o processo de desenvolvimento humano. Para o autor, apenas compreendendo o que é o desenvolvimento infantil, suas leis e como sucede-se, é que nos aproximamos do método da Pedologia. E, de maneira dialética, percebemos que no exercício de compreender qual o método da pedologia, a professora da infância está diante de elementos que a possibilitam refletir sobre o seu método de organização do trabalho de docência.

Preocupado com a infância, Vigotski procurava compreender o desenvolvimento humano a partir da relação dialética entre as dimensões social, biológica e psicológica da criança (AQUINO; TOASSA, 2019). É possível realizar essa afirmativa, também, ao percorrer o sumário da obra (VIGOTSKI, 2018). Afinal, uma análise da estrutura do curso/livro, percebemos que o autor dedica diferentes capítulos para abordar questões relacionadas a hereditariedade, ao meio, ao desenvolvimento psicológico, físico e o desenvolvimento do sistema nervoso. Ao que nos parece, compreender como ocorre o desenvolvimento humano perpassa a compreensão da necessidade de perceber o ser humano como uma unidade, que cada sistema tem suas especificidades, mas que não podemos separá-los para compreender como o ser humano se humaniza.

Não se apresenta uma tarefa fácil a de compreender o que é a Pedologia, tampouco como agir com os pressupostos desta ciência no momento de organização do trabalho de docência na escola, principalmente ao reconhecermos os desafios de ser um profissional da área da educação no sistema brasileiro de educação. Tratam-se de condições diversas de formação acadêmica dos profissionais da educação, mas também de uma multiplicidade de condições materiais e estruturais para organizar o trabalho de docência na educação básica.

No entanto, ao compreender a importância de as crianças estarem inseridas em espaços que potencializem o processo de aprendizagem da cultura e ao defendermos a escola como um espaço favorável ao desenvolvimento humano, parece-nos próspero problematizar se a professora, ao organizar e planejar o trabalho de docência, pondera sobre a criança em suas dimensões psicológica, biológica e social. Vigotski (2018) nos inspira a reflexão sobre a importância de problematizarmos se a organização do trabalho de docência da professora reflete a compreensão do ser humano como uma unidade.

A partir das discussões de Vigotski (2018), que nos inspira a pensar sobre a unidade do ser humano, destacamos a importância de a professora da infância organizar as relações de ensino pautando-se em uma reflexão sobre qual a concepção de ser humano, infância, criança fundamenta seu trabalho de docência. A Pedagogia de Vigotski (2018) nos mobiliza, portanto, a refletir sobre o que é a criança e o que a infância no momento de organização do trabalho de docência na escola. Aliás, nos parece que a questão é problematizar qual concepção de ser humano embasa o trabalho de docência da professora, desdobrando-se, com isso, as concepções de criança e infância. Além disso, discutir a concepção de homem e ser humano (VIGOTSKI (2000); PINO (2000) se traduz em uma importante indicação de método para a organização da docência na infância.

As indicações de Vigotski (2010, 2018) sobre a importância de a professora instrumentalizar-se cientificamente em uma teoria sobre o desenvolvimento humano justifica a relevância de elencarmos uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento humano defendido pelo autor, nos seus estudos da perspectiva histórico-cultural.

Para tal, partimos da premissa de que a professora é a mediadora do processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano das crianças (VIGOTSKI, 2009), na escola. Por este motivo parece-nos importante empreender uma discussão, seja no âmbito da formação inicial ou continuada, sobre o papel da professora, na perspectiva de apresentar elementos para que as docentes se reconheçam como partícipes do processo de desenvolvimento psicológico dos estudantes. Afinal, como percebido por Vital (2018), Rezende (2018), Soares (2018) e Brazier (2017), as professoras participantes dessas pesquisas demonstraram pouco refletir sobre as relações entre o trabalho da docência e o desenvolvimento dos estudantes. No âmbito das pesquisas da área da educação parece-nos interessante, ainda, problematizar sob quais leis sobre o desenvolvimento humano a professora da infância apoia-se para orientar a organização do seu método de trabalho.

A partir de Pino (2000), compreendemos que discutir as relações entre os conceitos de biológico, social e cultural para problematizar o desenvolvimento humano é uma importante tarefa aos interessados na problemática do processo de humanização. A especificidade e a relação entre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento defendidos por Vigotski (2009) são novidade para a psicologia da época³¹. Para o autor, aprender é mobilizar o desenvolvimento. Ainda que sejam processos estruturalmente

³¹ A discussão dos conceitos de social, cultural, aprendizagem e desenvolvimento foram empreendidas no capítulo 3 da referência Souza (2017).

diferentes, relacionam-se de forma dialética, nos quais a aprendizagem promove o desenvolvimento.

O que enfatizamos, sobretudo a partir de Vigotski (2000; 2009; 2018) é que os diferentes conceitos, embora possam ser isolados em unidades para esclarecermos o que o autor defende por cada um, imbricam-se quando o objetivo é o de compreender como ocorre o desenvolvimento humano. Ou seja, novamente, o método de análise do desenvolvimento humano é o método da unidade. Isto significa dizer que não há como compreender o conceito de desenvolvimento humano defendido pelo autor sem conhecer as especificidades, sobretudo, dos conceitos: biológico; social; aprendizagem; desenvolvimento; ensino; mediação; zona de desenvolvimento iminente e zona de desenvolvimento real.

A partir da relação entre os conceitos citados, Vigotski (2000; 2009) inova os estudos psicológicos do seu tempo ao defender que o desenvolvimento humano segue em direção à individualização. Tal ideia vai de encontro à afirmativa de que o desenvolvimento humano ocorre em função da socialização da pessoa na cultura em que se insere. Compreender o dinâmico processo de desenvolvimento humano parece-nos uma prática promissora ao trabalho de docência na infância, uma vez que é capaz de promover reflexões de cunho metodológico no processo de organização das relações de ensino.

Dialogar com as professoras da infância sobre esses conceitos nos parece, então, uma importante tarefa para os cursos de formação inicial e continuada, afinal a professora é quem media, na escola, o processo de desenvolvimento humano da criança. Portanto, é importante conhecer como o desenvolvimento do ser humano ocorre enquanto espécie – como a espécie humana aprende e se desenvolve –, para se tornar possível a compreensão de como cada pessoa – cada criança – aprende e se desenvolve. Vigotski (2010) destaca que uma das atribuições da professora é a de que conhecer as individualidades de cada estudante, pois é considerando essas especificidades que a professora poderá organizar relações de ensino significativas para os estudantes.

[...] por isso duas questões se colocam diante do pedagogo: em primeiro lugar, a do estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando em particular, em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social a cada uma delas. **Nivelar todas elas é o maior equívoco da pedagogia, e sua primeira premissa básica requer forçosamente individualização: requer a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno** (VIGOTSKI, 2010, p. 431), *grifo nosso*.

Na obra intitulada “Fundamentos da Pedologia” (VIGOTSKI, 2018), o autor empreende uma discussão, a que chama de leis sobre o desenvolvimento humano, que, em seu ponto de vista são fundamentais para compreensão do processo de como o ser humano se humaniza. Desse modo, para Vigotski (2018) há leis sobre o desenvolvimento infantil que são basilares para o trabalho de docência na infância³².

A Primeira Lei é tratada para o autor (VIGOTSKI, 2018) como aquela que fundamenta todas as outras. Esta lei contempla a ideia de que o desenvolvimento humano dispõe de uma “[...] organização complexa no tempo” (p.18). Portanto, o processo de desenvolvimento humano é histórico, isto é, acontece em determinado tempo histórico. No entanto, ainda que o desenvolvimento humano seja marcado por características do tempo histórico em que cada pessoa se insere, essas características não serão fixas e homogêneas para todas as pessoas que compartilham a vida em um mesmo período temporal. Essa afirmativa ultrapassa a compreensão do conceito de tempo considerando apenas propriedades cronológicas, pois enfatiza a ideia do tempo em relação ao curso do processo de desenvolvimento: “[...] cada mês e cada ano é medido pelo lugar que esse mês ocupa no ciclo do desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2018, p.19).

Isto significa afirmar que as diferentes idades caracterizadas pelo tempo cronológico, representam, também, diferentes influências no curso do desenvolvimento humano. Para explicar este fato, Vigotski (2018) menciona que um “atraso” de seis meses no curso do desenvolvimento de uma criança de um ano de idade tem certo significado, mas um atraso de seis meses em uma criança de seis anos de idade terá outra representação no seu ciclo de desenvolvimento como um todo. Ou seja, esses atrasos podem ser significativos ou insignificantes, a depender do tempo em que a criança está em seu ciclo do desenvolvimento.

Este parece ser um indicativo interessante ao trabalho de docência na infância. Afinal, enquanto professores, lidamos com os parâmetros do que esperar como possibilidade no desenvolvimento de cada criança em cada determinado degrau etário. O tempo cronológico e os parâmetros etários, portanto, importam para a organização das relações de ensino. No entanto, o que Vigotski (2018) nos ensina é que não podem ser

³² É importante destacar que o autor não menciona o termo “trabalho de docência na infância”, mas ao mencionar que se trata de uma obra (VIGOTSKI, 2018) direcionada para a professora de crianças, em que o objetivo de estudo é o desenvolvimento da criança, atribuímos o termo infância por compreender que segundo LBD (BRASIL, 1996) e ECA (BRASIL, 1990) a criança é o sujeito que vivencia esta primeira etapa geracional da vida, ou seja, a infância.

determinantes e considerados desvinculando-os das características individuais de cada estudante. Problematizar sobre como nos relacionamos com essas expectativas em relação ao desenvolvimento de cada estudante pode ser promissor em nossa prática, pois inspira-nos a nos perguntarmos qual a influência dos parâmetros da idade na organização do nosso trabalho de docência. Parece-nos válido, portanto, questionarmos se em nosso trabalho de docência planejamos em virtude do esperado para determinada faixa etária ou se é possível organizar relações de ensino considerando as especificidades de cada estudante.

Vigotski (2018) parece-nos convidar a refletir sobre os parâmetros esperados para cada etapa etária, considerando além do fator idade, mas sim observando as características específicas de cada criança em seu ciclo de desenvolvimento. Tal fato se justifica por conta de que “[...] o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 19).

Outro aspecto importante a ser mencionado é que o desenvolvimento de cada pessoa é um processo histórico e heterógeno. Vigotski (2018) explica o significado desta afirmativa discutindo o caso de crianças coetâneas, aquelas que nascem no mesmo dia e horário, mas que o curso do desenvolvimento de cada uma é diferente e, portanto, único. Desse modo, as crianças podem ter a mesma idade na certidão de nascimento, mas atingir a idade real, aquela que por convenção se espera das crianças de diferentes faixas etárias, em diferentes idades cronológicas.

Em outras palavras, mesmo as crianças que nasceram no mesmo dia e que viveram a infância no mesmo contexto social e cultural dispõem de características distintas em seus processos de desenvolvimento humano. Tais afirmativas se justificam pelo fato de que: “[...] o desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa; seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo” (VIGOTSKI, 2018, p. 22). Não é causal e depende das relações sociais, culturais e históricas e dos modos como estas relações são significadas para cada pessoa.

Para o trabalho de docência na infância, toda essa discussão apresenta-se propícia, pois convida a professora a se relacionar de forma diferente com o significado atribuído ao conceito de idade. Muitas vezes, compreendemos que determinada idade representa ciclos fechados e que, de certa forma, traduzem o que esperamos do desenvolvimento de uma criança em função da idade cronológica, mas sem considerar as suas reais possibilidades de vida (VIGOTSKI, 2018, p. 23).

No entanto, o que o autor nos convida a compreender é que não é a idade cronológica, apenas, que define ou determina o desenvolvimento da criança. Essa afirmativa explica o fato de, ao estarmos diante de crianças coetâneas, percebermos que cada uma está em um nível/momento de desenvolvimento diferente. O percurso do desenvolvimento por qual cada pessoa percorre é único, individual, marcado pela influência do contexto social e cultura; pelas condições materiais e objetivas de vida em que a pessoa se insere e, com isso, a forma com que cada pessoa significa o mundo a sua volta é distinta. Ou seja, não é a, e apenas, a idade que difere uma criança de outra, mas a forma com que cada ser humano se relaciona com o contexto cultural e social em que se insere.

Cada ser humano, em um ciclo singular de desenvolvimento, apresenta suas individualidades. Assim, no que interessa para a professora, não está em questão apenas a idade astronômica/o tempo cronológico, nem um planejamento detalhado padronizado. O importante é que a professora possa compreender o nível de desenvolvimento de cada criança, isto é, buscar apreender qual estágio do ciclo de desenvolvimento cada estudante se encontra. Para Vigotski (2018), a medida em que a professora observa e conhece a criança, seus interesses e motivos, ela poderá introduzir, novos conceitos. Os conceitos científicos se apoiam nas noções cotidianas, vivenciadas pelas crianças. É essa relação entre o novo e o vivido que pode constituir a diferença no trabalho da docência. As relações de ensino significativas promovem aprendizagens que potencializam o desenvolvimento, a humanização do homem.

Para Vigotski (2018) outra atribuição ao trabalho da professora, consiste em mapear a idade pedológica de cada criança. A idade pedológica refere-se ao nível do ciclo de desenvolvimento que a criança está, ou, ainda, “[...] o nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu [...]” (VIGOTSKI, 2018, p. 20), mobilizando-a para o novo. É fundamental para o trabalho de docência, e para que a professora consiga planejar relações de ensino com intencionalidade pedagógica, mapear e descobrir a idade pedológica de cada criança, o que é diferente de apenas saber a idade cronológica. A idade cronológica funciona como guia, mas não é fator definidor na organização das relações de ensino entre os estudantes e o conhecimento científico, mediadas pelo professor.

Saber determinar a idade pedológica da criança, ou seja, o nível de desenvolvimento em que se encontra é um dos principais procedimentos com os quais a pedologia opera. Ela opera com a idade pedológica da criança e o grau de divergência, para mais ou para menos, entre essa idade e a da certidão (VIGOTSKI, 2018, p. 21).

Uma das atribuições da ciência da Pedologia é de determinar a diferença ou distância entre a idade da certidão de nascimento de cada criança e a idade pedológica – aquela encontrada pela professora. Por exemplo, há sempre padrões do que uma criança aos dois anos de idade é capaz de atingir e, então, é com base nesses padrões da idade da cronológica que mapeamos a idade pedológica, isto é, nas reais possibilidades de cada criança. A idade cronológica é o ponto de partida em que nos baseamos para refletir sobre a idade pedológica. O autor refere esta constatação à ideia de “*grandeza padrão*” e indica que é dessa forma que torna possível analisarmos os desvios ou constâncias de cada ciclo do desenvolvimento (VIGOTSK, 2018, p. 21): [...] “eles são obtidos por meio da investigação estatística de um grande número de crianças” (VIGOTSK, 2018, p. 21).

A indicação não é a de desconsiderar a idade cronológica, afinal é importante para mapearmos o que esperar de cada criança. No entanto, também não interessante que a idade cronológica e a “*grandeza padrão*” seja a definidora do processo de mediação da professora entre a criança e o conhecimento científico. E, ainda, o desenvolvimento da criança pode ser representado por uma linha ondulada: “Assim, essa é a primeira lei ou primeira especificidade do desenvolvimento infantil; é esse o processo que transcorre no tempo, mas o faz ciclicamente” (VIGOTSK, 2018, p. 23).

Uma vez que em Vigotski (2018) está enfatizada a ideia do ser humano como uma unidade, é importante destacar que o autor afirma que o desenvolvimento humano não está atrelado unicamente ao desenvolvimento psicológico, mas também ao desenvolvimento do corpo físico. Desse modo, é importante reconhecer que os sistemas se desenvolvem de forma diferente e específica: o desenvolvimento do sistema endócrino é diferente do desenvolvimento do sistema psicológico. Cada sistema desenvolve-se com suas particularidades.

Do ponto de vista biológico, o desenvolvimento do corpo físico não ocorre simultaneamente em todas as partes do corpo. Isto é, há períodos em que as pernas crescem mais que o tronco, por exemplo. Ocorre dessa forma também com o desenvolvimento psicológico, uma vez que as funções psicológicas superiores podem se desenvolver em momentos distintos: “[...] sempre há um aspecto de sua vida mental que se desenvolve mais rapidamente e outros, mais devagar” (VIGOTSKI, 2018, p. 24). Isso nos leva a conclusão que, da mesma maneira em que as especificidades de cada sistema não se desenvolvem de forma simultânea e linear, é importante reconhecer que o organismo

físico não se desenvolve simultaneamente à personalidade. Tal afirmativa resulta em algumas leis.

A primeira lei reconhece que o desenvolvimento humano não acontece regular e proporcionalmente. Isso significa que em cada fase do desenvolvimento a correlação entre o orgânico e o psicológico altera-se; em cada degrau etário, no curso do desenvolvimento de cada criança, não só a estrutura física e personalidade se alteram em cada degrau etário, mas altera-se inclusive a relação entre orgânico e psicológico (VIGOTSKI, 2018, p. 25).

Uma segunda lei destaca que no curso do desenvolvimento da criança, cada particularidade tem o momento certo para se desenvolver. Por exemplo, até que a criança caminhe, ou seja, desenvolva a marcha, é preciso que ela desenvolva os movimentos prévios a marcha: levantar, equilibrar-se segurando, fortalecer a musculatura da perna. Isto é, primeiro ocorre uma preparação para ação, depois o acontecimento em si. Isto não significa que a preparação é mais ou menos importante do que o acontecimento. O desenvolvimento das funções representa diferentes planos de importância:

[...] Numa determinada idade, algumas funções se apresentam em primeiro plano e outras, na periferia; na idade seguinte, outras funções, que estavam na periferia, passarão para primeiro plano e as que estavam no centro, para a periferia (VIGOTSKI, 2018, p. 26).

Utilizando as palavras do autor, um exemplo para explicar a transição das funções que estão no centro e vão para periferia é o reconhecimento de que ao evoluir (por exemplo, do balbucio para a fala) acontece uma involução (ao falar, anula-se a ação de balbuciar). O que deixou de existir (balbucio), não morre, mas se transforma, se reestrutura, isto é, resulta na possibilidade de fala. Tal fato resulta na terceira lei: “lei da metamorfose no desenvolvimento infantil”. Isso quer dizer que as funções se transformam, fenômeno da metamorfose: “[...] uma transformação qualitativa de uma forma que se manifestava de outro modo” (VIGOTSKI, 2018, p. 28).

O que podemos concluir é que o desenvolvimento infantil não é um mero processo qualitativo de mudanças, evoluções, crescimento ou incremento, mas sim uma “[...] reestruturação das relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade; uma reestruturação que conduz à mudança toda da personalidade da criança, todo seu organismo, em cada novo degrau” (VIGOTSKI, 2018, p. 29). Não são apenas as reestruturações que indicam o desenvolvimento humano, mas os processos de transformações qualitativas, em que: “[...] surge uma nova forma

que, no degrau precedente, não existia, apesar de seu surgimento ter sido preparado pelo desenvolvimento anterior” (VIGOTSKI, 2018, p. 29).

O desenvolvimento de determinadas funções, sejam do corpo físico ou psicológico, não são apenas prévias para a idade seguinte, mas indicam que em cada degrau etário há etapas específicas de transformações dessas funções. O desenvolvimento não é uma soma de diferentes funções, mas sim o processo de metamorfose orgânica e psicológica das funções que cada ser humano é capaz de desenvolver. Em uma relação com a idade cronológica, conforme o ser humano amplia seu tempo de vida, não significa que desenvolveu mais funções, mas que as transformações de cada sistema humano, considerando suas especificidades, foram possíveis em cada degrau etário.

Em síntese, para Vigotski (2018), desenvolvimento humano significa surgimento do novo: “[...] significa admitir que o processo histórico é desenvolvimento histórico, um processo ininterrupto de surgimento do novo. Apenas nesse caso podemos falar em desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 33). Neste contexto o autor assinala o conceito de desenvolvimento:

[...] é um processo em que a pessoa, desde o nascimento, passa pelo caminho até a constituição de uma personalidade desenvolvida, madura, a constituição de um organismo de pessoa desenvolvida e madura. Esse é um sistema complexo que não pode se desenvolver de modo completamente homogêneo em todos os seus aspectos (p. 93) grifo da tradução.

Vigotski (2018) dedica-se a discorre sobre como acontece o desenvolvimento: as etapas; o que é específico de cada fase; a relação entre essas fases; sintetiza que se desenvolver não é apenas se tornar “mais”, mas é transformar-se, é estar diante do novo. No entanto, esse o novo não nega o anterior e tampouco é hierarquizado, pois a aprendizagem anterior foi fundamental e própria daquela etapa para a seguinte. Tanto o organismo físico quanto o psíquico estão em metamorfose e, de forma dialética, se transformam no próprio curso do processo de desenvolvimento humano.

Reafirmamos que Vigotski apoiava-se em uma concepção monista de ser humano: “[...] o homem é um sistema único... contudo, não é um sistema homogêneo, mas um sistema organizado complexamente e heterogêneo” (VIGOTSKI, 2018, p. 93). Ou seja, a indicação é a de que compreendamos o ser humano como um todo indivisível, mas que esse todo desenvolve-se respeitando propriedades específicas de cada degrau etário; de cada função que o ser humano é capaz de desenvolver e dos fatores sociais e culturais que

influenciam a constituição de cada pessoa. É possível separar os sistemas que compõe o ser humano para estudá-los, no entanto, sempre considerando que representam uma ligação entre si, “[...] uma dependência uns dos outros” (VIGOTSKI, 2018, p.93).

Nesse contexto, compreendemos ser fundamental, uma vez que nosso objeto de estudo é o trabalho de docência na infância, nos dedicarmos a dialogar sobre como, para Vigotski (2018) ocorre o desenvolvimento psicológico da criança, afinal, “[...] As regularidades comuns do desenvolvimento se mostram de forma distinta em diferentes aspectos do mesmo” (p. 92). Dialogar sobre questões relacionadas ao desenvolvimento psicológico da criança significa estarmos diante das “[...] **leis gerais do desenvolvimento da personalidade consciente da criança**” (VIGOTSKI, 2018, p. 93), grifo da tradução.

Para dar início à explicação de como acontece o desenvolvimento psicológico, Vigotski (2018) destaca como ocorre o desenvolvimento dos outros sistemas que compõe o ser humano. Como exemplo o autor discorre sobre o sistema endócrino, afirmando que algumas glândulas sofrem involução, outras novas surgem no curso do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018). Isto significa dizer que nenhum sistema é fixo; sempre se altera no curso do desenvolvimento e em cada etapa etária.

Sobre a formação da psique humana, muitas ciências defendiam que esse era um processo regular de desenvolvimento. Segundo Vigotski (2018), a psicologia moderna desmembrou a psique humana em elementos, com o intuito de estudá-los isoladamente. Separava-se as diferentes funções (atenção, memória, percepção, etc.) para estudar como cada uma delas se desenvolvia. Ou seja, entendia-se que as funções psicológicas se desenvolviam separadamente e que as relações entre elas eram inalteráveis.

O objetivo de Vigotski, no contexto de sua obra, é o de apresentar que no decorrer do processo de desenvolvimento as funções psicológicas não só se desenvolvem, mas se alteram e altera-se, também, a relação entre as diferentes funções: “[...] Na passagem de uma idade para outra, muda, em primeiro lugar, o sistema de relação entre as funções, e o desenvolvimento de cada função em separado depende do sistema que ela se desenvolve” (VIGOTSKI, 2018, p. 95). Essa constatação vai de encontro ao que a psicologia da época propunha até então.

Para o autor: “[...] o desenvolvimento da consciência da criança como um todo, determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente” (VIGOTSKI, 2018, p. 95). É o desenvolvimento de cada uma das funções isoladas que permite o desenvolvimento da consciência como um todo. Na mesma medida, é o desenvolvimento da consciência como um todo que vai permitindo

que novas funções se desenvolvam. O que podemos compreender, então, é que o processo de desenvolvimento humano ocorre dialeticamente.

Ao longo de sua obra Vigotski (2018) apresenta exemplos que permitem uma melhor compreensão do que o autor está argumentando. Para compreender a relação dialética entre todas as funções que compõe a consciência, o autor vale-se de um exemplo sobre a memória dos bebês. Ao mesmo tempo em que o bebê é capaz de, através da memória, reconhecer pessoas ou objetos que fazem parte do seu cotidiano, não é possível, por exemplo, lembrarmos de situações vivenciadas quando éramos bebês. Isso não quer dizer que a memória, então, é menor ou menos intensa nos bebês do que nas idades em que é possível já guardarmos lembranças. Significa que a memória, nas diferentes idades, tem uma relação diferente com a unidade psicológica do ser humano: a consciência.

Para o autor (VIGOTSKI, 2018): “[...] na consciência, temos, indiferenciadamente, as futuras funções que devem se desenvolver, que ainda não se diferenciaram, não se desenvolveram” (p. 97). Uma função ainda não desenvolvida, mas que irá desenvolver-se no curso do desenvolvimento humano, não existe de forma isolada das demais funções, até mesmo daquelas já desenvolvidas. Isto se dá pelo fato de que o ser humano é um todo; não há possibilidade de separação, por exemplo, entre a memória e a percepção. Reiteramos que os estudos feitos por Vigotski têm influência na filosofia espinosana, em que defende uma concepção monista de ser humano, em que se supera o princípio da dualidade entre mente e corpo.

Para exemplificar a relação entre as funções superiores, Vigotski (2018) aborda a relação da memória e da percepção na primeira infância. O pensamento da criança na primeira infância é condicionado “[...] para a ação prática” (p. 99), isto é, o pensamento ocorre apenas no campo concreto-visual: “[...] a criança pensa apenas até o momento em que percebe, ou seja, nos limites do que é percebido” (p. 99). Depois da primeira infância, uma característica do nosso pensamento é que podemos pensar não apenas quando e a respeito do que temos e vemos diretamente diante dos nossos olhos (p. 100). Isto significa dizer que o pensamento dos bebês está atrelado a função percepção, já o pensamento após a primeira infância passa-se a estruturar de modo que seja possível prever e planejar, imaginar o que não está diretamente em frente aos olhos. No entanto, embora o pensamento se estruture de forma diferente nas diferentes idades, as funções que fundamentam o pensamento estão em relação, em dependência.

Como síntese dos estudos sobre o desenvolvimento do sistema psicológico humano destacamos que o desenvolvimento da consciência é um processo organizado, é

um sistema. O ser humano recém-nascido dispõe da consciência como um todo indiferenciado e é, portanto, no decorrer da vida que o ser humano, conforme atinge diferentes idades cronológicas e se relaciona com os diferentes aspectos da cultura em que se insere, que desenvolve as funções superiores. A cada nova função que se desenvolve o ser humano passa a dispor de uma nova organização psicológica e, com isso, apresenta-se uma outra organização do sistema da consciência.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um constante processo de reestruturação de um sistema antigo para a estruturação de um novo sistema. Ao mudar a relação entre as funções, configura-se um novo sistema, mas que só pode ser criado devido as relações traçadas no sistema anterior. Em síntese, assim como não é possível relegar as relações entre os diferentes sistemas que compõe o ser humano para estudar o desenvolvimento, não há como relegar as relações entre as diferentes funções psicológicas, sejam elas elementares ou superiores. Reafirmamos, o ser humano é uma unidade. O desenvolvimento do ser humano só pode ser compreendido quando estudado a partir da unidade que o configura.

Além de discutir como ocorre o sistema psicológico, Vigotski (2018) dedica um capítulo para abordar o desenvolvimento físico do ser humano. Neste sentido, destaca algumas leis gerais do desenvolvimento físico da criança. Para o autor, o desenvolvimento físico e o desenvolvimento psicológico não são duas linhas distintas de desenvolvimento, são dependentes. Constituem-se como parte da unidade que é o ser humano.

Vigotski (2018), chama atenção ao fato de que, apesar dos dois sistemas (psicológico e físico) possuírem características específicas e desenvolverem-se respeitando suas especificidades, não significa dizer que é possível estudá-los isoladamente, afinal estão intimamente ligados. Para o autor, é importante conhecer e diferenciar cada um dos sistemas, compreender como se desenvolve em suas especificidades, mas nunca perdendo de vista que o ser humano se desenvolve como uma unidade, organicamente.

Assim, cada um dos sistemas que compõe o ser humano (sistema endócrino, respiratório, físico, etc.) estão interligados, mas cada um desenvolve-se com suas especificidades. Também é preciso compreender que há aspectos do desenvolvimento humano em que não podemos atribuir o sucesso apenas ao trabalho de um único sistema ou outro. Ou seja, o desenvolvimento do ser humano é um processo dialético entre os diferentes sistemas que compõe a unidade.

[...] o que é o organismo ou o sistema orgânico? Ele é um todo único e complexo. O que significa desenvolvimento nesse todo único complexo quando aplicado ao organismo ou sistema orgânico? Desenvolvimento significa, antes de tudo, mudança das relações, mudança da própria organização do sistema [...] **“Cada época etária da infância, ao que parece, se inicia com uma determinada alteração endócrina, com uma reestruturação da organização do sistema endócrino”** (VIGOTSKI, 2018, p. 120), grifo da tradução.

Esse é um dos motivos pelo qual se reconhece que a criança se diferencia do adulto, inclusive, organicamente. A organização do sistema orgânico desenvolve-se no percurso de vida do ser humano. Em síntese, o que Vigotski (2018) destaca é que os sistemas, mesmo com especificidades e que desenvolvam de formas diferentes e em períodos diferentes, se interligam e compõem o todo do ser humano. Embora possamos estudá-los isoladamente, para entender como o ser humano se desenvolve, precisamos entender como cada um se desenvolve e como impactam no conjunto do todo: ser humano é um todo. Afinal “[...] A psique não se desenvolve sem o cérebro e este sem o sistema endócrino; tudo é um processo único [...]” (VIGOTSKI, 2018, p. 145).

Cada sistema tem suas peculiaridades, mas há relações de dependência entre ambos, que se encontram para favorecer o desenvolvimento do sistema psicológico: (...) **“[...] todos os aspectos do desenvolvimento são partes de um único processo”** (VIGOTSKI, 2018, p. 145), grifo da tradução. Nesse sentido, se o papel do trabalho de docência na infância é o de, por meio de relações de ensino organizadas com intencionalidade pedagógica, promover o desenvolvimento humano, consideramos fundamental que a professora reflita sobre como ser humano se desenvolve. Com apoio na perspectiva histórico-cultural e, sobretudo, com apoio nos estudos pedológicos de Vigotski (2018), a defesa é a da importância de a professora da infância conhecer como funciona cada um dos sistemas que compõem a unidade que é o ser humano, afinal cada um dispõe de desenvolvimento e funcionamento.

Outro conceito importante abordado por Vigotski (2018) nos seus escritos circunscritos na ciência da pedologia é o conceito de vivência. Ao nosso ver, compreender este conceito é de suma importância para o trabalho de docência na infância. Planejar situações de relação com o conhecimento científico em que a aprendizagem da cultura humana se traduza em uma vivência para a criança é um desafio. No entanto, em nossa percepção, quando esta é intenção/finalidade para com o processo educativo – e quando esta discussão resulta em uma problematização do método de trabalho da professora -, as

relações de ensino são potencializadas e concretiza-se o papel da escola no processo de educação das crianças.

O conceito de vivência na obra de Vigostki é discutido por Toassa (2009). A autora problematiza o significado da palavra *perijivânie* na língua russa, com intuito de compreender/encontrar uma possível tradução para a língua portuguesa. Uma discussão sobre a tradução da palavra é apresentada nesta referência (TOASSA, 2009), que se revela como um importante trabalho para compreendermos este relevante e recorrente conceito mencionado por Vigotski (2018) e no contexto de sua obra.

As traduções dos textos de Vigotski para outras línguas mostram algumas discrepâncias: nas norte-americanas, *perejivânie* aparece como *experience* (Vigotski, 1998a) ou *emotional experience* (Vigotski, 1935/1994b). Num único texto (Vigotski, 1925/1971), o termo aparece como *feeling* ou é suprimido. Como as origens do termo estão relacionadas à idéia de “vida”, “vivência/vivencia” é uma tradução adequada para o português/espanhol, embora a intensidade emocional indissociável do vocábulo também se perca nessa tradução (TOASSA, 2009, p. 60).

O conceito de vivência é fundamental para Vigotski. Para o autor (VIGOTSKI, 2018), a vivência é a unidade indivisível entre o meio (o que é externo) e a forma com que cada pessoa (individual e subjetivamente) significa o contexto externo em que se insere e seus acontecimentos. Sejam as relações com o que aprende, com os objetos que acessa ou com as pessoas em que se envolve.

[...] O que determina que as condições do meio exerçam três influências diferentes em três crianças distintas? Isso explica pelo fato de que a relação de cada uma delas com os acontecimentos do meio é diferente. Ou seja, poderíamos dizer, cada uma delas vivenciou a situação de forma diferente (VIGOTSKI, 2018, p. 77).

Isto significa dizer que cada pessoa significa e, com isso, vivencia os acontecimentos do meio de forma diferente. Portanto, se o meio influencia individualmente o desenvolvimento de cada pessoa, é possível afirmar que o meio promove vivências únicas a cada pessoa, a depender, também, das vivências anteriores que cada pessoa carrega consigo. Como promotor de aprendizagens e, com isso, de vivências, o meio influi na formação da personalidade e também na manutenção dela, ou seja, na continuidade da vida. Toassa (2009), ajuda-nos a refletir, a partir de uma discussão sobre a tradução do termo *perijivânie* (em russo), para o termo vivência (em português), sobre a forma de significar esse conceito na obra vigotskiana.

O conceito de vivência (pereživânie) aparece em Vigotski designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (sua “realidade psíquica”, indicando que este mundo interno é passível de simbolização e tomada de consciência, tal como podemos compreender de outras obras do autor). Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos. O uso do termo é sinal do perfil monista da obra de Vigotski, em que as sensações sempre aparecem implicadas nas alterações psíquicas que denominamos de sentimento (TOASSA, 2009, p. 61).

Desse modo, do ponto de vista das relações de ensino traçadas nas escolas, é importante que a professora da infância compreenda que as crianças tomam consciência de forma distinta em cada situação de aprendizagem; que cada uma significa as situações e conhecimentos científicos de forma específica. Isto é, uma vez que cada criança se insere e relaciona com o mundo de forma diferente, os modos de aprender e significar o conhecimento científico será próprio de cada criança. Tal constatação reafirma a importância de organizarmos o trabalho de docência na infância considerando as individualidades de cada criança.

O meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança de forma distinta, em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como altera sua relação com a situação. Como já dissemos, o meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança de forma distinta, em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se altera sua relação com a situação. O meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele (VIGOTSKI, 2018, p. 83).

A partir desta discussão sobre o conceito de vivência, quando refletimos sobre a finalidade do trabalho de docência, compreendemos que se desejarmos que por meio das relações de ensino se efetive a aprendizagem das crianças, é importante criarmos situações em que seja significativa a relação da criança com o conteúdo que está sendo ensinado. Isto é, que as relações de ensino se traduzam em vivências para as crianças e para as professoras.

Do ponto de vista dos estudantes, com o objetivo de que as relações de ensino se manifestem como vivências, com apoio em Vigotski (1996; 2009) percebemos que a melhor forma de mapearmos o que poderá ser significativo para cada estudante é mediante uma observação objetiva. Isso significa dizer que uma etapa da organização das relações de ensino é o planejamento da observação de cada estudante, no objetivo de a professora sistematizar o quê, para quê e por quê está observando determinado aspecto/manifestação do estudante. Trata-se de uma observação científica (VIGOTSKI,

1996; 2009) a ser realizada pela professora, em função da organização de um trabalho de docência em que a finalidade é a de propor para os estudantes a inserção em relações de ensino significativas e mobilizadoras de aprendizagem e, com isso, desenvolvimento.

É importante dizer que embora não seja possível garantir o resultado do trabalho de docência e o que, de fato, cada criança irá significar a partir do que a professora propõe, é fundamental um planejamento das relações de ensino pautado nas observações científicas empreendidas pela professora. Isso porque, ao observar a criança, a professora está diante de elementos/fatos que indicam as necessidades, possibilidades ou desejos de aprendizagem de cada criança. É a observação das crianças em virtude de um planejamento significativo das relações de ensino que garante a individualização dos processos educativos, tal qual aponta Vigotski (2009; 2010; 2020a, 2020b).

Para que as situações tenham significado no desenvolvimento de cada criança é preciso que elas atribuam sentido àquilo que estão experienciando, constituindo-se em vivência: “[...] um mesmo acontecimento, ocorrido em diferentes idades da criança, ao se refletir na consciência de modo absolutamente diferente, tem para ela um significado absoluto” (VIGOTSKI, 2018, p. 81). Os estudos da Pedologia de Vigotski (2018, p. 77) indicam a importância de “[...] saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento”.

Nesse sentido compreender o conceito de vivência perpassa compreender, ainda, o meio e a personalidade como uma unidade. E, segundo Toassa (2009), as vivências como “[...] a unidade de análise da relação interna entre consciência/personalidade e meio” (Resumo). Desse modo, para refletirmos sobre a organização das relações de ensino, é importante mapearmos quais elementos do meio influíram e como cada pessoa os significa, transformando-se em traços da sua personalidade. Assim, para pensar o processo educativo é interessante conhecer as implicações metodológicas desse conceito:

[...] Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

O que está em evidência é o fato de buscarmos compreender o papel da escola como meio no desenvolvimento da criança, e, segundo Vigotski (2018) um caminho para realizamos tal indicação é a “[...] análise do ponto de vista das vivências”. (p. 78). Neste

contexto, sobre o conceito de vivência como a possibilidade de análise do desenvolvimento humano, o autor destaca que:

[...] por isso temos razão ao analisar a vivência como uma unidade de momentos do meio e da personalidade. Justamente por isso ela é um conceito que permite a análise das leis do desenvolvimento do caráter e o estudo do papel e da influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

Neste contexto, parece-nos evidente a importância de a professora reconhecer a necessidade de planejar o trabalho de docência com a finalidade de que as relações de ensino se traduzam em vivências para as crianças. No entanto, o que fica, em nossa percepção, como desafio se manifesta nas seguintes questões: a) ainda que a professora realize a observação dos estudantes e encontre maneiras de individualizar o processo educativo, é possível a professora mapear o que, a partir dos conhecimentos propostos como aprendizagem para as crianças, se traduz como vivência para cada estudante?; e b) É possível a professora acessar as vivências de cada criança?. Fica-nos os questionamentos em forma de problemática para investigações futuras.

O conceito de vivência nos mobiliza, portanto, não apenas a refletir sobre a aprendizagem das crianças na escola. Mas também a problematizarmos a formação inicial e continuada da professora. Brazier (2017) defende que uma formação continuada causa impacto no trabalho de docência quando os professores atribuem sentido a inserção em determinado momento formativo. É enfatizada a defesa de que as propostas de formação continuada se traduzam em vivência para os professores em serviço. Concordamos com o autor e nos inserimos nesta discussão percebendo que tal indicativo se desdobra em uma orientação e também desafio aos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Ao nosso ver, uma possível via de superação do desafio de organizar propostas de formação continuada que se traduzam em vivências para os docentes está no investimento de dialogar com as professoras da infância sobre a possibilidade de as relações de ensino em que se inserem junto aos estudantes se constituírem como um espaço de formação permanente. O trabalho de docência na escola pode ser potencializado mediante o reconhecimento das professoras da infância de que o dia-a-dia junto aos estudantes, no exercício contínuo de planejar, analisar e avaliar as relações de ensino, se constitui como um espaço permanente de formação. Como via de mão dupla, parece interessante que, então, nos cursos de formação continuada as professoras tenham tempo, espaço e apoio

para compartilhar, dialogar e problematizar as relações de ensino e situações que se inserem junto as crianças na escola.

Em síntese, compreendemos que a ciência pedológica de Vigotski (2018) enfatiza uma discussão do conceito de desenvolvimento humano, que, ao destacar as especificidades de cada um dos sistemas que compõe o ser humano, sinaliza uma indicação de cunho metodológico: compreender e estudar o ser humano como uma unidade. Neste contexto, os conceitos de meio, vivência e hereditariedade estão inclusos também na ideia de ser humano como um todo indivisível, afinal impactam o processo de humanização e construção da personalidade.

Ao nosso ver, esses são conceitos que compõe a unidade do objeto e método de estudo da Pedologia e se traduzem em conteúdo fundamental para os cursos de formação, inicial e continuada de professoras. Afinal, auxiliam a compreensão da importância de perceber os estudantes, também, na perspectiva da unidade. Tal percepção favorece a concepção de ser humano como pessoa única, com necessidades, possibilidades e desejos individuais, e, com isso, direciona um processo de organização do trabalho de docência pautado na individualização dos processos educativos.

As discussões na ciência da Pedologia empreendidos por Vigotski (2018) se desdobram em indicações de cunho metodológico para a organização do trabalho de docência na infância. Afinal, inspiram para que a professora reflita sobre como organizar o processo educativo de modo que as relações de ensino se traduzam em uma vivência para os envolvidos – seja para a professora ou o estudante. Dessa maneira, para que essa ideia se efetive é fundamental que esse objetivo fundamente a organização do trabalho de docência. O desafio parece ser, então, o de encontrarmos uma forma de empreender essa discussão junto aos professores em formação, de modo que a discussão sobre os fundamentos da pedologia de Vigotski (2018) se traduzam, também, em uma vivência para a professora.

2. VIGOTSKI E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO REVOLUCIONÁRIO

O estudo da obra de Vigotski (1896-1934) constituiu-se como um dos objetivos deste trabalho de tese. Buscamos mapear as indicações teóricas e metodológicas do autor para o trabalho de docência, sobretudo na infância.

A premissa de que a produção de conhecimento é um fenômeno cultural e situado historicamente (VIGOTSKI, 1996; 2000) orienta a interpretação e significação das ideias formuladas e defendidas pelo autor. É indiscutível a importância de dialogarmos com os aspectos do contexto social, cultural e político em que Vigotski se humanizou, constituiu-se, em especial, como pesquisador, professor e autor. Afinal, as condições materiais em que o autor foi socializado na cultura influem diretamente na sua forma de interpretar e significar o mundo, na formulação do seu pensamento e na produção do conhecimento científico sobre o processo de humanização do ser humano.

Vigotski (2000) defende uma concepção materialista e histórica de ser humano. Portanto, sua obra e produção de conhecimento sobre o processo desenvolvimento humano orienta-se sob esta mesma premissa. Isto significa dizer que as condições materiais e objetivas em que cada pessoa se insere irão influir no processo de desenvolvimento do ser humano, tanto do sistema físico quanto psicológico (VIGOTSKI, 2000, 2013), e esse processo é registrado historicamente pelo homem ao produzir conhecimento sobre si mesmo e a natureza. É a partir dessa ideia que compreendemos o significado de o autor dedicar-se a problematizar a psicologia da sua época, na direção de elaborar uma perspectiva histórico e cultural dessa ciência para a compreensão do processo de desenvolvimento do ser humano.

Neste segundo capítulo dividimos com o leitor o contexto histórico e cultural em que Vigotski se insere durante sua história de vida e produção de sua obra, dialogando com os princípios do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, uma vez que essa é a matriz epistemológica que fundamenta os estudos na perspectiva histórico-cultural. É justamente a partir desse referencial epistemológico que fundamentamos o uso do conceito trabalho de docência para referirmo-nos ao trabalho exercido pelos professores da infância na educação básica.

Apresentamos também neste capítulo uma discussão a partir do levantamento bibliográfico realizado para e em função desta pesquisa. Os trabalhos estudados possibilitam um diálogo entre a obra de Vigotski e a produção acadêmica atual de conhecimento brasileira, permitindo refletirmos sobre a infância, o trabalho de docência

na educação básica e a escola. Por fim, o subitem que finaliza este capítulo é intitulado de “*As relações de ensino e o desenvolvimento da consciência: o papel do professor na escola*”, em que se discute o conceito de relações de ensino a partir do referencial teórico de Vigotski (2010; 2020a; 2020b; 2021;) e dialoga-se sobre o papel do professor para a infância na escola.

2.1 O CONTEXTO CULTURAL E A CONSTITUIÇÃO DO PESQUISADOR

[...] Para ele, as palavras são construções históricas, seu significado não é abstrato e eterno, mas variam conforme as relações entre os homens. Os conceitos científicos devem ser entendidos no conjunto das obras do referido autor e em relação a momento histórico vivido por ele, condições postas por Vygotzki [...] (TULESKI, 2000, p. 2).

A vida breve registra a história de um curioso e estudioso jovem homem bielorrusso que adoece aos 38 anos de idade e deixa uma vasta produção de conhecimentos sobre o desenvolvimento do ser humano. No entanto apesar de uma breve vida, “[...] sua produção intelectual chegou a elaborar cerca de 200 estudos científicos sobre diferentes temas e sobre as controvérsias e discussões da psicologia contemporânea e das ciências humanas de modo geral” (REGO, 2014, p.15).

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em Belarus³³, na cidade de Orsha, mas passou parte da sua vida em Gomel³⁴, a segunda maior cidade do país. Nascido e crescido em uma grande família, Vigotski compartilhou sua infância em uma casa com oito irmãos. Além disso, havia uma forte relação com seus primos, sobretudo com David Isaakovitch Vigodski, um estudioso e com quem Vigotski dividiu a autoria da revista intitulada *Versek*³⁵ (JEREBSOV, 2014).

O contexto familiar em que Vigotski nasceu inspirava os estudos e a aprendizagem de novos conhecimentos, “[...] Todos os membros daquela família nutriam interesse comum por línguas, história, literatura, arte dramática e belas artes” (JEREBSOV, 2014, p. 9). Vigotski foi uma criança talentosa, afinal desenvolveu-se em um contexto social,

³³ O país também é chamado de Bielorrússia: “A República da Bielorrússia é um país localizado no centro da Europa. Sua história como estado independente é nova (pouco mais de 20 anos), mas sua pré-história é extensa. Atualmente, cerca de 9,5 milhões de pessoas residem na Bielorrússia, que faz fronteira com a Rússia, ao norte, com Ucrânia, ao sul, Polônia, ao ocidente e Lituânia e Letônia, ao noroeste” (JEREBSOV, 2014, p. 7).

³⁴ Do ponto de vista geopolítico a cidade se desenvolveu rapidamente, isto em virtude da sua localização, afinal está ao lado do Rio Soj e dispõe de estradas de ferro (JEREBSOV, 2014, p. 8). Tais fatores favorecem o comércio e a indústria, uma vez que a cidade se conecta por água há outras cidades da Europa.

³⁵ *Versek* foi o título que Vigotski e seu primo David deram à revista dedicada à crítica literária, que criaram e editaram juntos em Gomel, em 1922” (JEREBSOV, 2014, p.5).

cultural e familiar em que o saber era incentivado (VIGOTSKI, 2003, apresentação). Isto significa dizer que o acesso aos livros e ao conhecimento científico estavam disponíveis aos membros da sua família. Desde a infância, Vigotski foi leitor de renomados autores, tais como Puchkin, Blok, Tiutchev, Tolstoi e Dostoievski. A filha de Vigotski³⁶, Guita Ivovna Vigodskaja, afirma que o primeiro livro que seu pai ganhará de seu avô foi a obra intitulada *Ética*, de autoria Baruch Spinoza (PRESTES, 2010).

A educação primária de Vigotski ocorreu no contexto familiar e a partir da quinta série foi orientado por Solomon Markovitch Ashpiz (1876-194?). Seu professor era conhecido por ensinar através de métodos variados e, para a época, não muito comuns. As crianças consideradas mais capazes eram encaminhadas ao professor Solomon, afinal o objetivo era que desenvolvem ainda mais suas habilidades. O método de ensino utilizado pelo professor era o do diálogo socrático (JEREBSOV, 2014).

Suas aulas transcorriam do modo que se segue. Primeiramente, explicava algo – a meia voz, lentamente. Sempre era muito interessante ouvir o que contava. Depois, chegava a vez do aluno. Era preciso responder às perguntas feitas na aula anterior. Solomon Markovitch ouvia sem interromper, de olhos fechados. Às vezes, parecia que estava cochilando, mas era só aparência. Assim que o aluno terminava a exposição, abria os olhos e fazia duas ou três perguntas referentes a alguma inconsistência do discurso que ouvira. Vale notar que as perguntas eram feitas de forma a fazer o aluno pensar e relacionar a aula à sua vida e aos conhecimentos já adquiridos. Imediatamente, tornava-se claro para o aluno, praticamente sem a ajuda de Solomon Markovitch, onde residia o problema (p.10).

Quando estava na sexta série do ginásio aprendeu os idiomas inglês e francês por conta própria. Além disso começou a estudar filosofia, que era considerada sua matéria favorita (JEREBSOV, 2014). Aos 17 anos³⁷ iniciou o curso de medicina, por influência e pressão de seu pai, na Universidade de Moscou, mas logo transferiu-se para o curso de direito (MARQUES, 2015).

³⁶ “Em 1924, casou-se com Roza Smekhova e mudou-se para Moscou onde tiveram duas filhas; Guita nasceu em 1925 e Assia em 1930. Vigotski vivia com sua mulher e suas filhas, inicialmente, no porão do instituto no qual trabalhava; posteriormente, mudou-se para um quarto de apartamento superlotado, situação em que viviam muitos de seus compatriotas. Seu sustento vinha de excessivos trabalhos editoriais, pesada carga horária de aulas e muitas viagens entre Moscou, Leningrado e Kharkov” (SCHMIDT *et al.*, 2021 p. 73).

³⁷ “Na Rússia pré-revolucionária, existiam cotas pelas quais as universidades admitiam no máximo três ou quatro por cento de egressos de famílias judaicas. Essa cota era sorteada somente entre os formandos de ginásios que concluíam os estudos com medalha de ouro. Todavia, isso não os liberava dos exames adimensionais. Com 17 anos, literal e metaforicamente, Vigotski ganhou o seu bilhete premiado, prestou com sucesso o vestibular e, em setembro de 1913, tornou-se aluno do primeiro período da Universidade Imperial de Moscou” (JEREBSOV, 2014, p. 10).

Na mesma época, em 1914, matriculou-se Faculdade de de História da Filosofia na Universidade Popular de Chaniávski, que foi fundada pelo general de mesmo nome (1837-1905), entusiasta da educação popular. Para Vigodskaja e Lifanova (1999a, p. 31) “o estudo na universidade teve uma enorme influência na formação da visão de mundo e na disposição do pensamento científico do futuro estudioso” (MARQUES, 2015, p. 15).

Anteriormente ao ingresso na universidade, Vigotski organizava textos de diferentes gêneros para publicação (resenhas, críticas literárias, textos para jornal). Entre os anos de 1913 e 1917 escreveu textos sobre a temática judaica, críticas e resenhas que denotavam a preocupação do autor com a forma do povo judeu participar da vida pública na Rússia. As resenhas literárias foram publicadas na revista *Novyi Put*, local em que Vigotski trabalhou como secretário técnico (MARQUES, 2015, p. 6). O trabalho de Marques (2015) reúne dados sobre a relação de Vigotski, desde o início de sua carreira profissional, com as artes, o teatro e a literatura. Tal referência permite-nos perceber o autor como um jovem estudioso, interessado por arte; um cientista crítico e ativista social. Percebemos que a pré-história da sistematização de uma perspectiva histórico-cultural da psicologia é marcada inicialmente por um Vigotski interessado em por Arte, sobretudo Teatro (MARQUES, 2015).

Essa constatação leva-nos a reconhecer o quão conhecedor multidisciplinar era o autor e quão vasta foi a sua relação com diferentes áreas do conhecimento. Embora conhecido pelo interesse nos processos de desenvolvimento psicológico, Vigotski foi um estudioso de diversas temáticas (VIGOTSKI, 2003, p. 16) e demonstrava interesse por “[...] arte, literatura, linguística, filosofia, neurologia, no estudo das deficiências e temas relacionados aos problemas da educação” (REGO, 2014, p. 16). Neste contexto, inferimos que os princípios sobre o desenvolvimento do ser humano da perspectiva histórico-cultural foram elaborados não apenas por reflexões pautadas na psicologia, mas emergem dos estudos multidisciplinares de Vigotski. Em síntese, é possível afirmarmos que Vigotski recorria diferentes áreas do conhecimento para problematizar e refletir sobre o processo de humanização do ser humano.

O envolvimento mais vívido e o compromisso genuíno de Vigotski com a educação em tempos revolucionários certamente tornou possível a elaboração de uma teoria inspiradora da atividade humana. Sua vivência e amplo diálogo com tantos interlocutores em diferentes áreas do conhecimento contribuíram para o desenvolvimento de um processo inovador de construção teórica. Ainda reverberam fortes repercussões de sua forma de conceber processos de investigação e intervenção em psicologia e educação (SMOLKA *et al.*, p. 1379).

O contexto histórico, político e cultural em que o autor se inseria é um aspecto importante a ser sinalizado. Afinal, o meio social, cultural e político, que cada pessoa se insere participa no desenvolvimento individual, portanto, da consciência de cada pessoa (VIGOTSKI, 2013)³⁸. A Rússia estava em revolução, afinal, viveu-se a Revolução Russa entre os anos de 1917 a 1928. Este foi o período em que o autor ingressava na universidade. Não há como anular que os ideias revolucionários fizeram parte do povo russo naquele período; não há como negar, também, que esses ideais influíram nos estudos e modos de significar a realidade do jovem Vigotski.

O ideal revolucionário contagiava a todos, pois trazia o desejo de concretização de rápidos e significativos progressos para todo o povo. num brevíssimo espaço de tempo. Como avalia Luria, já com aproximadamente 70 anos, num trecho de sua autobiografia: "A Revolução nos libertou - especialmente a geração mais jovem - para a discussão de novas idéias, novas filosofias e sistemas sociais. (...) Fomos arrebatados por um grandioso movimento histórico. Nossos interesses pessoais foram consumidos em favor das metas mais amplas de uma nova sociedade coletiva. A atmosfera que se seguiu imediatamente à Revolução proporcionou a energia para muitos empreendimentos ambiciosos" (Luria, 1992, p. 24 e 25). Assim a proposta de reestruturar a teoria e a pesquisa psicológica expressa por *Vygotsky* estava em fina sintonia **com os projetos sociais e políticos de seu país** (REGO, 2014, p. 27), *grifo da autora*.

Sobre a Revolução Russa é importante destacar que foi um movimento que ocorreu em prol do ideal de uma nova sociedade, ou melhor, com o objetivo de consolidação de uma outra forma de organização das relações sociais e que se baseava nos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade. “A revolução socialista na Rússia foi liderada por Lenin e aniquilou o regime secular Tzaristas” e a defesa do movimento revolucionário era por: “[...] terra aos camponeses, pão aos famintos e a paz para o povo” (PRESTES; TUNES, 2017, p. 288).

É perceptível que para atingir o novo ideal de sociedade e o “novo homem” requeria-se “uma nova pedagogia” e por este motivo o contexto de Revolução Russa incluiu também uma revolução no sistema de educação do país. Para com a educação o objetivo era o de constituir uma “[...] escola pública, popular, gratuita e laica” (PRESTES; TUNES, 2017, p. 288). Nesse movimento, os psicólogos passaram a fazer estudos e buscar formas de organizar métodos de ensino para executar um trabalho pedagógico que fosse ao encontro do ideal de sociedade que se almejava.

³⁸ Aqui é importante mencionar que para Vigotski (2013) o contexto social, cultural e político que cada pessoa se insere influi não apenas no desenvolvimento da consciência enquanto função psicológica superior, mas também no cérebro enquanto matéria orgânica.

É nesse contexto que surge a relação da Psicologia com a Pedagogia: “[...] na união soviética a psicologia passava a fazer parte do rol de campos de conhecimento que fundamentavam a pedagogia” (PRESTES; TUNES, 2017, p. 288). A psicologia soviética objetivava problematizar a escola que se tinha, afinal “[...] a formação e a educação do novo homem como objetivos principais de suas pesquisas” (PRESTES; TUNES, 2017, p. 288). A realidade contextual pré-revolução indicava que 90% das pessoas eram analfabetas e, portanto, uma das metas era garantir a alfabetização da população russa. Este objetivo foi atingido (VIGOTSKI, 2003, prefácio).

Para ele, a Revolução decretou a crise das explicações reducionistas em psicologia e impulsionou a criação da nova pedagogia, pela necessidade da psicologia deixar de ser uma ciência pura, desligada aparentemente das necessidades reais, e tornar-se uma ciência capaz de solucionar o problemas postos pela prática social (TULESKI, 2000, p. 8).

O meio em que se inseriu Vigotski nas duas etapas geracionais, infância e juventude, favoreceram a constituição do profissional que conhecemos e estudamos na atualidade. Na infância pôde consolidar a aptidão por leitura e desenvolver o interesse pelo conhecimento. Na juventude participou, enquanto estudante de uma universidade, de um movimento social em que se objetivava uma mudança de valores, demandas e relações sociais. Apesar de ser apenas um jovem finalizando um curso de graduação, Vigotski apoiava o movimento revolucionário proposto na/para/pela sociedade russa.

Contudo, atualmente estão sendo publicados textos escritos por ele, naquela época, que evidenciam não apenas sua preocupação com os acontecimentos na Rússia, mas sua conclamação aos judeus, às organizações partidárias e movimentos sociais judaicos para aderir ao processo revolucionário que estava em curso e que levaria à instalação do poder soviético. Desde que começamos a nos dedicar ao estudo das obras de Vigotski, o seu envolvimento com a Revolução de Outubro parecia-nos quase certo, pois a leitura de seus textos permitia ver, com clareza, que os seus fundamentos são bastante distintos daqueles que inspiraram – e ainda inspiram – grande parte da psicologia ocidental. Além disso, afirma-se, reiteradamente, a base materialista, histórica e dialética de suas proposições teóricas (PRESTES; TUNES, 2017, p. 288).

O autor viveu na Rússia no contexto de revolução em uma época em que seus conhecimentos e produções foram censurados. No entanto, seu objetivo era o de, pela educação, colocar em prática uma ideia de revolução (AQUINO; TOASSA, 2019).

A obra de Vygotsky começou a receber severas críticas. na Rússia. a partir de 1932. Durante o governo de Stahn, suas teorias foram consideradas "idealistas" pelas autoridades soviéticas. Nessa época. os trabalhos de Pavlov eram muito

valorizados justamente porque ele defendia a enorme plasticidade e as potencialidades dos seres humanos diante das pressões do meio ambiente. Vygotsky, apesar de concordar com a idéia da plasticidade do homem, frente às influências da cultura, era bastante crítico à abordagem de PAVLOV. Argumentava que os seres humanos não deveriam ser considerados, pelos marxistas, apenas em função de suas reações ao ambiente exterior, mas também a maneira pela qual eles criam seu ambiente, o que por sua vez dá origem a novas formas de consciência (REGO, 2014, p. 34).

Avançando na linha do tempo da vida do autor, encontramos com o Vigotski político. Isto é, encontramos sua participação direta na política, pois foi deputado por dois mandatos, sendo que o segundo não terminou por conta da sua morte (PRESTES; TUNES, 2017). Nem mesmo quando se dedicou a carreira política Vigotski despreendeu-se da preocupação com o desenvolvimento do ser humano, afinal sua gestão como deputado tinha como responsabilidade o cuidado com as escolas (PRESTES, 2010). É importante reconhecer que “[...] ser deputado significa ser um homem público o que, necessariamente, acarreta o exercício de ações políticas, sejam elas quais forem” (PRESTES; TUNES, 2017, p. 289).

Outro aspecto importante a ser destacado sobre sua trajetória de trabalho é a constituição do grupo de trabalho chamado *troika*. Esse grupo de estudos era composto por Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Alexandrer Luria, reconhecidos na atualidade como os precursores e principais autores da Perspectiva Histórico-Cultural. Prestes (2010) entrevista Guita Ivovna Vigodskaja, filha de Vigotski, e questiona sobre os encontros da *troika*.

Zoia: Obrigada. Algumas fontes estrangeiras dizem que não existiu a *troika* – Luria, Vigotski e Leontiev. A senhora acha que ela não existiu?

Guita: Como não houve... Posso mostrar sobre isso em Luria e até mesmo Leontiev não negava isso, só mais no final. Existiu a *troika*, eles se encontravam na nossa casa. Naquela época, vivíamos num quarto – Lev Semionovitch não tinha uma casa grande, eu agora vivo assim, numa casa ampla, mas naquela época era um quarto só, e a família, composta por quatro pessoas, vivi lá. Os encontros aconteciam lá, e tudo acontecia diante dos meus olhos. Eu adorava ouvindo as conversas deles, deitava às oito e meia da noite, fechava os olhos e tudo me parecia chato e pouco interessante. Mas depois, a *troika* se transformou em *vosmiorka* [octeto] (p. 1027).

Os demais integrantes do grupo, que viriam a formar o octeto, eram ainda estudantes da Universidade de Moscou e a partir de 1927 começariam a desenvolver a psicologia histórico-cultural. As reuniões de estudo eram marcadas por momentos de estudo coletivo, em que cada um dos pesquisadores apresentava o que havia pesquisado e formulado sobre um determinado tópico. Ao fim de cada reunião responsabilizavam-se

por outra demanda e, na reunião seguinte, compartilhavam com o grande grupo as novas ideias.

Os últimos dez anos de sua vida – 1924 a 1934 – concentram a sua intensa produção. O crítico literário, que se tornou professor, também se tornou pesquisador do drama humano. Com Alexander Luria e Alexei Leontiev, seus companheiros de trabalho mais próximos, Vigotski compôs um grupo de pesquisa na Universidade de Moscou, conhecido como “troika” na psicologia russa (SMOLKA *et al.*, 2021, p. 1367).

O apoio nos princípios do materialismo histórico e dialético é outro aspecto fundamental a ser destacado e reconhecido quando estudamos a obra de Vigotski. É com apoio em Marx e Engels que Vigotski sistematiza e fundamenta a defesa da necessidade da criação de uma nova psicologia, em contraposição, sobretudo, às perspectivas psicológicas ambientalistas e naturalistas defendidas e referenciadas na sua época (VIGOTSKI, 1996; 2009).

Uma das questões que chama a atenção quando se lê atentamente as obras de Vygotski é sua contundência e insistência em superar a “velha psicologia”, postulando uma “nova psicologia” que fosse capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente e realizar a síntese. Esta dicotomia foi historicamente o pomo da discórdia entre as teorias psicológicas, justificando sua classificação entre idealistas e materialistas. Vygotski parece perseguir o objetivo de superá-la, trazendo para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito (TULESKI, 2000, p. 7).

A crítica as correntes psicológicas da sua época baseavam-se, principalmente, ao método de estudo do desenvolvimento psíquico do ser humano. Para Vigotski (1996), a psicologia precisava encontrar um método de estudo próprio do ser humano. Este método, com apoio nos princípios do materialismo histórico e dialético, deveria levar em conta a história do fenômeno estudado. A consciência passará, no pensamento vigotskiano, a ser estudada pelo viés histórico e materialista.

Ao assumir que o homem é “um agregado de relações sociais” (VIGOTSKI, 2000, p. 35), o autor elabora a ideia de que as funções psíquicas, denominadas à época como superiores – percepção verbalizada, atenção voluntária e orientada, memória mediada, imaginação, linguagem, pensamento generalizado, conceptualização –, são relações sociais internalizadas e argumenta que o desenvolvimento de cada indivíduo se encontra intrinsecamente entrecido ao desenvolvimento histórico da humanidade. Parte, assim, do pressuposto de que o homem age sobre meio social, produz instrumentos técnicos e semióticos que afetam o próprio comportamento, mediam e constituem o funcionamento psíquico. No processo de significação, ou seja, de criação, apropriação e uso de signos e sentidos (VIGOTSKI, 1995), possível nas relações humanas e nas formas de atividade historicamente produzidas, novas formações psíquicas podem emergir, ampliando os modos

de agir, de pensar, de participar da cultura (DAINEZ E SMOLKA, 2019, p. 3 e 4).

Para sistematizar um método de análise único do psiquismo humano Vigotski baseia-se na obra O Capital de Marx (1867) e o objetivo era o de produzir uma espécie de “capital da psicologia”. Vigotski (2000) defende a ideia de que psiquismo humano não é um sistema pronto ou acabado, não é uma faculdade humana definida no nascimento do ser humano. Nascer humano não define a possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores³⁹. No entanto, o que é resolvido e indiscutível a toda e qualquer pessoa é a capacidade de desenvolver o sistema psicológico, ao longo e largo da vida, respeitando as possibilidades de cada degrau etário e mediante a inserção em relações sociais e culturais (VIGOTSKI, 2000). O ser humano não nasce com o sistema psicológico desenvolvido ou acabado, mas todo ser humano nasce com a capacidade de, nas relações sociais e culturais, desenvolvê-lo.

Neste sentido, para Vigotski (2000) o desenvolvimento humano caminha na direção da individualização (VIGOTSKI, 2000; PINO (2000), e não no sentido da socialização, como defendia a psicologia da sua época. No processo de desenvolvimento humano, individual e coletivo, o que é específico de cada pessoa são as significações constituídas a partir contexto social e cultural no qual cada pessoa se insere. Isto é, as relações que cada pessoa traça com os demais e a significação dos eventos culturais é diferente para cada ser humano. A forma de interpretar e significar a realidade é específica de cada pessoa, a depender do contexto cultural, social, material e político em que se insere. É este reconhecimento que garante ao ser humano a característica de individual e qualifica o processo de desenvolvimento da personalidade. São, portanto, as diferentes formas de interpretar, significar e se relacionar com o mundo, muitas vezes contraditórias entre si, que mobilizam as transformações sociais. Esta é uma ideia que vai ao encontro dos pressupostos do materialismo histórico e dialético, tal qual aponta Rego (2012).

Segundo o materialismo histórico dialético, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, da sua construção. das

³⁹ “Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas *funções psicológicas superiores*. que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente” (REGO, 2014, p. 39).

suas instituições e regras, das suas idéias e valores. Nessa perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos desta realidade que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética. Esse processo é resultante das intervenções das práticas humanas. Já que a formação e transformação da sociedade humana ocorre de modo dinâmico, contraditório e através do conflito, precisa ser compreendida como um processo em constante mudança e desenvolvimento” (REGO, 2014, p. 96 e 97).

O autor rompeu com os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano do seu tempo, afinal, ele propunha uma nova forma de pensar o processo de desenvolvimento psicológico humano. A interpretação da obra de Vigotski (2000) nos indica que o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores significa a transformação das aprendizagens sociais coletivas em escolhas e pensamentos individuais de cada pessoa. Este é um processo que não é dado, portanto, pela condição de nascer ser humano, mas um exercício que requer trabalho humano. Afinal, no exercício de transformar-se em um ser individual, o homem transforma também as formas de se relacionar consigo mesmo e com a natureza, criando novas de vida e experiência social. O homem relaciona-se com a natureza, transformando-o e a si mesmo por meio do trabalho.

As condições materiais, sociais e culturais presentes na vida de Vigotski contribuíram, sem dúvidas, para a formulação dos princípios perspectiva histórico-cultural. Dialogar com aspectos que marcam o contexto social e cultural da etapa inicial da vida de Vigotski importa-nos pelo fato de, com apoio no referido autor (VIGOTSKI, 2000), compreendermos que a constituição individual de cada pessoa está encharcada por vivências coletivas. É notável que o contexto de criação em que Vigotski se inseriu desde a infância favoreceu sua constituição pessoal como leitor e estudioso. Afinal o meio que o acolheu e, portanto, a cultura com que foi socializado, lhe apresentou e permitiu acessar instrumentos culturais que favoreceram o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desse modo, favoreceu também a constituição do seu pensamento crítico e participativo na sociedade, inspirado e inspirando uma revolução nos modos do ser humano organizar os contextos coletivos e do Homem relacionar-se com seus pares.

Como resultados, identificamos que a revolução russa de 1917 foi o fato histórico de maior importância na época vivida por Vigotski. Bem como, a educação judaica, o trabalho como professor, o interesse pelo desenvolvimento do psiquismo humano, a proibição da publicação das suas obras durante o governo de Stalin, a tuberculose que impediu a continuidade de suas pesquisas, foram aspectos de grande influência na vida e na obra do autor russo (SCHMIDT *et al.*, 2021, p. 96).

Quando nos aproximarmos de aspectos que marcam a trajetória de vida pessoal do autor e ao colocá-los em diálogo com o estudo de sua obra, notamos que a maneira com que Vigotski foi socializado na cultura e no meio em que se inseria representa a defesa da sua tese. Ao propor uma nova psicologia que pudesse contrapor as correntes psicológicas de sua época, isto é, um novo método de análise psicológica do processo de desenvolvimento humano, a defesa de Vigotski é a de que a individualidade de cada pessoa é forjada nas relações sociais e culturais do contexto em que se insere.

Isto significa dizer que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está intimamente relacionado com o desenvolvimento cultural de cada pessoa. A cultura oferece os instrumentos para o desenvolvimento do sistema psicológico e, portanto, as influências e marcas de determinado contexto cultural se fazem presentes de uma maneira ou de outra no desenvolvimento da personalidade de cada pessoa (VIGOTSKI, 2013; 2000; 2012). A inserção em diferentes contextos culturais promove distintos modos de desenvolvimento da personalidade de cada pessoa e, com isso, diferentes modos de organizar e se inserir nas relações sociais (SCHLINDWEIN; LATERMAN; CASTRO, 2018).

É possível afirmarmos que Vigotski chega a essa conclusão por se apoiar na matriz epistemológica do materialismo histórico e dialético. Vigotski defendia uma psicologia marxista, uma nova psicologia, diferente da que se tinha até então. A inspiração nos ideais revolucionários da revolução russa e o diálogo com as obras de Marx inspiraram Vigotski a pensar na constituição de uma psicologia marxista. O autor se inspirou na “[...] filosofia materialista dialética que conhecia de fundo e na qual baseou toda sua teoria” (TULESKI, 2000, p. 3).

Em todas as suas obras ele enfatiza o método materialista-histórico, que deveria ser tomado como geral para a análise dos fenômenos, capaz de unificar a ciência psicológica. A condição para a construção de uma psicologia marxista no campo teórico, portanto, era o domínio e utilização do método proposto por Marx, pois sem ele esta se transformaria em uma colcha de retalhos semelhante à psicologia burguesa (TULESKI, 2000, p. 10).

A crítica do autor para psicologia da época era a de que, enquanto ciência, apropriava-se de citações de autores materialistas, mas ainda não se havia constituído um método de análise do desenvolvimento psicológico humano embasado nos princípios materialistas. Do ponto de vista de Vigotski (1996), a ciência psicologia enfrentava um problema de método. É, então, a partir dessa premissa que o autor se envolve na tarefa de

sistematizar um método de análise psicológico de base marxista. A partir desses ideais, Vigotski chega, portanto, na síntese de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre no processo de desenvolvimento cultural de cada pessoa.

Percebemos que que Vigotski (1996) preocupava-se com a questão do método de estudo da consciência humana e tal fato inspira-nos a refletir, por meio da sua obra, sobre o método de trabalho da docência na infância. Em nossa percepção, não há como, então, falar de método do trabalho do professor, nem de método na obra de Vigotski sem antes conhecermos os fundamentos do método que inspirou a criação da psicologia marxista. Portanto, parece-nos imprescindível conhecer o método de Marx⁴⁰, afinal, como aponta Duarte (1996, p. 78 apud Tuleski, 2000, p. 5) “[...] para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica”.

Neste contexto, é importante citar que foi a necessidade de uma mudança na vida prática (Revolução Russa) que forjou a necessidade de criação de uma nova psicologia, em que mente e corpo, e teoria e prática fossem consideradas como uma unidade no processo de desenvolvimento humano. A partir dos ideais revolucionários, o *novo homem* só poderia surgir mediante um novo projeto de educação e uma nova concepção de ser humano.

Inserido em um contexto revolucionário e inspirado pelos princípios marxistas, Vigotski (2013) defende que uma outra sociedade só seria possível se fosse alterada a forma de os seres humanos se relacionarem e tal fato implicaria em uma mudança também nas relações dos meios de produção. Esta ideia tem apoio em Marx e Engels (2010), que afirmam que: “[...] A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (p. 43). Uma mudança nas relações sociais – entre seres humanos – só é possível mediante uma transformação nas relações de produção.

⁴⁰ “Avançando criticamente a partir do conhecimento acumulado, Marx empreendeu a análise da sociedade burguesa, com o objetivo de descobrir a sua estrutura e a sua dinâmica. Esta análise, iniciada na segunda metade dos anos 1840, configura um longo processo de elaboração teórica, no curso de qual Marx foi progressivamente determinando o método adequado para o conhecimento veraz, verdadeiro, da realidade social (Mandei, 1968). Isto quer dizer, simplesmente, que o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais- ao contrário, resulta de uma demorada investigação: de fato, é só depois de quase 15 anos de pesquisas que Marx formula com precisão os elementos centrais de seu método, formulação que aparece na "Introdução", redigida em 1857, aos manuscritos que, publicados postumamente, foram intitulados *Elementos fundamentais para a crítica da economia política. Rascunhos. 1857-1858* (Marx, 1982, p. 3-21)1. É nestas poucas páginas que se encontram sintetizadas as bases do método que viabilizou a análise contida n'o *capital* e a fundação da teoria social de Marx” (NETTO, 2011, p. 18 e 19).

Desse modo, sintetiza-se que “[...] toda luta de classes é uma luta política” (Marx e Engels, 2010, p. 48). A crítica de Marx e Engels, ao sistematizarem o manifesto comunista (2010), não gira em torno do capital em si, mas destaca a preocupação com o acúmulo deste capital nas mãos de poucos à preço da exploração (e do quase nada para) de outros. Essa parece ser uma questão método, em que Marx e Engels (2010) propunham um novo olhar para a sociedade, um novo caminho de organização das relações sociais e de produção. Propunham um novo modo interpretar o homem e de organizar a realidade social.

Tratava-se de uma crítica a organização de classes da sociedade, objetivando o enfrentamento das desigualdades. Marx e Engels (2010) indicam que o capital não seja caracterizado como uma propriedade pessoal, mas como uma produção pessoal (trabalho humano) em prol dos bens sociais, da manutenção e criação da cultura humana e da igualdade social. Essa ideia inspira metodologicamente o método de estudo do desenvolvimento humano proposto por Vigotski (1996), em que indicava à psicologia da sua época a necessidade de investigar o problema da consciência de outra maneira.

Quando o capital é transformado em propriedade comum, pertencente a todos os membros da sociedade, não é uma propriedade pessoal que se transforma em social. O que se transformou foi o caráter social da propriedade. Esta perde seu caráter de classe (Marx e Engels, p. 53, 2010).

O objetivo, com apoio nas ideias marxistas, de construção de uma sociedade mais justa e igual é capaz de ser concretizado mediante uma transformação nas relações sociais. Nesse sentido, enquanto professoras e com aposta na escola como uma instituição mobilizadora do pensamento crítico e inspiradora de mudanças coletivas, compreendemos que os estudos vigotskianos nos indicam a importância de preocuparmos com uma outra forma também de organização das relações de ensino. Trata-se de uma questão de método, em que precisamos refletir sobre qual caminho seguir, e como segui-lo, em virtude das mudanças nas relações sociais almejadas e objetivadas em nosso trabalho de docência.

A tese central de sua teoria afirma ser a psique uma construção histórico-social, o que constitui o elemento inovador de sua psicologia, condizente com os encaminhamentos dados para a construção da consciência comunista. A sociedade soviética estava criando as condições concretas para o desenvolvimento de relações sociais autenticamente comunistas, ao mesmo tempo que necessitava alterar a consciência das massas, eliminando as características burguesas e transformando-a, gradativamente, em consciência

comunista, voltada à coletividade: essência do “homem novo (TULESKI, 2000, p. 12).

Com apoio no referencial vigotskiano, compreendemos que uma transformação nas relações sociais entre pessoas que compartilham uma mesma cultura é capaz de promover uma mudança na sociedade como um todo. Portanto, por meio das relações sociais, culturais e históricas, uma mudança na sociedade, na direção de mais igualdade nas condições materiais de vida se torna possível. Está, portanto, nas relações sociais o substrato, a base, o ponto de partida para uma transformação humana, seja do ponto de vista individual e/ou coletivo. Vigotski (1996) apostava que pela revolução se superaria a crise da psicologia e emergiria a possibilidade de criação de uma nova pedagogia.

A ideia era a de superação da compreensão de que o ser humano é um determinismo biológico e apostava-se na concepção de ser humano que reconhecia o homem como único ser capaz de transformar a natureza e a si mesmo. Nos princípios da perspectiva histórico-cultural, o homem passava a ser compreendido como sujeito e agente dessas transformações – sociais e individuais. Esta foi a ideia que inspirou a criação de uma psicologia marxista. É com inspiração nas ideias marxistas e objetivando uma transformação da sociedade que o projeto de Vigotski de uma nova psicologia previa que a psique humana se transformasse de capitalista para comunista, negando os pensamentos individuais e objetivando relações sociais e culturais em prol de uma sociedade mais igualitária.

Romper com o determinismo biológico significava, antes de tudo, criar a consciência da transformação da qual o homem é sujeito e objeto e, para alcançar este objetivo, Vygotski procurou traçar uma linha divisória entre o homem e o animal, demonstrando seus pontos de convergência e de divergência, opondo-se à psicologia fisiológica que reduzia os comportamentos de ambos a reações instintivas e reflexas (TULESKI, 2000, p. 11).

Para Vigotski (2000; 2009; 2010; 2013; 2018) o desenvolvimento das funções superiores não é biologicamente determinado, assim como a constituição da consciência. O autor, ao apoiar-se em no materialismo histórico e dialético para criar uma psicologia materialista, propõe que o processo de desenvolvimento individual de cada pessoa como ser humano recebe influências das relações sociais e das vivências na/com a cultura do tempo histórico em que se insere.

Elimina a idéia de que as funções psicológicas são dadas desde o nascimento e não sofrem alterações qualitativas e que são comuns a todos os homens, independente do período histórico ou da sociedade em que vivem. Ao contrário, ele demonstra o quanto a diversidade qualitativa das funções está intrinsecamente ligada à característica de sobrevivência, de organização e das relações que cada tipo humano estabelece com os outros homens e com a natureza (TULESKI, 2000, p. 11).

Diante dos princípios que fundamentam os estudos vigotskianos para refletir sobre o papel da professora da infância na escola compreendemos, portanto, que as relações de ensino influenciam também relações sociais que extrapolam o contexto escolar. As relações sociais, que na escola são as relações de ensino, são transformadoras da sociedade porque são capazes de ultrapassar os muros da escola. Neste contexto, compreendemos a professora da educação básica como agente de transformação social. O papel do professor atinge força máxima quando reconhece que seu trabalho de docência é fundamental para o desenvolvimento do pensamento consciente dos estudantes e, portanto, media relações sociais de ensino que irão colaborar para o processo de desenvolvimento da consciência individual e coletiva da humanidade.

Assim, o papel do professor é o de organizador das relações de ensino e a escola é interpretada como um espaço mobilizador de transformações sociais, afinal, é um espaço coletivo e só no coletivo o ser humano transforma a si mesmo e o mundo (VIGOTSKI, 2013; 2000). Acreditamos que as relações de ensino em que os professores organizam em prol de que os estudantes sejam partícipes de seus processos de desenvolvimento humano, e encorajados a refletirem sobre si nos contextos sociais, são mobilizadoras de uma transformação da realidade educacional e social brasileira, tão desigual e amplificada diante do contexto de pandemia mundial.

Neste contexto, consideremos importante destacar que utilizamos o conceito de trabalho de docência neste texto com apoio no conceito de trabalho defendido por Marx, uma vez que este é o referencial que Vigotski apoia-se para fundamentar seus estudos. O trabalho é, portanto, no contexto deste trabalho de tese, compreendido como uma atividade com finalidade, em que o homem a utiliza para transformar a si mesmo e a natureza em que se insere. É pelo trabalho que o homem se transforma (NETTO, 2011; REGO, 2014⁴¹), além disto “[...] as pessoas se formam pelas relações que estabelecem

⁴¹ “É por isso que ele e seus colaboradores realizaram uma série de pesquisas com o objetivo de investigar o papel dos instrumentos e signos na atividade psicológica e as transformações que ocorrem ao longo do desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Marx o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem. assim como a origem da sociedade humana, são resultados do surgimento do trabalho. E através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza (objetivando

entre si e com a natureza, cujo fundamento encontra-se nas relações de trabalho” (DALMAGRO, 2014, p. 145).

De acordo com Marx (2013) trabalho previsto é uma especificidade da espécie humana, que se torna possível por conta de que o homem tem um aparato biológico capaz de desenvolver funções psicológicas superiores. Marx para formular suas ideias também exerceu o trabalho: “[...] o método de Marx não resulta de operações repentinas, de intuições geniais ou de inspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto” (NETTO, 2011, p. 28).

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais e *tierartig*, do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (MARX, 2013, p. 188 e 189).

satisfazer suas necessidades), se transforma. Para realizar sua atividade, o homem se relaciona com seus semelhantes e fabrica os meios, os instrumentos: "o uso e a criação de *meios* de trabalho. embora existam em germe algumas espécies animais, caracterizam de forma eminente o trabalho humano" (Marx, 1972). Isto quer dizer que as relações dos homens entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho (REGO, 2014, p. 51).

No método marxista o trabalho é compreendido a partir de três elementos que o compõe: a) o trabalho é uma atividade adequada a um fim; b) existe uma matéria em que se aplica o trabalho, portanto, um objeto de trabalho; e c) os meios – os instrumentos de trabalho (MARX, 2013). Compreendemos, portanto, que a atividade de ensino do professor se traduz em uma atividade de trabalho – uma atividade com finalidade – de acordo com o pensamento marxista. Não se trata de um trabalho de produção material, “[...] cujo produção e consumo se dão simultaneamente” (PARO, 1993, p. 104). Muito além de um ato de amor, como o discurso comum costuma se referir a profissão docente, ser professor é trabalho.

É no âmago dessas considerações que vou privilegiar aqui uma atividade – que tem sido objeto de nossos estudos há vários anos, e que, aliás, tem sido ressaltada, por exemplo, pelo antropólogo Michael Tomasello (2003, 2019), como uma característica *sui generis*, distintiva do humano: ensinar/aprender, o ensino-aprendizagem, e que se constituiu, no curso de décadas, de séculos, como ofício, como *métier*, como uma forma de trabalho – inclusive assalariado; uma atividade, um trabalho, que se torna profissão. A nossa esfera de atuação é, portanto, o campo da educação, da educação formal, é o *trabalho pedagógico*. Assim, é o *ensinar – apprendre/obuchenie* - como atividade especificamente humana, é o *ensino como trabalho* (MACHADO, 2004), é o *trabalho docente* como uma configuração histórica desse *ensinar*, que vamos problematizar aqui (SMOLKA, p.3, 2021).

Quando problematizamos, então, nesta pesquisa, o trabalho de docência na infância, estamos compreendendo essa atividade humana na perspectiva de trabalho como elabora Marx (2013). Concordamos com Smolka (2021) quando a autora sintetiza que a atividade e ensinar é especificamente humana, afinal, com apoio em Marx, compreendemos que só o homem pode organizar seus objetivos previamente a ação. Desse modo, o ofício do trabalho do professor é, por sua vez, o de organizar e planejar sua forma de ensinar antes do seu momento de inserção nas relações de ensino.

A síntese dos estudos sobre a constituição pessoal e profissional de Vigotski nos permite compreender as motivações do autor para a criação e defesa da ciência psicologia interpretada em uma perspectiva histórica e cultural. A inserção em uma sociedade que vivenciava um movimento revolucionário, em que a finalidade era uma transformação social e dos valores individuais e coletivos, exerceu influência nos pensamentos e investigações científicas do autor.

Ler os estudos vigotskianos na atualidade para problematizar os objetivos e finalidades da educação escolar – e com isso refletir sobre o papel da professora da infância na escola – se traduz, em nossa percepção em um exercício de encorajamento e

motivação. Afinal, a obra do autor nos incentiva a pensar que uma nova forma de organização social é capaz de existir. Além disto, percebemos que sua obra nos indica conceitos e ideias sobre maneiras de organizar e planejar o caminho a ser seguido na construção desta nova organização social. Neste sentido, percebemos que a educação, a escola e as relações de ensino são, ao nosso ver, indicações do autor (VIGOTSKI, 2013; 2009; 2010; 2020a; 2021) de possíveis meios de transformação social.

A obra de Vigotski nos inspira, portanto, a compreender a escola como meio de transformação da pessoa na sociedade; e a professora, ao preparar as relações de ensino com uma intencionalidade pedagógica, como agente, organizadora e mobilizadora das objetivadas transformações sociais. Em nossa percepção, os estudos do autor são importantes e relevantes para a educação escolar, uma vez que indicam justamente que a professora da infância organize e reflita sobre o caminho a ser seguido nas relações de ensino. Trata-se de um referencial teórico que promove reflexões de cunho metodológico para a professora da infância organizar o trabalho de docência.

Enfatizamos que estudar o referencial teórico e metodológico de Vigotski indica que possamos ir para além de uma interpretação de que as ideias do autor sejam transpostas para a atualidade desconsiderando os traços culturais de cada contexto/escola. Vigotski não pretendia indicar um guia a ser seguido por professores para organização metodológica do trabalho de docência, sua obra não se traduz em premissas didáticas. No entanto, ao estudar a perspectiva histórico-cultural encontramos elementos para que as professoras possam refletirem sobre o trabalho de docência e, com isso, organizarem o seu método de trabalho de acordo com as necessidades de cada realidade. Cabe ao professor encontrar o seu caminho, assumir a autoria em seu trabalho de docência; ter argumentos para fundamentar e sentir-se responsável por seu trabalho de docência. Nossa interpretação dos estudos de Vigotski encoraja a professora da infância a ser autora do seu método de trabalho de docência, mas reconhecendo as limitações que a organização do sistema público de educação no Brasil oferece aos profissionais da educação.

Ao nosso ver, é importante que a professora da infância se sinta comprometida com o processo de desenvolvimento dos estudantes, mas que, também, reconheça as limitações do seu trabalho de docência, que, muitas vezes, advém do modelo de organização social em que nos inserimos. Não se trata de uma responsabilização individual da professora, mas da professora percebe-se enquanto ser humano crítico e político. Muito diferente de uma cartilha de indicações, os estudos do jovem e

revolucionário Vigotski nos inspiram, portanto, a problematizar, investigar e organizar o trabalho de docência de maneira consciente e autoral.

2.2 INFÂNCIA, TRABALHO DE DOCÊNCIA E A ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE A OBRA DE VIGOTSKI E A PRODUÇÃO ACADÊMICA DE CONHECIMENTO BRASILEIRA

As pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico realizado em virtude desta investigação trouxeram contribuições para refletirmos, sobretudo, sobre o problema e sobre os procedimentos metodológicos elegidos neste estudo. Consideramos que o objetivo de realizar o levantamento bibliográfico se efetivou ao ser possível mapear, em cada uma das pesquisas estudadas, as contribuições para o problema investigado neste trabalho de tese. A leitura cuidadosa de cada um dos estudos selecionados por meio do levantamento bibliográfico permite-nos citar alguns aspectos em comum entre as pesquisas, como também destacar as especificidades de cada trabalho.

Os estudos de Soares (2018), Vital (2018); Sylvio (2015); Castro (2019) e Meinert (2013), com intuito de conhecer e problematizar o que já havia sido produzido acerca das temáticas que se propunham a estudar, compartilham que um dos objetivos das pesquisas foi o de realizar também um levantamento bibliográfico nas produções científicas de âmbito acadêmico (mestrado e doutorado). Ambas as autoras apresentam as contribuições das pesquisas já publicadas para o processo de elaboração de seus trabalhos de dissertação. Esta constatação nos permite afirmar que o conhecimento é produzido em uma perspectiva dialética, que está sempre em construção e que, de certa forma, o ponto de partida para uma nova investigação pode ser encontrado a partir de resultados de pesquisas já finalizadas. Reafirma-se a importância do levantamento bibliográfico se constituir como uma etapa importante nas investigações científicas da área da educação.

O levantamento bibliográfico pode ser considerado um primeiro passo a ser dado no caminho de realização de um novo estudo. Charlot (2006) colabora com a reflexão sobre a importância de realização do levantamento bibliográfico, afinal, o autor destaca questiona: “em primeiro lugar, o que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu? Porque se alguém já tem a resposta, não vale a pena fazer uma pesquisa (p.10). Para André (2009, p 43):

Esses mapeamentos são fundamentais para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que

despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos. O material que serve de base para esses mapeamentos, isto é, aquilo que constitui o corpus sobre o qual é elaborada a síntese integrativa – relatórios de pesquisa, artigos de periódicos, textos apresentados em eventos científicos – é submetido a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do status científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica.

Marconi e Lakatos (2003), indicam que o levantamento bibliográfico “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema” (2010, p.142). Severino (2007); Fonseca (2002); e Gil (2002) também destacam a importância do levantamento bibliográfico como primeira etapa de uma investigação científica, afinal, este exercício permite o pesquisador mapear o que já se problematizou e publicou sobre o assunto, servindo de guia e oferecendo colaboração aos próximos passos a serem seguidos. “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (FONSECA, 2002, p. 32). Para Eco (1989, p. 42):

Em suma, o levantamento bibliográfico fornecerá o rumo de toda a sequência da pesquisa. Dará o conhecimento das obras básicas e dos aspectos gerais do tema escolhido, permitindo a delimitação do problema de investigação. Fará com que o pesquisador tenha a correta noção da amplitude dos trabalhos já realizados no campo, o que o auxiliará sobremaneira na posterior revisão bibliográfica.

Ao retornarmos aos resultados encontrados no levantamento bibliográfico realizado neste estudo, percebemos que os trabalhos de Soares (2018), Vital (2018), Penteado (2013), Brazier (2017) e Rezende (2013) apresentam um aspecto comum em seus estudos, uma vez que ambas as pesquisas destacam a preocupação com a problemática da formação de professores. Neste contexto, Brazier (2017) organiza um capítulo que contextualiza a formação de professores no Brasil, discutindo o conceito e as concepções de formação continuada a partir de autores brasileiros. Sylvio (2015) também apresenta um capítulo sobre a formação de professores no Brasil, mas empreende uma discussão a partir da legislação brasileira e com ênfase na formação de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Soares (2018) e Penteado (2013), ao também dedicarem um capítulo de seus trabalhos de pesquisa para tratar de questões formação de professores no Brasil, indicam-nos esta é uma problemática viva, em constante processo de investigação.

Gatti (2009), reafirma esta ideia ao realizar uma pesquisa sobre as publicações a nível de mestrado e doutorado que abordam a temática da formação de professores no Brasil. A autora nota que os anos 2000 registram o aumento do interesse dos pesquisadores brasileiros em problematizar a temática.

[...] cresceu o interesse pelo tema formação de professores: nos anos 1990, eram 6% do total de trabalhos da área da educação que abordavam o tema; nos anos 2000, o percentual passa a 14%. A maior mudança observada no período foi no foco das pesquisas: de 1990 a 1998, a grande maioria dos estudos (72%) se debruçava sobre os cursos de formação inicial, já nos anos 2000, a maior incidência (41%) estava na temática da identidade e profissionalização docente.

Os estudos de André (2010), Zeichner e Antunes (2009); André (2009); Freitas (2002); Rossi (2013); Gatti (2014); Carvalho (2020) e Moura (2018) são referências que nos auxiliariam a refletir sobre o campo da formação de professores no Brasil. Os autores nos inspiram a indagar sobre os caminhos a serem traçados para que se torne possível propostas de formação de professores, seja inicial ou continuada, que colabore com os enfrentamentos a serem feitos perante os desafios impostos a educação na atualidade. Sobretudo após uma pandemia sanitária, em que afetou de maneira negativa a oferta da educação brasileira em todas as suas etapas. Além disto, diante do atual contexto histórico, social e cultural em que vivemos, o questionamento se amplia quando problematizamos uma articulação entre as possibilidades de oferta de propostas de formação de professores, seja nos cursos universitários ou nas redes públicas de ensino, e os objetivos atribuídos a educação escolar na contemporaneidade.

É importante citar que, no Brasil, o que temos acompanhado é o crescimento de propostas de formação de professores aligeiradas, em que se reduz tempos e conteúdos em virtude uma formação rápida e de baixo custo. No documento Notas Estatísticas - Censo da Educação Superior no Brasil (BRASIL, 2020), percebe-se que o ingresso em cursos de graduação no ano de 2020 “[...] teve um aumento significativo na modalidade a distância. Na modalidade presencial houve uma queda” (p.17). Ao problematizarmos a formação de professores, é importante, portanto, sinalizar que: “O típico aluno de cursos de graduação a distância cursa o grau acadêmico de licenciatura. Na modalidade presencial, esse estudante cursa bacharelado” (p. 14). A formação de professores no Brasil é representada por 40,7% de matrículas em cursos de licenciatura presencial e 59,3% em cursos a distância (BRASIL, 2020c). Em julho de 2022 o Todos Pela Educação publicou

uma nota técnica que apresenta o panorama dos concluintes em cursos de formação inicial de professores e destaca que:

De 2010 a 2020, o número de concluintes em cursos de formação inicial docente (FID) aumentou em 1,5%, sendo que entre 2013 e 2020, o aumento foi de 18,9%. Esse incremento deve-se à expansão da modalidade de Educação a Distância (EAD) na rede privada, cujo número de concluintes cresceu 109,4% entre 2010 e 2020 (e 170,3% entre 2013 e 2020). Na modalidade presencial (tanto na rede pública como privada), o número de concluintes de cursos de formação inicial de professores diminuiu neste período. De cada 10 alunos concluintes de cursos de formação inicial docente no Brasil, 6 estão na modalidade EAD (61,1%). Já nos demais cursos do Ensino Superior brasileiro, esse número é inferior a 3 em cada 10 (24,6%). Portanto, a participação do EAD no total de concluintes na formação inicial de professores é superior ao dobro em comparação com outros cursos. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Ao dialogarmos sobre a formação de professores no Brasil, a leitura e interpretação dos dados publicados em Soares (2018), Vital (2018), Brazier (2017) e Penteado (2013) sinalizam a importância de, tanto as políticas públicas de formação continuada quanto as pesquisas que problematizam essa temática, levarem em consideração o contexto das instituições em que os sujeitos participantes da formação se inserem.

Compreendemos que a elaboração e oferta de uma formação continuada é importante considerar os aspectos da realidade de trabalho de cada docente que está participando do momento formativo. Ainda que sejam, muitas vezes, as formações continuadas ofertadas pelas redes de ensino, traduz-se em uma importante tarefa a de serem consideradas as especificidades sociais e culturais de cada uma das escolas em que os docentes se inserem. Isso significa que mesmo escolas administradas por uma mesma rede municipal de ensino dispõe de caracterizadas contextuais específicas, que são relevantes de consideração nos momentos de formulação das propostas de formação continuada.

Soares (2018), Vital (2018), Brazier (2017) e Penteado (2013) indicam que é fundamental que as propostas de formação continuada incluam os dilemas, questionamentos, desafios e prazeres do trabalho de docência na seleção das temáticas a serem discutidas nos encontros com os participantes das formações em serviço. Os autores indicam a necessidade de uma formação continuada em que as professoras se sintam partícipes, que a organização da proposta formativa seja pensada com e para os professores. Afinal, Vital (2018) percebe que:

Foi possível constatar diante das falas dos professores que a formação acontece de forma que o professor é não apenas ouvinte, mas sujeito atuante, podendo opinar, contribuir e quando necessário fazer suas ponderações sobre determinado assunto, por exemplo, as questões dos estudos semanais e realização de debates e discussões acerca do material pedagógico a ser trabalhado em sala de aula (p.148).

O estudo desenvolvido por Penteado (2013) analisa uma proposta de formação continuada desenvolvida com e para professores. Um primeiro passo da formação analisada foi propor um “*brainstorming*” ou “tempestade de ideias” para que os professores falassem sobre os desafios, necessidades ou aspectos positivos da escola em que exerciam a docência. Os professores foram convidados também a escreverem sobre suas práticas e apresentarem no grande grupo de professores participantes. A partir dessa proposta Penteado (2013) percebe que não é uma tarefa fácil aos professores saírem dos contextos e do interior de suas salas de aula para compartilharem seus trabalhos no grande grupo. Essa constatação nos leva a refletir sobre a escola como um espaço coletivo, que acolhe o compartilhamento de ideias e práticas, com intuito de promover discussões sobre o ensino ofertado.

O trabalho de Penteado (2013) contribui com um interessante aspecto metodológico sobre a realização de entrevistas com professores. A autora compartilha que as entrevistas, após realizadas, foram enviadas para os entrevistados de modo que pudessem acessar o conteúdo de suas falas e, se sentissem necessidade, alterarem ou acrescentarem novas considerações. Essa parece ser uma ação ética e respeitosa com os professores, uma vez que no contexto da entrevista pode haver algum tipo de tensão e, posteriormente, o professor pode refletir sobre o que disse e falar sobre si e sua prática de uma forma com que se sinta mais confortável. Compreendemos essa proposta também como uma forma de o professor olhar diferente para si mesmo e sua prática, afinal a leitura do conteúdo da entrevista torna possível novas reflexões sobre seu trabalho de docência. Isto é, a partir das perguntas organizadas pelo pesquisador e do conteúdo das suas respostas, o professor pode pensar e ter um novo olhar para seu trabalho de docência.

Penteado (2003) ressalta um importante aspecto que foi considerado na análise dos dados produzidos na proposta de formação continuada ofertada como objetivo dessa pesquisa. A autora é enfática na afirmativa de o professor não seja culpabilizado pelas condições de oferta do ensino público e que o investimento na formação continuada é

importante e potencializado quando os professores participam do processo de elaboração da proposta.

As contribuições de Saviani (2009) permitem-nos ampliar esta discussão, pois ressalta que na problemática sobre a formação de professores é fundamental estar inclusa uma discussão sobre os problemas relacionados as condições de trabalho enfrentadas pelos professores. O autor destaca que: “[...] para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado” (p. 153).

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Retomando aos dados produzidos pelo levantamento bibliográfico neste estudo, outro dado a destacar é que as pesquisas selecionadas não se limitaram a utilizar um único instrumento metodológico como fonte de dados. Os estudos de Soares (2018), Brazier (2017) e Penteadó (2013) analisam propostas de formação continuada ofertadas por duas redes públicas de ensino e também entrevista com professores; Vital (2018) realizou levantamento bibliográfico e entrevistas com professores; Sylvio (2015) e Castro (2019) investem em um levantamento bibliográfico e na análise de documento de política pública; Rezende (2018) analisa uma proposta de formação continuada ofertada por um rede pública, observação na escola para acompanhamento da prática docente e, ainda, e entrevista com professores.

Tal constatação nos leva a reconhecer que as pesquisas sobre formação de professores são diversas, além de abordar diferentes temáticas, os caminhos pelos quais um pesquisador chega aos seus resultados podem ser diferentes. Ressaltarmos a autoria do trabalho de pesquisa, em que a tarefa do pesquisador não é apenas a de formular um problema de pesquisa, mas de refletir sobre o instrumento metodológico mais adequado à sua questão de estudo (VIGOTSKI, 1996). Reconhece-se que o ato criador está no ser humano (VIGOTSKI, 2009a), por exemplo, seja como professor, pesquisador, estudante, pessoa social ou individual.

É preciso destacar outro aspecto comum entre as pesquisas selecionadas para estudo: as referências bibliográficas utilizadas pelos pesquisadores. A dissertação de Castro (2019), Soares (2018), Meinert (2013) e Penteadó (2013) apresentam em comum uma discussão sobre o conceito de práxis. As autoras utilizam o autor Adolfo Sánchez Vázquez⁴² para discorrer sobre tal conceito. Soares (2018) apoia-se em Vázquez (2007) para dialogar sobre a condição humana de realizar atividades previstas, isto é, atividades com uma finalidade a priori de sua execução. Meinert (2013) cita o autor para afirmar que a teoria é o guia da prática (MEINERT, 2013 apud SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011). Penteadó (2013) faz referência também a Vázquez (2011) para discutir sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores. A partir do conceito de práxis, Soares (2018) destaca que:

Por meio de uma metodologia da práxis, é possível o educador transformar-se em pesquisador, na medida em que a práxis docente proporciona o processo de ação-reflexão-ação. Com isso, o professor pode deixar de ser somente o objeto de investigação e se tornar o sujeito da investigação, tornando-se agente de mudanças, refletindo sobre a própria prática objetivando torná-la de melhor qualidade (SOARES, 2018, p. 63).

Em síntese, consideramos que são muitos os pontos de fragilidade na formação dos professores, resultando em um perfil profissional frágil que, na maioria das vezes, não encontra as ferramentas conceituais, teóricas e metodológicas para enfrentar os desafios da sala de aula. Não se trata somente de estratégias, ainda que sejam importantes, tal como destaca Carvalho (2020):

O comprometimento profissional, as formações, inicial e continuada, são imprescindíveis para que o professor possa refletir sobre suas estratégias pedagógicas e possíveis mudanças para dar conta desse público diferenciado nas relações de ensino que emerge nesse momento no cotidiano escolar (p. 38)

O que queremos destacar é que a centralidade do papel da formação da constituição da humanidade da criança, exige uma formação sólida: um professor que questiona e que promove o debate, a argumentação, a elaboração conceitual complexa e diversa, compondo teoria e prática, em uma unidade praxiológica.

⁴² A obra referenciada é, em Castro (2019), Penteadó (2013) e Meinert (2013): SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. E a obra referenciada em Soares (2018) é: VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

Ao considerarmos a íntima relação teoria e prática, a dimensão da *práxis* como *locus* potencializador da produção do novo, ressaltamos a dimensão transformativa do método na perspectiva histórico-cultural. De acordo com Stetsenko (2016), no âmago dessa orientação metodológica manifesta-se a dimensão onto-epistemológica imbricada com uma ética sócio-política que desafia a ideologia de adaptação e controle, pautando-se na transformação social. Neste sentido, partimos do pressuposto de que a produção de conhecimento científico é uma atividade humana cujo empreendimento tem valor histórico e implicação social. A produção de conhecimento apresenta-se, assim, articulada com a construção de novas formas de vida e práticas sociais. Temos em vista que, a partir da perspectiva histórico-cultural, pensar na singularidade de dois casos de alunos, nas suas histórias e situações de escolarização, contribui para evidenciar tensões e aspectos não óbvios ou negligenciáveis da realidade educacional, contribuindo com a discussão de problemáticas que incidem na formulação de políticas públicas educacionais (DAINEZ E SMOLKA, 2019, p. 6).

Ainda sobre os aspectos em comum percebidos nas pesquisas selecionadas, notamos que os trabalhos de Brazier (2017)⁴³ e Penteado (2013)⁴⁴ citam Aguiar e Ozella (2006), “[...] o denominado **Núcleos de Significação**, tal como proposto por Aguiar e Ozella (2006)” (PENTEADO, 2013, grifo da autora) como metodologia para a análise dos dados coletados. Ambas as pesquisas elegeram entrevistas com professores como fonte de dados e, desse modo, os discursos dos professores foi definido material de análise. Por esse motivo, o estudo de Brazier (2017) e Penteado (2013), além de apresentarem pistas sobre a metodologia dos Núcleos de Significação, inspiram a utilização desta referência nos estudos em que se objetiva analisar o discurso dos professores.

Além disso, em comum as pesquisas selecionadas apoiam-se no referencial teórico da perspectiva histórico-cultural para problematizarem e analisarem seus objetos de estudo. Os trabalhos de Brazier (2017) e Meinert (2013) preocuparam-se em contextualizar historicamente a vida e obra de Vigotski. Brazier (2017) empreendeu o exercício apresentar o contexto histórico de vida e de produção da obra do autor. Meinert (2013) também empreende uma discussão sobre o contexto político em que o autor se inseria e dá ênfase ao apoio de Vigotski no materialismo histórico e dialético de Marx para a sistematização dos conceitos e princípios da perspectiva histórico-cultural.

⁴³ Brazier (2017) utiliza-se da metodologia de análise de dados Núcleos de Significação a partir de duas referências: a) AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.; e b) AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

⁴⁴ Penteado (2013) cita: AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

O levantamento bibliográfico nos informa que os estudos da perspectiva histórico-cultural oferecem fundamentos para refletirmos sobre diversas temáticas na área da educação. Percebemos, em cada uma das pesquisas, possibilidades de diálogo entre os conceitos sugeridos pelos autores que assinam esse referencial teórico com seus problemas de pesquisa investigados nas teses e dissertações selecionadas.

Soares (2018) e Vital (2018) referenciam-se nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural para problematizar o processo de alfabetização e letramento das crianças em idade escolar. Castro (2019) e Rezende (2013) dialogam com os princípios da perspectiva histórico-cultural para realizar análise de política pública. Sylvio (2015) aposta nesse referencial teórico para tecer reflexões sobre o processo de aprendizagem das crianças em idade escolar na relação com o conceito de desenvolvimento humano. Meinert (2013) apoia-se nos autores da perspectiva histórico-cultural para problematizar as relações deste referencial teórico com os conceitos de infância, criança e escola. Brazier (2017) e Pentado (2013) interessam-se em saber as percepções dos professores sobre as formações continuadas em que se inserem e, desse modo, utilizam-se do referencial teórico da perspectiva histórico-cultural para analisar os dados coletados junto aos professores participantes das pesquisas.

Nesse sentido, diferentes conceitos estudados e/ou elaborados por Vigotski estão presentes nas pesquisas selecionadas em nosso levantamento bibliográfico. Por exemplo, Rezende (2018) dialoga com os conceitos de aprendizagem, de desenvolvimento, zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal. Vital (2018) apoia-se no neste referencial teórico para realizar a defesa de que as relações sociais promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sylvio (2015) dialoga com os conceitos de mediação; zona de desenvolvimento próximo; desenvolvimento das funções psíquicas superiores; e formação de conceitos cotidianos e científicos. Meinert (2013) faz a defesa de que a perspectiva histórico cultural traz elementos importantes para o estudo do desenvolvimento humano e, portanto, seu objetivo foi o de compreender como o campo das pesquisas em educação utilizam-se dessa premissa. Pentado (2013) cita as obras de Vigostki para dialogar, sobretudo, com o conceito de homem e discutir o processo de humanização. Brazier (2017) demarca o conceito de homem, cultura, trabalho, mediação, zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real.

É interessante percebermos a autoria dos pesquisadores em cada um dos trabalhos, pois embora utilizem-se do mesmo referencial teórico como fundamento, de modo a responder os objetivos específicos de cada investigação, recorre-se a diferentes conceitos

formulados pelos estudiosos da perspectiva histórico-cultural para dialogar em suas pesquisas. Novamente, a síntese do levantamento bibliográfico empreendido neste trabalho de tese nos possibilita reconhecer que o ato criador é possível em todo ser humano (VIGOTSKI, 2009a), nas mais diversas profissões ou modos de organização da vida prática em sociedade.

Além dos aspectos em comum, é possível mapearmos a contribuição de cada uma das pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico para este trabalho de tese. Desse modo, os trabalhos de Soares (2018) e Brazier (2017) convidam-nos a refletir sobre a organização das propostas de formação continuada ofertadas aos professores da educação básica.

A síntese do levantamento bibliográfico apresentada por Soares (2018) mostra uma tendência de propostas de formação continuada preocupadas com a alfabetização e letramento, sinalizando que redes públicas de ensino estão buscando formas de colaborar com o exercício de docência das professoras alfabetizadoras. O trabalho de Soares (2018) defende que os cursos de formação continuada fortaleçam discussões que articulem teoria e prática.

Por meio dos relatos obtidos nas entrevistas, foi possível constatar que as formadoras promovem os processos formativos com base na teoria interacionista de aprendizagem. No entanto, é possível inferir que falta articulação da teoria com a prática nos processos formativos, pois as professoras aprendem como fazer, porém não compreendem os seus fundamentos teóricos, isto é, não atingem a consciência da práxis pedagógica que revela na ação docente a unidade entre a teoria e prática (SOARES, 2018, p.165).

Brazier (2017) destaca a importância de as propostas de formação continuada levarem em consideração aspectos vivenciados no dia-a-dia das instituições educativas, nas quais os professores se inserem. Isto é, defende-se uma formação continuada centrada na escola.

Sob esse aspecto, compreendemos que os percursos formativos, sobretudo dos intencionalizados a partir do processo de formação continuada, centrados na escola, podem apresentar aos professores oportunidades de intervenção na realidade vivenciada nos espaços educativos. Nos processos de formação, o professor, estabelece processos de interação, reflete a prática, faz uso de habilidades cognitivas, utilizando o pensamento verbal e desenvolvendo maneiras elaboradas para compreender as situações diárias. Essa concepção teórica favorece o planejamento pedagógico e o trabalho docente (BRAZIER, 2017, p. 77).

É importante para os docentes sentirem-se pertencentes ao espaço de formação, não apenas em relação ao conteúdo, mas no que tange a dinâmica dos encontros. O autor

defende que uma proposta de “[...] formação continuada à luz dos da teoria histórico-cultural [...]” (p. 72) caracteriza-se como uma formação em uma perspectiva humanizadora. Para Brazier (2017) um professor está em formação continuada não apenas quando está inserido em um grupo específico ou espaço caracterizado como formativo, mas que o seu exercício de docência é, também, um processo contínuo de formação. O autor defende que o professor se forma e se transforma também no exercício da docência.

Pensar em uma formação mais humanizada, voltada para a compreensão do educador como sujeito, significa recolocar o "professor real" no centro da discussão, considerando que todas as esferas de sua vida constituem seu processo de formação. É sob esse viés que de fato uma formação continuada de caráter humanizador tem sido necessária, a fim de promover a conscientização da postura do professor, e oferecer aporte teórico para se pensar na relação ensino e aprendizado (BRAZIER, 2017, p. 76).

Brazier (2017) defende a tese de que uma proposta de formação continuada causa impacto na prática do professor quando se traduz em uma vivência, isto é, quando o professor atribui sentido à sua participação naquele determinado espaço de formação. O conceito de vivência é discutido por Brazier (2017) a partir dos estudos de Vigotski, além dos conceitos de meio, sentido e significado. Defende-se que o professor precisa notar necessidade de/em estar na formação, isto é, a formação continuada precisa ter sentido para o professor. Brazier (2017) elabora a ideia de formação continuada como vivência, isto é, aposta em uma formação continuada em que os encontros se constituam como vivências para os professores. Desse modo, nesta pesquisa defendemos a ideia de que a formação se forja, sobretudo, no cotidiano da escola, entre os pares, nas relações de ensino, no enfrentamento dos desafios diários encontrados pelos professores.

Ao defendermos uma formação pautada nos princípios da humanização estamos concebendo o professor como sujeito histórico, portador de cultura e o compreendemos como instrumento de transformação do mundo que por meio de ações, proporciona o seu próprio desenvolvimento e dos demais inseridos no contexto educacional. Em outras palavras é compreender a formação continuada dos professores como um processo que permita aos docentes atribuir sentidos ao seu fazer profissional, a partir da realidade vivenciada no próprio espaço escolar (BRAZIER, 2017, p. 74).

A ideia de Brazier (2017) de uma formação continuada em uma perspectiva humanizadora, em nossa interpretação, dialoga com Soares (2018) quando a autora defende a escola como um espaço de formação. Para a autora, isto significa dizer que a

escola é um espaço em que “[...] os docentes podem aprender, reestruturar, fazer novas descobertas por meio de sua prática reflexiva, identificando as questões presentes em sala de aula, buscando compreender os problemas concretos da realidade escolar” (p.149).

Por meio das entrevistas realizadas nas pesquisas de Soares (2018) e Brazier (2017) é possível acessarmos o que as professoras da educação básica têm a dizer sobre as propostas de formação continuada ofertadas pelas redes públicas de ensino em que se inserem. No trabalho de Soares (2018) as professoras entrevistadas destacam que as formações continuadas trazem conteúdos que favorecem reflexões sobre os contextos da prática, principalmente no que tange aos processos de alfabetização e letramento. Segundo a autora: “[...] três professoras consideram os cursos como oportunidades de crescimento profissional e troca de experiências [...]” (SOARES, 2018, p. 147). Em contraponto:

Algumas professoras relataram que os cursos de formação continuada, principalmente para as docentes que possuem mais anos de experiência em classes de alfabetização, trazem fundamentos teórico-metodológicos que acabam tornando-se muito repetitivos trazendo poucas contribuições que sejam significativas para sua prática pedagógica (SOARES, 2018, p. 148).

Os trabalhos de Rezende (2018) e Vital (2018), ao também realizarem entrevistas com professores da educação básica, dialogam com este trabalho de tese ao objetivar conhecer como os princípios da perspectiva histórico-cultural fazem-se presentes no trabalho de docência na infância. A pesquisa de Rezende (2018), a partir da análise de uma política pública fundamentada nos princípios da perspectiva histórico-cultural, afirma que:

O problema que antecedeu a pesquisa foi a questão de saber como se dá, num sistema de ensino, o movimento entre a difusão e implantação de uma proposta pedagógica e sua apropriação pelos professores, buscando identificar indícios de sua presença no trabalho docente (REZENDE, 2018, p.15).

Ao observar a rede de ensino investigada, a pesquisadora constatou no trabalho de docência dos professores participantes da pesquisa indícios dos conhecimentos defendidos pelos autores que assinam a perspectiva histórico-cultural. No entanto, Rezende (2018) destaca que os princípios vigotskianos⁴⁵ foram percebidos de fato na

⁴⁵ Em nosso estudo, isto é, neste trabalho de tese, consideramos que princípios vigotskianos para as relações de ensino, implicam em uma postura teórico-metodológica pautada na compreensão de que o processo de humanização de cada ser humano se realiza em relações sociais, culturais e históricas. Desse modo, à escola cabe o papel fundamental de investir na mediação de relações de ensino que promovam e contribuam para

prática de uma única professora. A autora sinaliza que os estudos na perspectiva teórica são pouco conhecidos, isto é, as ideias de Vigotski são conhecidas de forma rasa e fragmentada pelos professores (REZENDE, 2018).

A prática docente, por mais que demonstrasse indícios de apropriação das ideias de Vigotski, apresentou fragilidades no trabalho com os escolares de forma colaborativa. Sabe-se que a entrada de teorias do conhecimento no trabalho docente é algo que precisa de investimentos, quanto a dar condições ao professor de estudar para se apropriar didaticamente de teorias psicológicas que embasam a própria teoria do conhecimento que se propõe a adotar (p. 181).

Esta pesquisa só reitera o que afirmamos anteriormente, que os professores se titulam, em nível superior (GATTI & BARRETO, 2009), para cumprir uma determinação legal, mas o currículo e o formato de curso oferecem uma formação aligeirada, na qual os conceitos, quando discutidos, ocorrem de modo superficial e, muitas vezes, em módulos de ensino que pretendem “resumir” as ideias de autores.

O trabalho de Vital (2018, p. 8) ao buscar “[...] investigar as concepções dos professores dos anos iniciais sobre a relação entre leitura – elemento que compõe a linguagem escrita – e as funções psicológicas superiores (FPS) [...]” percebe que os professores não atribuem relação entre a aprendizagem dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao realizar entrevista com professores, Vital (2018) conclui que:

Os dados coletados revelaram quatro níveis de compreensão docente: a) um nível reconhece que há relação entre as FPS e a aprendizagem da leitura, mas não a explicita espontaneamente (44 %); b) outro grupo reconhece essa relação mas põe a ênfase do processo no desenvolvimento das FPS, como pré-requisito para a aprendizagem da leitura (22 %); c) no terceiro grupo, os professores investigados atribuem uma ligação íntima e recíproca entre a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento das FPS (6%);d) e finalmente 28% dos professores consideram que há reciprocidade entre os processos de aprendizagem da leitura e o desenvolvimento das FPS, entretanto compreendem que é a aprendizagem da leitura que promoverá esse desenvolvimento (p. 8).

Vital (2018) destaca ainda que os professores participantes da pesquisa não mencionaram relação dos seus trabalhos pedagógicos com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes: “[...] os professores alfabetizadores não partem do pressuposto que o seu trabalho pedagógico, mediado pelo conhecimento científico,

o desenvolvimento dos estudantes na perspectiva de uma consciência crítica, criativa e participativa na sociedade.

contribui para a formação das funções psicológicas superiores, necessárias para a apropriação do conhecimento” (p. 24).

Tal constatação leva-nos a reafirmar as análises empreendidas por Rezende (2018), nas quais os professores pouco conhecem sobre os princípios teóricos e metodológicos da perspectiva histórico-cultural. Segundo Vigostki (2009), a aprendizagem promove (no sentido de provocar, mobilizar) o desenvolvimento e é o professor o profissional instrumentalizado cientificamente para organizar as relações de ensino e o processo educativo (VIGOTSKI, 2009; 2010).

A pesquisa de Castro (2019) buscou problematizar também a relação entre o trabalho de docência e o desenvolvimento do psiquismo humano (p. 16). A autora realiza análise da política pública no Referencial Curricular do Paraná (CASTRO, 2019), com o intuito de investigar se as orientações do documento ao trabalho docente mobilizam reflexões sobre o desenvolvimento humano.

O esvaziamento teórico é notado, também, na formação continuada do professor, uma vez que a mesma traz como foco a aprendizagem do aluno, mas os materiais estudados na formação não apresentam, em nenhum momento, o estudo sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, compreendemos que a prática pedagógica, de acordo com o que se apresenta no currículo mencionado, não é fundamentada teoricamente pela Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico Cultural, pois esta vincula a prática pedagógica com a práxis, ou seja, a formação humana do sujeito depende do vínculo do processo de ensino e aprendizagem entre a teoria e a prática ou vice versa. E nesse documento isso aparece de modo muito fragilizado (CASTRO, 2019, p. 117).

Castro (2019) destaca a importância de o professor refletir sobre como ocorre o processo de desenvolvimento humano. Tal constatação dialoga com a indicação de Vigotski (2009), quando o autor indica que uma exigência ao professor é estar fundamentado em uma teoria sobre o desenvolvimento humano para organização do trabalho de docência. Ao contrário, corre-se o risco de planejar o ensino sem uma intencionalidade científica e pedagógica. Castro (2019) realiza a defesa de que as condições de trabalho dos professores precisam ser repensadas pelo viés das políticas públicas, se o objetivo for o de ofertar uma educação para o desenvolvimento da consciência individual e coletiva das crianças.

Precisamos de políticas educacionais que invistam nas condições de trabalho do professor, na estrutura das escolas e uma formação continuada que permita o professor se apropriar do conhecimento, fazendo com que ele compreenda o processo de desenvolvimento e a aprendizagem do aluno em fontes científicas

e, dessa maneira, afastar a educação escolar do senso da “imediatez” e do processo de “naturalização” dos acontecimentos (CASTRO, 2019, p. 146).

Neste contexto é possível dialogarmos com a investigação de Meinert (2013), uma vez que a autora dedica seu trabalho de pesquisa à defesa de que a perspectiva histórico-cultural traz conceitos importantes para o estudo do desenvolvimento humano. A autora destaca que o objetivo da pesquisa foi o de:

[...] procuramos compreender a criança, a infância e a escola, com base também em autores das denominadas ciências de referência da educação, que utilizam o mesmo referencial metodológico: o materialismo histórico-dialético. A Teoria Histórico-cultural pode oferecer bases para se compreender a criança, a infância e a escola em suas relações. Mas como essas relações estão sendo concebidas na pesquisa educacional em nível de mestrado? (MEINERT, 2013, p. 28).

A dissertação de Meinert (2013) contribui para refletirmos sobre o conceito de escola, de criança e infância a partir do referencial teórico da perspectiva histórico-cultural. A autora empreende uma discussão sobre o conceito de escola e apoia-se na premissa de que o desenvolvimento da criança depende de suas reais condições de vida (LEONTIEV, 2010). Sobre o conceito de criança, a partir dos estudos da perspectiva histórico-cultural. Meinert (2013), destaca que a contribuição deste referencial está na compreensão de que a criança não é um adulto e miniatura e, ainda, “[...] Luria e Vygotski (1996) distinguem o desenvolvimento da criança do desenvolvimento do adulto, pois cada etapa possui suas especificidades⁴⁶. Assim, a criança pensa, age, sente de modo diferente do adulto” (MEINERT, 2013, p. 98).

Como visto no item anterior, para a Teoria Histórico-cultural, esse sujeito de pouca idade está em processo de desenvolvimento biológico, mas se desenvolve principalmente a partir das relações sociais. Cada etapa desse percurso de formação é uma nova forma de a criança estar no mundo e de estabelecer relações com o legado cultural humano (MEINERT, 2013, p. 96).

No que tange ao objetivo de sua pesquisa, ao analisar as dissertações selecionadas, Meinert (2013) constata que os conhecimentos da sociologia da infância foram citados

⁴⁶ Uma discussão sobre o conceito de infância é traçada por Meinert (2013) a partir dos princípios da perspectiva histórico-cultural, mas com diálogo com referências da contemporaneidade, tais como Abbagnano (2007); Benjamin (1984); Miranda (1985); Cardoso (2004); Tragtenberg, (2004); Snyderes (1993); Charlot (2000); Mello (2007); Áries (2011); Botto (2002); Cambi (1999); Costa (2010); Kramer (1984); Rigon *et al.* (2010); Serrão (2006) Quinteiro (2000) Posteman (2006).

com recorrência pelos pesquisadores para abordar os conceitos de criança e infância. Outro dado da pesquisa é que:

Constatamos, nos textos examinados, a utilização de distintas formas de se conceber o referencial metodológico e de análise dos dados da pesquisa ao estabelecer a relação entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural. Apesar de a observação ser usada como procedimento na maioria das investigações, a análise dos dados e o referencial metodológico se configuram em diferentes perspectivas: umas estão associadas ao referencial da Sociologia da Infância europeia, enquanto outras buscam, no referencial da Teoria Histórico-cultural, possibilidades metodológicas. A partir desses dados, questionamos: Como a Teoria Histórico-cultural, como guia da prática, pode auxiliar os pesquisadores na elaboração metodológica de pesquisa com crianças no campo educacional? (MEINERT, 2013, p. 158).

A leitura de Meinert (2013) nos convida a refletir sobre a possibilidade de discutirmos os conceitos de infância e criança a partir dos estudos de Vigotski. Isto é, instiga-nos a questionar se é possível localizar na obra vigotskiana ideias que nos permitam afirmar um conceito de infância e criança a partir dos estudos de Vigotski. Afinal, concordamos com Meinert (2013, p. 176):

Ao investigarmos e analisarmos as relações entre criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural no universo de 11 dissertações, constatamos a referência da denominada Sociologia da Infância para abordar os conceitos de criança e infância, bem como explicitar os procedimentos metodológicos utilizados. Em trabalho recente, Prestes (2013) alerta sobre as divergências entre o referencial da Teoria Histórico-cultural e o da Sociologia da Infância, no que tange a questões epistemológicas e aos fundamentos sobre o papel da criança. Assim, evidencia-se a necessidade de que novas investigações sobre a temática e com referência à Teoria Histórico-Cultural considerem esse alerta.

Meinert (2013) destaca outra questão importante acerca das pesquisas na área da infância. A autora nota que as pesquisas que problematizam esse conceito, em grande parte, enfocam questões relacionadas a etapa da educação infantil. Tal fato nos permite questionar se há espaço para a infância na escola, isto é, nos primeiros anos dos anos iniciais. E, ainda, como os pesquisadores da educação problematizam esse fato em suas pesquisas.

Quanto ao nível de ensino relacionado à pesquisa, nas 30 dissertações registradas, 70% (21) se referem à educação infantil, 20% (seis) ao ensino fundamental, 7% (duas) se relacionam a ambos e apenas uma dissertação (3%) não tem registro do nível de ensino pesquisado. Entre as pesquisas relacionadas à educação infantil, quatro explicitam estudos sobre a criança com idade entre três e seis anos, oito trabalhos abordam a criança entre quatro e seis anos e nove dissertações não especificam idade (p. 128).

Em Meinert (2013) localizamos relação entre a obra de Vigotski e a ciência da pedagogia. A autora cita que Vigotski era um crítico, defensor da pedagogia, que produziu conhecimentos nessa área de estudos, em uma perspectiva coerente com seus princípios explicativos para o desenvolvimento da criança, no processo de escolarização. No entanto, consideramos que por meio da obra publicada recentemente “7 aulas – Fundamentos da Pedagogia” (VIGOTSKI, 2018) é possível afirmarmos que o autor trouxe contribuições para e a partir da pedagogia e, inclusive, assina reforços para o trabalho de docência na infância a partir desta ciência.

Cabe afirmar que a obra: 7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia só foi “descoberto” muito recentemente, na Rússia (2017) e no Brasil (2018). Trata-se de um livro endereçado para pais e professores, que ficou escondido por mais de 60 anos (PRESTES, In: VIGOTSKI, 2018).

O trabalho de Castro (2019) também empreende uma discussão sobre a pedagogia. A autora dedica um capítulo do seu trabalho de pesquisa para discorrer sobre a pedagogia e o papel do professor. No entanto, o que notamos é que o diálogo é empreendido com autores que falam sobre a Pedagogia de Vigotski e não o próprio autor em si. Castro (2019) vai ao encontro de Vigotski (2018) ao defender que a pedagogia é uma ciência que tem objeto e método. A autora destaca ainda que para pedagogia um dos principais papéis do professor é a tarefa de encontrar a idade pedagógica de cada criança.

Pedagogia: a ciência do desenvolvimento da criança e o papel do professor, onde discorremos sobre o tempo de aprendizagem da criança, no entendimento que a pedagogia necessita ser compreendida pelo professor, uma vez que o processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante, está fundamentada por essa ciência que interpreta o desenvolvimento da criança em sua forma mais complexa (CASTRO, 2019, p. 21 e 22).

Castro (2019) defende que a tarefa da educação é a de proporcionar a formação de conceitos científicos. E ainda afirma que poucos professores estabelecem relação entre sua prática e o desenvolvimento das funções psicológicas dos estudantes. Castro (2019) propõe que esta lacuna seja superada a partir de uma discussão guiada pelo conceito de práxis junto aos professores.

O que Soares (2018); Rezende (2018); Brazier (2017) e Vital (2018) parecem nos indicar é que, embora a teoria de Vigotski esteja referenciada nas pesquisas acadêmicas, junto aos professores, na escola, essa teoria ainda não está suficientemente discutida e assumida como princípio educativo. Neste sentido, uma possível síntese para as

considerações empreendidas a partir do levantamento bibliográfico indica que, embora as investigações científicas sobre o trabalho de docência recorram à teoria histórico-cultural como lente teórica para análise dos dados da pesquisa, é um desafio ainda, investigar os princípios desse referencial teórico enquanto desdobramentos possíveis nas práticas e nos discursos dos professores da educação básica.

Os trabalhos analisados indicam, ainda, que as pesquisas de âmbito acadêmico, para investigarem as questões atuais da educação, se apoiam em diferentes conceitos formulados pelos pesquisadores que tomam a perspectiva histórico-cultural como fundamento, seja teórico ou metodológico. Isto significa afirmar que a produção de conhecimento dialoga com os estudos da referida perspectiva para fundamentar a investigação de diferentes objetos de pesquisa no campo da educação e os analisa a partir de diferentes conceitos defendidos neste referencial teórico. Portanto, que o apoio na perspectiva histórico-cultural é notório e utilizado com frequência por pesquisadores da área da educação.

No âmbito das pesquisas da educação, parece-nos que a perspectiva histórico-cultural vem sendo amplamente utilizada como referência, seja para fundamentar os estudos, seja para orientar as análises dos dados. No entanto, ainda precisamos de estudos que invistam em compreender se e como os conhecimentos desse referencial teórico e metodológico chega e participa da organização do trabalho de docência nas escolas, com os professores. Esta é uma questão que, do ponto de vista desta investigação, parece-nos fundamental. Isto porque a escola municipal em que realizamos esta pesquisa vincula-se a RME/PMF e esta rede de ensino afirma que o referencial teórico da perspectiva histórico é o que fundamenta as políticas públicas para o trabalho de docência no município (FLORIANÓPOLIS, 2016; SOUZA, 2017, SOUZA & SCHLINDWEIN, 2020).

O levantamento bibliográfico permitiu, ainda, mapear como conceito de relações de ensino⁴⁷ foi referenciado nas pesquisas. Costa (2012) cita, no resumo de seu trabalho, que a pesquisa “[...] discute as relações de ensino observadas na sala de aula [...]”. O termo “relações de ensino” foi citado esta única vez no estudo. Tal passagem, ainda que curta, nos permite perceber que as relações de ensino foram o foco da investigação. No entanto, no decorrer do texto não localizamos uma discussão sobre o conceito de relações

⁴⁷ É importante ressaltar que os trabalhos estudados a partir desse levantamento bibliográfico não foram lidos por completo. Afinal, a proposta foi a de utilizar através do comando de localizador “*ctrl + f*” o número de vezes que o termo havia sido citado em cada um dos trabalhos. A partir do então, estudaremos o contexto em que “relações de ensino” foi citado, tal como explicado no capítulo 1 deste texto.

de ensino. Ou seja, seria incerta uma afirmativa sobre como Costa (2012) interpreta e defende este conceito. Ao nosso ver, ao acessarmos o sumário do trabalho, compreendemos que os conceitos em que o autor se dedicou a discutir no texto foram “linguagem” e “enunciado”, uma vez que um dos capítulos do trabalho é intitulado de “pressupostos teóricos e metodológicos: concepção de linguagem e noção de enunciado”.

Um segundo trabalho que menciona o conceito de relações de ensino apenas no resumo é o de Fincatti (2009). A pesquisa articula o conceito de relações de ensino ao processo de ensino e aprendizagem. Isto é, o trabalho menciona as relações de ensino e relações de aprendizagem como um conceito único. Assim como o conceito de ensino está polarizado no professor, o conceito de aprendizagem está polarizado no estudante. Reconhecemos que as relações de ensino estão ligadas com as de aprendizagem. Que as relações de ensino implicam, necessariamente, em um movimento dialético, histórico, que exige uma concepção de homem, tal como Marx apregoa. Implica em um processo transformador, revolucionário, um processo que promove a transformação de consciências.

Medeiros (2010), por exemplo, cita o conceito de relações de ensino duas vezes em sua pesquisa, sendo uma no resumo e a outra no desenvolvimento da pesquisa. O objetivo do trabalho foi o de “[...] é contribuir para a compreensão do currículo da geografia escolar como um campo profícuo para se pensar as relações de ensino e de aprendizagem estabelecidas pelos sujeitos educacionais [...]” (MEDEIROS, 2010, resumo). Altenfelder (2010) cita duas vezes o termo, sendo uma no resumo e outra no decorrer do texto. A autora faz a afirmativa de que a afetividade é importante nas relações de ensino, mas não explora esse conceito. Nas duas menções, não se amplia uma discussão sobre o que está se defendendo pelo conceito de relações de ensino.

Carvalho (2020, resumo) define que o objetivo “[...] foi analisar as estratégias de mediação pedagógica desenhadas no campo das habilidades motoras junto a um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) matriculado em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA)” e o termo relações de ensino é citado 11 vezes ao longo do texto. O conceito de mediação pedagógica é problematizado no texto e destaca-se que: “[...] o papel da mediação pedagógica, aqui compreendida como o trabalho docente na construção de estratégias nas relações dos sujeitos com o conhecimento” (CARVALHO, 2020, resumo).

O trabalho de Moura (2018) teve como objeto de estudo a formação de professores para a educação infantil. A autora afirma “[...] a Teoria Histórico-Cultural como o

referencial teórico-metodológico capaz de amparar a estudos e reflexões que favoreçam a organização da ação educativa [...]” (p. 89). Nesta dissertação, o termo “relações de ensino” é citado três vezes. Em uma das vezes a utilização do termo sinaliza que o referencial teórico em que a pesquisa se fundamenta e evidencia: “[...] o papel fundamental da educação e das relações de ensino” (p. 89). Moura (2018) utiliza-se do termo para mencionar que “[...] as ideias de Vigotski (2009) e dos intelectuais de sua escola nos indicam princípios basilares para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil” (p.108).

Ao mapearmos trabalhos que demonstrassem preocupação com o conceito de relações de ensino, consideremos que as pesquisas de Carvalho (2020) e Moura (2018) trouxeram contribuições essenciais para refletirmos sobre a definição deste conceito. Foram estes trabalhos que nos inspiraram a buscar na obra de Vigotski uma definição do termo relações de ensino. Não localizamos uma citação ou uma definição nas palavras de Vigotski sobre o que significam as relações de ensino na escola, mas no conjunto da sua obra e em diálogo com pesquisadores da atualidade (CARVALHO, 2020; MOURA, 2018; SMOLKA, 2000b; DAINEZ & SMOLKA, 2019; SMOLKA, 1995) foi possível elaborarmos uma definição deste conceito. O item 2.3 deste texto apresenta nossa ideia e interpretação sobre este assunto. Reafirmamos, portanto, a importância da realização do levantamento bibliográfico como primeira etapa de uma investigação científica.

Nesse sentido, é importante destacar que quando defendemos um movimento praxiológico que se oriente pelas relações de ensino, queremos: “enfocar as significações da ação humana, os sentidos das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (SMOLKA, 2000b, p. 31). As relações de ensino implicam, também, na tomada de consciência do professor sobre seus atos!

A preocupação em manter o controle da classe, o que nos é explicitamente cobrado, passa a controlar o nosso fazer na escola, neutralizando nossas inquietações perante os fins das relações de ensino em que estamos imersas e perante os modos de aprender e de ensinar nelas em jogo. Interessadas em dar conta do que se espera de nós, vamos nos tornando artesãs de nosso próprio enredamento (FONTANA, 2000, p. 110).

Como síntese do levantamento bibliográfico destacamos que os trabalhos selecionados para estudo dialogam com o objetivo desta pesquisa. Afinal, foi possível

acessar trabalhos que se propuseram a dialogar com os professores da educação básica sobre os princípios da perspectiva histórico-cultural. De maneira geral, o objetivo das pesquisas era o de conhecer se e como esse referencial teórico e metodológico se fazia presente na prática do professor.

É partir desta consideração que justificamos nossa mobilização e justificativa desta pesquisa. De maneira singular, o que objetivamos neste trabalho de tese foi discutir com as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental como incorporam na organização das relações as indicações de Vigotski para o trabalho da docência na infância. Nossa aposta com este estudo foi a de que, ao dialogar com as professoras desta etapa da educação básica sobre os saberes docentes que carregam consigo, tornasse-se possível analisar a ideia de que os estudos de Vigotski têm a potência de se traduzirem em indicações teórico e metodológicas para a organização das relações de ensino na escola.

2.3 AS RELAÇÕES DE ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA: O PAPEL DA PROFESSORA NA ESCOLA

O processo pedagógico é a vida social ativa, é a troca de vivências combativas, é uma tensa luta em que o professor, no melhor dos casos, personifica uma pequena parte da classe – com frequência, ele está totalmente só. Todos os seus elementos pessoais, toda experiência de sentimentos e pensamentos, além da vontade, são utilizados sem cessar nessa atmosfera de tensa luta social, denominada trabalho pedagógico interno. Sua rede de insatisfações pessoais, de incômodos, de esforços para se aclimatar e sua sinceridade pedagógica, as lições educativas derivadas disso (VIGOTSKI, 2003, p.303).

A obra de Vigotski (1986 – 1934) expressa o seu interesse de investigar a consciência humana, objeto de estudo do autor. A crítica ao método de análise do processo de desenvolvimento do ser humano utilizado pela psicologia da sua época é mencionada em diferentes obras produzidas pelo autor (VIGOTSKI, 1996; 2009; 2010).

É a partir da crítica aos estudos psicológicos da sua época que Vigotski (2009) argumenta, sobre a relação, por exemplo, entre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento; pensamento e palavra; linguagem interior, linguagem egocêntrica e linguagem exterior; zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento próximo. As teses do autor indicam que reconhecer a relação entre esses conceitos para investigar o processo de desenvolvimento do ser humano significa compreender a consciência humana como uma unidade (VIGOTSKI, 2009), na qual as funções elementares

transformam-se em funções superiores através das relações sociais, culturais e históricas que cada pessoa estabelece com o meio em que se insere.

Desse modo, para investigação do seu objeto de estudo – a consciência humana – o autor defende o método de análise da unidade para a compreensão do processo de desenvolvimento humano. Isso significa dizer que para entendermos como o ser humano se desenvolve é imprescindível problematizarmos o desenvolvimento humano na perspectiva de buscarmos uma unidade explicativa. A consciência humana é passível ser estudada apenas em seu funcionamento, isto é, as funções (elementares e superiores) só poderiam ser problematizadas e compreendidas no funcionamento da consciência como um todo. No método de estudo do desenvolvimento humano defendido por Vigotski, a consciência humana precisa ser estudada em seu funcionamento, ou seja, de modo processual e não como produto, de modo cristalizado.

Vigotski (1996; 2009) elabora, portanto, que o seu objetivo era o de estudar a consciência como uma unidade a partir do seu funcionamento, em que as funções elementares tipicamente humanas se transformam em funções superiores. Seu método de estudo da consciência seguia o mesmo caminho de estudar o funcionamento da unidade de análise (a palavra com significado), tomando a consciência como unidade.

Ao discorrer sobre questões de método, Vigotski (1996) sinaliza que para cada objeto de estudo, faz-se necessário encontrar um método de análise da realidade. Assim, uma vez que o objetivo desta pesquisa é o de problematizar o trabalho de docência e as relações de ensino na e com a infância, parece-nos acertada a escolha de recorrer aos estudos do autor no campo da ciência da pedologia. Afinal, se o objeto de estudo da Pedologia é o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018), consideramos importante mapear quais as indicações do autor para que a professora da infância assuma a autoria do seu método de trabalho e de análise da realidade em que se insere junto as crianças.

O estudo de Vigotski (2018) nos indica que considerar o método pedológico, em que compreende o ser humano como uma unidade em suas esferas biológica, social, cultural, psicológica, é uma premissa para a organização do trabalho de docência na infância. O método de estudo da ciência da pedologia é um método de estudo da unidade do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2018, p. 37). Para o autor, apesar de o desenvolvimento humano se configurar como um processo complexo, diferente para cada pessoa – para cada criança do ponto de vista do ensino escolar - e cheio de irregularidades, não deve ser estudado fragmentado. É preciso estudá-lo em sua unidade, afinal o ser

humano é um todo indivisível – físico, psicológico, social e, portanto, [...] “Afirma-se que o método pedológico é o da unidade” (p. 38), grifo do autor.

Essa é a premissa que inspira nosso interesse em estudar o método pedológico indicado por Vigotski (2018) para problematizar as relações de ensino na escola. Defendemos que a mobilização para a organização do trabalho de docência não é a de estarmos diante de um estudante em situação de aprendizagem, mas parte do reconhecimento da criança enquanto ser humano que se encontra na fase geracional infância. Assim, a indicação é a de compreender o estudante em sua totalidade, a partir da unidade dos seus sistemas biológico, físico e psicológico; e do seu contexto social e cultural.

A partir dos princípios da Psicologia Histórico-cultural percebemos que o papel da professora consiste em participar do processo de desenvolvimento do pensamento consciente dos estudantes, mediando a aprendizagem dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, de modo marcante, interessante, significativo para as crianças e potencializando a constituição de uma consciência crítica e ativa nos contextos coletivos.

Ao inserir-se na escola a criança está diante da possibilidade de transformação dos conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos, que favorecem o desenvolvimento das funções elementares em funções superiores. Em outras palavras, a escola e a professora, nas relações de ensino com os estudantes, podem promover a transformação revolucionária, perspectivando a promoção do novo homem, no projeto de humanização do homem. Na escola, as relações de ensino organizadas pela professora com foco no estudante podem viabilizar que a criança se transforme, pelos conhecimentos, pela cultura, pela via da ciência. É a oportunidade, por exemplo, da compreensão de que um gato não é apenas um animal de estimação, mas também um ser vivo, que dispõe de uma taxinomia que é baseada no conhecimento científico, produzido pelo homem, para classificação dos organismos biológicos.

A escola, através do ensino do conhecimento científico, é uma instituição capaz de transformar o modo de pensar da criança. Para além de aprender os conceitos científicos sistematizados, o posicionamento frente a estes conceitos na vida prática torna-se possível. A criança passa a operar com esses conceitos conceitualmente, de modo diferente ao pensamento anterior, revolucionando os modos de pensar e agir no mundo. Desse modo, compreendemos que o processo de instrução é mobilizador de mudanças no pensamento da criança (VIGOTSKI, 2021).

A aprendizagem de conceitos científicos promove novas formas de pensamento e organização da consciência em sua unidade e, por esse motivo, é fundamental que a professora da infância se reconheça como partícipe do processo de desenvolvimento do pensamento consciente dos estudantes. O trabalho de docência consiste em organizar relações de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa e vinculada com a realidade em que vive cada criança (VIGOTSKI, 2009; 2010; 2021), com possibilidade de transformação.

De acordo com Vigotski (2009), na escola a criança aprende a cultura humana do ponto de vista científico, por meio de relações humanas com o grupo social, cultural e histórico em que se insere. O espaço da escola é privilegiado por conta de que em nenhuma outra instituição social os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade são ensinados de forma sistematizada. Na concepção vigotskiana, o ensino escolar mobiliza os estudantes a avançarem em seus processos de desenvolvimento, uma vez que possibilita que as crianças acessem conhecimentos além daqueles já consolidados. Para Vigotski (2009), é a aprendizagem do novo que move o desenvolvimento humano.

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda a matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. (VIGOTSKI, 2009, p. 336).

A defesa de um trabalho de docência pautado nos princípios da perspectiva histórico-cultural reconhece que a finalidade do trabalho de docência é, então, a de organizar as relações de ensino na promoção dos estudantes (VIGOTSKI, 2009; 2010). No entanto, o desafio que impõe é o de reconhecer que a organização do trabalho de docência não é uma fácil tarefa, mas sim um trabalho que requer uma triangulação constante entre teoria, método e prática. É, ainda, um exercício de reelaboração constante na vida laboral dos docentes (RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2020).

Para Vigotski (2009; 2010; 2018; 2021) é fundamental que a professora atribua uma intencionalidade pedagógica ao seu trabalho de docência. O trabalho da professora consiste em mapear a finalidade do ensino: Por quê ensinar? Como ensinar? O quê se espera com o que está se ensinando? É preciso encontrar o caminho do ensino,

considerando o que as crianças indicam estarem prontas para aprender e o que a professora considera importante ensinar por meio daquele determinado conhecimento. Por esse motivo, para o autor, cabe a professora da infância ser autora do seu método de trabalho de docência. É importante ressaltar que os princípios da perspectiva histórico-cultural não se configuram como prescrições ou ideias prontas para que a professora possa seguir, afinal, para Vigotski (2012) é necessário que para cada objeto de estudo, faz-se necessário encontrar um método de análise único.

Em qualquer área nova a investigação começa fervorosamente pela busca e a elaboração do método. Poderíamos enunciar como tese geral que toda abordagem fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantem uma relação muito estreita, por isso a investigação adquire uma forma e curso completamente novos quando está relacionada com a busca de um método novo, adequado ao novo problema; e neste caso a investigação se diferencia substancialmente daquelas formas nas que o estudo simplesmente aplica as novas áreas os métodos já elaborados e estabelecidos na ciência (VIGOTSKI, 2012, p. 47), tradução nossa.

Os estudos de Vigotski (1896 – 1934), nos permitem analisar os conceitos que mobilizam a reflexão da professora sobre sua forma de ser professora; sobre a organização do seu trabalho de docência. A defesa, neste trabalho de tese, é a de que esse referencial teórico se traduz como meio de reflexão sobre o trabalho de docência, anulando as hipóteses de uma indicação de um manual prescritivo.

Ao refletir sobre o papel da professora da infância, compreendemos, então, que os estudos vigotskianos colaboram para o processo de reflexão sobre a natureza política e ética desta profissão, oferecendo aos docentes possibilidades para a elaboração de um trabalho autoral e comprometido com o individual de cada estudante e com o coletivo social.

A partir desse referencial teórico compreendemos, então, que o trabalho de docência é um trabalho de autoria da professora, em que as relações de ensino são planejadas com foco no desenvolvimento individual de cada criança e na transformação coletiva da sociedade. O trabalho de docência se configura como uma prática social (CARVALHO, 2020), em que a atividade de encontrar o caminho – o método – do ensino se traduz em um exercício de criação e autoria da professora.

É possível compreender a atividade de ensino como uma prática social, criativa e viva, pois o professor pode tornar-se aquele que provoca situações em que as crianças possam inspirar-se, nas diferentes vivências. Observar, planejar, avaliar a prática de ensino são atividades fundamentais para o exercício de

compreensão da docência (SCHLINDWEIN; LATERMAN; CASTRO; 2018, p. 81).

Vigotski (2017) chama-nos atenção ao fato de que a professora da infância, aquela que, de acordo com a organização do sistema de educação brasileira (BRASIL, 1996), atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa reconhecer-se como partícipe do processo de desenvolvimento psicológico da criança em idade escolar⁴⁸. Para o autor, o desenvolvimento psicológico da criança em idade escolar tem especificidades que devem ser conhecidas pela professora da infância e que são fundamentais para a organização do trabalho de docência.

A consciência é, para Vigotski (2009), o nível mais elevado do desenvolvimento psicológico humano. A concepção materialista defendida pelo autor permite-nos mencionar que só o homem tem um aparato biológico capaz de desenvolver a consciência; de elaborar o pensamento consciente; de transformar funções elementares em funções superiores. “O que é mais típico, mais fundamental, mais importante para a consciência do ser humano e para sua forma peculiar de refletir a realidade? A natureza social e histórica dessa consciência” (VIGOTSKI, 2017, p. 181).

A consciência humana se desenvolve nas relações sociais e culturais em que cada pessoa se insere em determinado tempo histórico. Nas relações entre pessoas, mediadas pela cultura, existe a possibilidade do desenvolvimento do pensamento consciente. Isto é, nas relações sociais o homem aprende que é capaz de prever e planejar suas ações; que está apto a pensar previamente sobre suas ações; que é possível imaginar e depois criar.

É pautado na dialética de Marx que Vigotski (2017) atribui ao pensamento consciente uma materialidade: o homem ao buscar modos de sobrevivência, se transforma e transforma a natureza em que se insere, produzindo cultura. Como via de mão dupla, mediado pela cultura do tempo histórico em que se insere o homem produz cultura, cria novas formas de vida individual e social. Isso é possível por conta do ato consciente e previsto e essa é a concepção do processo de humanização defendida nos estudos vigotskianos. Esse é o processo pelo qual o homem aprende a ser homem. Essa é a forma pelo qual o homem se humaniza.

Nesse contexto, é importante destacarmos a defesa do autor (VIGOTSKI, 2018) de que o desenvolvimento da consciência não acontece apenas em função da idade, mas

⁴⁸ É importante destacar que o desenvolvimento psicológico na idade escolar se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2017).

se torna possível através das relações que cada ser humano estabelece com o meio social, cultural e histórico em que se insere. São as relações com o entorno que possibilitam neoformações no sistema orgânico/físico, viabilizando também o sistema psicológico. As relações sociais com o meio e, portanto, com a aprendizagem dos conhecimentos científicos na escola, tornam possível o desenvolvimento da consciência e a elaboração do pensamento consciente. É notável a relação que Vigotski (2017) atribui ao conceito de realidade e consciência. O autor afirma que:

[...]Eis o que me parece: a consciência é sempre o reflexo da realidade. Esse é o postulado fora do qual é impossível, em geral, analisar a consciência em qualquer ciência. No entanto – assim me parece –, ninguém, além das pessoas que simplificam extremamente todos os problemas, disse que a consciência sempre reflete a realidade da mesma forma. Ela sempre reflete a realidade, mas não de forma semelhante. Se a consciência refletisse a realidade da mesma forma, seria impossível falar de desenvolvimento da consciência (p.180).

Isto significa dizer que cada pessoa – cada criança, cada estudante, cada professora – tem uma história, uma realidade e, com isso, suas vivências. Dessa afirmativa desdobra-se um relevante aspecto a ser problematizado na organização do trabalho de docência na infância. Trata-se da importância de a professora atentar-se ao fato de que, se cada criança vive uma história, irá desenvolver a consciência de maneira diferente também. Tal fato implica, ainda, no reconhecimento de que a forma de cada criança se posicionar e se relacionar frente a aprendizagem dos conhecimentos científicos será única e individual.

Vigotski (2017) destaca, ainda, que a consciência pode refletir a realidade por meio da sensação ou: “[...] o reflexo da realidade é reelaborado pelo pensamento [...]” (VIGOTSKI, 2017, 180). Destaca-se, portanto, a capacidade de reelaboração da realidade por meio do pensamento. O autor chama atenção do fato de que sentir a realidade é uma forma primária da consciência. No entanto, pensar a ou sobre a realidade – e objetivar suas transformações – se traduz em uma forma superior da consciência.

A sensação como uma forma primária da consciência reflete a realidade? Indubitavelmente, sim. E o pensamento como uma das formas superiores da atividade consciência própria do ser humano? Sim, sem dúvida reflete”. Porém, se reconhecermos que a passagem da sensação ao pensamento foi um salto dialético, foi o surgimento de algo novo, então disso decorre que o pensamento reflete a realidade bem diferente de como o faz a sensação (VIGOTSKI, 2017, p. 180).

O câmbio entre a possibilidade de sentir ou pensar sobre a realidade se configura como um salto qualitativo no processo de desenvolvimento do sistema psicológico do ser humano. Ao refletirmos sobre o papel da professora da infância, compreendemos que esse salto qualitativo da consciência pode ser potencializado na escola, mediante relações de ensino organizadas considerando as necessidades e possibilidades de aprendizagem de cada criança. “Do ponto de vista psicológico, a passagem da sensação ao pensamento significa, em primeiro lugar, a passagem de um reflexo não generalizado para um reflexo generalizado da realidade na consciência” (VIGOTSKI, 2017, p. 181).

Compreender cada ser humano como único e considerar que cada história de vida favorece o desenvolvimento da consciência de uma ou outra maneira é um importante princípio metodológico para a organização do trabalho de docência. Vigotski (2013) registra sua crítica a sociedade dividida em classes sociais. Nessa obra (VIGOTSKI, 2013), o autor chama-nos atenção para as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais. Três questões são mobilizadas a partir desta referência: Todas as crianças acessam a escola e os conhecimentos científicos de maneira igual? As condições materiais das instituições escolares são as mesmas Brasil afora? A educação pública brasileira garante a todos os estudantes que seus processos de aprendizagem na escola favoreçam o desenvolvimento de uma consciência que reflita criticamente sobre a realidade?

A resposta negativa nos impulsiona a problematizar essas indagações. É inegável o fato de que o sistema de organização econômico da sociedade, o capitalismo, favorece o desenvolvimento, basicamente, de duas diferentes consciências: a consciência do operário e a consciência do proprietário. Isto significa dizer que, por meio do trabalho humano, a organização econômica da sociedade molda e participa do desenvolvimento psicológico humano.

Não se trata de negar a importância do trabalho humano na busca por encontrar novas formas de desenvolvimento e organização da vida social. Afinal, é por meio do trabalho, que homem se tornou capaz de transformar-se, físico e intelectualmente. Pensar sobre si mesmo e sobre a natureza é trabalho humano. O que questionamos é a maneira com que o trabalho humano e o exercício reflexivo sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre as relações de trabalho permitem que o homem, inserido em diferentes classes sociais e com condições materiais tão distintas de desenvolvimento psicológico, realize.

Nesse sentido, com inspiração em Vigotski (2013) e Marx e Engels (2010), surge uma nova questão: de que maneira a escola, e o trabalho de docência na infância, são capazes provocar mudanças nas relações de trabalho – laboral e intelectual – do ser

humano? Esta parece ser a questão que nos mobiliza a refletir sobre o papel do trabalho de docência na infância para as relações de ensino na escola.

Consideramos que estamos diante de uma discussão importante não para orientar que a professora encontre meios para que os estudantes elaborem o pensamento consciente da mesma maneira, com ideias e percepções de mundo iguais ou semelhantes. Não se trata de, ao reconhecer que as diferentes condições de vida material irão influir do desenvolvimento de diferentes formas de elaborar o pensamento consciente, objetivar que todas as pessoas construam as mesmas concepções de mundo ou sociedade. Até mesmo porque, por exemplo, não é possível garantir que melhores condições materiais garantem o desenvolvimento do sistema psicológico de forma positiva. Mas justamente de reconhecer e valorizar a diversidade nos modos de se humanizar e acreditar que o desenvolvimento de uma consciência reflexiva sobre a sociedade torna o ser humano capaz de problematizar de maneira crítica as contradições da vida social, tão importantes para uma vida coletiva e democrática.

Parece ser fundamental que a professora reconheça que a maneira de aprender e significar um mesmo conhecimento científico será diferente para cada criança, o que resulta em novas e diferentes forma de relacionamento no e com o mundo. Dialogar sobre o conceito de consciência articulado ao conceito de realidade se justifica, portanto, pelo fato de que: “[...] a consciência reflete a realidade, mas não de forma semelhante” (VIGOTSKI, 2017, p. 180). Afinal a consciência reflete a realidade, mas não apenas tal qual ela é. Através do pensamento consciente inserido em determinada realidade é possível pensar, projetar e mobilizar transformações nesta mesma realidade. Essa é uma reflexão, ao nosso ver, fundamental para que a professora da infância elabore com autoria o seu método de trabalho, pois sugere que cada estudante seja conhecido e instruído considerando suas individualidades e vivências pessoais.

Desse modo, uma das premissas do trabalho de docência é a de conhecer os estudantes para quem será ofertado o ensino, isto é, para quem serão planejadas as relações de ensino. É fundamental conhecer quem são; o que sabem; o que estão prontos para aprender e, ainda, o que desejam conhecer. Um programa de ensino atinge sua potência máxima quando as características dos estudantes são levadas em consideração durante a organização do trabalho de docência.

Assim, uma das posições fundamentais é a de que, para qualquer instrução, existe um prazo ótimo, ou seja, mais favorável. Quando se está fora do prazo mínimo ou máximo de instrução, ou seja, demasiado cedo ou demasiado tarde,

isto sempre se torna prejudicial, do ponto de vista do desenvolvimento, afetando negativamente o curso do desenvolvimento mental da criança. O fato de existirem esses prazos ótimos de instrução leva-nos ao próximo momento, necessário à análise mais aprofundada: dizemos que, para iniciar-se qualquer instrução, é imprescindível que determinadas características da criança, certas qualidades e propriedades dela, tenham amadurecido até certo grau (VIGOTSKI, 2020, p. 146).

É nesse diálogo entre a organização do ensino em função da aprendizagem das crianças que consideramos importante compartilhar nossa interpretação do conceito de relações de ensino. No estudo teórico das obras de Vigotski não encontramos, nas palavras do autor, uma explicação ou definição deste conceito. No entanto, ao refletirmos sobre o conjunto de suas ideias e nos atentarmos a uma nota de tradução (VIGOTSKI, 2017), formulamos nossa interpretação deste conceito. Para tal, partimos da tradução da palavra *obschenie*, que é uma palavra original do idioma russo.

A palavra russa *obschenie* é traduzida pelo Dicionário russo-português (1989) como relações de contato, trato, contato pessoal. Porém, no escopo da teoria histórico-cultural esse conceito adquire uma importância muito grande, pois significa muito mais do que uma simples relação de contato. A etimologia da palavra russa nos possibilita, inclusive, levantar hipóteses de que as palavras que melhor traduzem esse conceito para o português seriam "cumplicidade", "comum união ou comunhão" ou "amálgama". Vale também dizer que *obschenie* tem o mesmo radical que a palavra *obschnost* que é um conceito importante deste texto, mas que decidimos traduzir como "relação de união comum", colocando entre parêntesis (conjunto). Essas escolhas se justificam pela compreensão que temos da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski e porque *obschenie* não pode ser traduzida pela palavra "comunicação", como está na maioria das traduções em português publicadas no Brasil, e *obschnost* implica numa relação comum entre elementos. Em função da dificuldade de encontrarmos a palavra em português que traduza o significado de *obschenie* como a concebe Vigotski, preferimos apresentá-la transliterada (em letras latinas, mas como soa em russo) com o intuito de não deturpar ainda mais as ideias do autor, mas para *obschnost* fizemos uma escolha diferente que, numa outra versão dessa tradução, poderá ser revista (N. dos T.) (p. 181).

Compreender o significado e tradução da palavra *obschenie* para o idioma português parece não ser uma tarefa simples. Segundo a nota da tradutora (VIGOTSKI, 2017), não se encontra no dicionário brasileiro uma palavra que pudesse traduzir o significado empregado por Vigotski (2017) à palavra *obschenie*. Para compreender o significado desta, a tradutora recorre a uma outra palavra russa: *obschnost*, que significa "relação de união comum" e afirma ainda que: "[...] *obschnost* implica numa relação comum entre elementos" (p. 181).

A busca por compreender os significados das palavras russas *obschenie* e *obschnost* para a interpretação dos estudos do autor nos mobilizou a refletir sobre o

conceito de relações de ensino. Ao pensar na definição de *obschnost* como ‘relação comum entre elementos’ é que elaboramos nossa compreensão do conceito de relações de ensino.

Em nossa percepção, as relações de ensino incluem muito mais do que as pessoas partícipes dessa relação. São relações que envolvem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas reais, com histórias dramáticas, inseridas em contextos concretos de vida que se perpassam, se atravessam no processo de constituição de ser humano. No caso do ensino escolar, os partícipes das relações de ensino são a professora e a criança. Desse modo, nas relações de ensino encontram-se a professora e o estudante com um mesmo objetivo comum, transformador. Podemos considerar, hipoteticamente, que, tanto a professora quanto o estudante encontram-se na escola com um mesmo objetivo: relacionarem-se em prol da aprendizagem e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do pensamento consciente.

Nesse sentido, há um aspecto a ser considerado, que eleva o papel da professora à sua potência máxima e que indica a especificidade do trabalho de docência. Embora encontrem-se na escola com um objetivo comum, há uma diferença entre os fins do estudante e da professora para com essa relação. A professora se insere nas relações de ensino com o fundamento de que a organização do trabalho de docência consiste no reconhecimento e consciência de que sua profissão é responsável por colaborar com o processo de desenvolvimento cultural, individual e coletivo de cada estudante.

A professora, portanto, se insere nas relações de ensino carregando consigo a finalidade de que a criança aprenda e se desenvolva. Enquanto isso, o estudante vai para escola com as mais diversas finalidades. Há aqueles que vão para a escola com a intenção de aprender novos conteúdos. No entanto, há também aqueles que, sobretudo devido ao fato de estarmos inseridos em uma sociedade desigual social e educacionalmente, percebem a escola como uma oportunidade de garantir uma refeição diária. Diferente da professora, os estudantes não chegam à escola instruídos por conhecimentos científicos da área da psicologia ou educação, por exemplo, sobre o desenvolvimento humano.

A diferença entre professora e estudante em relação a finalidade das relações de ensino é que a professora sabe, do ponto de vista científico e metodológico, qual seu papel e sua função naquela relação. A organização do trabalho de docência parte do princípio de que a professora sabe da importância do seu papel na escola para o desenvolvimento da consciência como função superior. Ou seja, embora professora e estudante se insiram

nas relações de ensino com um mesmo objetivo, a finalidade dessa relação é diferente para ambos.

Reconhecer as diferentes formas de atribuir sentido a escola e às relações de ensino não se trata de uma comparação hierárquica sobre estudante e professora, mas justamente de valorizar o conhecimento científico produzido sobre o que significa escolher a pedagogia como atividade laboral. Significa destacar a importância desta profissão; sinalizar as especificidades da docência na infância e reafirmar o trabalho da professora como um exercício mais do que intelectual, praxiológico. E, de acordo com os estudos vigotskianos, como central para o desenvolvimento psicológico das crianças na escola.

Para Carvalho (2020) as relações de ensino são compreendidas como uma prática social, em que os sujeitos envolvidos aprendem mutualmente. A escola é, portanto, um espaço: “[...] um espaço adquirido por lei através dos direitos humanos para todos, onde devem ser estabelecidas relações de ensino que promovam a convivência na diversidade” (p. 41).

Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, conforme os escritos de L.S. Vigotski, assumimos as relações de ensino como práticas culturais, nas quais o sujeito aprende e ensina nas interações estabelecidas no processo contínuo de interações entre professores, alunos e conhecimento no contexto social. Neste, destacamos o papel da mediação pedagógica, aqui compreendida como o trabalho docente na construção de estratégias nas relações dos sujeitos com o conhecimento (CARVALHO, 2010, resumo).

Nas relações de ensino – encontro pedagógico entre professora e estudantes em virtude da aprendizagem dos conhecimentos científicos em um contexto escolar real e complexo –, do ponto de vista do processo de desenvolvimento humano, a professora é a pessoa mais experiente e com o compromisso de promover a criança. É quem conhece cientificamente como o ser humano se desenvolve e é quem é capaz de atribuir uma intencionalidade pedagógica e ética ao trabalho de docência.

Devemos levar em conta as experiências anteriores dos alunos para planejar e organizar as práticas pedagógicas. Podemos ainda dizer que a escola é um espaço privilegiado onde acontecem as relações de ensino e, por isso, a mesma deve organizar-se para atender com propriedade todos que nela estão inseridos, compreendendo a aprendizagem como um processo em construção. Nessa trajetória, um dos objetivos da escola deve ser oferecer aos alunos situações de experiências que tornem acessível a realização de aprendizagens (CARVALHO, 2020, p. 119)

Ao nosso, é papel da professora, reconhecer a escola como um espaço potente para o desenvolvimento da consciência e essa é uma premissa para a organização de um trabalho de docência em que priorize relações de ensino significativas para as crianças. Em nossa percepção, a relação entre a professora e estudante é chamada de relações de ensino por que é uma relação em que a professora tem objetivo de ensinar algo novo, isto é, mobilizar novas aprendizagens e com isso desenvolvimento do estudante. A professora tem intencionalidade pedagógica na relação que estabelece com os estudantes, é uma relação mediada pelo conceito de *obschenie*: que são as relações entre as pessoas envolvidas no processo educativo. O processo educativo é um processo de relações de ensino, em que o objetivo é o desenvolvimento do pensamento consciente como função superior, valorizando a individualidade de cada estudante e em prol de transformações na vida coletiva. Os “elementos de relação comum” (VIGOTSKI, 2017, N.T) são, portanto, os sujeitos da *obschenie* no processo educativo: são as relações entre professora, estudante e o conhecimento científico.

Compreendemos, dessa maneira, que as relações de ensino são relações sociais, organizadas e medidas pela professora na escola, com o objetivo de que os estudantes desenvolvam as funções psicológicas superiores e, portanto, o pensamento consciente e crítico perante a realidade. A finalidade das relações de ensino é a de, por meio da aprendizagem dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, que os estudantes assumam uma postura ativa de transformação social. Ainda assim, o objetivo da instrução escolar é o de colaborar para que os estudantes consigam pensar por conceitos, aprender a cultura e se relacionar com conceitos abstratos. A criança tem um salto qualitativo quando consegue pensar fora do campo visual, estabelecer relação entre conceito, isto é, fazer generalizações, que é um fenômeno do pensamento e, portanto, qualifica o processo de desenvolvimento da consciência.

Enquanto a criança não elaborar, como na idade escolar, esse sistema de relações de união comum (conjunto) entre os conceitos, seu o pensamento não vai conseguir se emancipar, não vai conseguir se desprender da base visual-sensorial do pensamento, da percepção e da memória, então, conserva-se a lei de que a criança pensa com mais facilidade quando vê, ou quando se apoia diretamente na experiência, do que quando a ideia está entregue a si mesma (VIGOTSKI, 2017, p. 189).

A escola auxilia a pensar através de conceitos, isso é, possibilita que a criança pense sobre determinado objeto ou assunto sem que esteja observando visualmente aquilo que está sendo falado/explicado. Na escola a criança tem a possibilidade de desenvolver

o pensamento por meio da aprendizagem dos conceitos científicos e, com isso, de reelaborar suas aprendizagens do cotidiano e senso comum. É na escola, por exemplo, que a criança acessa o conceito da água ampliado do ponto de vista das características comuns, compreendendo-a através dos conceitos de composto químico, incolor, inodoro e insípido.

Para nós, "cinco" é um conceito abstrato e, para a pessoa que não domina o conceito aritmético desenvolvido, é cinco dedos ou cinco membros da família, ou algo nesse sentido. Ele apresentou experimentos que mostraram o quanto, numa criança de idade pré-escolar, as emoções são mais acaloradas, mais exaltadas, mais repletas do que no escolar. O pré-escolar à pergunta "o que é cinco?" responde menos [vezes] do que um escolar, mas o escolar responde mecanicamente, e o pré-escolar pensa e diz: "cinco, às vezes, são as pétalas da violeta" ou algo diferente, também colorido, saturado de certo conteúdo (VIGOTSKI, 2017 p. 186).

Nesse contexto, consideramos importante destacar que a organização das relações de ensino, por parte da professora, perpassa a busca por um método. Com apoio no referencial teórico de Vigotski (1996), e em diálogo empreendido no item 1.1 deste trabalho de tese, notamos que é papel da professora, portanto, escolher/criar/organizar qual caminho irá seguir para a concretização dos objetivos para com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Carvalho (2020) colabora com essa discussão, enfatizando que o trabalho de docência consiste na mediação das relações de ensino.

E nesse contexto compreendemos que o papel do professor como mediador das relações de ensino é de fundamental importância, sendo ele o criador das estratégias fundamentadas no conhecimento prévio que possui de cada aluno. Estratégias essas que poderão ter muitas variações, mas que só serão significadas no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno por meio do processo de mediação (p. 42)

Ao nosso ver, a perspectiva histórico-cultural se traduz em uma referência teórica que oferece indicações de cunho metodológico para que a professora da infância organize as relações de ensino em prol do desenvolvimento da consciência no processo de humanização dos estudantes. Afinal, a partir de Vigotski (2010), quando o autor afirma que: "[...] o conhecimento preciso nas leis da educação é o que se exige antes de tudo de um professor" (VIGOTSKI, 2010, p. 454), é que podemos afirmar que o papel da professora é de centralidade para a aprendizagem das crianças na escola.

Esta é a premissa que embasa nossa busca na obra de Vigotski (1896-1934) por conceitos e ideias que possam oferecer contributos metodológicos para o trabalho de docência na infância. Para que o papel da professora no processo de desenvolvimento

humano dos estudantes seja potencializado, é fundamental que esteja orientado por princípios teóricos e metodológicos conscientes, deliberados, planejados anteriormente. A partir de Vigotski (2009; 2013; 2017) compreendemos que refletir sobre o papel da professora nas relações de ensino está intimamente relacionado com o conceito de consciência, que foi o objeto de estudo do autor ao longo de sua trajetória.

Como já citado, para Vigotski (2000; 2013; 2017), a consciência surge na relação entre as pessoas. Desse modo, as relações de ensino – relação professora e estudante – impactam e participam do processo e desenvolvimento da consciência, da professora e do estudante. Consideramos, portanto, que essa é uma premissa para o trabalho da professora. É importante a professora sentir-se responsável com a aprendizagem dos estudantes, afinal, sua maneira de organizar as relações de ensino é capaz de potencializar o processo de desenvolvimento da consciência, individual e coletiva, dos estudantes. Não nos referimos a uma responsabilidade pessoal, mas trata-se de uma responsabilidade profissional, em que estão inclusas, inclusive, as reflexões sobre as limitações da profissão docente.

Consideramos que Vigotski (2009; 2010; 2017): a) atribuiu à professora o papel de centralidade, no sentido de potencializar o desenvolvimento dos estudantes; b) estava preocupado com o estudo da consciência humana. Portanto, consideramos importante destacar qual método de estudo utilizado pelo autor para compreender o desenvolvimento da consciência, como uma ferramenta possível para compreendermos as relações de ensino. O método de estudo da consciência humana foi a investigação da relação entre pensamento e palavra: [...]“A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 486). De acordo com Smolka (2021) o processo de humanização é perpassado por instrumentos e signos comuns a cada cultura.

[...] o trabalho de Vigotski no campo da educação, particularmente no campo da defectologia, seu amplo e profundo conhecimento de teorias em psicologia, sua experiência e estudos sobre arte e literatura, seu diálogo com o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, contribuíram para sua atenção especial ao papel mediador e à função dos instrumentos e signos na atividade humana, bem como ao estatuto e poder da palavra, a forma verbal da linguagem no desenvolvimento humano e na consciência. O levantamento de algumas hipóteses – da natureza social do psiquismo humano, do signo como instrumento psicológico, da atividade mediada, da internalização da cultura – surgiu como resultado de suas experiências vividas e sua investigação filosófica e metodológica a respeito das condições concretas da existência humana” SMOLKA *et al.*, 2021, p. 1372/1373).

Para Vigotski (2009) a relação entre pensamento e palavra têm seu início na infância, quando a criança nota que é possível exteriorizar por meio linguagem oral seus pensamentos; que pode compartilhar com o mundo suas ideias e reflexões. A relação da linguagem oral com os fenômenos do pensamento é, portanto, uma descoberta para a criança.

É no momento em que o ser humano começa a se desenvolver, ou seja, na infância, o ponto de encontro dessa relação entre pensamento e palavra, pois é quando a criança faz sua maior descoberta: percebe que pode falar o que pensa, que o pensamento pode ser externalizado por meio da palavra e, assim, que há possibilidade de que sua fala se articule ao pensamento. Anterior a essa “descoberta”, Vigotski (2009) aponta que a criança age e fala de modo social, intencional e afetivo, dessa maneira, até aproximadamente os dois anos e meio de idade, a fala e as ações são pré-intelectuais (SOUZA, 2017, p. 71).

Dialogar sobre a relação entre pensamento e palavra com apoio no referencial teórico vigotskiano requer, primeiramente, uma exploração dos conceitos de linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior. A primeira é interpretada como a linguagem do outro, são as palavras e pensamentos que direcionamos e recebemos do outro. A linguagem egocêntrica é a responsável por organizar o pensamento, trata-se da linguagem de transição entre exterior e interior. Vigotski (2009) elege a linguagem egocêntrica como método de análise para a linguagem interior, “[...] uma vez que a linguagem egocêntrica se caracteriza por uma série de estágios pré-linguagem interior” (SOUZA, 2017, p. 72). Compreendemos, então, que a linguagem egocêntrica organiza a ação da criança - do ser humano.

A compreensão, segundo Vigotski (2009), de como ocorre o pensamento consciente e como a criança começa a pensar, pode ser entendida a partir do estudo da relação entre a linguagem interior e a linguagem egocêntrica, pois ambas se aproximam de forma tríplice: estrutura, função e genética. A fala egocêntrica constitui-se como precoce à fala interior, isto é, a egocêntrica é a transição entre exterior e interior, encontra-se no intervalo de ambas. A linguagem egocêntrica é exterior por modo e manifestação, o que pode ser compreendido como a necessidade de comunicação, e a linguagem interior por função e estrutura, que pode ser percebida em função da necessidade do pensamento (SOUZA, 2017, p. 72 e 73).

A linguagem interior é, portanto, compreendida, como forma de organizar o pensamento para ser manifestado por meio da palavra na linguagem exterior. “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 412).

O resultado desse tipo de estudo é a conclusão de que os processos que movimentam a linguagem desempenham um grande papel, que assegura um melhor fluxo do pensamento. Eles ajudariam os processos de interpretação pelo fato de que, sendo difícil e complexo o material verbal, a linguagem interior realiza um trabalho que contribui para uma melhor fixação e unificação da matéria apreendida. Esses mesmos processos sobressaem em seu fluxo como forma de atividade dinâmica quando a eles se incorpora a linguagem interior, que ajuda a sondar, abranger e destacar o importante do secundário no movimento do pensamento, e a linguagem interior acaba desempenhando o papel de fator que assegura a passagem do pensamento para a forma verbalizada em voz alta (VIGOTSKI, 2009, p. 4).

Embora os conceitos de linguagem exterior, egocêntrica e interior⁴⁹ tenham sido citados de forma breve, consideramos importante mencioná-los por reconhecermos que a linguagem – como instrumento de relação social – é uma função fundamental para o processo de aprendizagem da cultura e humanização. Afinal, a linguagem opera como orientadora das relações sociais e culturais, da brincadeira infantil, dos jogos, dos dramas.

É possível traduzirmos esta ideia em um exemplo sobre o desenvolvimento infantil: como uma criança descobre o conceito de bola. É através da linguagem que ela aprende o que é uma bola, uma vez que um representante da cultura descreve este objeto, por meio de signos constituídos culturalmente: a bola é macia, redonda, ela rola, é colorida e assim por diante. A aprendizagem da cultura é, portanto, mediada por instrumentos psicológicos, por signos culturais. O processo de humanização é mediado, sobretudo, pela linguagem. E essa mediação se dá, por sua vez, por meio da palavra através de signos, sentidos e significados próprios de cada cultura em constante transformação. Para Smolka (1995) ao mesmo tempo em que o homem produz a linguagem, é produzido pela própria linguagem.

Podemos depreender daí uma concepção de homem não como (sujeito) uno, mas (pelo menos) duplo, na luta/tensão constante - social, mental - entre autonomia/submissão; homem capaz de, experienciando e condensando diversas posições/papéis sociais, controlar (o outro, a si próprio) e resistir. Nesta concepção, o homem não é simplesmente produto das circunstâncias, mas (agente que) transforma as circunstâncias e se transforma (se produz) nesta atividade. De maneira talvez mais pertinente hoje, dizemos que o homem produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/ oper)ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem) (SMOLKA, 1995, p. 14).

⁴⁹ Para aprofundar o diálogo sobre esses conceitos sugerimos a leitura dos capítulos 4 e 7 de VIGOTSKI (2009) e do capítulo 3 da referência SOUZA (2017).

Nesse contexto, além de dialogar sobre os conceitos de consciência; linguagem; pensamento e palavra, para refletirmos sobre o processo de desenvolvimento humano e, sobretudo, sobre as relações de ensino na escola, parece-nos indispensável abordar os conceitos de sentido e significado. Vigotski (2009) afirma que no significado da palavra encontra-se uma espécie de acordo cultural comum, uma vez que o significado é dicionarizado. Retomando ao exemplo da bola, o significado desse objeto é de comum acordo entre os representantes de cada cultura. Para o autor, o significado da palavra:

[...] Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade de pensamento verbalizado. Sendo assim, fica evidente que o método de investigação do problema não pode ser outro senão o método da análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra (VIGOTSKI, 2009, p. 10).

Ampliando a discussão, compreendemos que é pelo sentido que acessamos o significado da palavra. Um questionamento sobre “o que é a escola para a criança?” servirá de exemplo para compreendemos a elaboração desses conceitos pelo autor (VIGOTSKI, 2009).

Em nossa interpretação, se perguntamos para as crianças o que é uma escola será possível acessarmos opiniões coletivas, por exemplo, muitas crianças podem dizer que a escola é lugar para aprender ou encontrar colegas. Estaremos, portanto, diante do significado dicionarizado – comum – desse espaço. No entanto, se perguntamos o que é a escola poderemos acessar as percepções das crianças sobre esse espaço, isso é, como elas sentem, percebem, elaboram e significam individualmente essa instituição.

Portanto, através do significado – que é dicionarizado – conseguimos acessar o sentido atribuído às crianças para o espaço da escola, e, como via de mão dupla, conhecendo qual sentido atribuído ao conceito de escola podemos acessar o que esse espaço, de maneira geral, significa para elas. O significado individual de cada criança para o espaço da escola é acessado, portanto, por meio do sentido atribuído a essa instituição em suas vivências.

O problema da compreensão parece, assim, ganhar relevância em detrimento da comunicação. Compreender palavras implica compreender pensamentos, motivos, desejos... e isto pode implicar "meias palavras", palavras "erradas", ou até palavra nenhuma... A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do "não dito" e não necessariamente significa por meio do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica. A linguagem é fonte de equívocos, ilusões, mal-entendidos. Podemos dizer que ela "trabalha" ou "funciona", às vezes "por si", produzindo múltiplos efeitos, independentemente das intenções de quem fala;

ela escapa ao conhecimento, poder e controle do homem. Se Vygotsky intuiu isto, não chegou a explicitar. Talvez, aqui, encontremos mais claramente os limites de sua posição. Pois se o homem produz linguagem, ele não (ou nem sempre) a controla; perde o controle do produto, da sua própria produção... (e com isto se perde?) (SMOLKA, 1995, p. 16)

A importância de uma discussão sobre o conceito de linguagem amplifica-se no contexto desta pesquisa ao refletirmos sobre o trabalho de docência na infância. Se partimos do princípio de que o papel da professora é o de organizar as relações de ensino e que estas são relações sociais são mediadas pela palavra, encharcadas por sua vez de sentido e significado, é possível sintetizarmos que a palavra é a unidade de análise das relações de ensino na escola.

Desse modo, de maneira cíclica, a palavra é a unidade de análise das relações de ensino e as relações de ensino são a unidade de análise do processo de desenvolvimento humano da criança escola. Ao defendermos que as relações de ensino potencializam o desenvolvimento da consciência, inferimos que o princípio metodológico que deve orientar a organização do trabalho de docência é o de que as relações de ensino são mediadas pelas palavras. Através da palavra a pessoa se expressa sobre a realidade, em um processo de compreensão e generalização da realidade. A palavra com significado é a unidade de análise do processo de humanização. Assim, compreendemos que a unidade de análise do processo de desenvolvimento das crianças na escola é a palavra expressa nas relações de ensino – dos estudantes para a professora e vice versa.

Com estudo na obra de Vigotski, compreendemos que a significação da palavra se constituiu como uma unidade de análise do autor em seus estudos sobre a consciência humana. No entanto, parece-nos possível, em função deste estudo, refletir sobre qual seria a categoria de análise desta pesquisa em específico. Para justificar a unidade de análise desta pesquisa partimos das discussões de método em Vigotski (1996; 2012) e da unidade de análise do autor (VIOTSKI, 2009) que é a significação da palavra.

Enfatizamos que a unidade de análise do processo de desenvolvimento humano é a significação da palavra, que garante não apenas a socialização do ser humano, mas a sua própria transformação e da sociedade. Essa parece ser uma premissa fundamental para a organização do trabalho de docência na infância, afinal, em virtude do desenvolvimento individual de cada criança e de uma transformação social é que a professora organiza as relações de ensino.

A unidade de análise desta pesquisa, ao nosso ver, é, portanto, o sentido e o significado atribuído pelas crianças para as relações de ensino na escola compartilhados

(pelas crianças) com a professora através palavra. Afinal, se nosso interesse é o de problematizar o trabalho de docência na infância e se o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na escola é o que move a organização das relações de ensino, conhecer a forma com que as crianças significam as vivências na escola é a principal etapa para uma avaliação do ponto de vista do ensino e também da aprendizagem.

Desse modo, ao elaborarmos a unidade de análise desta pesquisa para discutirmos as implicações na organização do trabalho de docência na infância, consideramos importante questionar: é possível, enquanto professoras ou pesquisadores, empreendemos o exercício de estudar as relações de ensino? Uma resposta positiva à pergunta é embasada na ideia de que, enquanto professoras da infância, é plausível compreendermos – através da palavra expressada pela criança sobre o que aprende em relação aos conhecimentos científicos e sobre o espaço da escola – o sentido e o significado que as crianças atribuem às relações de ensino. Uma problematização metodológica das relações de ensino é realizável pela professora da infância quando ela está atenta e disponível para conhecer o sentido e o significado que as crianças estão atribuindo ao que vivenciam na escola.

O segundo aspecto, e consequência do fato de estar mos aqui lidando com a supremacia da memória, consiste em que o caráter dos interesses e necessidades da criança se reestrutura completamente. Direi, em termos gerais, em que consiste a mudança aqui. Como mostram a investigação experimental e a observação, o ponto é que os interesses da criança começam a ser determinados pelo sentido, que dada situação representa para a criança. Não apenas pela situação em si, mas também pelo significado, que a criança atribui a esta situação. Surge a primeira generalização afetiva, surge uma substituição e mudança de interesses (VIGOTSKI, 2020, p. 148).

Smolka (1995) ajuda-nos a ampliar a discussão dessa esta ideia ao destacar que na relação entre professora e estudante o mais importante é a forma com que a professora utilizará a palavra para comunicar-se com os estudantes (do que o emprego sintático correto da língua). Em diálogo com Vigotski (2009) trata-se de pensarmos que, muito além de utilizar-se da linguagem para transmitir o conhecimento científico, é importante que a professora da infância se preocupe em utilizar-se da palavra para estabelecer relações – de ensino - com os estudantes.

Na tentativa de considerar o erro não como um fato isolado (na língua), mas como uma instância significativa numa trama mais ampla das relações textuais/sociais, somos levados a problematizar os aspectos sintáticos, a

indagar sobre a linguagem em funcionamento, e a analisar o discurso da professora relacionado às suas estratégias de ensino. Ao olharmos para o movimento interlocutivo percebemos que a clareza e a possibilidade de compreensão não estão na "qualidade" do enunciado, no modo como se usa a linguagem como "instrumento", mas nas relações que se estabelecem entre os interlocutores. O enunciado não pode ser encarado como um veículo por meio do qual se transmitem mensagens, mas como algo que acontece na dinâmica de sua elaboração. A possibilidade de compreensão de um enunciado não está, portanto, na língua em si e em sua correção, mas no movimento de produção/construção conjunta dos interlocutores em interação. O funcionamento do discurso não é apenas e integralmente lingüístico e não se pode defini-lo senão em referência ao "posicionamento" dos protagonistas e objetos do/no discurso (SMOLKA, 1995, p. 18).

A unidade de análise do processo de desenvolvimento humano proposta por Vigotski (2009) é a palavra com sentido e significado. A palavra ganha finalidade quando compartilhada na relação entre pessoas. A palavra não existe fora da relação entre pessoas, assim como não existe sem um significado. Aprendemos o significado da cultura, atribuímos sentido ao conhecimento acumulado, transformamos o que já existe, criamos o novo nas e pelas relações sociais, culturais e históricas. É por meio da palavra, na relação com o outro, que o homem transforma a natureza e a si mesmo. Está nas relações a possibilidade de construção da significação simbólica. Na palavra como forma de pensamento verbalizado está a unidade entre o significado cultural e a consciência humana. Ressalta-se, portanto, a importância de uma discussão sobre a linguagem para problematizarmos o trabalho de docência na infância, uma vez que a professora:

[...] foi investida pela sociedade e pela instituição educacional como a sua representante autorizada. Ela tem o poder de instaurar as relações de ensino na sala de aula. Ela tem a responsabilidade de transmitir à criança o legado histórico cultural da sociedade, organizando formas adequadas da atividade educativa. E ela será avaliada dentro da instituição em relação a isto. (SMOLKA, 1995, p. 18)

As relações de ensino se constituem em uma unidade de análise quando o estudante captura o sentido dos conhecimentos escolares, expressando-os em palavras, sob novas possíveis elaborações conceituais. Afinal, é na palavra na forma de pensamento verbalizado que está a possibilidade de a professora acessar o que a criança aprendeu; que existe a possibilidade de a criança expressar suas respostas e compartilhar a formulação de novas questões. É, portanto, através de relações de ensino mediadas pela palavra que a professora poderá acompanhar, em uma via de mão dupla, o trabalho de docência e a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Mesmo assim, fica difícil falar na "evidência" de UM sentido. Pois se as palavras condensam múltiplas vozes, elas fazem também circular outros múltiplos sentidos que se dispersam e não são evidentes. Dispersão e não evidência marcam a trama de interlocuções, o que não impede - pelo contrário, parece abrir, viabilizar - a possibilidade de construção/produção de imprevisíveis sentidos no jogo discursivo. A posição do sujeito - que fala mas não controla seu próprio dizer - configura o problema da autonomia/intencionalidade do sujeito e da língua: o que o sujeito faz com a língua/linguagem, o que a língua/linguagem faz com o sujeito; e nos leva, sobretudo no que concerne à relação pedagógica, à indagação de o que e como se (efetiva quando se) ensina. Se não se pode afirmar a evidência de UM sentido na língua, como pensar (que se produz) a eficácia do ensino? (SMOLKA, 1995, p. 21).

Com apoio em Smolka (1995), compreendemos que ao mesmo tempo em que a professora não consegue ter certeza sobre os sentidos que os estudantes irão atribuir ao que ela está explicando, e se seus objetivos para o com o planejamento serão atingidos, não há como deixar de planejar-se para ensinar ou atribuir uma finalidade ao que/como se está ensinando. Do mesmo, se não podemos ter certeza sobre como e o que cada criança vai aprender, não é possível anular ou não planejar do processo de instrução. Acreditar no diálogo sobre as relações de ensino entre os sujeitos que fazem parte dessas relações parece ser uma saída possível, que mesmo longe de indicar certezas, indica uma concepção ética e democrática de educação.

Ao nosso ver, estamos diante de uma discussão de método. Esse parece ser um caminho possível para avaliar o processo educativo, de modo que a professora esteja em constante reflexão sobre o percurso a ser traçado para atingir seus objetivos com o trabalho de docência. No entanto, para que isso aconteça, em uma perspectiva dialética, é fundamental a professora perceber-se como sujeito central relações de ensino, mas que o que as crianças expressam sobre seu método de trabalho e dizem sobre esse processo educativo deve ser o motor guia da organização das relações de ensino. A professora precisa estar atenta ao que as crianças expressam. Criar espaços para compreender os sentidos e significados que as crianças estão atribuindo as relações de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos, ao nosso ver, é uma premissa ao trabalho de docência na infância. Essa parece ser uma indicação metodológica, que implica em postura ética e política, portanto, democrática do trabalho de docência.

Para tal, compreendemos que outra indicação metodológica para a professora da infância é a de que organize um programa de ensino que faça sentido para os estudantes. De maneira sistemática, o programa de ensino incluiu e considera o emocional, as habilidades, os conhecimentos prévios, os interesses e necessidades de cada criança. Isso

se torna possível a medida em que a professora se relacionar com os estudantes de maneira intencional e com um objetivo previsto sobre onde objetiva chegar com cada criança individual e com o grupo de estudantes.

Se for levantada a questão de quais requisitos um programa para jardim de infância deve satisfazer para se ajustar às características de uma criança em idade pré-escolar, uma resposta, penso eu, seria a seguinte. Este programa deve possuir as duas seguintes qualidades, difíceis de combinar. Primeiro, o programa tem que ser elaborado de acordo com um sistema que leve a criança a determinada meta⁵⁴, dando certos passos a cada ano em direção a essa meta. Este programa deve ser semelhante ao programa escolar, no sentido de que deve ser um ciclo unificado e sistemático de trabalho de ensino geral⁵⁵. Ao mesmo tempo, este programa deve ser também o programa da própria criança, ou seja, deve ser apresentado à criança em tal seqüência que responda tanto aos interesses emocionais da criança como às peculiaridades de seu pensamento relacionado a representações gerais (VIGOTSKI, 2020, p. 148).

Dainez e Smolka (2019) destacam que organizar o trabalho de docência considerando as especificidades dos estudantes se constitui em um desafio da educação na atualidade. Para as autoras é urgente uma reorganização da função social da escola.

A análise destaca os modos e as possibilidades de participação dos alunos nas práticas educacionais e evidencia o desafio da escola em considerar as especificidades, tendo em vista as possibilidades de ensino-aprendizagem. Ao destacar o princípio da significação na elaboração histórica do conhecimento e ressaltando as diversas formas e condições de apropriação da cultura, o estudo aponta para a premência de se reconsiderar a função social da escola, de maneira a ampliar as possibilidades de conhecimento e desenvolvimento humano (DAINEZ E SMOLKA, 2019, p. 1)

Em nossa percepção um caminho para superação, ou problematização, desta questão é a professora organizar seu método de trabalho de forma dialética. Isto é, na própria relação com a criança. Conhecer a criança e suas especificidades é o fundamento da organização das relações de ensino e do processo educativo pautado nas necessidades e possibilidades do grupo de estudantes que se reúnem em um agrupamento etário. Para tal, faz-se fundamental o planejamento do trabalho de docência.

Neste contexto, compreendemos que as relações de ensino só ganham força e podem se efetivar de forma positiva quando a professora acredita na escola como formadora. Isto é, como uma instituição participe no processo de desenvolvimento do sistema psicológico do ser humano, sobretudo, do pensamento consciente. Quando a professora acredita na sua profissão como uma potência organizadora do processo de desenvolvimento da consciência do ser humano. Quando percebe que o exercício da

docência é capaz de mediar relações que irão colaborar para o processo de desenvolvimento da consciência individual e de transformação da sociedade.

Ao considerar a educação – aí incluído o ensino escolar – como constitutiva do desenvolvimento, Vigotski (1997) argumentava, em seus escritos marcados pelo compromisso de transformação social, que o ensino da criança com deficiência deveria se ancorar nos mesmos princípios de desenvolvimento humano – de desenvolvimento cultural, como ele insistia em ressaltar – de qualquer pessoa (DAINEZ E SMOLKA, 2019, p. 3).

Em nossa interpretação, Vigotski (2013) acreditava, de fato, na escola e na educação como uma via de transformação social. Para o autor, uma transformação social só seria capaz mediante a educação do novo homem. Tal fato resulta na aposta de possibilidade de transformação no desenvolvimento da consciência mediante uma transformação das relações sociais e das relações de produção. Com apoio em Dalmagro (2010), compreendemos que essa é uma ideia amparada nos princípios do materialismo histórico e dialético. O caráter revolucionário da perspectiva histórico-cultural é embasado no ideal transformador das teses marxistas.

Mudar a formação humana, é por excelência, mudar as condições concretas em que vive o homem. Para tanto, a mudança da consciência e das relações concretas se articulam dialeticamente. O conhecimento, a consciência e a teoria igualmente nascem do modo de vida humano, assim como a consciência e a teoria revolucionária emergem das contradições da sociedade de classes e da necessidade humana de transformar o meio. A transformação social não prescinde da teoria, antes esta é uma condição fundamental para superar a educação “espontânea” que o meio alienado nos oferece (DALMAGRO, 2010, p. 145 e 146).

Desse modo, consideramos importante investir em discussões sobre método do trabalho de docência, sobre os conceitos e concepções que embasam as reflexões da professora da infância sobre as relações de ensino. Ao nosso ver, as concepções fundamentais ao trabalho de docência na infância são, por sua vez, a concepção de ser humano, de aprendizagem, de desenvolvimento, de criança e infância.

Diante dessa ideia, parece-nos interessante questionar: A professora reflete sobre as relações que estabelece com as crianças? A professora acessa a realidade extraescolar em que as crianças se inserem? As professoras conhecem os sentidos e significados que as crianças atribuem aos contextos sociais e culturais em que se inserem? Em que momentos a professora infância reflete sobre sua atividade laboral e as transformações sociais? Quais as condições do trabalho docente para que as professoras incluam essas

questões em seus momentos de formação individual, coletiva ou de planejamento do trabalho de docência?

Desse modo, para Vigotski (2020) as relações sociais desenvolvem a consciência. Ao pensarmos então no conceito de relações de ensino, percebemos que na relação com a professora, a partir de um programa de ensino elaborado a partir da concepção de que seu papel é o de colaborar com os processos de desenvolvimento da consciência dos estudantes, a criança na escola poderá desenvolver a consciência na sua forma mais elaborada: pensamento previsto, crítico, reflexivo.

Quando a professora percebe que essa é sua função enquanto profissional da educação e assume tal responsabilidade, é reconhecida, portanto, como agente de transformação social. Compreendemos o desenvolvimento humano como um processo histórico e social e que o homem se relaciona com a natureza por meio do trabalho, das suas atividades. Por esse motivo é importante ressaltaremos também que a relação entre professora e estudante tem diferentes finalidades. Afinal, ainda que seja importante um vínculo afetivo e descontraído entre professora e estudantes, é fundamental destacarmos que a relação entre ambos é uma relação de ensino. Porque ensinar é a ação que se destina ao trabalho da professora, ensino é trabalho e ser professora é uma atividade de trabalho.

Ser professora, assim sendo, não é transmitir ou repassar conhecimentos (VIGOTSKI, 2010). É participar do processo de desenvolvimento de uma consciência crítica. Afinal “para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto a educar a habilidade para adquirir estes conhecimentos e utilizá-los (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

O professor não se preocupa apenas com o seu método de ensinar, mas mapeia a forma com que cada criança aprende e, assim, passa a dispor das ferramentas necessárias e fundamentais para mediar o processo educativo. A defesa da referida perspectiva teórica é a de que, o professor, quando instrumentalizado sobre a forma como o ser humano desenvolve as funções do pensamento, quando conhece, de fato, o que pretende ensinar e a forma com que a criança aprende, assume uma postura de referência ao estudante. Uma referência na qual constrói-se a partir de uma relação entre estudante e professor com base no diálogo, na reflexão, na problematização. Com isso, um professor que instiga a curiosidade e que, por ter conhecimento sobre o que ensina, media o caminho das ‘respostas’, problematizando novas questões e, colocando assim, o estudante em um processo constante de reflexão e inquietação (SOUZA, 2017, p. 80).

Uma das indicações de Vigotski (2003) para o trabalho de docência é a importância de a professora organizar as relações de ensino considerando os aspectos da

vida extraescolar dos estudantes. Para o autor, essa é consideração de cunho metodológico e científico. O autor afirma que “... a ciência é o caminho mais seguro para a vida (...) só a vida educa, e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo” (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

Desse modo, compreendemos que ao dialogarmos sobre a observação, o planejamento e a avaliação do trabalho de docência, estamos diante de uma discussão sobre os instrumentos de trabalho da professora. Segundo Schlindwein, Laterman e Castro (2018), refletir sobre essas atividades é fundamental para que a professora compreenda e reconheça a especificidade desta profissão. A importância de a professora reconhecer que cada estudante é único, marcado de vivências diferentes e, com isso, que dispõe de necessidades de aprendizagens diferentes é outra indicação de Vigotski (2010), destacada como fundamental para o trabalho de docência.

Pensar nas exigências ao mestre, considerando a importância de a professora estabelecer uma intencionalidade a sua prática, isto é, ter um planejamento prévio, o autor nos apresenta dicas de como a professora poderá colocar em prática suas indicações. Trata-se, aqui, de uma discussão sobre os instrumentos de trabalho do professor. A observação dos estudantes é, portanto, outro instrumento fundamental do trabalho de docência.

Vigotski (2010), referindo-se ao exercício de estudar a personalidade da criança, indica a realização de uma investigação científica, a observação cientificamente ordenada. Ao nosso ver, traduzindo ao trabalho da professora, compreendemos que a indicação seja a de que a professora observe as manifestações dos educandos, mas de forma ordenada e científica. Vale-nos questionar: mas o que implica ao trabalho da professora observar cientificamente os estudantes? O autor afirma que há diferença entre observação simples e observação científica: “[...] em primeiro lugar, à diferença da observação comum, a observação científica pressupõe uma seleção previamente estabelecida de fatores sujeitos à observação” (VIGOTSKI, 2010, p. 433).

Ou seja, a indicação parece ser a de que é interessante a professora observar com intencionalidade, isto é, planejar os momentos de observação. É preciso pontuar o quê, como, a finalidade e o porquê se observa. Além disso, Vigotski (2010) destaca que, após a observação, no registro não se trata apenas de descrever os fatos para explicar, mas de “[...] descobrir as causas e as dependências que se servem de base a esses fatos” (p. 434).

Nesse contexto, compreendemos que ao mencionar a observação científica, Vigotski (2010) apresenta, novamente, indicações metodológicas de como

operacionalizar metodologicamente nas nossas pesquisas e também sobre como organizar o trabalho de docência na infância. Partimos sempre de hipóteses do que observar até chegar nas nossas teses e, a partir disso, construímos nossas reflexões. No trabalho de docência, para observar as crianças também é importante pontuar o que queremos observar, que está relacionado àquilo que prevemos/planejamos para com as crianças.

Interpretamos essas indicações do autor como um destaque para a importância de realizarmos, na condição de pedagogas, reflexões psicológicas dos processos de ensino. Apesar de a professora não ser um psicóloga, fica em evidência a importância de buscar auxílio nesta ciência para refletir sobre o trabalho de docência. Parece-nos ser a tarefa da professora, a partir das indicações de Vigotski (2010) para observação da psicologia científica, buscar modos de realizar observações psicológicas científicas, criar formas de observar cientificamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano de cada estudante. Afinal, ser professora é trabalho e um trabalho que exige rigor científico: se faz dialeticamente quando se insere no próprio trabalho de docência e na tríade prática, teoria e método.

Nos parece que uma das exigências ao mestre, definidas nos princípios da perspectiva histórico-cultural para o trabalho de docência, seja questionarmos se, enquanto professores, atribuímos intencionalidade ao propor à aprendizagem aos estudantes. E, além disso, se realizamos uma observação intencional também de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. A professora considera importante a observação no modo de aprender de cada criança? Há indicações sobre a forma de ser da criança orientando a observação da professora?

O mestre que desenvolve a aula como experimentador elaborou de antemão um programa de aula e vê cada resposta do aluno como uma certa manifestação que dá essa ou aquela interpretação do seu comportamento (VIGOTSKI, 2010, p. 443).

Além disso, Vigotski (2010) indica que tomemos cuidado para que o estudante não deve notar que está sendo observado. O autor ressalta que a professora não interrompe o trabalho pedagógico para realizar observações psicológicas, mas ambas se complementam. A psicologia auxilia a compreender os processos pedagógicos. Psicologia e pedagogia não se anulam, se incrementam.

É importante ressaltar, como em qualquer outra observação, que há falhas no processo de observação. Isto é, é possível que aquilo que objetivamos observar possa nunca ser notado, pois o ser humano é imprevisível. No entanto, tal fato não anula a

importância de planejarmos a observação. Neste método o educador constrói com as crianças um programa e método de trabalho, assim a criança não se sente observada.

Outro instrumento fundamental do trabalho da professora é a avaliação. Para discutir essa questão podemos recorrer a ideia de que há uma norma que serve para comparar as crianças entre si e para pensar a criança em seu próprio curso de desenvolvimento. Assim, “nesse caso, é necessário encontrar os limites da solução: por um lado, encontrar aquela faixa em que ela não irá resolver nenhuma tarefa; por outro, encontrar a faixa em que a criança irá resolver todas” (VIGOTSKI, 2010, p. 440). Podemos aproximar essa ideia ao que Vigotski (2021) atribui como conceitos de zona de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento iminente. É fundamental a professora mapear a idade pedológica (VIGOTSKI, 2018) de cada criança, conhecer os conhecimentos que estão na zona de desenvolvimento atual e iminente (VIGOTSKI, 2021), para realizar o planejamento e a avaliação das relações de ensino.

Ao nosso ver, compreendemos que as relações de ensino são a unidade de análise do processo de desenvolvimento humano da criança na escola e do trabalho de docência da professora da infância. Trata-se de uma análise das relações que a criança estabelece com o entorno, família, colegas e escola que vão permitir conhecer como cada estudante se relaciona consigo mesmo e com o mundo. Em nossa interpretação, essa é a linha que segue o processo de desenvolvimento do ser humano. Esse é o objeto com que a professora da infância lida em sua profissão.

Direcionando-nos para as palavras finais desse capítulo, mesmo reconhecendo que não esgotamos as possibilidades de discussão sobre o papel da professora da infância na escola na obra do autor, consideramos que foi possível reunir, neste texto, conceitos e ideias fundamentais para que a professora da infância constitua a autoria de método de trabalho de docência. Ao nosso ver, destacamos conceitos que auxiliam a professora a refletir, do ponto de vista da sua função profissional, sobre as relações de ensino que constituem a unidade de análise do processo de desenvolvimento da criança na escola e do trabalho de docência.

Trata-se de a professora compreender a importância e centralidade de seu papel, de ela própria ter consciência (tomada de consciência) de que as relações de ensino envolvem um processo de desenvolvimento do pensamento, que é a forma mais elaborada da consciência (da criança, do estudante, da própria professora). E que é por meio do pensamento consciente que o homem se transformou e transforma a natureza até então. Portanto, é também que por meio da consciência que iremos possibilitar mudanças

futuras. Esse é o papel político e social da professora, que deve ser realizado não pautado na moral, contudo na ética. Ao refletirmos sobre as contribuições da perspectiva histórico-cultural concluímos, de acordo com Moura (2018), que:

[...] a contribuição da Teoria Histórico-Cultural enquanto referencial humanizador, capaz de instrumentalizar os professores para a organização da Educação e das relações de ensino, oferecendo respostas aos anseios e desafios que vivenciamos diariamente na Educação Infantil, possibilitando a busca de uma educação plena a todas as crianças (p. 122).

Nesse contexto, também estamos de acordo com as ideias de Rausch e Schlindwein (2020), em que as autoras defendem que o trabalho de docência é um processo que está em constante construção. As autoras dialogam sobre a inexistência de um professor ideal.

Ao aprofundarmos um estudo sobre a prática pedagógica e concebendo-a como um processo que está em constante construção, fazendo-se e refazendo-se, fica difícil apresentarmos um modelo de professor ideal, ou pregar que uma única perspectiva (histórico-cultural) é a melhor. Novos paradigmas educacionais surgem com o passar dos tempos, renovam-se, negam-se, entrelaçam-se. É preciso uma busca constante. Concluímos que as ideias de Vigotski não podem ser compreendidas como uma resposta completa, única, acabada, pois não há certezas definitivas quando se trata de algo tão complexo como o ser humano. Também não podemos esperar que os aportes teóricos de Vigotski apontem respostas às inúmeras interrogações acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, no momento, compreendemos que a prática pedagógica alicerçada nas ideias de Vigotski representa uma tentativa possível, consistente e comprometida na busca de um caminho que leve a um melhor processo pedagógico (RAUSCH E SCHLINDWEIN, 2020, p. 107).

Em diálogo com os estudos de Vigotski (1996), Moura (2018) e Rausch e Schlindwein (2020), compreendemos que mapear os conceitos e ideias de Vigotski para o trabalho de docência da infância não se traduz em um exercício de busca por um caminho pronto a ser seguido, do ponto de vista de um método prescrito. Tampouco o diálogo sobre a perspectiva histórico-cultural com as professoras da educação básica participantes desta pesquisa se constituiu em uma tentativa de encontrar ou formar uma professora ideal. Objetivamos, portanto, por meio desse trabalho, problematizar o espaço da escola e repensar as relações de ensino. A escolha teórica e metodológica pela perspectiva histórico-cultural se deu por acreditarmos que este referencial oferece elementos para a professora reconhecer-se como autora do seu método de trabalho.

Acreditamos que esse referencial teórico é capaz não apenas de inspirar, mas de dar pistas teóricas e metodológicas para que a professora da infância organize o trabalho

de docência em prol de relações de ensino comprometidas com o desenvolvimento psicológico dos estudantes. O trabalho de docência na infância, mesmo com as crianças bem pequenas, requer a organização de relações de ensino que prezem pela autonomia das crianças e responsabilidade com a sociedade. Nessa perspectiva, percebe-se que as relações traçadas entre professores e crianças permitem que a escola seja compreendida e vivenciada como um espaço de democracia.

É a partir dessas considerações que elaboramos a tese de que os estudos de Vigotski (1896-1934) indicam conceitos e ideias que se configuram como uma unidade prática, teórica e metodológica do trabalho de docência na infância. Prática, teoria e método configuram-se como um tríptico orgânico das relações de ensino na escola, que não podem ser estudadas, nem pelo professor, nem pelo pesquisador, como elementos distintos, mas problematizadas na unidade do funcionamento das relações de ensino.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PESQUISA: DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA AOS DADOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece pela primeira vez na história do Brasil a educação como um direito humano, portanto, um direito de todos – um direito universal. Tal documento objetiva o combate às desigualdades educacionais e defende a garantia aos direitos à educação para todos os brasileiros.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

É também a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) que define a igualdade de condições para o acesso e a permanência do estudante na escola. O Artigo 206 (BRASIL, 1988) indica os princípios que norteiam o ensino no Brasil e consideramos importante destacar o inciso primeiro, que define: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Recebe destaque também o Artigo 206, em seu inciso IV, que regulamenta a: “... IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. Este mesmo artigo, em uma inclusão pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020, define um novo princípio da educação brasileira, a: “... IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Consideramos importante mencionar, ainda, o Artigo 211, em seu inciso segundo, ao definir que: “... § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996) é outro documento importante para a educação brasileira. Trata-se de um documento normativo que regulariza a organização da educação nacional a partir dos indicativos da constituição brasileira (BRASIL, 1988). A LDBen 9394/96 (BRASIL, 1996) reafirma os princípios de oferta da Educação Básica expostos na a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Na LDBen, por meio do Artigo 4º, está regulamentado que é dever do Estado oferecer a educação pública escolar. Este mesmo artigo define que a educação básica é obrigatória para toda população brasileira de 4 aos 17 anos de idade. A educação básica, portanto, contempla três etapas: a) pré-escola; 2) ensino fundamental e, c) ensino médio. No que compete a etapa do Ensino Fundamental, o documento regulamenta que:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O documento da LDBen (BRASIL, 1996), no “Título VI - Dos profissionais da educação” regulamenta aspectos sobre a carreira docente. Consideramos importante destacar que este documento sinaliza os critérios para reconhecimento dos profissionais da educação. Essa legislação que regulamenta, também, a formação mínima exigida para o trabalho de docência na educação básica. É o Artigo 62 que define que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Uma vez que o objetivo deste estudo é o de problematizar o papel do professor para a organização das relações de ensino na escola e, com isso, para o desenvolvimento e promoção das crianças, consideramos sinalizar as atribuições para com a função docente na legislação brasileira. É o Art. 13 da LBD (BRASIL, 1996) que regulamenta as funções em que se incubem os docentes.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Ao nos referirmos à legislação educacional brasileira é fundamental sinalizarmos e reconhecermos a importância de outra lei para a garantia dos direitos das crianças: a Lei

nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Trata-se de um documento fundamental na história da infância no Brasil (FALEIROS, 2011), uma vez que determina e reforça a responsabilidade do Estado e da sociedade para com a proteção integral e a garantia dos direitos humanos básicos a todas crianças e adolescentes até os 18 anos de idade. Neste documento (BRASIL, 1996) é o Artigo 4º que enfatiza a educação como um direito humano.

Art. 4º 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.

Mencionar o ECA (BRASIL, 1990) inspira uma discussão sobre os direitos das crianças e as implicações desta política pública para a infância. Afinal, como lembra Rizzini (2009), o Brasil é um dos poucos países que dispõe de um documento como o ECA, em que foi criado propriamente para assegurar os direitos das crianças e adolescentes. No entanto, apesar deste documento existir no formato de lei, ainda não garantimos as condições básicas de vida às crianças, tais como saúde, educação, privação de violências.

No ano de 2018, em uma palestra proferida no IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos sobre a Criança, o professor Manuel Sarmiento comenta sobre a existência do ECA no Brasil, mas chama atenção ao fato de que poucas instituições o utilizam e poucos professores tem conhecimento e apropriação sobre tal documento. Desse modo, parece-nos interessante questionar, de que forma as políticas públicas como Constituição Federal (BRASIL, 1988); LDB (BRASIL, 1996) e ECA (BRASIL, 1990) participam da organização do trabalho de docência da professora da infância. As indicações desses documentos estão incluídas ou são traduzidas em ações nas relações de ensino organizadas pelas professoras da infância? De que forma esses documentos são apresentados ou discutidos nos cursos de formação de professores? Esses documentos estão disponíveis e são discutidos coletivamente nas escolas? Tais questões parecem-nos fundamentais para o campo da educação, afinal, ainda que estejamos apresentando uma legislação que reconhece a educação como um direito e que aponta para a valorização da profissão docente do ponto de vista intelectual, não significa que tais indicações se efetivem na vida prática.

Neste contexto, dialogar com a legislação da educação brasileira na atualidade requer a menção, também, à Lei nº 13.005, promulgada no ano de 2014 e intitulada de Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2014)⁵⁰. Neste documento define-se uma política pública que planeja a educação brasileira por uma década, portanto, está em vigência até o ano de 2024. O documento organiza 20 metas para a educação, a serem atingidas no período e prevê-se diminuir ou eliminar as desigualdades educacionais.

Sobre o PNE (BRASIL, 2014), consideramos importante citar algumas metas desta política pública. A Meta 2, em que o objetivo é o de universalizar o ensino fundamental de 9 anos, garantindo que 95% das crianças concluam esta etapa da educação básica na idade adequada. As metas 15, 16, 17 e 18 do PNE⁵¹ preocupam-se com a formação dos professores que atuam na educação básica. A meta 15 objetiva garantir que todos os professores da educação básica obtenham formação específica em nível superior, isto é, nos cursos de licenciatura. A meta 16 define a formação continuada docente e indica o objetivo de formar em nível de pós-graduação pelo menos 50% dos professores da educação básica. A meta 17 discute a valorização da carreira docente e, a meta 18 objetiva a implementação de planos de carreira docente e indica que: “para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014).

A aproximação ao contexto da pesquisa demanda-nos o conhecimento acerca da legislação estadual. Os documentos de políticas públicas que orientam a educação básica no Estado de Santa Catarina estão disponíveis no *site* da Secretaria de Educação do Estado (SED)⁵². É de consulta pública o Plano Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2015) e dois documentos intitulados de Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998; 2014). O Plano Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2015) foi aprovado para o decênio de 2015-2024 e, no Artigo 2, elenca doze diretrizes para a educação estadual:

- I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade do ensino;

⁵⁰ <http://pne.mec.gov.br>

⁵¹ O portal do observatório do PNE indica os resultados parciais atingidos em cada um dos objetivos das metas: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-de-professores>.

⁵² <https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas/legislacao>.

- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; educação pública; do Estado;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;
- XI – priorizar a instituição do ensino integral na rede educacional pública catarinense; e
- XII – priorizar os investimentos educacionais nos Municípios e regiões com níveis baixos de IDH e IDH-E.

Na Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2014) está enfatizado que se trata de um documento de atualização. Isto é, a Proposta Curricular de 1998 foi substituída, em parte, pela Proposta Curricular de 2014. Um dos primeiros aspectos abordados no documento da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2014) se refere ao posicionamento teórico metodológico da rede estadual. De acordo com o documento:

Nas diferentes versões e documentos síntese da proposta curricular do Estado de Santa Catarina (1991, 1998b, 2005), as reflexões sobre a organização pedagógica foram pautadas na teoria histórico-cultural e da atividade. Entre outros aspectos, é fundamental lembrar que, nesta teoria, concebe-se que as características humanas se constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade (SANTA CATARINA, 2014, p. 33).

Embora o documento da Proposta Curricular do Estado esteja em uma terceira versão de atualização, desde a década de 90 investe-se na perspectiva histórico-cultural como fundamento teórico e metodológico para o ensino no Estado. É preciso destacar que o estado de Santa Catarina foi um dos primeiros estados brasileiros a citar o referencial teórico da perspectiva histórico-cultural nos documentos de política pública para a educação.

Ao aproximarmos-nos do objeto de estudo proposto nesta pesquisa, notamos a possibilidade de diálogo entre os princípios da perspectiva histórico-cultural e a legislação estadual. A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) atribui ao professor a responsabilidade à atividade orientadora de ensino.

Uma atividade é orientadora porque o professor parte do pressuposto de que o resultado final da aprendizagem é fruto das ações negociadas e tem consciência de que não domina o conjunto de fenômenos da sala de aula e da turma. Por

isso elege uma orientação geral que possibilita saber a direção a ser seguida. O professor é o organizador da atividade e por isso sabe o que está em jogo no espaço da sala de aula: os conceitos e os conteúdos que permitem sua apropriação, as principais dificuldades em apreendê-los, as respostas que indicam se o conteúdo está sendo aprendido ou não, e as ações necessárias para redirecionar a busca de um nível mais avançado de conhecimento (p. 32).

No que tange legislação municipal, no *site* da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis é possível acessarmos os documentos de política pública que embasam a educação no município. Há um link que direciona para a Diretoria de Educação Fundamental (DEF)⁵³, que é a responsável por divulgar as orientações para esta etapa da educação. O documento da LDB (BRASIL, 1996) é citado como a Lei que rege a educação no município. Estão disponíveis também, para livre acesso, as resoluções, orientações e portarias organizadas pela DEF, além de um documento intitulado de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Para além de explorar a legislação, consideramos importante registrar os dados quantitativos sobre a realidade da educação brasileira nos anos de 2020, em seu âmbito federal, estadual e municipal. Os dados coletados e publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Senso Escolar anual, nos permitem conhecer a realidade brasileira em números. A metodologia de publicação utilizada pela instituição se refere aos dados do ano anterior ao ano em curso. Além dos dados detalhados, o INEP publica um “Resumo Técnico” que sintetiza os dados em nível de país e, também, um “Resumo Técnico” referente a cada estado da federação. É a partir destes documentos que pudemos dimensionar a educação em números, no país e no estado de Santa Catarina.

O Brasil, no ano de 2020, contava com 179,5 mil escolas de educação básica e 47,3 milhões de matrículas (BRASIL, 2021a). Sobre o Ensino Fundamental, o país registrou um total de 26,7 milhões de matrículas de estudantes nesta etapa da educação básica. Deste total, o quantitativo de aproximadamente 14,8 milhões de estudantes estavam inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental. No que tange a educação pública brasileira, 68,14% das matrículas nos anos iniciais eram em escolas de administração municipal e 12,79% em escolas de dependência administrativa estadual (BRASIL, 2021a).

53

<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao+def&menu=11&submenuid=253>

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal apresenta a maior participação, com 68,1% das matrículas, seguida pelas redes privada (composta por 18,3% da não conveniada e 0,7% da conveniada) e estadual (12,8%). O percentual de matrículas da rede municipal se manteve relativamente estável entre 2016 e 2020. Enquanto isso, observou-se uma redução de 1,1 p.p. nas matrículas da rede estadual. Na rede privada, houve uma redução de 1,3 p.p. nas matrículas das escolas privadas conveniadas. Por outro lado, a participação das matrículas nas escolas privadas não conveniadas aumentou 2,1 p.p. (BRASIL, 2021a, p. 22).

O Resumo técnico (BRASIL, 2021a) informa também dados sobre a carreira docente. No ano de 2020 foram registrados 2.189.005 docentes na educação básica brasileira. Deste total, 63%, o que representa 1.378.812 professores, exerceram a docência no ensino fundamental. Consideramos importante compartilhar, ainda, que 748 mil professores exerceram a docência especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental e que: [...] “Desses, 85,3% têm nível superior completo (81,8% em grau acadêmico de licenciatura e 3,5% em bacharelado) e 10% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,7% com nível médio ou inferior” (BRASIL, 2021, p. 40). O investimento na formação docente também vem sofrendo cortes orçamentários. E a ampliação da oferta em cursos à distância ou semi-presenciais vêm desmontando um plano de estado para a formação consistente dos novos professores. Tal fato demanda um reinvestimento, uma vez que o professor sai do ensino superior com um título, mas com uma formação cada vez mais deficitária.

Aproximando-nos do contexto da pesquisa, o Resumo Técnico do Estado de Santa Catarina (BRASIL, 2021b) permite-nos conhecer dados específicos. No ano de 2020 haviam 6.263 escolas de educação básica no estado de Santa Catarina. “[...] A rede municipal é responsável por 61,2% das escolas, seguida da rede estadual, com 20,5% [...]” (BRASIL, 2021b, p. 52). Um total de 1,6 milhão⁵⁴ de estudantes estavam matriculados nesta etapa da educação básica e 49,3% das matrículas foram realizadas em escolas de dependência administrativa municipal.

Em relação ao ensino fundamental, o estado de Santa Catarina registrou um total de 876.392 matrículas, das quais, 480.246 eram matrículas de estudantes inseridos nos anos iniciais. Sobre os anos iniciais desta etapa da educação básica é importante destacar que 0,1% das matrículas são em instituições de âmbito federal; 23,4% são em escolas de dependência estadual; 62,4% são nas escolas inseridas nas redes municipais de ensino;

⁵⁴ Matrículas segundo administração: 798.946 são municipais; 536.732 são estaduais; 262.444 são privadas; e 21.429 de âmbito federal.

0.1% em instituições privadas conveniadas e 14,4% em escolas totalmente privadas (BRASIL, 2021b).

Esses dados mostram que, no estado de Santa Catarina, a responsabilidade de administração e, portanto, de oferta do ensino fundamental e, em específico, dos anos iniciais é maior nos municípios. O estado atinge, portanto, a indicação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Artigo 211 – inciso segundo, em que define que a educação fundamental deve ser ofertada, prioritariamente, pelos municípios.

Os dados sobre a carreira docente no estado de Santa Catarina apontam que (...) “Em 2020, foram registrados 84.584 docentes na educação básica do estado de Santa Catarina” (BRASIL, 2021b, p. 38). Destes, um total de 27.224 professores são responsáveis pela organização do trabalho de docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

No ensino fundamental atuam 45.504 professores, sendo que 27.224 atuam nos anos iniciais e 25.325 atuam nos anos finais. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 93,3% têm nível superior completo (88,4% em grau acadêmico de licenciatura e 4,9%, de bacharelado) e 2,4% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% com nível médio ou inferior (BRASIL, 2021b, p. 41).

O documento intitulado Sinopse Estatística da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021c) apresenta dados detalhados dos estados e municípios do Brasil. Foi por meio desta publicação que acessamos os dados específicos do município de Florianópolis/SC. Florianópolis recebeu, no ano de 2020, um total de 107.202 matrículas de estudantes na educação básica. O ensino fundamental contabilizou 53.915 matrículas, sendo que 30.065 estudantes estavam inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudantes foram atendidos em 286 escolas de educação básica situadas no município, das quais 4 são escolas federais; 47 são escolas estaduais; 112 são escolas municipais; 4 escolas são municipais rurais e 118 são instituições privadas. A taxa de escolarização de estudantes de 6 a 14 anos de idade neste município é de 98.4% (dado do ano de 2010).

A oferta da educação básica pública no município é realizada prioritariamente na área urbana da cidade, sendo 4.342 matrículas em escolas de dependência federal; 29.826 matrículas em escolas de administração estadual e 32.856 matrículas nas escolas municipais. Um total de 1.000 matrículas foram contabilizadas na área rural dos municípios, integralmente em escolas de dependência administrativa municipal. A Rede

Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) é, portanto, a responsável pela maior oferta da educação básica no município.

Compreendemos que conhecer a educação em números favorece nossos estudos ao dimensionar a realidade em que nos inserimos, como professores e como pesquisadores. No entanto, o que nos parece promissor é buscar entender o que significam esses números para a realidade social e, portanto, para a vida da população em idade escolar.

É o acesso aos Resumos Técnicos publicados pelo INEP (BRASIL, 2021a) que nos permite perceber e problematizar os números da educação brasileira. Os dados sobre a distorção série-idade apontam que esta se acentua no 3^a do ensino fundamental, no 7^a ano do ensino fundamental e no 1^o ano do ensino médio. Em relação aos anos iniciais, percebemos que no 3^a do ensino fundamental há 12,5% de distorção série-idade nos estudantes do sexo masculino e 7,7% dos estudantes do público feminino; no 4^a do ensino fundamental, esta distorção é de 13,3% do público masculino e 10,4% das estudantes do sexo feminino; e no 5^a do ensino fundamental a taxa de distorção série-idade é 20,5% dos estudantes do sexo masculino e 12,5% no público feminino.

Percebemos que a distorção série-idade se evidencia conforme eleva-se o nível de escolaridade, também percebemos que há desigualdade no que tange ao sexo dos estudantes. O público masculino registra maior porcentagem de distorção série-idade do que o público feminino. Apesar deste fato, é preciso considerar que “(...) A taxa de distorção idade-série do ensino fundamental da rede pública apresenta tendência de queda: passou de 18,7%, em 2019, para 17,8%, em 2020” (p. 25).

As desigualdades na educação básica também estão presentes no que compete a escolaridade dos docentes que atuam nos anos iniciais. Apesar de 85,3% obterem o nível superior completo, 10% obterem o nível ensino médio normal/magistério, há uma porcentagem de 4,7% de professores que com apenas nível médio ou inferior (BRASIL, 2021a). Ao nos atentarmos para dados sobre as instituições que ofertam o ensino fundamental percebemos que:

Apesar de possuir o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (9,9%), projetor multimídia (54,4%), computador de mesa (38,3%) ou portátil (23,8%) para os alunos ou mesmo internet disponível para uso destes (23,8%). Em alguns quesitos, as escolas da rede estadual estão mais equipadas com recursos tecnológicos do que a rede privada. O percentual de escolas estaduais com lousa digital, projetor multimídia e computador de mesa para os alunos é maior que nas escolas particulares. Porém, os itens de recursos tecnológicos

que os alunos podem utilizar fora da escola apresentaram maior percentual na rede privada. Computador portátil e *tablet* para alunos são mais frequentes nas escolas particulares do que nas municipais e estaduais [...] (BRASIL, 2021a, p.55).

O diálogo sobre a oferta da educação pública brasileira pode ser ampliado mediante aos dados publicados no Portal do Observatório do PNE⁵⁵, um serviço que monitora o avanço das metas do PNE para além dos dados do senso escolar publicados pelo INEP anualmente. Esta é uma referência importante para interpretarmos os números em diálogo com os objetivos da educação brasileira.

É possível dialogarmos com os dados relacionados a Meta 2 do PNE (BRASIL, 2014) que é de universalizar até 2024 o Ensino Fundamental de 9 anos, matriculando 100% das crianças em idade entre 6 e 14 anos nas escolas de educação básica. Acompanhamos a evolução desta meta a partir de o ano de 2012, em que 96,7 % das crianças de 6 a 14 anos de idade tinham matrículas na educação básica. No ano de 2020, o número de crianças matriculadas subiu para 98%. Apesar de estarmos diante de um dado positivo, afinal, mais crianças acessam a educação básica, nos preocupa o fato de 2% das crianças entre 6 e 14 anos ainda não estarem matriculadas nesta etapa do ensino brasileiro. Resta-nos questionar: onde estão estas crianças?

É preciso destacar que vivemos, em 2020 e 2021, situações de afastamento e retorno gradual ao ensino presencial. Este fato foi crucial para as crianças que frequentam a escola pública. Por exemplo, a escola pesquisada nesta tese, levantou o dado de que pouco mais de 30% das crianças matriculadas nos anos iniciais (sem contar os primeiros anos) não se alfabetizaram completamente. A escola vem realizando um plano emergencial de apoio, constituindo 24 classes de apoio no contraturno escolar, com o intuito de investir na alfabetização, com vistas à garantia de permanência e promoção destas crianças, evitando a distorção idade-série.

A breve informação sobre a realidade da educação brasileira conduz-nos a ideia de Vigotski (2010) na qual afirma que “[...] as leis gerais da pedagogia só podem ser leis científicas quando são igualmente aplicáveis a todo campo da educação” (p. 430). Afinal, esse primeiro dado permite-nos concluir que 2% da população de 6 a 14 anos de idade não está na escola e, portanto, não têm o seu direito humano à educação assegurado. Tal fato corrobora para a importância de enfocarmos e criticarmos as desigualdades educacionais de modo a superá-las.

⁵⁵ <https://observatoriodopne.org.br>

É importante citarmos outro dado referente a Meta 2 do PNE, que diz respeito ao objetivo de, até 2024, garantir que 95% dos estudantes concluam o ensino fundamental até os 16 anos de idade. Como resultado parcial, o Observatório do PNE publica que, em 2020, apenas 82,4% dos estudantes matriculados nas escolas concluíram o ensino básico na idade indicada (entre 14 e 16 anos de idade). O número apresenta-se como positivo, afinal a meta demonstra estar sendo atingida. No entanto, chama-nos atenção a parcela de 17,6% dos estudantes que não concluíram o ensino fundamental no tempo previsto. Restar-nos questionar e compreender o que, de fato, ainda nos escapa para garantirmos igualdade de acesso e permanência de todos os estudantes na escola.

Ainda em relação ao ensino escolar, há indicativos de resultados sobre a Meta 5 do PNE, que é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do ensino fundamental. Os resultados parciais⁵⁶ apontam que, no ano de 2016 apenas 45,3% das crianças matriculadas nas escolas finalizaram o terceiro ano do ensino básico com aprendizagem de leitura adequada; 66,1% finalizaram com a aprendizagem de escrita adequada; e apenas 45,5% finalizaram o terceiro ano do ensino básico com a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos adequados. Consideramos que as desigualdades no acesso aos conhecimentos científicos ensinados nas escolas irão resultar em desigualdades sociais. Estes dados indicam que, apesar de no ano de 2020, 98% das crianças em idade escolar estarem matriculadas nas escolas, nem todas têm sucesso em seus processos de aprendizagem, isto é, a matrícula e permanência das crianças na escola não é garantia de aprendizagem (ASBAHR; SOUZA 2014).

Tanto os dados publicados pelo INEP quanto os números indicados na avaliação das metas do PNE (BRASIL, 2014) apresentam as desigualdades educacionais a que estão sujeitos estudantes e professores brasileiros. Redondo (2015) nos convida a refletir sobre os direitos das crianças mediante a uma sociedade em que “*La situación de la infancia latinoamericana muestra con crudeza una profunda desigualdad social que produce efectos traumáticos y singulares em las nuevas generaciones* (p. 155)”⁵⁷. Neste contexto, o acesso à legislação brasileira, no âmbito federal, estadual e municipal e aos dados estatísticos sobre a educação no Brasil nos permitem, sobretudo, uma reflexão importante. Trata-se do reconhecimento de que as desigualdades e sociais acabam sendo reforçadas pelas desigualdades educacionais.

⁵⁶ Não há atualização deste dado no portal do Observatório do PNE, acesso em 20.06.21.

⁵⁷ “A situação das crianças latino-americanas mostra cruamente uma profunda desigualdade social que produz efeitos traumáticos e únicos nas novas gerações” (p. 155) – Tradução livre.

Notamos que o direito ao acesso e permanência à escolarização não estão totalmente garantido para todas as crianças brasileiras. Reafirmamos que apesar de o Brasil dispor de leis que definem a educação como um direito humano e, que esses direitos deveriam estar garantidos para todas as pessoas de forma igualitária, os dados da realidade educacional brasileira apontam que apenas as leis em papel não garantem a transformação social. As mudanças sociais requisitam a compreensão de que o conhecimento é produzido em uma perspectiva praxiológica, isto é, por meio da reflexão. Tal questão vai ao encontro do estudo de Vázquez (2007), em que o autor sinaliza a impossibilidade de desvincular teoria e prática, afinal os referenciais teóricos são construídos a partir de exploração da realidade e, como uma via de mão dupla, a inexistência de uma atividade prática - apenas teoria - não é capaz de alterar a realidade.

Para a transformação social é necessário que, principalmente os professores, sejam sujeitos conscientes, críticos da realidade, dispostos a realizar essa transformação. É necessário que as pessoas se responsabilizem de modo individual e coletivamente pelo mundo e pela realidade, com a consciência de agir em prol do coletivo, da sociedade (STETSENKO, 2013). O que queremos destacar é a importância da formação inicial consistente, para além das condições de trabalho e da formação permanente na escola e fora dela.

A educação formal, as práticas escolares podem potencializar a criança, engajá-las enquanto atores, partícipes de seu processo de desenvolvimento humano. Pessoas que leem e escrevem, que são encorajadas a refletir sobre o mundo e a sociedade de forma ativa, podem vislumbrar uma transformação da realidade. Em outras palavras, consideramos que a educação pode constituir-se em propulsor de mudanças da realidade social brasileira, especialmente do ponto de vista das desigualdades. No entanto, é preciso investimento na educação, o que incluiu, por exemplo, a preocupação com as propostas de formação de professores; com as condições estruturais das escolas; com o reconhecimento e condições de trabalho da profissão docente.

A legislação brasileira aqui apresentada não garante o desdobramento das suas indicações na realidade das escolas Brasil afora. Afinal, quando acessamos os dados sobre a educação brasileira nos encontramos diante de um contexto díspar. Não há como negar as desigualdades educacionais e deixar de mencionar as condições de trabalho do professor da educação básica. A luta por igualdade de acesso à educação e para com o reconhecimento da profissão docente é urgente e vital!

3.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis é uma rede de ensino de um município no sul do Brasil, em que é capital do estado de Santa Catarina (SC). A RME é administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SME)⁵⁸, em que descentraliza suas funções em diferentes diretorias de ensino: Diretoria Operacional (DIOP); Diretoria de Gestão Escolar (DGE); Diretoria de Planejamento e Dados Educacionais (DIPED); Diretoria de Educação Infantil (DEI); e Diretoria de Educação Fundamental (DEF). Além disto, há duas diferentes coordenações para as modalidades de EJA e Educação Especial. Todos esses dados estão disponíveis no portal *on-line* da SME e o que podemos notar é que para cada etapa da educação básica há uma diretoria responsável por organizar a oferta do ensino na RME.

Uma vez que o foco do nosso trabalho foram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos atentamos a explorar os dados publicados pela DEF⁵⁹ no portal *on-line* da SME. Estão disponíveis informações sobre as atribuições da DEF, também se compartilha a Missão, os Princípios, a Visão e os eixos que fundamentam o trabalho nesta diretoria. Além disto, no portal *on-line* é publicado o objetivo geral para com o trabalho desenvolvido pela DEF, que indica o comprometimento com a oferta de uma educação pública de qualidade e o reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direitos.

Oferecer, no âmbito do Ensino Fundamental e modalidades afins, serviço educacional público de qualidade social, consolidando a educação integral, ampliando a jornada de estudos e convivência, qualificando o currículo escolar e fortalecendo o reconhecimento da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e idoso como sujeitos de direitos promovendo o desenvolvimento de uma cidade mais humana⁶⁰.

A RME é uma rede de ensino com uma característica bastante peculiar, uma vez que o município de Florianópolis ocupa todo espaço da Ilha de Santa Catarina e contém ainda um espaço de região continental. A educação ofertada na RME é bastante influente nos municípios fronteiriços ou próximos de Florianópolis, servindo de modelo e inspiração, sobretudo, para os municípios de São José, Biguaçu e Palhoça.

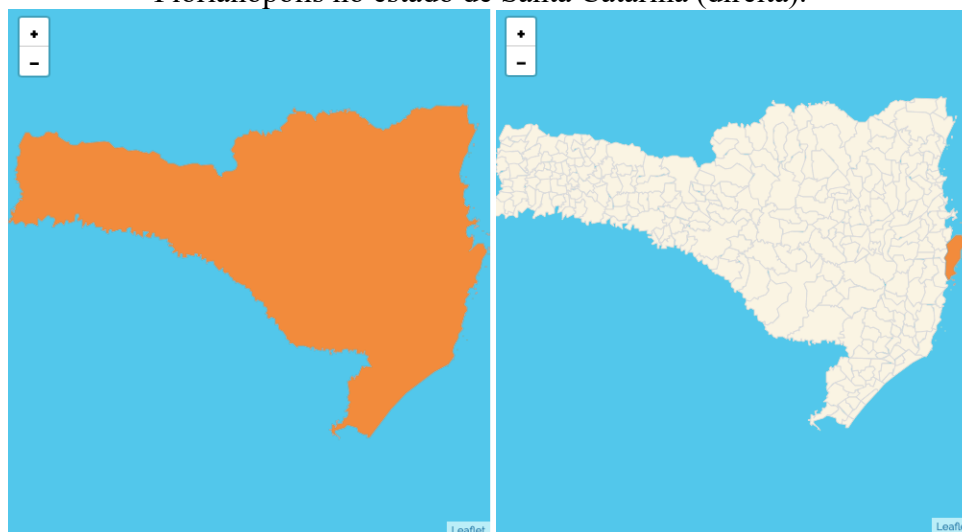
⁵⁸ Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br>, acesso em 10/08/2022.

⁵⁹ É possível acessar esses dados mediante ao acesso ao site da PMF, em seguida selecionando a seção referente a SME e, por fim, selecionando aba que direciona para a DEF.

⁶⁰ Esta informação está disponível em:

<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+diretoria+de+educacao+fundamental&menu=13&submenuid=253>>, acesso em setembro de 2022.

Imagem 1: Mapa de Santa Catarina (esquerda). Mapa sinalizando o município de Florianópolis no estado de Santa Catarina (direita).



Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/florianopolis.html>

Os profissionais da RME dispõem de um plano de carreira que foi conquistado a duras e constantes lutas pelos servidores públicos do município. Os profissionais da educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis têm uma trajetória de reivindicações, lutas e conquistas para a funcionalismo público do município. Tal articulação da categoria se torna possível por conta da constituição e exercício de um sindicato forte e articulado, o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM), fundado em 1988. Desde então o sindicato vem realizando sindicância e apoiando as lutas dos trabalhadores dos diversos setores públicos do município de Florianópolis⁶¹. O SINTRASEM reúne os profissionais do serviço público da educação, da saúde e do trabalho de limpeza pública do município, realizado pela Autarquia de Melhoramentos da Capital (COMCAP). Os profissionais defendem seus direitos individuais enquanto categoria e lutam por aspectos individuais de cada uma das profissões, mas apoiando-se mutuamente.

A união dos profissionais da educação do serviço público de Florianópolis e a persistência do SINTRASEM, constituído como uma categoria de luta, está resistindo, ano após ano, as tentativas de desmonte do plano de carreira do magistério. A atual gestão da prefeitura insiste, desde seu primeiro ano de administração, no desmonte da carreira profissional da educação. No ano de 2017 os profissionais da educação resistiram a uma

⁶¹ Maiores informações em: <<http://www.sintrase.org.br/>>. Acesso em: set. 2017.

greve que perdurou por 38 dias, mas que garantiu o reconhecimento das lutas anteriores e a permanência dos direitos conquistados pelos trabalhadores.

A referida greve teve participação e representatividade dos profissionais da educação, embora muitos se encontrassem em recesso escolar, gozando de férias, o que reafirma a luta dos profissionais do serviço público, nesse caso da educação, para com as condições de trabalhos e constituição de carreira profissional. O ‘pacote de medidas’ colocava em risco o plano de carreira dos trabalhadores, incluindo, por exemplo, gratificações de aposentadoria, anuênios, triênios, férias, condições de pagamento de décimo terceiro salário. No entanto, o enfrentamento e a luta venceram e a greve teve fim com praticamente todos os direitos conquistados ao longo dos anos mantidos⁶² (SOUZA, 2017, p. 34).

Nesse contexto, ao empreender, neste texto, uma discussão sobre o atual contexto histórico e político brasileiro, considera-se importante registrar a luta dos trabalhadores da educação do município de Florianópolis em 2021. Os profissionais mantiveram-se em greve por 67⁶³ dias, defendendo a segurança das escolas, dos estudantes e de todos os envolvidos com a educação no município. A categoria em greve fazia a defesa do retorno seguro das atividades presenciais, reivindicavam condições físicas e de materiais para que os protocolos de segurança fossem seguidos nas escolas e mostrava-se contra a obrigatoriedade do ensino presencial, requerendo a possibilidade de um ensino que funcionasse no modo híbrido.

O ano de 2022 foi marcado, novamente, como um período de resistência. Os profissionais da educação reuniram-se em mais um movimento de greve. A luta pautou-se na exigência de aumento salarial de acordo com a inflação, assim como reajuste dos auxílios alimentação e lanche. Além disto, a greve que perdurou por 10 dias foi um enfrentamento a terceirização do serviço público municipal, uma vez que se discutiu a chamada de profissionais aprovados nos concursos públicos da área da saúde e educação.

Na área da educação, em específico, a greve conseguiu que a prefeitura se posiciona-se sobre a efetivação de professores para o trabalho em unidades de educação infantil inauguradas recentemente, que chegaram a ser administradas por organizações

⁶² Segundo notícia divulgada pelo Sindicato, a unidade na construção das greves de massas ajuda enfrentar o ajuste fiscal. Essa greve foi a maior “em adesão dos trabalhadores do serviço público municipal de Florianópolis e chegou ao fim após 38 dias de luta”. Informação disponível em: < <http://sintrasem.org.br/content/vit%C3%B3ria-dos-trabalhadores-do-servi%C3%A7o-p%C3%ABlico-de-florian%C3%B3polis>>. Acesso em: set. 2017.

⁶³ <http://www.sintrasem.org.br/Default/Noticia/19247/trabalhadores-da-pmf-aprovam-fim-da-greve-sem-desconto-salarial-e-com-vacina-no-braco!>, acesso em 18/10/2021 às 17:30.

sociais (e não diretamente pela prefeitura)⁶⁴. Em dado publicado na Proposta Curricular do Município (FLORIANÓPOLIS, 2016), a RME contava com 774 professores efetivos e 514 docentes que em caráter temporário organizavam o trabalho de docência no ensino fundamental.

Em síntese, os profissionais da RME dispõem tem um plano de carreira que foi conquistado com muitas lutas, justamente por se constituir em um sindicato forte e articulado. No momento em que os professores se organizam no sindicato, eles conseguem se fazer força. O sindicato é composto por profissionais efetivos e também pelos contratados em caráter temporário. Neste sentido, a *Escola Herondina*, escola campo de estudo desta pesquisa, exerce grande participação e influência nos movimentos políticos e apoio ao SINTRASEN, afinal trata-se da maior escola do município e reúne cerca de 200 profissionais.

Os estudantes da RME de Florianópolis são atendidos nas 38 unidades educativas de ensino fundamental administradas pela DEF/SME. As escolas estão espalhadas nas 5 diferentes regiões de município; sendo 14 escolas na região norte; 7 escolas na região leste; 8 escolas na região central; 1 escola na região continental; e 8 escolas na região sul. O Anexo A deste texto compartilha com o leitor um mapa das escolas, com seus respectivos nomes e regiões de localização. Tal documento foi organizado e é disponibilizado pela DEF no portal on-line da SME.

Sobre a formação de professores há um aspecto importante a ser destacado, trata-se de um direito também conquistado pela luta dos trabalhadores da educação por um plano de carreira. Os profissionais efetivos da RME/PMF são autorizados, mediante solicitação prévia, a afastarem-se das atividades de ensino para ingressarem em cursos de mestrado ou doutorado. Isto é, a RME concede licença para qualificação, resguardando o salário básico, para os profissionais que ingressam em cursos *strictu sensu*. Na Proposta Curricular do Município (FLORIANÓPOLIS, 2016), publicada em 2016, está disponível o dado de que na educação básica do município haviam 218 professores mestre e 24 professores doutores. Possivelmente estes números ampliaram-se, no entanto, até a presente data de defesa desta pesquisa, não encontramos no portal on-line da RME/PMF um documento registrando a atualização sobre o número de professores mestres ou doutores nessa rede municipal de ensino. Consideremos importante sinalizar, ainda que

⁶⁴ Maiores informações em: <http://www.sintrase.org.br/Default/Noticia/27681/pmf-trabalhadores-saem-da-greve-unificados-com-proposta-salarial-concurso-e-avancos-na-luta-em-defesa-do-servico-publico!>
Acesso em: Ago. 2022.

talvez desatualizado, este dado. Afinal, em nossa percepção, trata-se de um aspecto positivo da RME, demonstrando investimento e incentivo à formação continuada dos professores.

Ao abordamos aspectos sobre a formação continuada dos profissionais da educação na RME, é importante citar que a SME/RME organiza o Congresso de Educação Básica (COEB). No *web-site* do evento⁶⁵ há informação de que sua primeira edição aconteceu em 2011 e, desde então, apenas nos anos de 2017 e 2022 não houveram edições do evento. O COEB acontece no início de cada ano letivo e os professores recém titulados apresentam seus trabalhos para toda rede de ensino, além de palestrantes externos convidados. No ano de 2021 a temática foi o trabalho de docência em tempos de pandemia.

O COEB 2021 tem como temática: “Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia: Vozes, Saberes e Fazeres”, buscando direcionar o olhar para a reflexão e compreensão do trabalho realizado pelos profissionais da educação da RMEF. A abordagem deste ano está voltada para como as práticas pedagógicas foram repensadas em tempos de pandemia, considerando também aspectos como autoria, autonomia e protagonismo que deu voz aos saberes e às instituições de ensino que mesmo fechadas cumpriram o seu papel⁶⁶.

Compreendemos que esta é uma iniciativa importante e positiva do ponto de vista da formação continuada de professores. Afinal, o COEB acolhe os profissionais efetivos e aqueles contratados temporariamente, no intuito de propiciar o diálogo entre o conhecimento que produzido para e pelos professores da SME/RME. Neste contexto, é importante citar que ao acessarmos as informações sobre a DGE, encontramos um link nomeado de “formação continuada”, em que se publica a agenda semanal das propostas de formação continuada ofertadas por essa rede de ensino e compartilha-se que a RME acolhe projetos de estágio (ensino), pesquisa e extensão. Além disso, está anunciada a parceria com as duas universidades públicas (UFSC e UDESC) que possuem seus campus sede no município de Florianópolis, além de acolher também o do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Em síntese, reconhecemos que a luta dos profissionais da educação da RME é permanente e necessária para que as segundas propostas de desmonte da carreira docente não se efetivem. No entanto, consideramos também que a RME tem uma organização que investe e valoriza a formação continuada dos professores, ofertando diferentes e

⁶⁵ <https://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2021/index.php?cms=apresentacao&menu=0>

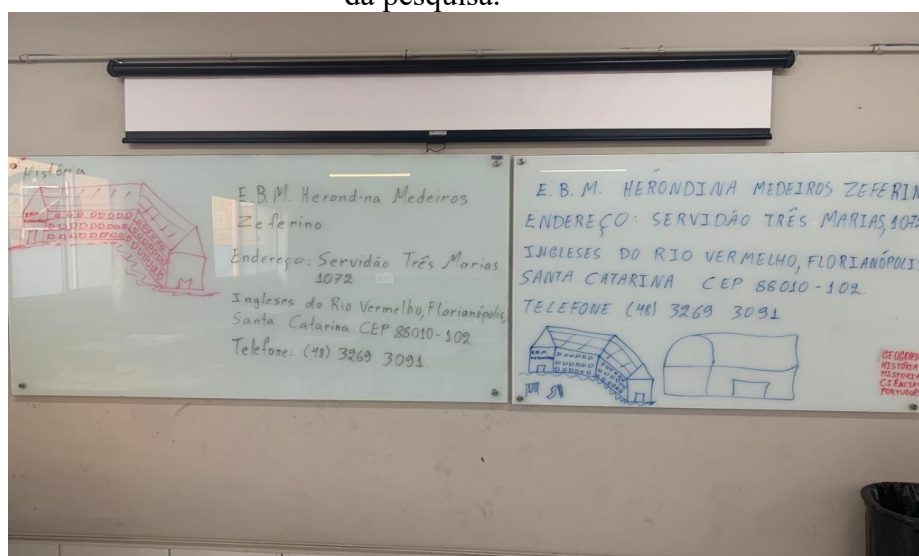
⁶⁶ Esta informação está divulgada no site do COEB, mencionado na nota 66.

constantes cursos de qualificação profissional; mantendo um plano de cargos e salários; e investindo em condições materiais e estruturais para a oferta da educação pública.

3.2 QUE ESCOLA É ESSA?

A escola campo de pesquisa chama-se *Escola Básica Municipal Professora Herondina Medeiros Zeferino* e está localizada no Bairro Ingleses, no município de Florianópolis, Santa Catarina. A Imagem 2 registra o endereço e a planta da escola, desenhada no quadro branco de uma das salas de aula por um dos participantes desta pesquisa. A fotografia foi registrada pela pesquisadora em um dos dias de acompanhamento do trabalho de docência, em que discutia-se junto as crianças conteúdos referentes a disciplina de história e geografia, dialogando sobre a escola, o bairro e a cidade de Florianópolis.

Imagem 2: Endereço e desenho da *Escola Herondina* por um dos participantes da pesquisa.



Fonte: Acervo da autora (09/09/2021).

A escola dispõe de um *website* (<http://www.escolaherondina.net>), em que se compartilha as informações sobre sua organização e funcionamento. Uma visita à página virtual da escola permite-nos conhecer a história da instituição, assim como os contatos da equipe pedagógica e administrativa; a agenda da escolar; o horário de funcionamento; o cardápio escolar e os projetos desenvolvidos na escola. Além disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição está disponível para consulta no *website* da escola.

Uma vez que publicado no site da escola, o PPP da unidade educativa está disponível para toda e qualquer consulta pública, apresentando a organização e o funcionamento da escola. São 105 páginas, divididas em 13 capítulos. Neste documento é possível encontrar informações sobre a organização da gestão da escola, sobre o trabalho de docência e a formação continuada dos professores e, também, características do perfil dos estudantes e famílias atendidas. Há informações tanto de cunho estrutural, tal como organização do espaço físico da escola; como também apresenta as concepções filosóficas, teóricas e metodológicas que norteiam o trabalho dos profissionais que compõe a equipe da escola. É o estudo deste documento que nos permite compartilhar como leitor características da escola, bem como as concepções que fundamentam o ensino ofertado na *Escola Herondina*⁶⁷.

No início do documento, junto aos dados de contato da escola (telefones e *e-mail*), declara-se que o PPP foi aprovado em fevereiro de 2016 e “*atualizado em 18 de fevereiro de 2020 pela Comunidade Escolar*” (p.1). A concepção de PPP defendida pela equipe da *Escola Herondina* compreende que este é um documento vivo, que busca expressar as características da escola, base na qual são definidas:

[...] as diretrizes que nortearão o processo de ensino-aprendizagem em nossa escola. Temos o entendimento que a direção da escola não pode impor seu ponto de vista sobre a concepção pedagógica que a escola deva possuir, por isso o PPP foi construído de forma coletiva (PPP, p. 4, 2022).

Este dado indica que a comunidade escolar da *Escola Herondina* é compromissada com a discussão do PPP, o que nos permite construir a hipótese de que este documento que estabelece diálogo com a organização do trabalho de docência desenvolvido pelos professores da escola. Destacamos que se trata de um posicionamento político importante. Afinal, as diretrizes de ensino e aprendizagem são definidas tomando em conta o perfil das crianças, das famílias e as possibilidades do corpo docente e técnico da escola. Ainda que possamos reconhecer os desafios para que um PPP se traduza em práticas que considerem as especificidades de todos os estudantes, compreendemos que é importante afirmar o compromisso político da escola, algo definido na história do coletivo escolar.

⁶⁷ Optamos, a partir deste momento do texto, nos referir a escola campo da pesquisa como *Escola Herondina*. A opção de usar apenas o primeiro nome da escola é apenas para facilitar a escrita e leitura deste texto como todo.

No PPP estão registradas as redes sociais da *Escola Herondina*, com seus respectivos links de acesso. A biblioteca da escola dispõe de facebook⁶⁸, instagram⁶⁹ e canal no youtube⁷⁰; a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui facebook⁷¹ e blog⁷²; a sala informatizada⁷³, a sala de apoio pedagógico⁷⁴ e a horta escolar⁷⁵ dialogam com a comunidade educativa também por meio de blog. A escola divulga notícias via redes sociais, tais como *facebook e blogs*.

Nesse contexto, consideramos importante compartilhar com o leitor os critérios e argumentos que justificam a escolha da *Escola Herondina* como campo empírico desta pesquisa. Um primeiro critério leva em consideração aspectos geográficos. A cidade de Florianópolis, em termos geográficos, é dividida em cinco regiões: central, norte, sul, leste e continental. A distância entre o norte da ilha e a universidade é de aproximadamente 30km. Deste modo, como a universidade está localizada na região central, os estágios curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia, com recorrência, são realizados em escolas no entorno da UFSC. Porém, desde o ano de 2019, o curso de Pedagogia da UFSC, por intermédio da Professora Dra Luciane Maria Schindwein, vem estabelecendo parceria com a *Escola Herondina*. Ao encontro da proposta do curso, o acolhimento do estágio obrigatório dos estudantes de pedagogia na *Escola Herondina* vem se efetivando mediante a compreensão de que a escola é co-formadora dos professores iniciantes.

O segundo critério refere-se ao acolhimento populacional, ou seja, a diversidade cultural de estudantes/famílias que a escola atende (o bairro Ingleses é composto por moradias mais acessíveis e se constitui, hoje, no segundo bairro mais populoso da cidade de Florianópolis – logo após do centro). Consideramos que estar na *Escola Herondina* seria uma oportunidade de realizar a pesquisa em um contexto encharcado de diversidade cultural, afinal a região do norte da ilha vem se expandindo devido a processos migratórios. Desse modo, trata-se de uma escola que exerce um acolhimento a população migrante, afinal a cidade de Florianópolis recebe migrantes de diversos estados do Brasil e do mundo; são pessoas que chegam ao município como destino de suas vidas e acabam

⁶⁸ <https://pt-br.facebook.com/people/Biblioteca-Franklin-Cascaes/100004347108601>

⁶⁹ https://www.google.com/url?q=https%3A%2F%2Finstagram.com%2Fbiblioteca_franklin_cascaes&sa=D&sntz=1&usq=AFQjCNGEm7kmNev9Zl-WaFq-nr96nwe6tA

⁷⁰ <https://youtube.com/channel/UCtqAiEwA4T0KujmqNcCItkg>

⁷¹ <https://pt-br.facebook.com/ejanortel>

⁷² <http://www.ejadosingleses.blogspot.com.br>

⁷³ <http://siescolaherondinamedeiroszeferino.blogspot.com.br>

⁷⁴ <http://www.apoiopedagogicoescolaherondina.blogspot.com.br>

⁷⁵ <http://hortaescolaherondinamedeiros.blogspot.com.br>

se acomodando na região norte. Assim, uma característica do bairro Ingleses é a heterogeneidade cultural.

O PPP (PPP, 2022) traz informações sobre a história de povoamento e processos migratórios do norte da ilha. Apresenta características do bairro Ingleses e nos ajuda a compreender traços culturais da população atendida pela *Escola Herondina*.

A população original do bairro era constituída por índios Carijós, porém, mais tarde, com a colonização portuguesa vieram os açorianos. Nesta época, a atividade econômica principal era a pesca. Mais tarde, a partir da década de 1970, com a melhoria das condições de acesso, houve a chegada dos turistas que, em muitos casos, se estabeleceram na comunidade. Hoje o bairro dos Ingleses é composto por homens e mulheres oriundos de diferentes regiões do país, principalmente de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e do interior do nosso estado, e de outros países que fazem fronteira com o Sul do país, principalmente Argentina, Uruguai e Paraguai. Além disso, as razões da vinda são a busca por melhores oportunidades de renda e “qualidade de vida”. Este movimento populacional fez com que o bairro aumentasse de maneira exorbitante nas últimas décadas, ocasionando problemas como: ocupação desordenada, favelização de alguns locais, falta de saneamento básico, precariedade no atendimento à saúde e na oferta de vagas para educação. A população fixa dos Ingleses é entre 40.000 a 45.000 habitantes, de diferentes classes sociais. Com predomínio da classe média-baixa. As principais atividades econômicas estão relacionadas ao comércio, à construção civil e principalmente ao turismo (PPP, 2022, p. 6).

De acordo com uma pesquisa realizada pela escola junto às famílias, de forma *online*, no ano de 2019, a origem dos estudantes e da comunidade escolar estava assim configurada:

Com relação à origem dos estudantes que frequentam a EBM Prof.a Herondina Medeiros Zeferino, 41,77% nasceram em Florianópolis e 5,6% em outras cidades do estado de Santa Catarina; 28,9% advém do Rio Grande do Sul; 5,28% do Paraná; 7,66% da região Sudeste do país; 3,73% da região Nordeste e 2,64% da região Centro-Oeste. Dezesesseis estudantes que participaram da pesquisa (2,48%) nasceram em outros países, como Argentina, Japão, Paquistão, Venezuela, Estados Unidos, Itália, Portugal, República Dominicana e Uruguai (PPP, 2022, p. 11)

O terceiro critério que mobilizou a realização da pesquisa na *Escola Herondina* refere-se ao fato de ser a maior escola pública municipal da cidade de Florianópolis. Esta instituição educativa, no ano de 2022, atendeu mais de dois mil estudantes matriculados no ensino regular. Esse dado nos indica que a pesquisa nesta escola traduz-se em uma forma de nos aproximarmos e conhecermos a realidade da educação, das professoras, dos estudantes e, de forma geral, de uma grande comunidade educativa.

A *Escola Herondina* oferece vagas para estudantes que integram a segunda etapa da educação básica. Isto é, recebe crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino

fundamental (1 ao 5 ano) e estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental (6 ao 9 ano). Além disso, a modalidade de ensino EJA é ofertada no período noturno. O Gráfico 1 compartilha o número de estudantes matriculados na Escola Herondina no ano de 2022.

Gráfico 1: Número de estudantes matriculados na *Escola Herondina* no ano de 2022.



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do PPP da *Escola Herondina*

Para atender as duas mil e dezenove matrículas na *Escola Herondina*, no ano de 2022 os estudantes foram reunidos em 66 turmas de ensino fundamental, divididas em 41 turmas de anos iniciais e 25 turmas dos anos finais. Esses dados indicam que se trata de uma escola com uma grande estrutura física, atendendo um número significativo de estudantes.

Sobre o espaço físico da *Escola Herondina*, além de 33 salas de aula referência (salas individuais de cada um dos agrupamentos etários), estão acessíveis espaços coletivos compartilhados por toda comunidade educativa. Para atender esse número expressivo de estudantes faz-se necessário organizar a instituição do ponto de vista físico/estrutural, mas também é fundamental uma organização dos profissionais que ali trabalham. Ao total são 194 funcionários, divididos entre profissionais da educação e demais funções, que fazem parte da equipe de trabalho da *Escola Herondina*. Na gestão da instituição atua 1 diretor geral e 2 profissionais como assessores da direção. O Quadro 5 apresenta em número os profissionais da educação que desenvolvem o trabalho pedagógico na escola.

Quadro 5: Lista da equipe pedagógica da “*Escola Herondina*” no ano de 2022.

PROFISSIONAIS EFETIVOS	PROFISSIONAIS EM CARÁTER TEMPORÁRIO
2 Administradores Escolar	1 Administrador Escolar
4 Orientadores Educacional	1 Orientador Educacional
1 professor auxiliar atuando na equipe educacional	2 Supervisores escolar

1 supervisor escolar	1 Professor de Libras
3 professores atuando na supervisão escolar	23 Professores auxiliares de Educação Especial
4 Professores da Sala multimeios	2 auxiliar intérprete de libras
4 Professores auxiliar de ensino	8 Professores de Anos iniciais
14 Professores de Anos iniciais	4 professores de educação física
4 professores de educação física	5 Professor de Matemática
1 Professor de Matemática	2 Professor de Português
2 Professor de Português	2 Professores de Inglês
1 Professor português/inglês	2 Professores de Espanhol
2 Professores de Inglês	2 Professor de Artes Plásticas
1 Professor de Artes	2 Professor de Artes Cênicas
2 Professores de Música	1 Professores de Música
1 Professor de Dança	1 Professor de Dança
1 Professor de Geografia	3 Professores de Geografia
2 Professores de Ciências	2 Professores de Ciências
2 Professores de História	2 Professores de História
2 Professores de apoio pedagógico	4 Professores de apoio pedagógico
1 Professor de Tecnologia educacional	1 Professor de Tecnologia educacional
1 Professor auxiliar Laboratório de ciências	2 Professor auxiliar Laboratório de ciências

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do PPP da *Escola Herondina*

É possível mencionarmos, então, o dado de que na *Escola Herondina* reúne 56 trabalhadores efetivos e 73 profissionais contratados em caráter temporária. Além disto, a escola dispõe de 1 secretária; 1 professora assessorando a secretária; 2 Auxiliares de Sala na Secretaria Escolar; 03 Estagiárias na secretaria escolar; 01 Auxiliar de Serviços Gerais; 02 Estagiárias na biblioteca escolar; 1 Auxiliar de Sala na Biblioteca Escolar; 3 Auxiliares de Sala na Coordenação de Ala; e 1 Auxiliar de Sala organiza a distribuição de materiais. Os profissionais terceirizados, que se tratam dos trabalhadores contratados por intermédio de uma empresa e não diretamente pela prefeitura, são: 1 zeladora; 20 auxiliares de serviços gerais; 9 merendeiras e 4 vigilantes. A carga horária de trabalho desses profissionais varia de 20h, 30h ou 40h semanais.

Esses dados indicam o desafio do funcionamento de uma escola de grande porte, que se traduz na tarefa de realizar a gestão de toda uma comunidade educativa. Não se trata apenas de ofertar o ensino para aproximadamente dois mil alunos, mas de acolher também suas famílias e histórias de vida. Assim como requer a organização de um grupo de trabalho que conta com quase 200 pessoas das mais diversas áreas de formação profissional. Esse dado atenta-nos, ainda, para a importância do PPP, uma vez que este

documento é discutido e elaborado coletivamente, oferecendo a possibilidade do funcionamento da escola enquanto uma unidade.

Desse modo, a leitura do documento do PPP permite-nos conhecer a forma com que a *Escola Herondina* organiza o atendimento da comunidade educativa do ponto de vista pedagógico. Neste documento há uma sessão, cujo título “*Bases do Projeto Político Pedagógico*”, em que se define a concepção de escola e de sociedade defendida pelo grupo de profissionais da unidade educativa. Ao dialogar sobre a concepção de sociedade, o documento expressa uma crítica ao sistema capitalista e a sociedade de classes, pois afirma-se que:

São reflexos dessa conjuntura a pobreza, desigualdade, consumismo desenfreado, imediatismo, racismo, violência, preconceitos, globalização, destruição da natureza e dos recursos naturais, entre outros. Nós da Escola Herondina somos críticos a esse modo de vida e consideramos que tais características precisam ser transformadas (PPP, 2022, p. 26).

A concepção de escola defendida no PPP da *Escola Herondina* dialoga com a concepção de sociedade, afinal compreende-se essa a instituição social como um espaço de resistência e enfrentamento das relações sociais capitalistas.

Defendemos que a escola deve ser um espaço para se resistir à opressão da sociedade e as tentativas de tornar a escola um espaço que meramente reproduz as relações de desigualdade existentes no contexto social (PPP, 2022, p. 26).

Defende-se ainda a ideia de que na escola os estudantes possam acessar os conhecimentos científicos acumulados historicamente pela sociedade, pois acredita-se que “[...] acesso ao conhecimento é condição necessária para a superação das relações de dominação” (p. 26). Percebemos que a concepção de escola defendida pelo grupo de profissionais da *Escola Herondina* dialoga com os estudos de Vigotski (2010; 2013). Afinal, notamos que essa instituição social se preocupa em mobilizar, por meio de uma formação individual de cada estudante, transformações sociais consideráveis e importantes do ponto de vista coletivo. A escola é compreendida como um espaço de transformação e superação das desigualdades sociais.

A escola deve ser um espaço para a formação de homens e mulheres conscientes de sua condição, com capacidade crítica para refletir e modificar a sociedade e a si mesmo, caso entenda necessário. Temos o entendimento de que a escola deve possuir um papel de referência nesse processo (PPP, 2022, p. 26).

Outro aspecto interessante localizado no PPP é a afirmativa de que os profissionais da *Escola Herondina* consideram importante expor suas ideias sobre os instrumentos de trabalho dos professores. Há, portanto, uma discussão sobre a organização dos planejamentos das aulas, entendido em uma perspectiva flexível e que o planejamento do professor é um documento público.

Entendemos que o planejamento não pode ser compreendido como um documento ou um ato burocrático. Planejar significa antecipar situações, prever o que ocorrerá em sala de aula ou no processo de ensino-aprendizagem e, a partir disso, estabelecer as metodologias e estratégias para que o trabalho docente tenha êxito. [...] O planejamento entregue pelo professor é um documento público (PPP, 2022, p. 27).

Uma discussão sobre as formas de registro do trabalho docente e do processo de avaliação do trabalho de docência e da aprendizagem dos estudantes também é empreendida neste documento. Há, ainda, um tópico sobre a organização dos momentos de reunião pedagógica dos profissionais; sobre a estrutura do colegiado de classe; e sobre os projetos desenvolvidos pela escola. Consideramos importante destacar como ocorre a formação continuada das professoras que fazem parte da *Escola Herondina*.

A formação continuada centralizada se dá mensalmente, através de convocação da PMF para os professores, equipe pedagógica, quadro civil e direção. A convocação pode ser referente a meio período ou período integral. A cada ano a escola definirá no seu planejamento sobre a formação descentralizada, a ser realizada na unidade escolar, com a finalidade de aprofundar os estudos sobre questões essenciais para o alcance dos objetivos do PPP (PPP, 2020, p.32).

Diante das dificuldades enfrentadas por conta da pandemia da Covid-19, a *Escola Herondina* envolveu-se, a partir do ano de 2022, na organização do *Projeto Tempo Integral*, em que se configura como objetivo a superação das desigualdades educacionais geradas pela oferta do ensino remoto. Esse projeto prevê a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, afinal este é um plano para a educação nas esferas estaduais e nacionais. Acredita-se que permanecer um tempo maior na escola favorece que os estudantes criem vínculos afincos com a instituição e mobilize a diminuição dos índices de evasão escolar (PPP, 2022).

Com a ampliação das desigualdades educacionais provocadas pela pandemia, as atividades em contraturno são uma potente ferramenta no auxílio da recuperação da aprendizagem. Destacamos que após avaliação no colegiado de classe do final do ano letivo de 2021, identificamos 460 estudantes com algum

nível de defasagem na alfabetização. São casos de estudantes promovidos com restrição em 2019 que não tiveram apoio pedagógico em 2020 e em 2021 de forma presencial. Sendo que geralmente, esse público não conseguia acompanhar as atividades remotas na semana que estava sem aula presencial no ano passado. Além disso, entre dezembro de 2019 e fevereiro de 2022, a Escola Herondina matriculou aproximadamente 975 novos estudantes. Mais da metade desse contingente não foi de estudantes em turmas de 1o ano. São, portanto, estudantes vindos de outras redes de ensino. E em muitos casos, apresentando distorção idade-série ou problemas graves de defasagens. Por fim, ainda destacamos a falta de vagas em escolas na região dos Ingleses. Temos centenas de casos de estudantes que aguardam em lista de espera durante meses e conseguem a vaga em outubro ou novembro. Na prática, esses estudantes *perdem* o ano letivo, mas ao serem rematriculados, eles são promovidos ou promovidos com restrição. Pois não há tempo hábil para a equipe docente recuperar em poucas semanas os conteúdos/conhecimentos trabalhados durante todo o ano letivo (PPP, 2022, p. 33).

O grupo de profissionais da *Escola Herondina* reconhece que as desigualdades sociais foram evidenciadas durante o fechamento da escola presencialmente e, por este motivo, estão mobilizados a organizar modos de superação das desigualdades educacionais. A distorção série-idade, tanto dos estudantes que já frequentavam a escola quanto dos estudantes transferidos para a *Escola Herondina* durante a pandemia, é um fato destacado pelos dados da escola.

Compreende-se que a distorção série-idade foi evidenciada por conta dos efeitos da pandemia - pela falta de acesso e participação nas aulas remotas -, mas também por conta das longas filas de espera por uma vaga na escola pública, o que denota um outro problema social. Ainda que a educação pública seja um direito constitucional, não se traduz em prática, afinal há crianças que esperam fora da escola por uma vaga nas escolas públicas. Com o Projeto Tempo Integral a *Escola Herondina* objetiva garantir o acesso e permanência do estudante na instituição, assim como a democratização do conhecimento científico e aposta-se na elaboração de um trabalho coletivo dos profissionais para que os objetivos se concretizem (PPP, 2022).

Dentre os objetivos do projeto podemos destacar a busca por superar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes promovidos com restrição e/ou os estudantes indicados pelo colegiado de classe final do ano letivo anterior e diagnóstico do início de cada ano letivo, superar os índices de evasão escolar tornando a escola um ambiente seguro e prazeroso para os estudantes, resgatar e superar defasagens promovidas pela pandemia, especialmente nos estudantes que não tiveram acesso a atividades remotas em 2020 e 2021, ou por outros motivos, e consolidar de forma significativa o processo de alfabetização (PPP, 2022, p. 33).

É importante ressaltar que na pandemia a escola optou por uma organização que propiciou, na medida do possível, o acolhimento aos professores, às crianças e suas

famílias. Esse foi o momento em que se ampliou o uso das ferramentas do *google drive*, embora anterior a esse contexto a escola já utilizasse essa tecnologia. Para organização do ensino remoto e híbrido utilizou-se, em especial, o *google forms*, *google meet* e o *google docs*. Além disso, como meio de contato com e entre os profissionais e as famílias, ampliou-se o uso da plataforma WhatsApp. Foi organizado um drive no qual os professores produziram, coletivamente, aulas a partir de uma organização disciplinar. As bibliotecárias constituíram uma biblioteca on-line, digitalizando livros de modo que pudessem ser acessados de modo online. Ainda assim, as dificuldades como falta de equipamentos, de linha de internet e telefone dificultaram o atendimento a todas as crianças.

Nossa escolha por compartilhar com o leitor as ideias expostas no PPP da *Escola Herondina* não é justificada apenas pela importância de contextualizar o campo da pesquisa, mas também por compreendemos ser fundamental destacar o engajamento com a educação pública e o compromisso social dos profissionais que constituem essa unidade educativa. Ao acessarmos a concepção de sociedade expressa pelos profissionais no PPP, conhecemos profissionais preocupados com a sociedade e comprometidos com a educação pública. Quando acessamos a concepção de escola, nos vemos diante de professores que acreditam no seu trabalho e nesta instituição como um espaço mobilizador de transformações sociais. E, por fim, quando esses profissionais definem que seus planejamentos do trabalho de docência são documentos públicos estamos diante de um posicionamento político, em que os professores compreendem a educação pública como um compromisso social.

Em síntese, trata-se de uma escola engajada, com um coletivo de profissionais envolvido em um projeto coletivo e interessado em promover a aprendizagem das crianças. O exposto no PPP não são apenas ideias, mas são indicações de cunho metodológico; são as concepções que fundamentam a organização do trabalho de docência e organizam as relações de ensino traçadas na *Escola Herondina*.

3.3 A PESQUISA NA ESCOLA: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS EMPIRÍCOS

A relação do GECRIARP com a *Escola Herondina* intermediou o aceite e ingresso desta investigação junto a direção, equipe pedagógica e professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Afinal, desde o segundo semestre de 2019 o Grupo de Pesquisa (além

da parceria do curso de pedagogia da UFSC com a escola em virtude da constituição de um campo de estágio obrigatório de docência) já vinha constituindo aproximações com a equipe técnica da escola. Tal aproximação foi-se consolidando no ano de 2020, sobretudo naquele momento tão atípico causado pela pandemia da COVID-19. Desse modo, os primeiros passos desta pesquisa em direção a *Escola Herondina* foram dados no início de 2020.

Era março de 2020 quando, com intenção de realização desta pesquisa, conversamos com a *Escola Herondina* pela primeira vez. O passo seguinte foi uma reunião com um supervisor escolar no mês de junho daquele ano, que assumiu o compromisso de compartilhar aos demais profissionais da equipe pedagógica e para o diretor da instituição nosso interesse em conhecer e participar da escola. Posteriormente, no mês seguinte, fomos atendidas pelo diretor da escola, que demonstrou satisfação em receber-nos, sinalizando o fato de a distância entre o norte da ilha e a UFSC dificultar as possibilidades de parceria entre as instituições.

Expressamos o desejo de constituir uma parceria entre a escola e a universidade⁷⁶. Enfatizamos que, principalmente naquele momento de pandemia, estávamos disponíveis para contribuir com a *Escola Herondina* no que pudesse ser interessante, fosse no auxílio da elaboração dos planejamentos das aulas ou para colaborar com estudos em alguma temática que parecesse importante aos professores.

Esses diálogos, no ano de 2020, aconteceram de maneira virtual. Afinal, em função da pandemia da COVID-19, momento em que, sem aviso prévio, colocou a vida privada e a vida social diante de uma nova organização das relações humanas, o atendimento presencial nas escolas foi suspenso. Em toda a rede municipal de educação básica do município de Florianópolis as aulas presenciais foram suspensas desde o dia 17/03/2020. O ensino remoto iniciou em meados do mês de maio de 2020. Devido ao isolamento social, as portarias sobre o funcionamento das instituições educativas da PMF durante a pandemia, primeiramente, previam 15 dias de suspensão das atividades, depois passou para o período de um mês e, por fim, o ano letivo de 2020 foi marcado exclusivamente pelo atendimento remoto nas escolas públicas municipais da cidade.

O atendimento nas escolas do município em 2021 foi, também, atípico. A *Escola*⁷⁷ *Herondina* no ano de 2021 organizou-se de diferentes formas, pois as orientações sobre

⁷⁶ É importante ressaltar que a *Escola Herondina* já estabelecia parceria com outros cursos da UFSC.

⁷⁷ Por escola compreende-se todos os que se envolvem com esse espaço: profissionais da educação, pessoal terceirizado, estudantes e suas famílias. Enfim, toda a comunidade escolar.

a situação pandêmica, em nível municipal, estadual e federal, indicavam a necessidade da oferta do ensino remoto. Uma novidade que se traduziu em um desafio para a educação como um todo. Foi o ensino integralmente remoto que tornou possível o início do ano letivo no mês de março de 2021. Conforme a população foi sendo vacinada e os índices de contaminação pelo vírus iam estabilizando, diferentes modos de organização do ensino híbrido tornaram-se possíveis.

Devido à pandemia de COVID-19, entre os anos de 2020 e 2021 as atividades escolares ocorreram de forma remota (regime especial de atividades de aprendizagens não presenciais), com o atendimento aos estudantes através do Portal Educacional, onde foram disponibilizadas atividades, cronogramas e links de acesso às aulas via google meet. Além disso, as atividades do Portal Educacional também foram disponibilizadas impressas para retirada na escola pelas famílias dos estudantes que não conseguiam realizá-las de forma on-line. E, de forma híbrida (regime especial de atividades de aprendizagem presenciais e não presenciais), sendo que as famílias, naquele momento, poderiam fazer a opção por esta modalidade ou pela permanência do estudante no ensino 100% remoto (PPP, 2022, p 5).

Diante deste contexto, as primeiras aproximações desta pesquisa com a *Escola Herondina* aconteceram de modo remoto, via plataforma do GOOGLE (a prefeitura possui uma parceria com a empresa, o que garante o uso de grande parte das ferramentas que a plataforma disponibiliza). No entanto, diante das condições sociais impostas pela COVID-19, foi possível participar e registrar, sobretudo, dois momentos com os professores e professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, dois diferentes momentos caracterizam o processo de produção de dados na escola em função desta pesquisa. No ano de 2020, a pesquisa acompanhou/observou uma proposta de formação continuada ofertada na escola pelo GECRIARP, em que o objetivo era o de discutir o trabalho de docência e dialogar sobre as possíveis relações com a psicologia histórico-cultural de Vigotski. Esse primeiro momento foi realizado por meio da parceria entre o GECRIARP e a “*Escola Herondina*”, em virtude do Projeto de Extensão intitulado de *VIGOTSKI PARA A INFÂNCIA: O DESAFIO DE SER PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA* (SCHLINDWEIN, 2020-2022)⁷⁸.

Posteriormente, no ano de 2021, com o retorno de atividades no modo híbrido (remoto e presencial), foi possível acompanharmos o trabalho de docência de um dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dessas observações organizamos um roteiro de entrevista para discutir com o professor participante da

⁷⁸ Projeto de extensão registrado no SIGPEX/UFSC sob número 202112821.

pesquisa suas concepções sobre ser professor e realizar o trabalho de docência na infância. Para este momento foi registrado o Projeto de Pesquisa junto ao Comitê de Ética da UFSC. Os dados junto ao professor entrevistado, portanto, vinculam-se ao Projeto de Pesquisa intitulado “*VIGOTSKI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS RELAÇÕES DE ENSINO NA INFÂNCIA*”, com registro CAAE: 57905322.0.0000.0121 e Parecer Número 5.479.185 (Anexo B). O aceite para realização da pesquisa na *Escola Herondina* foi concedido pela SME/DGE/GF por meio do Ofício GFC 99/2022 (Anexo C), também assinado pela Direção Escolar registrando o aceite de inserção da pesquisadora na escola.

Os dados produzidos na escola com os professores e professoras participantes da pesquisa, e analisados neste estudo, são: a) transcrição dos áudios dos encontros coletivos remotos; b) produção textual de autoria dos participantes da pesquisa; c) observação do trabalho de docência na escola, que se constituem como episódios de análise; e d) conteúdo da entrevista com um professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa atribuímos um codinome para cada uma das professoras do grupo da formação continuada e para o professor que acompanhamos o trabalho de docência e realizamos a entrevista. Uma lista dos nomes mais registrados nos anos de 2020 e 2021, período em que estávamos na escola produzindo os dados com os participantes da pesquisa, foi publicada pelo Portal da Transparência do Registro Civil⁷⁹ e nos auxiliou na escolha dos codinomes utilizados. Desse modo, como critério de substituição dos nomes verdadeiros dos participantes da pesquisa, escolhemos os nomes femininos que mais receberam registro de nascimento no ano 2020 (para as professoras da formação continuada) e o nome masculino com maior número de registros no ano de 2021 (para o professor entrevistado).

Os dados analisados e apresentados neste texto foram organizados em três eixos de discussão. O Eixo de discussão 1 intitula-se “Ser professora em tempos de pandemia” e analisa os desafios e possibilidades da profissão docente durante este marco da história mundial, a Pandemia da COVID-19. O Eixo de discussão 2 é nomeado de “Afeto, emoção e as vivências da profissão” e discute as marcas da trajetória de vida e da profissão que constituem a forma de organizar as relações de ensino na escola dos professores participantes da pesquisa. Por fim, o Eixo de discussão 3 têm o título de “O tempo e o espaço da escola: relações de ensino em foco” e permitiu reflexões sobre os aspectos que favorecem ou dificultam o trabalho de docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

⁷⁹ Disponível em: <https://transparencia.registrocivil.org.br/inicio>, acesso em Dez/2021.

3.3.1 Sobre a formação continuada de professores da educação básica

A escolha pela referida escola, de acordo com os critérios já especificados, havia sido feita logo no início do ano de 2020. O que não esperávamos, assim como a sociedade numa perspectiva global, é que enfrentaríamos uma pandemia mundial que perduraria por mais dois anos consecutivos. Um momento extraordinário da história da educação florianopolitana/brasileira/mundial. Estávamos com um plano de formação continuada estruturado para ser apresentado e discutido junto à escola, no intuito de oferecer a formação no modo presencial. Entretanto, foi necessário repensar e reorganizar a proposta, diante da surpresa de que modalidade de ensino remoto seria a única possibilidade de funcionamento da escola para o ano de 2020, período em que esta pesquisa estava organizada para realização dos procedimentos empíricos.

Entendemos que aquele não era o melhor momento para estar na escola na condição de desenvolver uma pesquisa, mas que poderíamos participar daquela realidade com o intuito de colaborar com os professores e professoras que organizavam o trabalho de docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi neste contexto que surgiu a possibilidade de o GECRIARP ofertar um curso de extensão para os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e de esta pesquisa acompanhar a proposta de formação continuada na escola.

Nossa ideia inicial para com esta pesquisa, de promover encontros regulares com os professores dos anos iniciais para discutirmos, a partir do estudo de obras de Vigotski, as concepções sobre ser professor e desempenhar o trabalho de docência na infância não foi excluída enquanto proposta de pesquisa. No entanto, compreendemos que para aquele momento deveríamos buscar uma outra forma de nos aproximar e estar na escola. Para nós, diante de todos os enfrentamentos e desafios que a educação brasileira vivenciava devido ao fechamento das instituições educativas no modo presencial, o segundo semestre letivo de 2020 não era o momento ideal para solicitar a realização de uma pesquisa na escola. Sobretudo, com uma proposta de formação continuada que objetivava uma discussão teórica de um autor clássico da educação.

A inserção e permanência na escola precisaram ser redimensionados a partir das diferentes regulamentações de isolamento social, em função da situação pandêmica causada pelo novo coronavírus. Buscamos alternativas de estar e colaborar com a escola mesmo nesse momento de tanta tensão.

Isto significa dizer que no exercício de organizar nossa aproximação à escola e aos professores avaliamos que a maneira com que havíamos organizado a proposta de formação continuada de modo a atingir o objetivo desta pesquisa não era a ideal para aquele momento. Com o formato e o conteúdo que nela estavam previstos não seria a melhor forma de nos aproximarmos dos professores e, tampouco, estávamos confiando que a forma com que a proposta estava estruturada iria provocar reflexões e atingir os professores. Diante da realidade que vivemos no ano de 2020 nos empenhamos, então, enquanto grupo de pesquisa, em planejar uma nova aproximação com a escola.

Como a PMF também estava propondo a formação continuada aos professores mesmo de forma remota, entendemos que poderíamos manter nosso objetivo de pesquisa, de estudar Vigotski com os professores, mas de uma forma diferente da que objetivávamos no início direcionada apenas para esta pesquisa. Compreendemos que, naquele momento, a contribuição de Vigotski poderia ser com maior ênfase por meio das artes, da estética e propomos então, enquanto grupo de pesquisa, uma formação perpassada pela arte e pela estética. Sugerimos estudar uma única referência, uma obra em que o autor escreveu para professores. Trata-se do livro de título *Imaginação e Criação na Infância* (VIGOTSKI, 2009).

A proposta de formação continuada teve início no mês de setembro de 2020, quando junto com professoras, professores e equipe pedagógica da *Escola Herondina*, iniciamos o curso “*SEMINÁRIOS FORMATIVOS – Vigotski para a infância: ser professor em tempos de pandemia*” com 17 profissionais da educação, no dia 14/09/2020.

A proposta adaptada ao modo remoto foi bem recebida e tornou possível a ampliação do vínculo entre a escola e a universidade. Foi surpreendente a recepção acolhedora das professoras e da escola na dimensão coletiva. Estávamos todos vivendo um momento de incertezas e angústias, mas ainda assim a escola aceitou acolher a proposta de formação continuada e, de certa forma, contou conosco nesse momento de superação de desafios.

O primeiro encontro teve início com uma rodada de apresentações. Descobrimos o que mobilizava os professores a participarem desta formação; conversamos sobre a referência bibliográfica que seria estudada; sobre o cronograma dos encontros; combinamos o tempo dos encontros. O grupo de professores indicou que a experiência que estavam tendo com encontros on-line apontava para períodos de estudo de 2h. Compartilhamos que o curso seria vinculado ao Sistema Integrado de Gerenciamento de

Projetos de Pesquisa e de Extensão (SIGPEX) da UFSC e os participantes receberiam certificação de 40h de formação (contabilizando-se os encontros síncronos, assíncronos).

Combinamos que estudaríamos coletivamente a obra (VIGOTSKI, 2009). Acordamos que, como forma de registro de cada encontro, ao final de cada um dos momentos coletivos, os participantes nos encaminhariam uma produção textual ou artística, que expusesse as reflexões promovidas a partir da discussão coletiva.

Como recurso metodológico para auxiliar as discussões teóricas contidas na obra de Vigotski utilizamos músicas⁸⁰, imagens de obras de arte, literatura infantil, de modo a criar um clima artístico e um pré-texto para as discussões conceituais. Tal fato mobilizou os professores a compartilharem também poemas e outras músicas que fazem parte de seus repertórios, contextualizando as discussões.

Os encontros ocorreram entre os meses de setembro e dezembro de 2020. Foram 11 encontros, sendo 7 encontros síncronos e 4 encontros assíncronos⁸¹. Os encontros síncronos foram realizados pelo *google meet* e esta foi solicitação dos professores, que indicaram facilidade e familiaridade na utilização desta plataforma para as reuniões *on-line*. Os encontros assíncronos foram previstos em cronograma para que os professores pudessem se dedicar às produções textuais, organização das leituras indicadas ou, ainda, para que pudessem se organizar em pequenos grupos para estudo.

Duas fontes de dados foram produzidas nesse processo: a) transcrição literal dos áudios dos encontros e, b) produção textual das professoras participantes da pesquisa. Foram produzidos 11 documentos, dentre produções dos professores e também transcrição dos áudios dos encontros. O quadro 5 sinaliza os documentos produzidos nos encontros com os professores e professoras participantes da formação continuada.

Quadro 6: Organização dos documentos gerados na pesquisa de campo para análise

REUNIÃO	DATA	MODALIDADE	DOCUMENTO PRODUZIDO	REFERÊNCIA
Reunião01	14/09	SÍNCRONO	Documento 1: transcrição do áudio da reunião síncrona 1.	140920/RE01SI/FTA
Reunião02	21/09	ASSÍNCRONO	Documento 2: Produção textual: Reflexões sobre ser professor no contexto da pandemia	210920/RE02AS/FPT
Reunião03	28/09	SÍNCRONO	Documento 3: transcrição do áudio da reunião síncrona 2.	280920/RE03SI/FTA
Reunião04	05/10	SÍNCRONO	Documento 4: transcrição do áudio da reunião síncrona 3.	051020/RE04SI/FTA

⁸⁰ Músicas: “Trem das Cores” – Caetano Veloso.

⁸¹ Os encontros síncronos aconteceram nos dias 14 e 28/09; 05,26 e 30/10; 23 e 27/11. Os encontros assíncronos foram agendados no cronograma para dos dias 21/09; 19/10; 09/11 e 07/12.

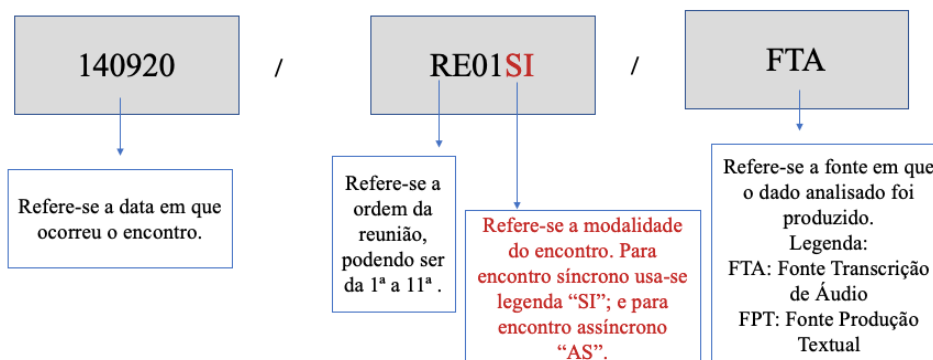
Reunião05	19/10	ASÍNCRONO	Documento 5: Produção textual: Reflexões sobre capítulo I da obra <i>Imaginação e criação na Infância</i>	191020/RE05AS/FPT
Reunião06	26/10	SÍNCRONO	Documento 6: transcrição do áudio da reunião síncrona 4.	261020/RE06SI/FTA
Reunião07	30/10	SÍNCRONO	Documento 7: transcrição do áudio da reunião síncrona 5.	301020/RE07SI/FTA
Reunião08	09/11	ASSÍNCRONO	Documento 8: Produção textual: Reflexões sobre capítulo II e III da obra <i>Imaginação e criação na Infância</i>	091120/RE08AS/FPT
Reunião09	23/11	SÍNCRONO	Documento 9: transcrição do áudio da reunião síncrona 6.	231120/RE09SI/FTA
Reunião10	27/11	SÍNCRONO	Documento 10: transcrição do áudio da reunião síncrona 7.	271120/RE10SI/FTA
Reunião 11	07/12	ASSÍNCRONO	Documento 11: Produção textual: Formulário de avaliação da formação continuada.	071220/RE11AS/FPT

Fonte: elaborado pela autora (2020)

Ressalta-se que o quadro 6 foi criado com o intuito de organizar os materiais produzidos. Desse modo, é importante destacar que a última coluna “referência” diz respeito a forma com que o documento foi citado no movimento de estudo e análise dos dados apresentados nesta pesquisa.

A Imagem 3 compartilha a legenda da referência que será utilizada nas análises para citar os dados produzidos na escola com os participantes da pesquisa. A legenda segue a seguinte ordem: data (dia, mês e ano)/ordem da reunião (reunião 01 ou 02, por exemplo) e modalidade (síncrona ou assíncrona) / e a fonte em que o dado analisado foi produzido (FTA – fonte transcrição de áudio ou FPT – fonte produção textual). No decorrer do capítulo de análise, quando nos referirmos aos documentos coletivos, usaremos os dados da coluna “Referência” do Quadro 6. Ao passo que, ao citarmos os dados específicos referente a uma das professoras, a citação estará com recuo no texto, com formato itálico e referenciada da seguinte maneira: (FPT/FTA, *Professora codinome*, set/2021).

Imagem 3: Legenda de referência dos dados analisados da formação continuada



Fonte: elaborada pela autora (2020).

Os dados citados e analisados no capítulo 4 deste trabalho de tese referem-se ao grupo de professores ativo e concluinte da proposta de formação continuada oferecida na *Escola Herondina*. Afinal, embora 17 professores, em um primeiro momento, tenham realizado inscrição para participação, apenas 15 professores acompanharam e concluíram a formação.

O primeiro encontro permitiu-nos conhecer a composição do grupo, isto é, mapear características do perfil dos participantes da formação continuada, pois os professores se apresentaram compartilhando quais eram suas relações com a *Escola Herondina*. Em termos de vínculo de trabalho com a PMF, 10 professores eram contratados em caráter temporário (ACT) e 5 professores tinham vínculo efetivo com a prefeitura. Sobre a formação acadêmica, todos os professores participantes eram formados em curso superior Pedagogia, sendo que 8 professores complementaram suas formações com um curso de pós-graduação *lato sensu* na área da educação e 1 professor é mestre em educação.

Um primeiro dado a destacar é que os professores demonstraram interesse em estar em espaços de formação. Esse dado se afirma quando, ao enviarmos o convite para participação da formação continuada aos professores e professoras que exercem o trabalho de docência nos terceiros e quartos anos do ensino fundamental, os docentes responsáveis por outras turmas solicitarem também a participação.

O interesse pela participação na formação continuada foi estendido para além dos muros além da escola. Três professoras de instituições próximas souberam da formação por colegas da *Escola Herondina*, procuraram a direção da escola e solicitaram participação. Duas dessas professoras exerciam a profissão nos anos iniciais do ensino

fundamental em uma outra escola da RME/PMF, e a terceira era professora na educação infantil, em um Núcleo de Educação Infantil da RME/PMF próximo a *Escola Herondina*.

Outro dado interessante a destacar sobre a composição do grupo é que se encontraram, nessa formação continuada, profissionais com uma longa trajetória na educação e aqueles que recém iniciaram na profissão. Uma professora atuava há apenas dois anos no trabalho de docência nos anos iniciais, enquanto outros dois professores afirmaram que o início de suas carreiras docentes havia sido há mais 30 anos atrás.

Essa constatação logo no primeiro encontro com o grupo de participantes nos inspirou, e ao mesmo tempo nos desafiou, a organizar e mediar uma proposta de formação continuada que pudesse acolher tanto aquele professor ou professora de carreira quanto os que recém chegam na profissão. Esse dado permite-nos considerar ainda que, tanto o professor ou professora que recém chega na escola quanto aquele que dispõe de uma trajetória na área da educação, reconhece-se como um profissional em constante formação. Isto é, que o tempo de serviço não é um determinante para a professora procurar ou não estar em espaços de reflexão sobre o trabalho de docência.

Desse modo, a formação continuada se constituiu um grupo de profissionais da educação diverso, expressando a realidade da escola, em que professores recém ingressantes atuam com professores experientes. Tal diversidade formativa e de trajetória profissional mobilizou discussões curiosas sobretudo no que tange às concepções de criança e infância defendidas pelas professoras e professores. O discurso dos docentes sobre o que é a criança e o que é a infância trouxe marcas do tempo histórico em que realizaram seus cursos de formação inicial e também características de suas trajetórias de vida pessoal. Compreendemos que não poderia ser diferente e valorizamos a diversidade de ideias e modos de interpretar o mundo, afinal, o professor também se forma na profissão, na relação com os colegas, na relação com os estudantes e com os conhecimentos que acessa (SCHLINDWEIN, 2006; MERCADO E ESPINOSA, 2021).

As respostas apresentam que as concepções de criança e infância defendidas pelos participantes da formação continuada eram variadas. Houveram docentes que defenderam a infância como a condição de ser criança, enquanto outros atribuíram juízo de valor a esta etapa geracional, enfatizando que a infância vivida em seu tempo de criança era melhor do que a infância possível nos dias atuais. Esse fato permite-nos reconhecer a importância da formação continuada para os professores em serviço. Isto porque, por meio de espaços de formação continuada é possível socializarmos a produção de

conhecimento novo acerca das temáticas da educação, sempre atualizadas em decorrência das transformações sociais.

Ainda sobre os vínculos com a PMF é possível destacarmos observações em relação ao tempo de trabalho nessa rede de ensino. Como exemplo, participou da formação continuada um profissional que trabalhava há 17 anos na rede e um outro que havia iniciado no ano de 2020 seu primeiro ano de trabalho nesta rede pública de ensino. Essas diferentes relações com a RME nos permitem considerar a importância de a formação continuada ofertada na rede apresentar e problematizar as políticas públicas norteadoras da docência nessa rede de ensino. Afinal, para que as políticas públicas para a educação se traduzam em aspectos do trabalho de docência é fundamental que os professores e professoras reconheçam-se como parte dessas políticas (SOUZA, 2017).

Na primeira reunião síncrona, quando os professores e professoras se apresentaram e que foi possível mapear características do perfil dos participantes da formação continuada, outro dado chamou atenção. Quando os professores compartilharam quais eram seus vínculos com PMF, a maior parte deles, naquele momento, estava como funcionário contratado em caráter temporário na rede. Ao total, 10 professores e professoras eram ACT's e 5 eram profissionais efetivados por concurso público na rede. Ao analisarmos os dados do Quadro 5, notamos que o número de profissionais da educação na *Escola Herondina* no ano de 2022 é ainda maior de professores contratados em caráter temporário.

Esse dado chama-nos atenção para a importância de políticas públicas que garantam a efetivação de profissionais da educação. Afinal, a rotatividade de professoras nas escolas aponta o desafio de construção de um grupo de trabalho comprometido com o PPP da escola e, com isso, que vislumbrem um projeto de escola para além de um ano letivo. É relevante mencionar, ainda, que a rotatividade de profissionais afeta também aqueles profissionais efetivos nesta rede de ensino, uma vez que anualmente a RME/PMF organiza um edital de concurso de remoção e ampliação de carga horária de trabalho. Essa possibilidade faz com que os profissionais busquem pela possibilidade de trabalharem em escolas próximas aos seus domicílios⁸².

⁸²https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/21_09_2022_13.27.29.adb793249a4afa1ed1e745b36da610aa.pdf

Sobre este aspecto há outro dado interessante a destacar: embora o número de professores ACT'S seja expressivo, não se significa que todos esses professores atuaram pela primeira vez na *Escola Herondina* no ano de 2020. Isso significa dizer que há professores ACT'S que escolhem trabalhar nesta escola por anos seguidos. Ou seja, mesmo sendo uma instituição com um número grande de professores contratados pela prefeitura em caráter temporário, o grupo de professores que fizeram parte da formação continuada não era totalmente desconhecido. Já existia um vínculo entre alguns dos professores e a vida da *Escola Herondina*.

Os registros no Documento 1 (140920/RE01SI/FTA) expressam outro dado interessante, trata-se da relação que os participantes estabelecem com a obra de Vigotski (1896 – 1934). Esse documento reúne as motivações pelas quais os professores e professoras optaram por participar da formação continuada e dialogar sobre o autor. Um primeiro aspecto a destacar é que os participantes demonstraram interesse em retomar e aprofundar os estudos na obra de Vigotski (1896 – 1934). Além de mencionar o desejo de retomar e aprofundar os estudos, os professores compartilharam sua aposta de que, ao aprofundar os conhecimentos na perspectiva histórico-cultural, sobretudo nos estudos de Vigotski e ao estar estudando coletivamente em grupo de formação continuada, eles vislumbravam possibilidades de mudanças na organização do trabalho de docência. Com esta constatação percebemos que os professores e professoras dimensionam a importante relação entre teoria e prática, tal qual sugere Vázquez (2007).

Os participantes afirmaram também o interesse em aprofundar os estudos na obra do autor e enfatizaram que, apesar de já terem tido contato com algumas das referências de Vigotski na universidade e em cursos, em nenhuma das situações esse conhecimento foi aprofundado. Houve manifestações de que Vigotski era um autor “extremamente difícil” e que o objetivo era o de compreender as suas contribuições para a educação.

Acerca dos conhecimentos sobre o autor, os professores e professoras indicaram alguns dos assuntos que, durante suas trajetórias de estudos na área da educação, relacionaram aos estudos de Vigotski e que tinham como expectativa aprofundar na formação continuada. Relacionaram o autor a “teoria do socio interacionismo”; aos estudos da psicopedagogia; a questão das emoções na escola; com o conceito de relações sociais. Tal constatação permite-nos questionar de que maneira os estudos de Vigotski são abordados nos cursos de ensino superior para formação de professores e nos documentos de política pública da RME/PMF. Isto é, de que maneira os documentos

orientadores do trabalho de docência nessa rede de ensino referem-se aos conhecimentos defendidos pelo autor.

Um dado curioso, é que uma das professoras participantes do curso abordou a relação da obra de Vigotski (1896 – 1934) com o trabalho de docência nos anos iniciais do ensino fundamental. A professora demonstra interesse em retomar os estudos na obra do autor, afirmando ter conhecimento de como operar com esta teoria na etapa da educação infantil, mas justificando dificuldades em compreender as contribuições desse referencial teórico para o trabalho de docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Pareceu-nos oportuna, então, a ideia de discutir junto aos professores desta etapa educação básica os princípios do papel da professora da infância na obra de Vigotski (1896 – 1934).

Em nossa análise, compreendemos que Vigotski vem sendo amplamente utilizado, como fonte de referência, nas propostas curriculares, em SC. Tanto na proposta municipal, quanto na proposta estadual, as referências são textos traduzidos do inglês, na década de 1980. São referências de uma visão que muitas vezes resulta em uma perspectiva fragmentada e quase cognitivista do autor. Não encontramos, nos documentos oficiais (ou no PPP da escola) referências aos textos traduzidos diretamente do russo, ou aos textos que têm sido traduzidos a partir dos anos 2000. Livros importantes, endereçados aos professores não se constituem ainda em referência curricular nas formações da rede.

Em relação a obra de Vigotski (1896 – 1934), destacaram que haviam estudado este autor em seus cursos de formação inicial e, também, em outros cursos de formação subsequentes, mas que em ambos a abordagem havia sido breve e deixando margem a dúvidas e curiosidades. As professoras afirmaram que desejavam, então, conhecer mais o autor, pois afirmavam ser um autor em que haviam escutado falar sobre, mas pouco conhecem efetivamente seus estudos e suas efetivas contribuições para a educação. Afirmaram que haviam lido algumas obras do autor (sem referenciar quais), mas mantinha-se o interesse de aprofundar o estudo desse referencial teórico.

Os relatos naquele momento inicial de conhecimento e aproximação ao grupo de professores participantes da formação continuada foi de ânimo e encorajamento. Percebemos que poderíamos vivenciar momentos de troca de aprendizagens e contribuir com a organização do trabalho de docência na escola, por meio do estudo coletivo da obra de Vigotski (2009a). Era perceptível a motivação das professoras em participar da formação, em se inserirem naquele grupo e, ao estarem confiando em nós e na teoria de

Vigotski como forma de aprimorarem o trabalho de docência. Esse fato nos mobilizou no sentido de dar planejar os encontros futuros.

Em síntese, em comum, as professoras sinalizaram o desejo de continuar os estudos, aprofundar os conhecimentos na perspectiva histórico-cultural e objetivam melhorar suas práticas pedagógicas junto às crianças. Nesse caso, apostaram nesta formação continuada como uma forma de atingir esse objetivo. Ainda que aja um discurso sobre a dicotomia teoria e prática, consideramos que os professores têm muito interesse em aprofundar seus estudos. Os professores apresentaram interesse e motivação para o estudo teórico de um autor que é considerado um clássico na área da educação.

3.3.2 Sobre a observação do trabalho de docência na infância

A inserção da pesquisadora na escola foi possível mediante autorização da DEF/SME/PMF (Anexo C), do aceite da escola e do professor participante da pesquisa. A anuência do professor, formalizada por meio da assinatura do TCLE (Apêndice A), foi fundamental para que ocorresse o acompanhamento do trabalho de docência em sala de aula.

A pesquisadora acompanhou o professor durante duas semanas e em diferentes períodos, totalizando 44 de horas em sala de aula. A inserção da pesquisadora na escola foi autorizada quando as medidas sanitárias para contenção das contaminações pelo novo coronavírus permitiam a oferta do ensino híbrido. Cabe lembrar que a cada momento da pandemia, nova portaria era emitida, o que acabou provocando a descontinuidade nas observações presenciais, junto ao professor, na escola. O período contínuo de observações aconteceu entre os dias 26 de agosto de 2021 e 13 de setembro de 2021, sendo 3 dias observações em período parcial (4h por dia) e quatro dias em período integral (8h por dia).

Os dados apresentados e analisados neste trabalho de tese foram gerados a partir de duas fontes: a) o trabalho de docência acompanhado e observado pela pesquisadora (e que se converteram em episódios, para fins de análise); e b) entrevista com o professor envolvido na pesquisa, que foi organizada a partir dos episódios observados em sala de aula.

A entrevista com o professor, a quem nomeamos de *Professor Miguel*, envolvido na pesquisa aconteceu em uma das salas de professores da *Escola Herondina*. A conversa ocorreu em dois momentos, visto que foi realizada nos horários nos quais o professor

estava em período de planejamento ou formação individual. É importante ressaltar que a entrevista ocorreu após o período de acompanhamento e observação da pesquisadora, na sala de aula do professor.

O roteiro de entrevista com 22 perguntas (Apêndice B) foi elaborado, então, a partir de aspectos destacados pela pesquisadora no acompanhamento do trabalho de docência do *Professor Miguel* em sala de aula. É importante destacar que o momento de realização da entrevista se traduziu em uma espécie de diálogo, em que o *Professor Miguel* compartilhou com nossa pesquisa um depoimento sobre sua trajetória de vida e profissão. Por esse motivo, o roteiro foi, de fato, apenas um roteiro. Durante nossa conversa, a cada pergunta a pesquisadora mencionava a situação/episódio observado que havia mobilizado aquela respectiva pergunta e, nesse movimento, outros aspectos eram citados pelo *Professor Miguel*. De maneira dialética, outros novos questionamentos eram provocados na pesquisadora, gerando uma nova pergunta ou comentário. Desse modo, embora o roteiro original conste 22 perguntas, nossa transcrição literal do áudio da entrevista amplia-se para 29 perguntas e respostas.

Os momentos que chamaram atenção da pesquisadora durante o acompanhamento do trabalho de docência do *Professor Miguel* traduziram-se também em *Episódios de Análise*, em que, além de fundamentarem a organização da entrevista, são conteúdo problematizado com fim analítico em nosso estudo. Ao total 7 momentos observados durante o acompanhamento do trabalho de docência do *Professor Miguel* estiveram em evidência e, em diálogo com as respostas do professor na entrevista, são analisados nesta pesquisa. O Quadro 7 compartilha o título atribuído a cada um dos episódios analisados e a forma com que serão citados no capítulo de análise.

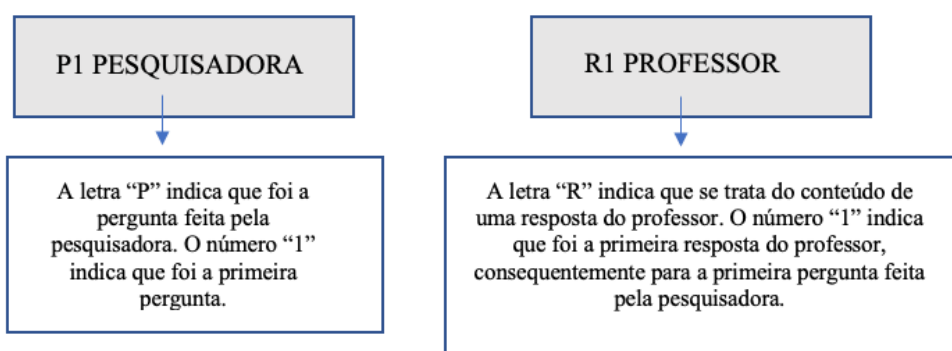
Quadro 7: Episódios de análise

Episódio A	Vamos as compras?
Episódio B	O Professor não faria isso com a gente
Episódio C	Desenho certo ou desenho errado?
Episódio D	Não sei se quero falar
Episódio E	Um professor curioso
Episódio F	Maquiagem na sala?
Episódio G	Quem sabe outra

Fonte: elaborado pela autora 2021.

A análise do conteúdo da entrevista com o *Professor Miguel* levou em consideração aspectos em comum expressados nas suas diferentes respostas. Isto é, a entrevista não foi analisada em uma ordem linear (na sequência de pergunta e resposta), mas organizando um diálogo entre aspectos em comum expressados pelo participante da pesquisa nas suas diferentes respostas. A Imagem 4 compartilha com o leitor uma consideração de cunho metodológico, em que mostra a forma com que o conteúdo da entrevista será referenciado no capítulo de análise deste trabalho de tese.

Imagem 4: Legenda de referência dos dados analisados da entrevista



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Além disso, no decorrer do texto, tanto o conteúdo da entrevista, quanto os episódios analisados, estão com recuo no texto e em formato itálico. A entrevista foi gravada e o áudio foi transcrito por completo. Durante a observação do trabalho de docência a pesquisadora utilizou um caderno de registro, que foi posteriormente digitalizado. Desse modo, a legenda para o conteúdo da entrevista será FTE, que significa Fonte Transcrição Entrevista; ou FCR, se referindo a Fonte Caderno de Registro da pesquisadora. Em ambas as citações se referencia o nome do *Professor Miguel* e data de produção do dado.

Consideramos importante compartilhar com o leitor algumas características do professor entrevistado, assim como o contexto de realização da entrevista. Ressaltamos que, para fins de preservação da identidade do professor entrevistado, não iremos fazer referência ao seu nome original. Para nos referirmos ao professor entrevistado utilizaremos o codinome "*Professor Miguel*". A entrevista foi agendada previamente com o professor e comunicada a equipe pedagógica e diretiva da *Escola Herondina*.

O período da entrevista, em nossa percepção, se constituiu como um momento de conversa. O *Professor Miguel* demonstrava muita calma e as repostas para as perguntas da pesquisadora eram expressas com pausas. Percebíamos o interesse e compromisso do participante com nossa pesquisa. Em nossa análise, compreendemos que a cautela para responder as perguntas indicava um exercício empreendido pelo *Professor Miguel* com ele mesmo, de pensar sobre quem ele era e sobre o quê, a partir das questões propostas, ele gostaria de falar de si.

No início da entrevista o *Professor Miguel* indicou que ser professor não foi sua primeira profissão. Sua trajetória profissional na educação, em 2020, correspondia há um período de dez anos de trabalho. Anteriormente ele desempenhava funções no ramo de comércio alimentício e foi o nascimento de sua primeira filha que colaborou para a mudança na área de trabalho. Ser pai o mobilizou a ressignificar o espaço da escola e o inspirou a seguir a carreira docente. O *Professor Miguel* (em 2020) era professor contratado temporariamente pela RME/PMF e era seu primeiro ano de trabalho na *Escola Herondina*.

Durante a entrevista o *Professor Miguel* demonstrou muita sensibilidade ao dialogar sobre o trabalho de docência por ele desenvolvido e por compartilhar sua forma de organizar as relações de ensino. Em suas palavras, era um enorme prazer receber-nos em sua sala de aula e sentia-se orgulhoso por falar sobre sua trajetória profissional na entrevista. Diversos foram os momentos em que a emoção sobre falar de si foi expressa por meio de lágrimas.

Percebemos que foi acertada a metodologia de organizar a entrevista compartilhando por meio das perguntas direcionadas ao entrevistado episódios observados pela pesquisadora durante a observação do trabalho de docência. Afinal, o *Professor Miguel* expressava satisfação por ter seu trabalho elogiado. Em diversos momentos, ele afirmou que seu trabalho nunca havia sido reconhecido dessa forma, demonstrando surpresa ao mencionarmos aspectos positivos observados sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na escola vinculados a sua forma de mediar as relações de ensino.

Para o *Professor Miguel* os aspectos sinalizados como positivos em seu trabalho de docência eram simples ações do dia a dia e que, em seu ponto de vista, não mereciam destaque. Ao reafirmarmos positivamente sua forma de ser professor, notamos que a emoção, expressa ora por meio de sorrisos ora por meio de lágrimas, colaborava para uma ressignificação da sua forma de reconhecer-se professor. Em síntese, compreendemos que

o momento da entrevista se constitui como um espaço para o *Professor Miguel* refletir sobre sua forma de organizar o trabalho de docência e encontrar um professor, até então, desconhecido por ele mesmo.

É importante destacar quais critérios mobilizaram a escolha por acompanhar o trabalho de docência do *Professor Miguel*. Lembramos que não chegamos a essa escola por acaso. A *Escola Herondina*, além de ser a maior escola da RME/PMF é uma das instituições que vem acolhendo os estágios obrigatórios de prática de ensino do curso de pedagogia da UFSC desde o ano de 2019. É uma escola organizada, que pensa o trabalho coletivo e que trabalha em prol da promoção das crianças. O curso de Pedagogia da UFSC considera que essa escola é, então, co-formadora dos professores em formação inicial. Isso significa dizer que a escola participa da organização dos estágios, sugerindo modos de fazer e as turmas em que ocorrerão os estágios.

A indicação dos professores e professoras que irão receber os estagiários é feita pela escola e a universidade acolhe essa sugestão, afinal, é nesse diálogo que se valida a ideia de que a escola é co-formadora. A escola, então, dá dicas, sugestões e participa do planejamento do estágio de docência, indicando a maneira com que avalia ser possível sua colaboração com a formação inicial dos professores.

A escolha por acompanhar o *Professor Miguel* não foi, portanto, aleatória. Embora nosso desejo fosse o de acompanhar muitas das professoras que participaram da formação continuada em 2020, foi preciso fazer, novamente, escolhas. Ao final de 2020, em uma conversa entre doutoranda, orientadora e co-orientadora, acordamos que para fins de realizar uma análise qualitativa dos dados, seria possível acompanhar o trabalho de docência de apenas um docente.

A *Escola Herondina* sugeriu, então, o acompanhamento do trabalho de docência desse professor, que estava também recebendo os estagiários do curso de pedagogia em sua classe. Em nossa percepção, acompanhar o *Professor Miguel* se traduziu em um exercício de entusiasmo e crença na potência de um trabalho de docência organizado em prol de relações de ensino significativas, do ponto de vista das crianças e do professor. O *Professor Miguel*, com alegria e comprometimento, conseguia, mesmo diante daquele contexto caótico causado pela pandemia do novo coronavírus, mobilizar as crianças a aprenderem e a posicionarem-se no grande grupo. Acompanhamos suas aulas com intuito de apreender o movimento, dialético e histórico, de organizar e se inserir nas relações de ensino. Foram as grandes categorias do materialismo histórico e dialético que Vigotski

(1996; 2000; 2013) utiliza que instrumentalizaram as analises empreendidas nesta pesquisa.

4. O TRABALHO DE DOCÊNCIA NA ESCOLA: DIÁLOGO COM PRINCÍPIOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo apresenta os dados empíricos produzidos na escola campo da pesquisa. O objetivo de, a partir do diálogo com professoras e professores da educação básica, problematizar os indicativos da psicologia histórico-cultural de Vigotski para a organização teórica e metodológica do trabalho de docência na infância norteou o movimento analítico empreendido neste trabalho de tese. A realidade educacional observada e os estudos vigotskianos, em função desta pesquisa, permitiram a criação de três eixos analíticos.

O primeiro eixo de análise é intitulado de: “Ser professora em tempos de pandemia” e apresenta as possibilidades e desafios destacados pelos professores participantes da pesquisa impostas ao trabalho de docência nos anos iniciais do ensino fundamental durante o período pandêmico, que resultou no fechamento presencial das escolas. O segundo eixo de análise: “Afeto, emoção e profissão e as vivências da profissão”, discute o fato de que as vivências pessoais de cada educador afetam as escolhas e o posicionamento dos professores frente a organização das relações de ensino. O terceiro eixo de análise, em que nomeamos de “*O tempo e o espaço da escola: relações de ensino em foco*” debate possibilidades de construção de um espaço democrático na escola, em que as individualidades e autonomia das crianças não sejam apenas respeitadas, mas sim encorajadas.

4.1 SER PROFESSORA EM TEMPOS DE PANDEMIA

O contexto histórico e cultural em que esta pesquisa se insere torna fundamental o reconhecimento dos impactos da pandemia do Coronavírus para a educação pública brasileira. Os primeiros meses do ano de 2020 marcam um momento de reorganização da instituição social escola e, com isso, do trabalho de docência na infância. Isso em função da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada pelo Ministério da Saúde no Brasil, em que: “Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)” (BRASIL, 2020).

O atendimento presencial nas escolas das cinco regiões do país foi substituído por aulas em meios digitais, tal qual normatiza a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a) e a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL 2020b), redigidas

pelo Ministério da Educação no Brasil. As instituições de educação, tanto em nível básico quanto ao ensino superior, foram fechadas fisicamente e emergiu a necessidade de organização do ensino remoto. A partir das regulamentações federais, estados e municípios deram partida a uma corrida contra o tempo para organizar alternativas de oferta remota do ensino público. Um desafio não previsto, porém, urgente.

No portal *on-line* da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina⁸³ estão disponíveis os documentos que regulamentaram/regulamentam a oferta do ensino público no estado durante a pandemia. Tratam-se de Decretos, Portarias, Pareceres, Notas técnicas e Instruções normativas que guiaram/guam a organização das instituições de educação no início, durante e no atual momento em que nos direcionamos ao mundo pós-pandemia. Consideramos que dois documentos estaduais merecem destaque.

O primeiro é o Decreto nº 509 de 17 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020), em que implementa o ensino remoto no estado e que suspende, em uma primeira ocasião, por 30 dias o ensino presencial nas escolas. O segundo é o Decreto nº 1408 de 11 de Agosto de 2021, em que: "Dispõe sobre as atividades essenciais da Educação e regulamenta as atividades presenciais nas unidades das Redes Pública e Privada relacionadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Técnico, Ensino Superior e afins, durante a pandemia de COVID-19" (SANTA CATARINA, 2021).

Um período de um ano e cinco meses distancia a publicação dos dois documentos citados (SANTA CATARINA, 2020; SANTA CATARINA, 2021). O primeiro publicado quando a situação pandêmica foi decretada no país e o segundo quando o estado de Santa Catarina vacinava contra a Covid-19 a faixa etária de pessoas entre 30 e 39 anos de idade⁸⁴. Desse modo, os dois documentos, quando citados de maneira conjunta, permitem uma importante consideração sobre a relação da pandemia com a oferta do ensino público no estado de Santa Catarina.

O período temporal que separa a publicação dos documentos (SANTA CATARINA, 2020; SANTA CATARINA, 2021) é um dado que registra a intensidade dos impactos causados pela pandemia para toda a comunidade educativa. Isto significa dizer que estudantes e suas famílias, assim como os profissionais da educação, estiveram

⁸³ Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas/legislacao>, acesso em 20/06/2022.

⁸⁴ Informações sobre o calendário de vacinação do estado de Santa Catarina: <https://www.sc.gov.br/component/joomgallery/setoriais/calendario-de-vacinacao-contr-a-covid-19-2021-52446>, acesso em 19/06/2022.

afastados presencialmente da instituição escola por um longo período. São dezessete meses em que a educação pública esteve dividida entre aulas integralmente remotas, posteriormente ofertou-se o ensino híbrido, para que, por fim, as escolas pudessem novamente receber a comunidade educativa de forma presencial.

O município de Florianópolis⁸⁵ também atendeu as orientações do Ministério da Saúde para condução das atividades educativas durante a pandemia, ao encontro também das orientações estaduais. Em 17 de Março de 2020, por meio do Decreto N° 21.352, declara situação anormal e de emergência no município, em razão da pandemia causada pelo COVID-19. No dia seguinte, o Decreto N° 21.354⁸⁶, de 18 de março de 2020, suspende as aulas presenciais no município, em um primeiro momento, por 15 dias. Três meses depois, em 30 de Junho de 2020, o Decreto N° 21.692, no Art. 6°: “Ratifica o art. 6° do Decreto n 21.569, de 2020, e mantém suspensas, por tempo indeterminado, no município de Florianópolis, as aulas presenciais nas unidades da rede pública e privada de ensino, incluindo educação infantil, fundamental, nível médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos), técnico, superior e pós-graduação”(FLORIANÓPOLIS, 2020).

As datas dos decretos não são, portanto, irrelevantes. Da mesma forma que a documentação estadual, as publicações municipais sobre a regulamentação da vida escolar no período de pandemia foram constantes, sobretudo, durante os anos de 2020 e 2021. Isto é, muitos desafios foram também enfrentados pelo ensino público municipal. A suspensão das aulas presenciais que, em março de 2020, era prevista por 15 dias, durou até o início do ano seguinte. O período letivo de 2021 teve início apenas com aulas on-line, ofertando o ensino híbrido a partir do dia 10/03/2021⁸⁷. Para a oferta do ensino híbrido, a PMF organizou um Plano de Contingência (PLANCON) do Município de Florianópolis e solicitou que cada unidade educativa adequasse seu funcionamento às indicações apresentadas no documento municipal. Cada instituição, portanto, organizou o seu PLACOn.

O Plano de Contingência do município de Florianópolis para a COVID-19, a partir de cenários de risco identificados, define estratégias, ações e rotinas de resposta para o enfrentamento da epidemia da nova (COVID-19), incluindo o retorno das atividades presenciais, administrativas e escolares. O conjunto de

⁸⁵ Os documentos municipais relacionados ao enfrentamento da pandemia causada pelo COVID-19 estão disponíveis em: <http://www.pmf.sc.gov.br/transparencia/index.php?pagina=legislacaoCOVID&menu=12&submenuid=1&cms=legislacao+referente+a+ covid19&IdEntidade=17>, acesso em 20/06/2022.

⁸⁶ Este decreto é prorrogado pelos Decretos n° 21368/2020 e n° 21444/2020.

⁸⁷ Ver publicação sobre a oferta do ensino híbrido no município de Florianópolis, SC: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=22860>, acesso em 20/06/2022.

medidas e ações ora apresentado deverá ser adaptado a cada instituição educativa do município e aplicado de modo articulado, em cada fase da evolução da epidemia da COVID-19 (FLORIANOPOLIS, 2022).

É evidente que as medidas de distanciamento social afetaram e marcam a vida de toda a comunidade escolar. Por esse motivo, ao iniciar o ano letivo de 2022 com o atendimento 100% presencial, a *Escola Herondina*, registra em seu PPP como o ensino foi ofertado na escola durante os anos de 2020 e 2021.

Devido à pandemia de COVID-19, entre os anos de 2020 e 2021 as atividades escolares ocorreram de forma remota (regime especial de atividades de aprendizagens não presenciais), com o atendimento aos estudantes através do Portal Educacional, onde foram disponibilizadas atividades, cronogramas e links de acesso às aulas via google Meet. Além disso, as atividades do Portal Educacional também foram disponibilizadas impressas para retirada na escola pelas famílias dos estudantes que não conseguiam realizá-las de forma on-line. E, de forma híbrida (regime especial de atividades de aprendizagem presenciais e não presenciais), sendo que as famílias, naquele momento, poderiam fazer a opção por esta modalidade ou pela permanência do estudante no ensino 100% remoto (p. 5).

Consideramos importante apresentar essas informações, pois esta pesquisa foi realizada durante o período da pandemia. Foi a imersão na escola e a aproximação com os professores e professoras que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental durante o período da pesquisa que permitiu que construíssemos um plano de análise acerca dos desafios e possibilidades que a pandemia impôs ao trabalho de docência na infância.

No primeiro encontro da formação continuada (140920/RE01SI/FTA) encaminhamos a discussão a partir de uma proposta que nomeamos de “Metáfora do estrangeiro”. A partir do significado dicionarizado da palavra “estrangeiro”⁸⁸, conduzimos a reflexão de que o contexto da pandemia nos fez estrangeiros da nossa vida. Afinal, naquele momento inicial da situação pandêmica, pouco sabíamos sobre como seria nosso percurso e por quanto tempo passaríamos imersos em uma rotina diferente daquela que, até então, vivíamos. A inspiração para esse momento e discussão foi a música “*O estrangeiro*” (Anexo D), do escritor, poeta, cantor e compositor brasileiro Caetano Veloso, obra de 1989, compartilhada com o grupo da formação continuada.

⁸⁸ Um dos significados da palavra “Estrangeiro”, segundo dicionário “Michaelis – online” é: “Que ou quem efetivamente não pertence ou não é natural de um país, de uma nação, de uma comunidade etc. ou que não se considera como tal, sentindo-se alheio, estranho, ádvena, forasteiro”. Disponível: <<https://michaelis.uol.com.br>> , acesso em nov/2022.

A música foi ouvida e, na sequência, foi lida e apreciada a letra da canção. A letra remete ao estranhamento daquilo que nos é desconhecido, que não faz parte de nossa cultura imediata e que exige adaptação ou distanciamento. Muitos dos participantes da pesquisa nunca tinham ouvido a canção. Outros já conheciam, mas não haviam analisado a letra. Ampliamos a discussão sobre os estranhamentos que nos acomete a vida, como, por exemplo, um período de distanciamento social, do não conhecido frente a uma pandemia impensável no nosso mundo tão conectado e moderno.

Como é ser professor sem estar na escola? A nova realidade de ensino remoto permite vivenciar a profissão professor? Quais os desafios? Quais as aprendizagens? Quais as alternativas criadas? Quais os sentimentos? Como ficou a relação com os estudantes? Essas questões mobilizaram o debate do encontro presencial (140920/RE01SI/FTA), e, possivelmente influíram o exercício da produção textual dos participantes da formação (210920/RE02AS/FPT).

Ao final do encontro coletivo, virtual (140920/RE01SI/FTA), encaminhamos a primeira proposta de produção textual (210920/RE02AS/FPT). Sugerimos que as professoras compartilhassem seus sentimentos sobre o atual momento histórico, sobretudo, suas reflexões sobre ser professora em tempos de pandemia. Fizemos o convite para que as participantes registrassem em forma de escrita os sentimentos sobre a profissão docente diante do contexto de distanciamento social. Que pudessem pensar sobre os desafios e possibilidades do trabalho de docência mediante o fechamento das escolas e, com isso, da organização das aulas remotas.

As professoras toparam o desafio do registro sobre o vivido no encontro de formação virtual, algo também novo e decorrente da pandemia. As narrativas das envolvidas foram enviadas para nós por e-mail. Empreendemos, então a leitura e análise destas produções (210920/RE02AS/FPT). A *Professora Laura* escreve sobre os questionamentos provocados pelo momento vivido, na escola, naquele momento de isolamento social, de insegurança e desafio.

O contexto da Pandemia trouxe e trará para o mundo inúmeras transformações, em todos os campos: econômicos, sociais, emocionais entre outros. Em relação aos aspectos educacionais penso que foi necessário repensar o ensino como um todo, mas, como pensar em aulas a distância? E o contato com o estudante? Como pensar na escola sem a troca dialógica que existe nessa relação de aprendizagem? Como pensar a nossa profissão professor de anos iniciais sem o momento da conversa, da mediação com o estudante que o leva a refletir e ir descobrindo o caminho da aprendizagem? (sic) (FPT, Professora Laura, setembro/2020).

As pesquisas de Cipriani; Moreira e Cairus (2021); Alemida e Dalben (2020); e Gonçalves e Guimarães (2020) indicam que os questionamentos apontados pela *Professora Laura* em nosso estudo foram comuns a demais professores brasileiros. Percebemos que as preocupações e angústias sobre como ser professor em tempos de pandemia estiveram presentes na vida docente durante o período de quase dois anos em que enfrentamos o fechamento repentino presencial das escolas.

Em tempos de isolamento social, para além da própria adoção dos recursos digitais, acompanhar o enfrentamento da pandemia em uma escola tem permitido ver que a (re)organização escolar necessária e exigida à instituição esbarra, para além das questões estruturais e pedagógicas, em uma avalanche de medos. Esses, múltiplos e intensos, são de natureza diversa e muito desafiadores: medo de não responder a contento às exigências tecnológicas; medo das desigualdades sociais; medo da doença; medo da morte (ALMEIDA E DALBEN, 2020, p.15).

As produções textuais das *Professoras Sophia e Eloa* permite-nos ampliar a análise sobre os desafios do trabalho de docência na pandemia. Seus textos escritos evidenciam, a partir das vivências e referências culturais que constituem cada pessoa, as diferentes formas de significação de uma mesma realidade (VIGOTSKI, 2018), afinal **“[...] o desenvolvimento é analisado como um processo determinado não por suas leis internas, mas como um processo total externamente determinado pelo meio”** (p. 33), grifo da tradução. A leitura dos textos das *Professoras Sophia e Eloa* sinaliza, ainda, a importância de reconhecermos que em todo ser humano, existe a possibilidade do ato criador (VIGOTSKI, 2009a). Para o autor:

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta (VIGOTSKI, 2009a, p. 11).

A *Professora Sophia*, por exemplo, iniciou seu exercício reflexivo apresentando uma linha do tempo sobre o ano de 2020. Ela demonstra que, ao construir uma narrativa reflexiva sobre os momentos vividos até o dia em que foi decretado o fechamento presencial das escolas, ela organiza os seus sentimentos sobre a surpresa de estar diante de uma nova organização do trabalho de docência. Para a *Professora Sophia* a escola seria fechada e não havia certezas sobre quais seriam os próximos acontecimentos.

O ano começou como sempre: Festas, praia, família, parentes, alegria, abraços. Logo depois vieram as expectativas, ansiedade, pensamentos de

realizações para um ano de muito trabalho. Mas tudo mudou, quando começou a correr as notícias sobre a pandemia. Foi um choque, eu não estava conseguindo entender ou digerir a nova situação. Foi um dia muito estranho aquele 16 de março. Na escola tudo começou a mudar, crianças afastadas, álcool em gel na mesa, esperando a notícia de fechamento das escolas. No final da tarde saiu a notícia, todos saíram da escola sem saber o que iria acontecer, o medo, a angústia, o que iríamos enfrentar pairavam em nossos pensamentos (sic) (FPT, Professora Sophia, setembro/2020).

A Professora Eloa apresentou seu registro em forma de poema: “*Quem ou que sou?*”. Destacamos, nesta análise, o fato de a professora fazer referência ao poema/música apresentado no encontro de formação. Ela anuncia estar sentindo-se estrangeira em seu próprio espaço e mundo. Além de pensar sobre a letra e música de Caetano Veloso, discutida na formação, a Professora Eloa sentiu-se desafiada a produzir um poema, a expressar suas dúvidas e inseguranças em uma peça cultural.

Quem ou que sou?

A invasão de um estranho em meu lugar conhecido, onde meu ambiente até então seguro, nem a morte me assustava. Uma dita normalidade do meu cotidiano. Tudo parecia fixo, em ordem. Mas alguém de fora chega e algo novo chega com ele, até então temporário.

Surge um novo sistema de cuidar, olhar, questionar mais e mais...

Agora a estrangeira sou eu!!

Qual o significado no mundo?

Qual o meu significado nesse novo quadro? Sou livre?

Minha liberdade é vigiada. Restrição do deslocamento pela cidade, a sensação de se ter negado o direito como cidadã de ir e vir.

Aprisionada no meu próprio lar, onde o sorriso era uma constante, hoje passageiro, pois a incerteza ronda como um urubu ronda sua alimentação.

Contatos apenas por meios tecnológicos, sem abraços, cheiros e olhares.

Como estrangeira, sou olhada como vetor de doenças.

Sinto aprisionado em meu peito um grito de libertação...

No aguardo ansioso da rotina dos meus dias.

Período singular, de desafios e de muitas aprendizagens.

Sou estrangeira em meu próprio espaço e mundo

(sic) (FPT, Professora Eloa, setembro/2020).

As produções das professoras nos permitem um diálogo com as indicações de Vigotski (2013; 2000; 2009; 2009a; 2018) sobre o processo de desenvolvimento humano a medida em que pontuamos que ambas estavam vivenciando um mesmo momento: o de fechamento das escolas e da incerteza sobre os desdobramentos para o trabalho de docência. As duas eram professoras de uma mesma escola, parte de uma mesma comunidade educativa e, inclusive, lecionavam para estudantes da mesma etapa da educação básica: os anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, quando solicitado que expressassem seus sentimentos sobre o momento comum em que viviam, todas as semelhanças contextuais não foram suficientes para que elas significassem a realidade da

mesma forma. Enquanto uma, por meio de uma narrativa linha do tempo expressa medo e angústia; a outra, por meio de uma construção poética, expressa tristeza em relação a sensação de privação de liberdade. A ideia de construção do registro da discussão empreendida no primeiro encontro da formação continuada foi diferente, assim como os sentimentos e a significação da realidade foram distintos para cada uma das professoras.

A produção das *Professoras Sophia e Eloa*, em diálogo com Vigotski (2009a; 2018), nos ensinam que a individualidade de cada pessoa (portanto, de cada estudante e cada professora), se constitui na relação com o meio histórico e cultural em que cada pessoa se insere. Embora de forma distinta e com sentimentos diferentes, ambas foram capazes de registrar a realidade histórica em comum em que viveram, expressando assim sua individualidade diante de um contexto coletivo comum.

Desse modo, compreendemos que o processo de humanização se constitui nas relações sociais, culturais e históricas (VIGOTSKI, 2000). É a partir de vivências coletivas na cultura que cada ser humano desenvolve sua individualidade. De igual maneira, é no contexto coletivo que cada pessoa manifesta sua forma única de ser e pensar. Nesse sentido, cada pessoa, ao nascer, apresenta voluntariamente mudanças ao meio em que se insere. E, de fato, no decorrer da vida, no processo de aprendizagem da cultura e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é possível continuar apresentando mudanças ao meio. No entanto, ao desenvolver o pensamento consciente, essas mudanças podem ser escolhidas, previstas e conscientes de cada pessoa (VIGOTSKI, 2000; 2013).

É justamente a partir de uma discussão sobre mudanças, individuais e coletivas, que Vigotski (2013; 2017) contribui para refletirmos sobre o papel da professora na organização das relações de ensino. O autor (VIGOTSKI, 2013; 2017) indica que a professora se sinta responsável por colaborar com o processo de desenvolvimento da consciência (pensamento consciente) e constituição da individualidade de cada criança. Afinal, são as escolhas conscientes individuais, pautadas em uma consciência coletiva, que são capazes de provocar mudanças sociais (VIGOTSKI, 2013; 2017). É possível sintetizarmos que uma das atribuições ao trabalho de docência é a de, por meio do objetivo de construção de uma consciência responsável com o coletivo e em prol de mudanças sociais, sejam potencializados os processos de individualização de cada pessoa.

Vigotski (2000) nos ensina, ainda, que o sentido da relação social se converte e se efetiva na constituição de uma personalidade ou outra (VIGOTSKI 2000). Isto significa que, assim como as *Professoras Sophia e Eloa*, cada criança tem uma história, está

inserida em uma realidade e, com isso, está encharcada de vivências individuais. Assim, indica-se à professora estar atenta e engajada. Isto é, cada criança vive uma história, implicando em possibilidades diversas na constituição da consciência individual.

Desse modo, parece que é necessária a tomada de consciência, por parte da professora da infância, de seu papel frente à diversidade de histórias e modos de significar o mundo de cada criança. Cabe ao professor reconhecer que cada criança terá modos diferentes de se relacionar com o mundo e também com a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Nos referimos aqui, portanto, ao papel da educação, que consiste no apoio para que cada estudante manifeste sua individualidade em prol de um objetivo social comum. E é justamente neste aspecto que se faz presente a contradição, fundamental para a manutenção da vida social. Afinal, é a partir das diferentes opiniões, dos diferentes modos de interpretar a realidade e objetivar a transformação da sociedade que se torna possível a existência da democracia.

Outro aspecto notado na produção das *Professoras Sophia e Eloa* é a expressão do sentimento de medo diante da realidade em que viviam. Nessa mesma temática, a *Professora Alice* registra estar sentindo desconforto em relação as incertezas impostas pelas medidas de distanciamento social, as quais impossibilitavam o atendimento presencial nas escolas.

De repente sem aviso prévio, nossa vida se transforma. Nossas rotinas, nossos costumes, nossos hábitos, nosso trabalho precisam ser reorganizados, modificados, reinventados. E com isso surge o medo, insegurança, angústia, desespero... [...] esses sentimentos surgem quando repentinamente algo acontece e nos obriga a mudar o que estávamos acostumados a fazer [...] A mudança se fez necessário. Conceitos, práticas, metodologias precisaram ser modificadas (sic) (FPT, Professora Alice, setembro/2020).

Os registros escritos das *Professoras Sophia, Eloa e Alice* indicam que elas se sentiam estrangeiras diante do contexto em que viviam. Havia estranhamento do ponto de vista de vida pessoal e profissional, sentiam-se desconfortáveis em relação a rotina de vida que tinham antes da pandemia. Ao que parece, os sentimentos proporcionados pelo afastamento presencial da escola se constituíram em um espaço de introspecção, de reflexão sobre os rumos da vida pessoal e das incertezas da vida profissional. As ações, “normalizadas” pela vida pessoal e profissional são colocadas em suspenso, diante da impossibilidade, da incerteza, do desconhecido imposto pelo distanciamento social.

É importante ressaltar que os sentimentos de medo e insegurança não foram apenas das *Professoras Sophia, Eloa e Alice*. Este parece ter sido um cenário recorrente

entre os profissionais da educação. Cipriani; Moreira e Caries (2020) compartilham a pesquisa realizada com 209 professores de Juiz de Fora-MG, com o objetivo de acessar “[...] os pensamentos, sentimentos, desafios e perspectivas dos docentes nesse período de calamidade” (p. 1). As autoras constataam que:

O estado de ansiedade, a preocupação e a angústia foram palavras bastante repetidas pela maioria dos participantes, bem como a saudade que sentem do contato presencial com os alunos. Ademais, termos que revelam medo, insegurança, susto, cautela, desconforto, incerteza, confusão, reflexão e impotência também foram mencionados pelos docentes. Chamam a atenção afirmações de que os docentes se sentem incomodados, que estão cansados, esgotados, exaustos, estressados, pressionados, sobrecarregados, tensos, deprimidos, irritados, sentindo-se mal, frustrados, entediados e tristes, o que aponta para a possibilidade de que o psicológico e a saúde emocional dos profissionais tenham sido afetados pela situação vivenciada, portanto, merecem atenção e cuidados (CIPRIANI; MOREIRA E CARIÉS, 2020, p. 08).

De igual maneira, porém com um número maior de professores participantes, o trabalho realizado por Gonçalves e Guimarães (2020), reitera que medo, angústia e instabilidade foram os sentimentos mais expressos pelos professores quando descreveram o período pandêmico. A pesquisa leva em consideração uma amostra de 15.654 professores e os pesquisadores destacam que: “[...] observa-se que foram selecionados mais de um sentimento, totalizando 19.367 respostas. Percebe-se que os três sentimentos mais referidos (“medo e insegurança”, “angústia” e “apreensão”) projetam um futuro de incertezas e instabilidade correlacionados com o estresse” (p. 772).

Em nossa análise, consideramos que, em meio ao medo, a insegurança, a angústia e a instabilidade, foi imposta aos profissionais da educação a necessidade de repensar o trabalho de docência. É notável o quanto o medo do desconhecido preocupou as professoras. As incertezas sobre como organizar o trabalho de docência diante da nova e única possibilidade de ofertar o ensino foi significado pela *Professora Antonella* como uma imposição a saída da “zona de conforto”.

Quando foi proposta a atividade do último encontro, no primeiro momento fui ler a letra da música: O estrangeiro, composição de Caetano Veloso (1989), e pesquisando na internet me deparei com uma possível raiz da palavra "estrangeiro" encontra-se no inglês "stranger" ("estranho") e no grego xenós, "externo", "desconhecido" ou "bárbaro". Em português, o termo correspondente à grafia grega é xenofobia, o medo da invasão de um estranho em seu lugar conhecido, sua casa, seu habitat, círculo já habitual e constantemente reconhecido. ... Percebi que tinha tudo haver com o momento que estamos vivendo, passamos por várias fases durante este processo, preocupações, sair na zona de conforto para o desconhecido, que invade o

nosso lar muda a nossa rotina, mexe com o nosso imaginário (sic) (FPT, Professora Antonella, set/2020).

Ao colocarmos em diálogo a escrita das *Professoras Alice e Antonella* percebemos que houve reflexões críticas sobre o trabalho de docência empreendido no contexto anterior à pandemia. A *Professora Alice* é enfática no reconhecimento de que a pandemia impôs mudanças na organização em sua rotina profissional, afirmando que seu trabalho pedagógico precisou ser modificado e reinventado. Entretanto, o que constatamos é que as mudanças e reinvenções no trabalho do professor aconteceram encharcados de medos e angústias.

Por esse motivo parece-nos interessante problematizar quais as condições reais, objetivas, materiais, subjetivas e psicológicas enfrentadas pelas professoras naquele momento em que foram desafiadas a transpor o trabalho de docência presencial para o trabalho de docência remoto. Gonçalves e Guimarães (2020) destacam que os professores receberam pouco apoio das redes de ensino durante a pandemia, principalmente em relação ao uso das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem. Os pesquisadores destacam que tal situação é capaz de promover problemas psicológicos aos docentes.

Há pouca disponibilidade de apoio institucional no contexto da pandemia no Brasil, conforme indicam as tabelas 4 e 5, as quais revelam um aspecto preocupante: apenas cerca de um terço dos professores recebe apoio da sua rede de ensino em momento de altas demandas e exposição a estressores. Ao contrário do que seria desejável, observa-se maior atomização dos trabalhadores, e professores com medo e inseguros, em isolamento social em suas casas. É compreensível, portanto, que o distanciamento físico e escolas fechadas exponham professores à maior probabilidade de desenvolver problemas de saúde mental. Soma-se a isto problemas de infraestrutura e de formação e um contexto de políticas públicas pouco eficazes na capacitação e acompanhamento para uso das TIC no processo ensino-aprendizagem (GONÇALVES E GUIMARÃES, 2020, p. 782)

Outro aspecto chama-nos atenção nas produções textuais (210920/RE02AS/FPT), refere-se ao fato de as professoras mencionarem que a pandemia mobilizou a “saída da zona de conforto”. Em nossa análise, as professoras não atribuem um significado negativo a essas mudanças, mas elas sinalizam que as mudanças não foram mobilizadas voluntariamente. Desse modo, mesmo diante das dificuldades de organizar o trabalho de docência no modo remoto, as professoras posicionam que o contexto da pandemia e de isolamento social se constituiu como uma oportunidade para repensarem suas vidas

peçoais e suas práticas profissionais. Estar em uma condição de estrangeiro e, portanto, mediante uma imersão ao desconhecido, mobilizou reflexão sobre a agência docente.

Na entrevista com o *Professor Miguel*, em uma das perguntas sobre a organização do seu planejamento, ele fez menção as mudanças provocadas pela pandemia para o seu trabalho de docência. A partir de uma discussão sobre a flexibilidade dos seus planejamentos, o professor afirma que as medidas de distanciamento social o fizeram se reinventar na profissão docente diversas vezes.

[...] mesmo que eu não tenha o material a gente se reinventa na hora, como essa pandemia fez a gente se reinventar muitas vezes... minha vontade mesmo ali e ajudar eles a desenhar as letras, fluiria mais rápido, mas... será que mais rápido é melhor? (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021)

O *Professor Miguel* está se referindo a um dos dias em que acompanhamos o seu trabalho de docência e que ele estava ensinando as crianças a escreverem em letra cursiva. Ele diz que seria mais fácil ensinar se pudesse ajudar as crianças a fazerem os movimentos para desenhar as letras. No entanto, com a impossibilidade de aproximação em virtude das medidas de distanciamento social, o único recurso disponível era ele desenhar as letras no quadro e ensinar verbalmente as crianças a escreverem.

Em nossa análise, consideramos que o professor não atribuiu um significado negativo ao distanciamento, mas fez deste momento um espaço de reflexão sobre sua forma de ensinar. O *Professor Miguel* viu-se em uma nova versão do docente que era até então. Afinal, foi necessário buscar meios de ensinar caligrafia sem poder auxiliar as crianças individualmente nos movimentos para desenhar as letras, afinal as regras de distanciamento social indicavam um metro de meio de distância entre pessoas. Ele encontrou a maneira então de além de mostrar no quadro como fazer, ditar para as crianças o passo a passo sobre como desenhar cada letra. Ao estar nesse “novo lugar”, o *Professor Miguel* se coloca a questionar o trabalho de docência: “será que ensinar mais rápido é melhor?”. Ou seja, diante da dificuldade encontrada para encontrar uma nova maneira de ensinar as crianças a escreverem em letra cursiva, o *Professor Miguel* empreendeu uma discussão sobre a organização do seu trabalho de docência como um todo. Portanto, podemos considerar que a pandemia o fez repensar o trabalho de docência.

Em uma outra perspectiva, parece-nos que o professor, por um lado, quer transpor, didaticamente, uma prática realizada e normalizada em sala de aula: a repetição de letras, o trabalho de cópia e desenho de letras. Esta prática pedagógica, muitas vezes fora de um

contexto de significação para as crianças, exige um trabalho, que se desdobra, em grande parte das crianças, em "dificuldades de aprendizagem". No entanto, no momento de isolamento social, o professor passa a refletir sobre uma prática "cristalizada" e se vê diante de uma dificuldade outra: a dificuldade em pensar modos de fazer outros tempos e espaços impostos pela pandemia, que exige uma reflexão que coloca em suspenso toda a sua prática pedagógica. Não se trata somente de uma transposição didática, mas de uma reflexão sobre o que significa ser professor, uma reflexão sobre suas práticas já sedimentadas. As práticas repetitivas, possíveis por conta de cargas horárias excessivas, necessárias à sobrevivência, já não funcionavam no presencial. O problema se potencializa no desafio do ensino remoto.

Poderíamos considerar um aspecto positivo da pandemia ao trabalho de docência a possibilidade de mobilizar as professoras a repensarem suas práticas e reconhecerem a organização das relações de ensino como um espaço constante de saída da zona de conforto; como um espaço de possibilidades de mudanças nas metodologias de ensino; como um espaço convidativo e mobilizador de transformações, reorganização e reinvenção do trabalho de docência. Isto é, se pudéssemos enxergar apenas os aspectos positivos destacados pelos professores para este período. Tal qual fez o *Professor Miguel* quando, diante da dificuldade, questiona a si mesmo se, de fato, ensinar da maneira mais fácil e mais rápida é mais eficiente. Porém não, não é possível analisar esta situação apenas pelo viés positivo.

É admirável a forma com que os profissionais da educação lidam com as dificuldades de uma educação pública abandonada à própria sorte. Com toda certeza, se a educação pública ainda resiste é por conta da garra e luta dos profissionais que defendem a educação como meio e finalidade de transformação do mundo. Mas não podemos considerar que isso basta. Não basta.

É preciso lutarmos por políticas públicas que ofereçam condições para que no trabalho de docência haja espaço para reflexão, crítica e vislumbre de uma sociedade mais justa e igual. Espaço para que as professoras atribuam ao seu trabalho uma função social e perceba que na sua participação da mediação dos processos de desenvolvimento de cada estudante está a possibilidade de uma transformação social. No entanto, esta não parece ser a realidade da educação no Brasil. Clementino e Vieira (2020) contribuem para esta reflexão a medida em que chama atenção para o fato de, muitas vezes, os professores se organizarem em jornadas duplas ou triplas de trabalho.

A dupla e até tripla jornada de trabalho demonstrada nas tabelas acima também fazem parte das baixas condições do trabalho docente no Brasil. Embora se observe avanços nos últimos anos com a melhoria relativa da remuneração docente e jornada de trabalho que leve em consideração o tempo de planejamento e estudos dos professores, a profissão docente ainda está muito aquém de ser valorizada no Brasil (CLEMENTINO; VIEIRA, 2020, p. 69).

A exaustão e cansaço após longas horas de trabalho produz um efeito perverso de um fazer muitas vezes mecânico, que inviabiliza a reflexão sobre a práxis pedagógica. Consideramos relevante questionar: Diante do número alto de estudantes por turmas é possível conhecer a individualidade e necessidades de aprendizagens de cada estudante? Somos capazes de vislumbrar uma sociedade mais igual diante de uma oferta tão díspar da educação pública nas diferentes regiões do país?

Isso se reflete também na infraestrutura dos estabelecimentos de ensino. As crianças e jovens acolhidos nas creches e escolas públicas brasileiras encontram condições de oferta educacional muito diversificadas, em piores situações para os que habitam e trabalham em áreas de vulnerabilidade social. Por tais razões, constata-se uma grande variedade de carreiras nas redes públicas de ensino brasileiras, o que não seria um problema grave se o país apresentasse maior equilíbrio entre seus Municípios e Estados (CLEMENTINO E VIEIRA, 2020, p 73).

Novamente, estamos diante de uma contradição nas condições do trabalho de docência na educação brasileira. Afinal, ser professora no Brasil não é uma tarefa fácil. O que as professoras fazem, a todo momento, é buscar maneiras de encarar as dificuldades, de se sobrepor a elas, de enxergar o lado bom de exercer essa profissão, mesmo conscientes de todos os desafios que enfrentam diariamente. Neste contexto é importante destacar que ser professora é trabalho. As professoras são os responsáveis pela organização e execução do trabalho de docência. Uma profissão que, antes mesmo da pandemia, implora por melhores condições de trabalho e por políticas públicas de reconhecimento da carreira docente. Novamente, ser professora é trabalho. E, no Brasil, diante do atual cenário político, é um árduo e, por vezes, um alienante trabalho. Para Ferreira e Barbosa (2020), a situação da pandemia denuncia desafios enfrentados pela educação brasileira antes mesmo da crise sanitária se instalasse no país.

Nesse sentido, as narrativas analisadas evidenciam questões há muito discutidas. Deixam transparecer a fragilidade de iniciativas de ensino mecanicistas pautadas exclusivamente na transposição de técnicas e conteúdos, marcam a urgência de uma formação docente politicamente orientada, crítica, consciente da precarização crescente do trabalho docente, acentuam a potência da formação compartilhada, das redes de cooperação mútua e do aprendizado como resultado da ação coletiva, socialmente

marcada. Além disso, evidenciam a importância e a valorização da ciência e da produção acadêmica compromissada com a Educação Básica, de forma a também promover o reconhecimento do conhecimento produzido no chão da escola e entre pares (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 21).

Consideramos que problematizar as condições de trabalho docente no contexto da educação brasileira é uma importante empreitada. Com o apoio em Vigotski (2013) compreendemos que para atingirmos um novo homem são necessárias mudanças na forma do homem relacionar-se consigo mesmo, no coletivo e com a natureza. O autor indica que as mudanças sociais e coletivas sejam previstas em prol de uma sociedade mais igual e livre do capitalismo.

Paralelamente a esse processo, uma mudança na personalidade humana e uma alteração do próprio homem deve inevitavelmente acontecer. Esta alteração tem três raízes básicas. A primeira delas consiste no fato mesmo da destruição das formas capitalistas de organização e produção e das formas de vida social e espiritual que a partir daí irão surgir. Junto com o desfocamento da ordem capitalista, todas as forças que oprimem o homem e que o mantêm escravizado pelas máquinas e que interferem com o seu livre desenvolvimento também desaparecerão e serão destruídas. Junto com a liberação dos muitos milhões de seres humanos da opressão, virá a libertação da personalidade humana das correntes que restringem seu desenvolvimento. Esta é a primeira fonte—a liberação de homem (VIGOTSKI, 2013, p. 5).

Consideramos que esta não é uma tarefa fácil, mas, em nossa percepção, se existe uma instituição capaz de mobilizar estas transformações, esta instituição é a escola. Nesse contexto, compreendemos que às políticas públicas de formação e exercício do trabalho de docência são atribuídas a função de garantir condições de trabalho para que as professoras, dentro de suas jornadas de trabalho, possam refletir e se reconhecerem como agentes de transformação social. Trata-se, portanto, de uma tarefa urgente a de “[...] compreender e defender os fins da educação escolar, seus propósitos como instituição que humaniza ao proporcionar o encontro, a vivência com o novo e com o diferente, o exercício crítico e democrático, as experiências e as vivências” (BARBOSA E FERREIRA, 2020, p. 21).

Em nossa percepção a escola e a educação são espaço e meio promotores de transformação individual e social e a professora da infância é capaz de atuar como agente dessas mudanças, organizando as relações de ensino a partir de objetivos educativos em prol das mudanças sociais e coletivas. No entanto, ao destacarmos os desafios e contradições da profissão docente no Brasil, parece-nos válido questionar: as condições de trabalho a que estão submetidas as professoras da educação básica favorece as

reflexões sobre o reconhecimento desta profissão como fundamental para o desenvolvimento humano, individual e coletivo? Esta parece ser uma questão importante, afinal, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), a educação é compreendida como um direito político e a escola é um espaço em que o diálogo é priorizado e a democracia deve ser preservada.

A educação é, portanto, também um direito político porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe também à escola desenvolver. Outrossim, importância é dada também à educação por razões políticas associadas à necessidade de preservar o regime democrático (BRASIL, 2013, p. 105).

Perceber a escola e a educação por esta perspectiva aponta-nos que uma transformação social é possível. Ao acompanharmos o trabalho de docência do *Professor Miguel* notamos que a organização do seu trabalho de docência incluiu o encorajamento das crianças a fazerem questionamentos, tornarem públicas suas opiniões e a tomarem decisões coletivas sobre a organização do grupo de trabalho. Esse posicionamento vai ao encontro das indicações de Vigotski (2013) para uma nova forma de organização social, que, em nosso ponto de vista, é capaz de ser mobilizada por meio de uma mudança também nas relações de ensino. Afinal, uma outra forma de organizar as relações de ensino foi percebida por meio do acompanhamento do trabalho de docência do *Professor Miguel*.

Finalmente, a terceira fonte que inicia a alteração de homem é mudança nas próprias relações sociais entre as pessoas. Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as ideias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão. Como foi averiguado por pesquisa psicológica a personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais, i.e., o sistema do qual o indivíduo é apenas uma parte desde a infância mais tenra. ‘Minha relação para com meu ambiente’, diz Marx, ‘é minha consciência’(8). Uma mudança fundamental do sistema global destas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem (VIGOTSKI, 2013, p. 45)

Comprendemos, portanto, que a professora da infância exerce papel de agente de transformação social quando vê na sua forma de se relacionar com as crianças uma possibilidade de transformação nos modos de relações entre as pessoas nos contextos

culturais e, desse modo, na vida em sociedade. Para (STESENKO, 2019), não há evolução se ela não for coletiva e individual: colectvidual.

Reafirma-se a contradição na organização do sistema da educação brasileira a medida em que percebemos que, embora as professoras da educação básica no Brasil exerçam o trabalho de docência da melhor forma que conseguem, sem que obtenham, muitas vezes, as mínimas condições de trabalho, não é possível romantizar todos os enfrentamentos que fazem. O fazem por não ver saída e por serem responsáveis com a profissão escolhida. Tal condição é exposta e escancarada no contexto pandêmico. Neste contexto, a *Professora Cecília* registra a sobrecarga de trabalho em que os profissionais da educação foram submetidos no contexto da pandemia.

E nós continuamos uma máquina de fazer atividades, colocar no portal, muitas vezes sem entender a tecnologia, cursos e mais cursos, horas e horas de estudos, madrugadas a dentro planejando e nos reinventando, Meet? Google formulário? Doc? Planilhas? Conteúdos mínimos? Um estrangeiro à deriva. Apesar de tudo estamos sobrevivendo ao caos e esperando o amanhã chegar e prepararmos para um novo ser humano, cheio de incertezas, medos receios, carente, ou seja, desafiando o propósito de ser profissional da educação (sic) (FPT, Professora Cecília, set/2020).

A manifestação da *Professora Cecília* em sua produção textual vai ao encontro dos desabafos nos encontros síncronos das demais participantes da formação continuada ofertada na escola em 2020. Afinal, além dos registros escritos, as conversas ocorridas nos encontros síncronos eram contempladas com desabafos das professoras sobre o quão difícil estava administrar tantas informações de uma única vez: responder *e-mail*; participar de reuniões e aulas via *meet*; postar explicações e atividades no portal da SME/PMF. Afinal, cada uma das plataformas *on-line* funciona de uma forma e sob diferentes orientações: o grupo de professoras, a supervisão, a secretaria de educação etc. As professoras ainda ressaltavam que todo este trabalho estava sempre condicionado a problemas com oscilação de conexão de internet, dificuldades de manuseio do equipamento e, muitas vezes, até mesmo a falta de equipamento eletrônico para trabalhar.

Esse dado constata que a situação de vida das pessoas foi alterada de modo drástico. Uma professora relata, por exemplo, o fato de precisar acolher em sua casa de dois quartos, os pais e o irmão casado, com dois filhos. Tanto seus pais, quanto o irmão moravam de aluguel e perderam seus empregos, impossibilitando a manutenção do aluguel. Esta professora, que vivia uma realidade de estabilidade financeira em casa própria, viu sua vida ser alterada completamente. De acordo com seu relato, o único jeito

para preparar aulas com tranquilidade e privacidade foi resolvido com o despertador programado para às três horas da madrugada. Ela narra que só consegue se organizar, pedagogicamente, das três às cinco horas, quando todos das três famílias que agora habitam sua casa, estão dormindo.

A pesquisa de Oliveira e Pereira Junior (2020) constata, também, a sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação durante a pandemia. Os autores destacam que, entre os participantes do estudo, 82,4% afirmam que o número de horas destinadas a preparação das aulas não presenciais aumentou. Na mesma direção, o registro da *Professora Cecília* destaca o trabalho nas madrugadas, portanto, além do horário de trabalho. Ela chama atenção também a necessidade de aprender e utilizar diferentes plataformas digitais: *Meet, Google, Doc, Planilhas*. Para essa análise, corroboramos com a hipótese de Oliveira e Pereira Junior (2020):

Um dos possíveis fatores que contribui para o aumento da carga de trabalho é a pouca ou insuficiente formação dos profissionais para lidar com tecnologias digitais. Os ambientes virtuais de aprendizagem ainda não são conhecidos pela maioria dos profissionais em exercício presencial nas escolas (p. 732).

Afinal, ao que nos parece, no contexto anterior a pandemia essas tecnologias não faziam parte do trabalho da docência com tal centralidade. Desse modo, ao se configurarem como único meio de ofertar o ensino mediante as medidas de distanciamento social, se traduzem em um desafio enfrentado pelas professoras. A aprendizagem sobre como utilizar as tecnologias, sobre como ensinar por meio delas e sobre como ser professora remotamente provocou a extensão das horas de trabalho destinadas aos planejamentos. É por responsabilizarem-se com o ensino que as professoras incluíram suas madrugadas como tempo apto para a organização do trabalho de docência.

Inferimos, portanto, que as professoras se sentem responsáveis pelo processo educativo e essa é, segundo os estudos vigotskianos uma das atribuições ao trabalho de docência. No entanto, é preciso apresentar a contradição. Ainda que se sintam comprometidos com a organização de relações de ensino em prol de uma transformação social, as professoras da educação básica estão imersas em uma realidade educacional que não garante condições para que ações responsáveis com o desenvolvimento dos estudantes se efetivem. A *Professora Elisa* registra sua responsabilidade com a oferta do ensino público, ela firma que: “O sentimento é de incertezas, mas o compromisso com o

planejamento tem que continuar” (sic) (FPT, Professora Elisa, set/2020). Isto significa dizer que, mesmo diante dos desafios, as professoras mantiveram-se comprometidas com o processo de ensino, objetivando a aprendizagem dos estudantes. O estudo de Souza (et al), 2022, reafirma essa constatação.

Destarte, verificou-se no estudo sobre processo de trabalho docente na pandemia que professore(a)s vivenciam formas de opressão, precarização e intensificação no trabalho. Contudo, experimentam continuamente novos modos de trabalhar com o uso de tecnologias de comunicação, em conexão com o exercício da adaptação criativa do trabalho. Trata-se de um movimento contraditório e dialético entre imposição e adesão a antigos saberes e novos aprendizados, que gera um novo processo laboral docente [...] (SOUZA ET al, 2022, p. 5).

Nesse sentido, a importância de ser uma professora criativa, se reinventar e construir planejamentos pautados em ideias inovadoras de ensino parece ter sido intensificada com o contexto da pandemia. Com referência em Vigotski (2009a) e na aposta de que em todo ser humano, por ser dotado de uma materialidade biológica que possibilita os processos imaginativos, reside a capacidade de criar, mencionamos questões que servem de base para pensar o trabalho de docência antes, durante e após a pandemia. Vale-nos questionar: que espaços na rotina de trabalho a professora tem tempo/espaço e possibilidade de planejar propostas de ensino inovadoras? A rotina de trabalho favorece o ato criador? Em quais condições as professoras, no período pandêmico, se reinventaram ou criaram o trabalho de docência?

Ainda no que tange as produções textuais (210920/RE02AS/FPT) das professoras participantes da formação continuada, percebemos que a menção aos sentimentos de medo, angústia e ansiedade por se sentirem fora de suas “zonas de conforto” foram recorrentes. As palavras dúvida e incerteza também apareceram com ênfase nas produções textuais das participantes da pesquisa (210920/RE02AS/FPT), com maior recorrência utilizadas como ponto de partida para indicar o reconhecimento de que processos de mudanças em suas vidas ou do exercício da docência foram necessários diante da situação social em 2020.

[...] E com isso vamos aprendendo novas formas de conviver, outras possibilidades de realização do nosso trabalho (...) As vezes naturalizamos determinados comportamentos e seguimos com ele sem questionar. Incorporamos na nossa vida considerando como algo pronto, acabado, natural e muitas vezes não se damos conta de que estamos simplesmente reproduzindo comportamentos sem entender de onde vem, e a quem beneficiamos vivendo desta forma (sic) (FPT, Professora Alice, setembro/2020).

A *Professora Alice*, nos convida novamente a destacar a importância de, no contexto de seu trabalho de docência, ter espaço, tempo e atribuir sentido ao questionamento sobre sua forma de ser professora. Desse modo, parece-nos interessante questionar, não apenas para as relações de ensino, mas para a docente enquanto ser humano, o que significa ser professora sem um espaço para reflexão, sem questionamento e interpretando o trabalho de docência como pronto ou acabado. Como via de mão dupla, vale-nos questionar em que condições de trabalho as professoras estão inseridas para que se constituam como profissionais críticas e reflexivas sobre sua forma de organizar as relações de ensino.

As contradições da profissão docente estão postas e parecem urgentes suas problematizações. Afinal, de acordo com Vigotski (2010), a professora tem papel fundamental para o processo de desenvolvimento humano da criança na escola.

Outro aspecto que merece destaque no registro da *Professora Alice* diz respeito ao momento em que ela menciona a naturalização de comportamentos. Desse modo, ao atribuir o comportamento humano ao conceito de natureza instiga-nos a discutir o conceito de história defendido por Vigotski. Tal conceito é fundamental para compreendermos os indicativos de método defendidos por Vigotski (1996), na perspectiva histórico-cultural. Para o autor, o tempo histórico em que a realidade se insere apresenta características que são únicas, portanto, que o conhecimento produzido sobre a aquela realidade também será único. Nossos comportamentos não são, então, naturais, mais característicos do tempo histórico e do contexto cultural em que nos inserimos. Vigotski (1996) nos apresenta um exemplo que torna possível compreendermos o que significa uma interpretação materialista da história.

Desse modo, o acesso e discussão de alguns dos desafios enfrentados para exercer o trabalho de docência no contexto da pandemia na educação brasileira, na relação com a concepção materialista de Vigotski (1996) para interpretar a realidade, chegamos a conclusão que uma professora é o que ela consegue ser. E, por sua vez, as condições materiais de vida e trabalho influem diretamente na professora que cada uma de nós consegue ser (SMOLKA, 2021). Portanto, reitera-se a importância de políticas públicas para reconhecimento e qualificação da formação. Soma-se a isto a necessidade de um sistema público de educação em que a professora, inserida em sua jornada de trabalho, seja capaz de refletir sobre a professora que ela é, e, portanto, consiga atribuir finalidade individual e social ao seu trabalho docente.

Notamos que o impacto causado pelas transformações sociais frente a pandemia e a necessidade de organizar a vida, e a profissão da professora, neste no contexto histórico do ano de 2020, exigiu dos professores e professoras que repensassem o seu trabalho. No entanto, além disto, a produção textual das professoras (210920/RE02AS/FPT), sinaliza indicativos para problematizarmos a organização do trabalho de docência no retorno ao atendimento presencial nas escolas. A *Professora Maitê* colabora para a discussão relatando um aspecto provocado pela pandemia considerado como positivo para o trabalho de docência.

A pandemia nos fez refletir sobre as práticas pedagógicas, também nos possibilitou planejar em equipe, com encontros semanais da equipe pedagógica e professores por vídeo chamada. Em tempos presenciais, não encontrávamos momentos na rotina escolar para repensar o planejamento em equipe, refletir sobre as necessidades da turma e de cada estudante, cabia ao professor(a), solitariamente, encontrar formas de melhorar sua prática docente. O cronograma de avaliações e conteúdos a serem ministrados por trimestre acabavam por diminuir a possibilidade de reformulação no meio do caminho. Com a pandemia, pudemos repensar e criar novos meios de comunicação com os estudantes conforme o avançar dos dias, em um formato de pesquisa, testando e experimentando ideias (sic) (FPT, Professora Maitê, setembro/2020).

A *Professora Maitê* permite-nos perceber que houve o reconhecimento de que o trabalho pedagógico pode ser compartilhado, discutido e aprimorado por meio do diálogo com o outro. Esta é uma importante consideração, afinal, corroboramos com a concepção de escola defendida por Vigotski (2013) em que a considera como espaço coletivo e mobilizador de transformações, individuais e coletivas. Desse modo, compreendemos que só no coletivo transformações sociais são possíveis.

Outro dado interessante sobre as possibilidades de realização de um trabalho coletivo na escola, mesmo quando a escola estava fechada, foi registrado pela *Professora Alice*. Ela relata que houve um encontro coletivo para estudar um dos textos indicados pela proposta de formação continuada. Em sua opinião, esta foi uma experiência positiva, pois tiravam dúvidas e discutiam acontecimentos atuais e memórias de sala e da escola. Tal fato nos comprovou um dos aspetos destacados nas reflexões sobre o contexto da pandemia, em que os professores encontraram, diante desse contexto, momentos para estarem juntos, ou seja, para pensarem na dinâmica da escola coletivamente.

A leitura do capítulo 1 “Criação e Imaginação” foi feita em uma reunião pelo meet entre Professora Heloísa, Professora Isabella e eu. Fizemos a leitura e

fomos discutindo, refletindo e relacionando com nossa prática com crianças de 3º ano, 9 anos” (sic) (FPT, Professora Alice, outubro/2020).

As *Professoras Maitê e Alice* destacam, portanto, que o afastamento presencial da escola proporcionou às professoras mais encontros, ainda que virtuais. Ela destaca que o trabalho coletivo na escola se efetivou frente aos desafios impostos pela pandemia. Foram oportunizados mais momentos coletivos entre as professoras. Ao que parece, a escola se uniu frente ao desafio e os professores encontraram uns nos outros possibilidades de diálogo, compartilhamento de momentos. Em contraponto, na pesquisa de Ferreira e Barbosa (2020) as participantes da pesquisa destacaram que se sentiram-se mais sozinhas; que sentiram falta dos encontros nas salas de professores e das trocas pelos corredores das escolas, mesmo que reconhecendo que as tecnologias e os encontros virtuais se constituíram como espaço de desabafo sobre o momento vivido.

Entre as possibilidades de encontro e partilha, as redes sociais, já velhas companheiras de muitas, funcionam como respiro: permitem aquela conversa sobre amenidades que descontraí e, sobretudo, abrem espaço para a troca e a narração do que vem sendo vivido coletivamente (porque decorrente da experiência social, do momento histórico e das condições comuns) e elaborado individualmente (porque vivenciado a partir do meio e das particularidades de cada sujeito) (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 10).

O registro da *Professora Maitê* e os sentimentos dos participantes da pesquisa de Ferreira e Barbosa (2020), ainda que expressem percepções diferentes sobre o trabalho de docência transposto ao modo virtual, nos desafiam a problematizar a organização no período anterior a pandemia e questionar no período pós pandemia a organização escolar. Como, no período anterior a pandemia, as escolas organizavam-se coletivamente para discutir o planejamento institucional e a oferta do ensino? Vale-nos questionar sobre a existência de momentos de planejamento coletivo; de avaliação do ensino ofertado; de como as trocas entre professoras aconteciam; se haviam espaços para coletivamente os professores discutirem a aprendizagem dos estudantes.

Se olhar para passado não nos permite a transformação, é capaz de nos ensinar a prever e elaborar o futuro. Questões importantes sobre a organização da vida escolar no contexto pós-pandemia, em nosso ponto de vista, parecem urgentes de debate: O reconhecimento da importância de um trabalho de docência coletivo e da construção de um planejamento em equipe em virtude da instituição social escola irá fazer parte da organização do contexto educativo no mundo pós-pandemia? Haverá, nas políticas

públicas em nível federal, estadual e municipal, espaço para garantia de um planejamento coletivo da organização do ensino ofertado?

Outro aspecto que, ao avaliar o momento atual, nos permite traçar um diálogo entre o período anterior e o momento futuro a pandemia foi abordado pelo *Professor Miguel* na entrevista. Durante o acompanhamento de seu trabalho de docência notei que o professor atendia as crianças uma por uma em suas carteiras. Questionei, então, sobre esta ser uma prática recorrente. Ele rapidamente justifica que esse atendimento individualizado é possível por conta da redução do número de crianças em sala, em respeito a medida de distanciamento social e contenção da disseminação da COVID-19.

Pesquisadora P24a: A gente vê que tem crianças ali que alfabetizadas e outras ainda se familiarizando com o alfabeto, por exemplo. Você acha que a pandemia e no caso essas turmas menores favoreceu para que você pudesse ter um olhar direcionado para cada uma ou sempre foi assim? (sic)

Professor R24a: [...] *ah, daí eu digo que nesse intuito a pandemia ajudou a ter o tanto de aluno ideal em sala de aula, mas não ajudou a pandemia porque eles ficam em casa, isso deveria estar contínuo, não em uma né. Então eu digo assim, esse numero que eu tenho em sala de aula eu acho que é o ideal até 15 alunos né, e na regrinha né, ali no papel, diz que eu tenho que ter 30 né, até 30 né. Eu tenho 30 tá. E tem ainda a ressalva que além desses 30 eu, se não tiver disponibilidade em outra escola eu tenho que aceitar mais 5, até 35. Geralmente tem 30... (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).*

O *Professor Miguel* destaca então um aspecto positivo e negativo dos impactos da pandemia no trabalho de docência. Para ele, a pandemia foi ruim por conta de inviabilizar o contato próximo com as crianças. No entanto, o número de crianças estar reduzido em sala de aula, durante o período de ensino híbrido, colaborava para que ele pudesse acompanhar mais de perto o processo de aprendizagem de cada criança. Ele é enfático em dizer que no período anterior a pandemia, com 30 crianças na sala, não era possível “passar em todas as mesas” e conversar com cada criança. Ele compartilha, portanto, na continuação da P24, a estratégia que utilizava para ter um momento individual com cada uma das crianças no contexto anterior a pandemia.

Pesquisadora P24b: Eu vejo, por exemplo hoje pela manhã, que você consegue passar em todas as mesas, você conseguiu falar com cada um deles. Voltando ao cenário pré pandemia, que você tinha 30 alunos, você conseguia? (sic)

Professor R24b: *Passar em todas as mesas, eu passo em todas, mas não com a regularidade que deveria ter. Não discrimino ninguém e também fico mais tempo na de quem precisa mais, porque eles têm que ter um pouquinho de autonomia também (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).*

A R24 do *Professor Miguel* aponta outro desafio da profissão docente no Brasil: o número de estudantes por turma. Este fato faz com que o professor precise se “dividir” e escolher quem precisa mais de sua atenção em determinadas situações. Isso indica que até mesmo as condições de atenção do professor aos estudantes não são igualitárias. Esse é um importante registro a ser feito sobre a realidade educacional enfrentada por professoras e estudantes no Brasil, uma realidade desigual e marcada por dúvidas em relação a garantia de direitos humanos, uma vez, que “[...]a educação é um direito civil por ser garantida pela legislação brasileira como direito do indivíduo, independente de sua situação econômica, social e cultural” (BRASIL, 2013, p. 105). Desse modo, parece-nos importante questionar: quando uma professora não consegue ofertar atenção de igual maneira a todos os estudantes, o direito civil à educação está sendo garantido?

O *Professor Miguel* vê, portanto, diante de toda dificuldade pela pandemia um aspecto positivo. Ainda que não seja possível estar próximo das crianças fisicamente por conta das medidas de isolamento social, ele vê que a quantidade de crianças em sala quando o ensino funcionava no modo híbrido (máximo de 15 crianças em sala) era algo positivo. Novamente, a R24 do *Professor Miguel* nos mobiliza a registrar e questionar as condições em que aconteciam as relações de ensino no contexto anterior a pandemia. Quais as estratégias as professoras da educação básica utilizavam para acompanhar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das 30 ou 35 crianças inseridas em suas turmas?

Seja a desigualdade que adentra cotidianamente as escolas, seja a organização das ações, que demonstra graves sinais de incoerência com a realidade, o momento vivido e as exigências colocadas como horizonte pelas atuais determinações governamentais aprofundam um drama já conhecido dos professores, especialmente das redes públicas de ensino: como desenvolver o trabalho pedagógico a partir de realidades tão difíceis? ALMEIDA e DALBEN, 2020, p.12).

Quando falamos dos desafios encontrados pelas professoras para a organização do trabalho de docência no modo remoto, não podemos deixar de citar o registro da *Professora Livia*, em que sinaliza a dificuldade de trazer para dentro de suas residências a escola. O trabalho remoto demandou uma nova organização domiciliar, sobretudo familiar, em que foi necessário reorganizar espaços da casa e a rotina da família. Ou seja, as dificuldades de ser professor em tempos de pandemia estiveram em evidência.

Também vieram as inquietações, como se organizar em casa, a rotina de trabalhos e estudos, como auxiliar minhas filhas nos estudos de aulas online tendo só um computador na família. Aos poucos tudo foi se ajustando (sic) (FPT, Professora Livia, set/2020).

A *Professora Livia* destaca que, além de criar um espaço de trabalho em casa para receber a *escola* e exercer a docência, foi preciso criar um espaço para atender a demanda escolar de suas filhas. Ou seja, sua residência tornou-se um único lugar, ao mesmo tempo em que acolhia diferentes espaços e objetivos de atividades, atividades de estudo para suas filhas e atividades de trabalho para ela. Neste contexto, consideramos importante mencionar o estudo de Souza et al (2022), uma vez que se apresenta um dado importante e histórico sobre a desigualdade de gênero. Afinal, a afirmativa da *Professora Livia* indica que a tarefa de se dividir entre mãe, professora e dona de casa foi uma das suas responsabilidades na pandemia.

Na impossibilidade de realizar aulas e atividades pedagógicas presenciais, o trabalho remoto docente ficou confinado no espaço doméstico, que resultou também na intensificação do trabalho doméstico e do cuidado de uma forma geral, sobretudo para as mulheres, que historicamente ficaram como responsáveis por essas atividades. Certamente, as desigualdades de gênero ficaram mais evidentes em contexto pandêmico, embora elas já existissem antes das medidas de isolamento social. Pode-se afirmar que professoras sofrem com jornadas sobrepostas e intensificadas, na medida em que o trabalho docente ocorre simultaneamente ao trabalho doméstico que envolve cuidados com familiares, muitas vezes abrangendo crianças e idosos (Souza et al, 2022 p.9).

O registro da *Professora Livia*, em diálogo com o estudo de Souza et al (2022), nos permite citar a trajetória histórica sobre ser mulher em uma sociedade patriarcal, em que as responsabilidades sobre os cuidados com a casa e a responsabilidade com a prole são majoritariamente feminina. Em diálogo com Souza et al (2022), parece-nos interessante questionar sobre as possibilidades de uma transformação da sociedade em prol de uma igualdade de gênero, seja na vida privada ou profissional. E, ainda, sobre quais as ações a instituição escola fez, faz ou fará para que a superação desta desigualdade seja efetivada. Como nós, mulheres e professoras, podemos incluir na organização das relações de ensino o objetivo de superação das desigualdades de gênero, tão marcadas e presentes historicamente na história da vida humana?

Além disso, o depoimento da *Professora Livia* contribui para que possamos trazer para este texto uma outra discussão. A professora ao afirmar a divisão de um único equipamento eletrônico como as filhas, sinaliza o quanto as desigualdades sociais e

educacionais foram reafirmadas na pandemia. Essa foi uma realidade enfrentada não apenas por estudantes brasileiros, mas ao redor do mundo inteiro.

Dois terços das crianças e dos adolescentes em idade escolar no mundo – ou 1,3 bilhão de meninas e meninos de 3 a 17 anos – não têm conexão à internet em suas casas, de acordo com um novo relatório conjunto do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da União Internacional de Telecomunicações (ITU) (REIS, COELHO, 2020).

Neste sentido, as professoras participantes desta pesquisa contribuem para que possamos trazer para este texto uma discussão sobre as desigualdades sociais e educacionais. Reflexões sobre esta temática foram abordadas por diferentes professores nas produções escritas (210920/RE02AS/FPT). No registro da *Professora Alice* é perceptível que, por meio da reflexão sobre as desigualdades de acesso ao conhecimento científico, tornou-se possível uma reflexão sobre as desigualdades sociais.

No entanto, ao refletirmos a nossa realidade observamos que, como diz Caetano, por um lado, vemos a beleza da tecnologia, as inúmeras possibilidades de uso que ela proporciona, os inúmeros acessos que podemos ter, porém do outro lado, podemos perceber que poucos tem acesso a ela. E assim continuamos reproduzindo comportamentos, vivências que mostram ao mesmo tempo as belezas, as maravilhas e por outro lado as mazelas e as misérias de um povo (sic) (FPT, Professora Alice, setembro/2020).

Nas produções textuais das professoras está o reconhecimento de que os estudantes acessam as tecnologias de formas distintas. E, ainda, que há aqueles que não dispõe de condições materiais para o contato com equipamentos eletrônicos e/ou acesso a internet. Os professores e professoras concluem que o fato de os estudantes acessarem (ou não acessarem) de forma diferente as propostas para a aprendizagem dos conhecimentos científicos que eles organizavam e postavam no portal criado pela SME/PMF, reforça as desigualdades educacionais e, com isso, as desigualdades sociais. A produção textual da *Professora Cecília* (210920/RE02AS/FPT) registra esta constatação.

A desigualdade social aumentando, críticas aos nossos governantes e a discursos vazios e sem sentido. Acesso ao ensino público e gratuito? Em tempos de atividades remotas em que 70% dos nossos estudantes não tem acesso a internet, somente com dados móveis não é possível aprendizagem com qualidade (sic) (FPT, Professora Cecília, setembro/2020).

As professoras reconhecem e fazem a crítica de que a pandemia e a proposta de ensino remoto, ainda que única saída possível diante da pandemia, escancarou as desigualdades. Afinal, nem todos os estudantes tiveram acesso as aulas organizadas no modo remoto.

A despeito de ser a única opção plausível, dadas as incertezas sobre a duração das medidas de isolamento, a implementação do ensino remoto se mostra via de mão dupla: por um lado, permite que o afastamento seja físico, mas não completo, com manutenção de contato social em meio virtual; por outro, traz, de maneira subjacente, o aumento das desigualdades educacionais já demasiadamente expressivas no sistema educacional brasileiro. Diante desse dilema, em contraponto a nada fazer, coube aos profissionais buscar formas de se reinventar para manter seu exercício docente (ALMEIDA; DALBEN, p. 3).

A produção textual da *Professora Elisa* (210920/RE02AS/FPT) sinaliza que o fato de os estudantes, ao disporem de condições distintas de acesso ao ensino remoto (conexão com a internet, equipamento, acompanhamento de familiares), resulta, em uma relação distinta também com o conhecimento científico. Isto é, as professoras reconhecem que os estudantes, ao estarem afastados da escola, estão sujeitos a situações de aprendizagem diversas e que isso leva a desigualdades educacionais. Afinal, como disse a professora, algumas vivências no ensino remoto foram possíveis, mas apenas para aqueles que acessam as tecnologias. A desigualdade social enfatizou a desigualdade educacional.

A relação com os estudantes ficou distante, algumas vivências foram possíveis, mas não democraticamente vivenciadas por todos os estudantes da escola pública, pois as diferenças de acesso às tecnologias são marcantes: 90% dos nossos estudantes possuem acesso à internet, mas somente 20% possuem computador e acesso à internet banda larga, os demais utilizam aparelho celular com pacote de dados reduzidos, o que implica na dificuldade de acessarem o portal educacional, os vídeos e as vídeo aulas produzidas (sic) (FPT, Professora Elisa, setembro/2020).

Vigotski (1996) colabora para que possamos refletir sobre essa temática das desigualdades educacionais, tão evidenciadas no contexto da pandemia. Afinal, nossa interpretação dos escritos do autor nos permite compreender que sua indicação é a de que o acesso a educação deve ser igualitário a todas as pessoas. Se a educação é um direito, é direito, portanto, de todas as pessoas estarem inseridas em um processo educativo que respeite as leis gerais da pedagogia, leis estas que o autor indica para nortear o trabalho da professora. Desse modo, encontramos diálogo de Vigotski (1996) com a legislação brasileira, afinal, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece a educação como

um direito humano pela primeira vez no Brasil história. Além disso, este é um documento que afirma que todo brasileiro deve ter condições iguais para acesso e permanência na escola.

Ao mencionarmos a educação como um direito humano, notamos que a constatação de que as desigualdades no processo educativo participam da realidade educacional no Brasil por meio do registro da *Professora Elisa* e da R24 do *Professor Miguel* dialogam com Ferreira e Barbosa (2020), pois os autores destacam que o resultado da existência de diferentes classes sociais e econômicas é, também, o resultado das desigualdades educacionais.

Nesse sentido, em nome das respostas rápidas e superficiais para questões altamente complexas, mais uma vez se testemunha o acirramento das desigualdades no acesso à educação entre crianças e jovens de diferentes condições econômicas e sociais. Além de estarem mais sujeitos a condições domiciliares adversas, como as apontadas anteriormente, os estudantes das escolas públicas, instituições que acolhem predominantemente as crianças e os adolescentes pobres, nem sempre têm acesso a plataformas de educação online mais atuais e versáteis, que contem com amplos recursos (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 9).

Vigotski (2013) faz a defesa de um *novo homem* só se tornaria possível mediante uma nova forma de organização das relações sociais, afinal, o fato de vivermos em uma sociedade dividida por classes influencia nosso modo nos relacionarmos socialmente. Para o autor, quando o homem se relaciona socialmente imerso em condições desiguais de acesso ao conhecimento científico, teremos como resultado o desenvolvimento de diferentes tipos de consciência. Uma sociedade justa e igual só será possível quando o homem estiver inserido em um processo de desenvolvimento cultural em que as possibilidades de conhecer e se desenvolver estiverem garantidas igualmente para todos. Não se trata, portanto, de objetivar que todas as pessoas desenvolvam a mesma consciência, mas de garantir que as condições para o desenvolvimento do sistema psicológico sejam igualitárias para todas as pessoas, independente de classe social.

No registro da *Professora Laura* é perceptível a reflexão sobre as desigualdades de acesso ao conhecimento científico. A professora relata o problema de muitos estudantes da *Escola Herondina* estarem com dificuldades de acesso às propostas organizadas pelas professoras. Tal fato reforça a desigualdade, uma vez que são as mesmas crianças que vivem em condições precárias e de vulnerabilidade que não têm acesso às atividades propostas pela escola. Ou não possuem computador ou celular para receberem as atividades de modo remoto, ou não são mais localizados, uma vez que a

família precisou procurar um outro endereço, mais acessível, por conta das poucas condições de sobrevivência.

Não existe uma proposta de atividades com os estudantes que minimamente dê conta deste momento à distância, pois uma parcela significativa dos estudantes não têm acesso a internet e estão pegando as atividades impressas que não possuem recursos de áudio e vídeo (suportes usados para a explicação do conteúdo) e são os estudantes com mais dificuldades na aprendizagem e outros ainda que não conseguimos nenhum tipo de contato (sic) (FPT, Professora Laura, setembro/2020).

Desse fato desdobra-se um outro aspecto notado por nós no movimento de análise das produções textuais das professoras participantes da formação continuada. Os registros das professoras evidenciam que o fato de não conseguirem acessar a todos os estudantes provocava nelas angústia e preocupação. Tal constatação vai ao encontro de Vigotski (2009; 2010), quando o autor nos lembra da importância da individualização dos processos educativos e que é necessário mobilizar cada criança, cada estudante.

As professoras participantes da pesquisa compartilharam que organizaram os conteúdos de diferentes maneiras para atender, minimamente os prováveis diferentes momentos de aprendizagem das crianças. Entretanto, esta tarefa não foi fácil, uma vez que o ano letivo estava em seu início, em 2020, quando iniciaram as orientações de restrições sociais a suspensão das aulas presenciais. Além de publicarem no portal online criado pela secretaria municipal de educação as explicações e atividades referentes ao conteúdo ensinado, as professoras afirmaram que buscavam contato com as famílias via *whatsapp* e redes sociais, para obter informações sobre como estava chegando os conteúdos até as crianças e sobre suas possibilidades de realização das atividades propostas.

Inicialmente, acreditávamos que em breve tudo voltaria ao normal, mas aos poucos fomos nos dando conta que talvez este período seria maior do que pensávamos e aos poucos foi necessário realmente apostar em oportunizar de alguma maneira “o ensino” aos estudantes. Os desafios no meu ponto de vista, foram imensos, nos reinventamos, aprendemos a usar diversas ferramentas tecnológicas nunca antes usadas, organizamos formulários com atividades no portal da escola, todos os recursos possíveis eram e são usados para qualificar a atividade enviada, começamos a gravar vídeos, gravar áudios, buscar imagens para além do texto escrito, o suporte não verbal, pensamos em links de jogos sobre os conteúdos, organizamos aulas online pelo meet, pegamos os telefones das famílias, criamos grupos de pais, chamamos os pais no privado para conversar. Todos as tentativas que fomos descobrindo fomos colocando em prática a fim de nos aproximar dos estudantes (sic) (FPT, Professora Laura, setembro/2020).

É importante citar uma ação coletiva empreendida pela *Escola Herondina* no início do período pandêmico e oferta do ensino remoto. Ao reconhecer que nem todas as crianças teriam acesso aos meios digitais, a *Escola Herondina* organizou uma espécie de *correios* para atender aos estudantes que não acessavam às atividades on-line. A partir dessa proposta coletiva, as professoras relataram na formação continuada a preocupação em pensar em diferentes modos de oferecer o ensino, respeitando as individualidades de cada estudante e suas possibilidades de vida. Foram organizadas caixas na entrada da escola, sinalizadas com as respectivas turmas e professores, de modo que as crianças e os pais pudessem reconhecer facilmente suas atividades. A cada semana um professor era responsável por ir até a escola, imprimir as propostas da semana de todos os professores e colocar na caixa correspondente. Assim, aqueles estudantes e ou suas famílias que não tivessem acesso ao ensino remoto poderiam retirar o material impresso para estudos, na escola.

Cabe afirmar que a organização e planejamento das atividades online e impressas passaram a ser elaboradas de modo coletivo, pelos professores. Foi um modo que a escola encontrou para apoiar as limitações que os professores possuíam, em termos de acesso ou equipamentos para a elaboração das atividades. A equipe pedagógica organizou um drive de uso coletivo, no qual as propostas pedagógicas eram construídas por disciplina e por complexidade, atendendo aos diferentes anos escolares. A escola digitalizou também livros de literatura e criou uma espécie de biblioteca virtual.

Há um outro fator interessante, que se configurou na pandemia: os professores precisaram pensar em modos de ensino para os pais e responsáveis. A cada semana, além do material a ser elaborado, com as atividades para as crianças, acompanhava uma espécie de tutorial para os pais e responsáveis. Este movimento pedagógico demandou dos professores um trabalho adicional. Outro movimento importante a ser destacado: os professores e equipe pedagógica se mobilizaram na busca dos (novos) endereços dos estudantes. O desemprego dos pais, a busca por uma condição de vida possível fez com que as famílias mudassem endereços e números de telefones.

O que podemos perceber é que o ensino remoto colocou as professoras a refletirem sobre como ensinar um mesmo conteúdo para estudantes diferentes, com trajetórias, conhecimentos e vivências distintas. Esse é um importante indicativo de Vigotski (2010) para o trabalho de docência, encontrar meios individuais de explicar os conhecimentos científicos comuns. No entanto, a contradição ficou evidente ao constatarmos que,

embora as professoras estivessem pensando em maneiras de acessar todos os estudantes, o que elas propunham ou organizavam não chegava para todos os estudantes de maneira igual.

O reconhecimento das diferenças em relação às condições de acesso aos conteúdos escolares, que nada mais é do que a percepção das desigualdades sociais, elenca outro aspecto interessante nas reflexões das professoras. Destaca preocupação com a individualização dos processos educativos (VIGOTSKI 2009; 2010; 2021), como já afirmamos anteriormente. Registra a preocupação das professoras em organizar diferentes planos de aulas, diferentes modos de explicitar os conteúdos e organizar as atividades com o intuito de mobilizar os estudantes no interesse pelo material que organizam e enviam, com a perspectiva no sucesso das crianças. Em síntese, expressa o comprometimento coletivo das professoras.

Ao analisarmos as narrativas das professoras, percebemos, também algumas contradições. As docentes pensam em formas de atingir todos os estudantes, mesmo reconhecendo que nem todos os estudantes teriam acesso às atividades propostas e aqueles que acessavam as aulas preparadas, não o fazem nas mesmas condições. A escola deveria se constituir como espaço de redução das desigualdades. Entretanto, a pandemia, o isolamento social e a necessidade de uma ofertada de ensino digital, a qual nem todos têm acesso, se torna excludente, ampliando as desigualdades.

Contraditoriamente, as mesmas ferramentas capazes de mobilizar os professores a novas aprendizagens, a movimentos mais coletivos e solidários e potencialmente importantes para a continuidade do processo formativo dos estudantes, são aquelas que, ao não serem acessíveis a todos, aumentarão o fosso já bastante profundo das desigualdades. A falta de acesso pelos estudantes, a dificuldade enfrentada pelos professores e o medo de que muitos sejam deixados para trás durante o processo levam alguns profissionais a questionar a continuidade da proposta (ALMEIDA e DALBEN, 2020, p.12).

Ainda que reconhecendo as diferentes condições de acesso as aulas por elas planejadas no ensino remoto, as professoras participantes da formação continuada destacaram a preocupação com a avaliação dos estudantes. Para elas, o afastamento da escola e o encaminhamento das explicações e atividades referentes aos conteúdos curriculares de modo remoto desfavoreceu o acompanhamento das professoras ao processo de aprendizagem dos estudantes. As professoras sinalizam a angústia em não conseguirem acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, o que nos permitiu

perceber que estavam incomodadas com o fato de não poderem avaliarem, inclusive, os seus próprios trabalhos de docência.

Sigo buscando alternativas para me comunicar com os estudantes sem exigir um aparato tecnológico, mas também, possibilitar alternativas para aqueles que possuem maiores facilidades com o acesso a internet (sic) (FPT, Professora Laura, setembro/2020).

A pesquisa de Alves, Martins e Moura (2021, p. 73) destaca que essa foi também uma queixa recorrente das professoras participantes do referido estudo. Ao que parece, foi comum aos professores da educação básica a preocupação com avaliar os estudantes, isto é, mapear se o que elas enviavam para casa promovia ou não aprendizagens. O estudo destaca ainda que as professoras precisaram lidar com o baixo envolvimento dos estudantes nas propostas e ressaltam a importância de ter um retorno dos estudantes. Esse fato indica que é imprescindível a existência da instituição social escola no modo presencial, tal qual constatam Cipriano, Moreira e Cairus:

A limitação da interação entre professores e alunos foi considerada um fator preponderante, inclusive, pela ausência de importantes feedbacks no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a presença física no contexto escolar foi considerada essencial na Educação Básica (2020, p. 21).

Desse modo, nossa análise percebe que se trata de uma preocupação não só com os estudantes aprenderem, mas também se traduz em um cuidado de pensar a própria organização do trabalho de docência. As produções textuais denotam uma preocupação com os caminhos que estavam sendo traçados pelos estudantes em relação ao que elas estavam propondo em relação aos conteúdos e a forma com que elas encaminhavam as explicações e atividades para os estudantes. As produções textuais (210920/RE02AS/FPT) expressam o desejo de os estudantes obterem sucesso no processo educativo, de os estudantes aprenderem. Em síntese, notamos que as professoras participantes da pesquisa estavam preocupadas com a aprendizagem dos estudantes e, em nossa interpretação da obra de Vigotski (2021) este se constituiu em um aspecto do ofício docente.

O fato de estar pensando em formas diferentes de alcançar estudantes de realidade sociais diferentes faz com que os professores reflitam sobre a questão do ensino, isto é, sobre suas próprias práticas e sobre o reconhecimento da profissão. Esta parece ser uma discussão interessante no âmbito da formação de professores: oferecer elementos teóricos

e metodológicos para que o professor, durante a organização do trabalho de docência e das relações de ensino, ao pensar sobre a aprendizagem dos estudantes, pense sobre si mesmo.

Outro aspecto de relevância na primeira produção textual dos professores (210920/RE02AS/FPT) foi a questão do uso das tecnologias. A necessidade de manuseio e lida com os equipamentos eletrônicos é classificada como uma das maiores dificuldades de *ser professora em tempos de pandemia* para as participantes da formação continuada.

Logo fomos percebendo que seria importante algumas soluções, ferramentas e estratégias para atender democraticamente o maior número possível de estudantes diante da realidade heterogênea referente às condições sociais, econômicas e de acesso às tecnologias dos estudantes e famílias de nossa escola (sic) (FPT, Professora Elisa, setembro/2020).

As professoras mencionaram, ainda, que toda esta dificuldade estava maior àquelas professoras que até antes da pandemia tinham recusa ao uso das tecnologias, mas que agora se viram obrigados a utilizarem. Ou seja, os desafios foram maiores para as professoras que diante de todo este contexto conturbado de pandemia, tiveram que aprender quase que do início como usar as tecnologias.

Na educação básica, o espaço físico da sala de aula, onde a comunicação entre professores e alunos ocorria presencialmente, passou a ser um espaço virtual, um novo ambiente de comunicação, com o uso de outros recursos tecnológicos para lá dos tradicionalmente constituídos (ALVES; MARTINS; MOURA, 2021, p. 68).

Na formação continuada houveram professoras que afirmaram que estavam em processo de elaboração e aprendizagem da melhor forma de utilizar os equipamentos eletrônicos e manusear as mídias. Elas afirmam que este foi um desafio a mais, pois além de pensar em aulas no modo remoto, precisaram aprender como compartilhá-las com os estudantes. No entanto, mesmo diante da dificuldade, as professoras afirmavam o quão importante consideram as tecnologias é destacaram que o maior benefício dos equipamentos e das mídias para o mundo em pandemia foi ter possibilitado que as pessoas estivessem próximas, mesmo que em distanciamento social.

Questionados sobre a disponibilidade de recursos para o trabalho remoto em casa, 83% dos respondentes afirmam possuir materiais ou equipamentos que os atendem, sendo o notebook ou microcomputador e telefone móvel os principais equipamentos utilizados. Contudo, possuir o equipamento não significa, necessariamente, que ele esteja à disposição para a realização do

trabalho. Para 43%, os equipamentos disponíveis na residência são compartilhados com outras pessoas, limitando seu acesso (DUARTE; HYPOLITO, 2020, p. 745).

Duarte e Hypolito (2020) apontam que não houve uma formação para o uso das tecnologias, foi simplesmente uma transposição das aulas presenciais para o uso das mídias. “Na maioria das situações, o que se observou foi a migração direta do ambiente presencial para o virtual, sem o suporte técnico necessário e sem qualquer planejamento prévio” (OLIVEIRA E PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 733). Não houve uma aprendizagem consciente e crítica sobre como usar as mídias e as tecnologias. Desse modo, ao mesmo tempo em que foi uma medida imposta, foi a única saída possível para a oferta da educação. O que poderíamos discutir é de que forma, pelas redes de ensino, as professoras foram apoiadas para lidarem com tal medida.

O maior desafio enfrentado pelos professores foi o de ter de utilizar-se dos meios tecnológicos sem estar completamente preparados, levando-os a uma reorganização coletiva em meio à crise pandêmica instalada. Esta atitude, de ordem coletiva, evidenciou mais ainda o que há tempos no meio educacional já se defendia: a tecnologia digital é necessária e importante para os processos de ensino e aprendizagem; a tecnologia só tem sentido com a mediação do/a professor/a (ALVES; MARTINS; E MOURA, 2021, p. 76).

Ao analisarmos as produções textuais sobre *ser professora em tempos de pandemia* (210920/RE02AS/FPT), pudemos destacar os aspectos que estiveram com maior recorrência nos registros escritos das professoras participantes da pesquisa. Conhecemos os aspectos que marcam suas preocupações, angústias, desdobramentos positivos e negativos da pandemia da COVID-19 e, com isso, o isolamento social e o fechamento presencial das escolas para o trabalho de docência. As produções textuais (210920/RE02AS/FPT), registram os depoimentos das *Professoras Eloa e Helena* sobre como se sentiram, ou melhor, como se perceberam professoras mesmo ao estarem afastadas das crianças, da escola, dos colegas de trabalho, em síntese, da rotina de trabalho no contexto escolar.

Em todos esses meses de pandemia, sinto que não sou professora por completo porque não consigo estar com todos os meus alunos, tentei de várias maneiras contato, através de whats, email, atividade online. Estou tentando fazer o meu trabalho através das atividades planejadas postadas no portal educacional, no grupo de pais (whats), nas atividades online, mas sei que não vou atingir todos os alunos, e isso me deixa muito angustiada e triste. Mas também fico feliz quando recebo vídeos dos meus alunos dizendo que estão com saudades de mim e da escola, e mensagens dos pais elogiando o trabalho que estamos fazendo. Isso me leva a acreditar que devo continuar me desafiando a cada

dia, e fazendo o meu trabalho com dedicação e muita responsabilidade. Não sei quando a pandemia vai terminar, mas sei que meu lugar é na escola, pertinho dos meus alunos, abraçando, ajudando, brincando, contando histórias, desafiando-os a aprender (sic) (FPT, Professora Eloa, setembro/2020).

Em muitos momentos o professor se sente “estrangeiro”, apesar de toda nossa experiência, estávamos lidando com o incerto, não tínhamos e ainda não temos a certeza de qual o impacto da aprendizagem a distância para nossos estudantes. Como podemos construir uma maneira de impactar positivamente o desenvolvimento dos alunos, de uma escola que integra conhecimentos e saberes e ainda assim ensinar as matérias curriculares de maneira satisfatória? (sic) (FPT, Professora Helena, setembro/2020).

Em nossa análise, as *Professoras Eloa e Helena* registram o reconhecimento das dificuldades que a pandemia impôs ao trabalho de docência. A *Professora Helena* registra a preocupação em, mesmo diante da distância, oferecer um ensino que pudesse garantir a aprendizagem aos estudantes. Nessa mesma direção, a *Professora Eloa* afirma sentir angústia de não conseguir “atingir a todos os alunos”.

Em comum, ao nosso ver, as duas sinalizam sentirem-se responsáveis para com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. A *Professora Eloa* destaca, ainda, que a motivação para que ela continuasse sentindo-se professora estava na lembrança dos momentos vividos anteriormente na escola com os estudantes e na esperança de a pandemia acabar e, novamente, estar: “[...] pertinho dos meus alunos, abraçando, ajudando, brincando, contando histórias, desafiando-os a aprender” (sic) (FPT, *Professora Eloa*, setembro/2020).

Quando a realidade impõe reorganização, faz-se ainda mais necessário voltar aos princípios que sustentam o trabalho docente para, a partir deles (e da certeza de que não são negociáveis), fundamentados nas bases teóricas que orientam, dialogam e se realizam no trabalho cotidiano, buscar proposições para a re-existência das práticas e da formação do professor (FERREIRA e BARBOSA, 2020, p. 12).

Em diálogo com Ferreira e Barbosa (2020), consideramos que o espaço da formação continuada se traduziu em uma via de acolhimento e desabafo das professoras participantes da pesquisa. Afinal, nos encontros, mesmo que a distância, as professoras compartilhavam sobre suas rotinas, sobre suas ideias e, juntas, elaboravam novas formas de organizar as relações de ensino no modo remoto. Ferreira e Barbosa (2020) indicavam, no contexto do ano de 2020, que era necessário “[...] acolher a demanda momentânea, conversar sobre o que é vivido, dar tempo e espaço para a discussão, elaboração, os afetos e os sentidos do isolamento” (p 10).

Os encontros da formação continuada se traduziram, ainda, em um espaço de reflexão sobre a importância de a professora perceber-se como uma profissional em constante processo de formação. A produção textual da *Professora Helena*, ao destacar os desafios que a pandemia impôs, indica a importância de as professoras buscarem maneiras de organizar o trabalho de docência em diálogo com a realidade contextual e histórica, isto é, de acordo com as demandas sociais de cada momento histórico e meio cultural.

Ainda reafirmamos a necessidade da constante formação e aprendizagem do professor durante toda sua trajetória profissional adequando-se sempre a realidade e demandas sociais. Os desafios foram muitos, maior deles foi possibilitar o acesso ao ensino remoto diante das dificuldades de acesso às tecnologias e a mediação deste processo que exigiu formação necessária de muitos profissionais da educação, bem como a organização de uma nova rotina de vida familiar e profissional para os profissionais, para se adaptarem suas residências a realidade concomitante da vida pessoal e profissional (sic) (FPT, *Professora Helena*, setembro/2020).

Compreendemos que a tomada de consciência da *Professora Helena* sobre a importância de reconhecer-se em constante processo de formação é fundamental para que as professoras se permitam perceberem-se como autoras do trabalho de docência. Afinal, ao reconhecer que cada contexto, escola, ou momento histórico requer da professora uma nova forma de organização do trabalho de docência, abre-se janelas para criar o novo e adequar o planejamento das relações de ensino às necessidades de cada contexto ou estudante.

Em diversos momentos de nossas conversas nos encontros síncronos os professores realizaram, também, essa afirmativa de que o afastamento das atividades presenciais permitiu que se inserissem em cursos de formação docente com mais dedicação e qualidade. Inclusive destacam este fato como um aspecto positivo da pandemia, para a profissão, como indica a *Professora Laura*: “[...] estamos nos dedicando a nossa formação enquanto professor participando de grupos de estudo, seminários e diversos outros momentos de qualificação” (sic) (FPT, *Professora Laura*, setembro/2020).

Ou seja, as professoras participantes da pesquisa chamam atenção ao fato de que o ensino remoto e o afastamento da escola foram importantes e fundamentais para a sua qualificação profissional. Foi o impacto do novo e a necessidade de mudança que exigiu das professoras que repensem o trabalho de docência no contexto presencial de funcionamento das escolas. Nossa análise destaca novamente o questionamento sobre as

condições de trabalho da professora e sobre a garantia de acesso ao direito a educação dos estudantes. Desse modo, a *Professora Laura* nos permite questionar: No contexto anterior a pandemia, quais e como eram os momentos em que as professoras podiam buscar qualificação profissional? Como aconteciam as formações em serviço nas redes de ensino? Qual aprendizagem a pandemia traz para a oferta de formação continuada? Esses são questionamentos sobre o passado, mas, nos dias atuais, enfrentando as consequências de uma pandemia que perdura desde 2020, se traduzem em questões para pensar a atualidade. Quais as condições de trabalho e oportunidade de formação continuada são oferecidas às professoras da educação básica?

Nossa análise da formação continuada na escola, ofertada no de 2020, permite-nos afirmar que o que ficou em evidência é que, embora as professoras não defendessem o ensino remoto, fizessem suas críticas e apontamentos sobre as dificuldades dessa modalidade de ensino, havia também o reconhecimento de que no contexto de pandemia as possibilidades de se qualificar, de aprimorar a sua prática e de estudar foram ampliadas. Tal fato se configura nesta escola, em nossa análise, pela proposta de trabalho cooperativo e de apoio mútuo.

Em síntese, os encontros e as produções textuais dos professores e professoras participantes da pesquisa permitiram que refletíssemos coletivamente sobre aspectos teóricos e metodológicos para o trabalho de docência na infância, mapeados na obra de Vigotski. Essas reflexões foram mobilizadas, sobretudo, a partir das memórias individuais da trajetória docente de cada professora participante da pesquisa. Foram mobilizadas, também, a partir dos sentimentos de cada uma sobre ser professora em tempos de pandemia. É possível afirmar, ainda, que ambos, memória e sentimentos, foram mobilizados a partir de uma produção artística brasileira: a música “O estrangeiro”, de Caetano Veloso.

Discutir a agência da professora nas relações de ensino, em uma nova configuração, em tempos de pandemia; a preocupação com a aprendizagem dos conhecimentos científicos; e o compromisso da escola com o processo de humanização das crianças se constituíram temáticas em nossos encontros. Os princípios da perspectiva histórico-cultural e o papel da professora destacado em diferentes obras de Vigotski, foram basilares para problematizar tais questões.

É importante ressaltar que todos os encontros foram planejados a partir de obras artísticas, tais como músicas, poemas, livros de literatura infantil ou pequenos vídeos. Nosso objetivo era o sensibilizar os professores para as discussões. Afinal, para Vigotski,

“... a natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido” (VIGOSTKI, 1999, p. 307).

Tal procedimento metodológico mobilizou a participação das professoras, que contribuíram com discussões a partir de suas práticas pedagógicas e, também, com suas memórias de escola e de vida. Consideramos que na problematização do contexto em viviam, as professoras revistaram suas memórias docentes, discutindo-as em problemáticas atuais, no desafio de serem professoras em tempos de pandemia. A formação continuada se traduziu em um espaço de repensar e problematizar o trabalho de docência, enfatizando o interesse de aprimorar e transformar suas relações de ensino na escola.

Em nossa análise, ser professora em tempos de pandemia se configurou como uma surpresa para todas as professoras participantes da pesquisa. Durante o tempo em que estivemos na escola produzindo os dados da pesquisa acompanhamos relatos dos participantes da pesquisa que indicam que foram dois anos em estiveram focados em repensar seus modos de ser professora, para planejar o trabalho de docência no modo remoto, híbrido ou presencial. Foram dois anos em que estiveram refletindo sobre uma nova forma de ser professora. Em síntese, as professoras relatam que a pandemia ressignificou a profissão docente e, sobretudo, provocou reflexões sobre o significado de organizar o trabalho de docência na infância.

4.2 AFETO, EMOÇÃO E AS VIVÊNCIAS DA PROFISSÃO

A concepção de ser humano como um todo indivisível fundamenta este estudo e a análise dos dados produzidos na escola campo da pesquisa. O princípio da unidade do ser humano defendido por Vigotski (1996) colabora com a justificativa de, a partir dos dados produzidos na escola, realizarmos uma análise sobre a conexão entre aspectos da vida pessoal e as marcas na constituição da profissional professora. Em nossa compreensão, a formação profissional está intrinsecamente ligada com formação integral da pessoa. Desse modo, a discussão empreendida neste eixo de análise intitulado: “*Afeto, emoção e profissão: a vida e o trabalho de docência*”, objetiva conhecer e problematizar aspectos da vida pessoal dos profissionais da educação e como estão relacionados com as escolhas e posicionamentos no trabalho de docência.

Isso significa afirmar que nosso intuito em conversar com o *Professor Miguel* sobre aspectos de sua vida pessoal se justifica pela crença na impossibilidade de separar a pessoa do profissional (SCHLINDWEIN, 2005). Reiteramos que os aspectos que permitem reflexões sobre os afetos e emoções fazem parte da trajetória de vida e do trabalho de docência do *Professor Miguel*. Do mesmo modo, na formação continuada na escola, as professoras participantes da pesquisa indicaram que resgataram suas memórias de vida e carreira profissional ao estudar a obra de Vigotski (2009a), sobretudo para refletir sobre a importância da organização de vivências artísticas no espaço da escola.

Nossa aposta é a de que ao conhecer as marcas da trajetória de vida pessoal torna-se possível acessarmos às vivências que colaboraram para a constituição da professora em seu trabalho de docência na escola. Para Vigotski (2000), o meio social em que cada pessoa se insere compartilha modos de se relacionar que são próprios daquele determinado meio social e cultural. Estão contidas, nas relações sociais, culturais e histórias, as bases para o desenvolvimento da forma única com que cada pessoa constitui sua *humanidade*. Este é em um processo dialético, em que cada pessoa se transforma e é transformada.

Vigotski (2000), com apoio em Marx (2007), afirma que não basta nascer homem para tornar-se humano. Portanto, que o homem se humaniza no meio social, nas relações sociais, históricas e culturais. Esse princípio basilar orienta nosso objetivo de conhecer e problematizar os afetos e emoções que marcam a vida dos professores participantes da pesquisa. Afinal, a forma de relacionar-se com o mundo e, neste caso, de ser professor, está intrinsecamente unida a sua constituição social e cultural como pessoa.

Quando realizamos a entrevista com o *Professor Miguel* já havíamos acompanhado o seu trabalho de docência pelo período de duas semanas. Nossa primeira pergunta foi: “*Quem é esse professor?*”. O entrevistado, com calma e fala pausada, respondeu com muita convicção e satisfação em poder falar de si. Em um exercício de diálogo interior, o professor demonstrava estar elaborando o que, de fato, gostaria de falar sobre sua pessoa. Ele optou por contar seu nome completo e sua data de nascimento. Foi uma resposta curta, porém sem a pretensão de ser aligeirada.

Para dar continuidade ao diálogo e com o intuito de compreender o que mobilizou sua escolha profissional perguntamos ao professor quando ele havia se tornado professor. Encharcada de emoção e por meio de sorrisos, a resposta foi convicta e imediata, demonstrando que esse aspecto de sua vida não necessita de muita elaboração para ser externalizado. Ao nosso ver, seu pensamento sobre essa questão está consolidado e isso

justifica seu rápido e seguro posicionamento. Sua resposta chama atenção por estar vinculada intimamente a um acontecimento de sua vida, o nascimento de sua primeira filha: “Quando eu se tornei professor? Na teoria, né, na teoria, há 12 anos atrás, tá. Na prática... quando eu tive a minha primeira filha. A minha filha mais velha tem 27 anos” (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021).

Em nossa análise, três aspectos chamam atenção na R2 do *Professor Miguel*. O primeiro refere-se ao fato do nascimento da sua filha se constituir como uma vivência em seu processo de humanização. Para Vigotski (2018) a relação que cada pessoa estabelece com os acontecimentos da vida é capaz de alterar sua forma de perceber o mundo e, também, de se humanizar e se relacionar no mundo. Notamos, então, que o tornar-se pai constituiu-se como um momento potente de transformação pessoal e profissional. Isto é, como uma vivência capaz de transformar a relação do professor consigo mesmo e com o mundo a sua volta.

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

Para Vigotski (2018), a vivência é a unidade indivisível entre o meio, algo que acontece externamente a pessoa – o contexto social e cultural em que a pessoa se insere – e a significação pessoal e subjetiva que cada pessoa atribui a determinado acontecimento (VIGOTSKI, 2018). As vivências são, portanto, individuais e participam do processo de construção da personalidade⁸⁹, durante o longo da vida, de cada pessoa. Em nossa interpretação, compreendemos que a vivência se traduz em um acontecimento que nos marca e que nos coloca em processo de reflexão sobre nós mesmos e sobre o mundo. A relação com algo que estamos aprendendo, com objetos que acessamos ou com as pessoas com as quais nos envolvemos. Isto é, a cultura em que nos inserimos nos

⁸⁹ “Nos sentimos inclinados a poner un signo de igualdad entre la personalidad del niño y su desarrollo cultural. Por lo tanto, la personalidad que es un concepto social abarca lo sobrepuesto a lo natural, lo histórico en el ser humano. No es innata, surge como resultado del desarrollo cultural, por ello la << personalidad >> es un concepto histórico” (VYGOTSKY, 1995, p. 328).

oferece os instrumentos importantes e necessários para a significação de vivências no processo de constituição da subjetividade de cada pessoa.

[...] O que determina que as condições do meio exerçam três influências diferentes em três crianças distintas? Isso explica pelo fato de que a relação de cada uma delas com os acontecimentos do meio é diferente. Ou seja, poderíamos dizer, cada uma delas vivenciou a situação de forma diferente (p. 77).

Isto significa dizer que cada pessoa significa suas vivências, os acontecimentos vividos em seu meio, de forma diferente. É na significação individual da vivência de cada acontecimento no meio, que cada pessoa se torna capaz de expressar sua individualidade no mundo. Isto é, embora as pessoas compartilhem dos instrumentos culturais para se desenvolver, a relação de cada um com os traços culturais e acontecimentos do meio são subjetivos, próprios de cada pessoa. Nas relações sociais, culturais e históricas nos humanizamos.

Desse modo, da mesma maneira que o meio influencia individualmente o desenvolvimento de cada pessoa é possível afirmar que o meio possibilita vivências que são significadas de modo único para cada pessoa. Assim, ao nascer em um meio com especificidades sociais e culturais, cada ser humano vai forjando seu modo de ser e de viver constituindo uma trajetória única. Como promotor de aprendizagens e, com isso, de vivências, o meio influi na formação da personalidade (VIGOTSKI, 1995) e, também, na sua transformação, ou seja, na continuidade da vida.

Em nossa análise percebemos que o momento de se tornar pai se constituiu em uma vivência marcante, não só da pessoa, mas do profissional que observamos durante o acompanhamento do trabalho de docência na escola. Afinal, anterior ao nascimento de sua filha o *Professor Miguel* exercia uma outra profissão. O fato de deparar-se com a responsabilidade de socializar um novo ser humano no mundo, mobilizou-o a pensar sobre si mesmo e sobre sua forma de ser no mundo, implicando em reflexões sobre a escolha profissional. Isto é, a vivência de tornar-se pai foi a força motora de uma alteração na carreira profissional, uma vez que o colocou em reflexão sobre si mesmo e inspirou-o a tornar-se professor. Isso o fez perceber-se como professor antes mesmo da obtenção de um título e o impulsionou a buscar formação para exercer o trabalho de docência. Isto é, a vivência de tornar-se pai constituiu-se, em sua própria análise, na força motora de para a escolha de ser professor.

Percebemos, então, que a constituição do profissional professor não está desvinculada dos acontecimentos da vida pessoal. Portanto, que as vivências pessoais influem na forma de ser professor. Essa constatação leva-nos a outro aspecto importante expresso na resposta do *Professor Miguel*. Refere-se ao fato de que ele considera que seu percurso como professor tem início antes mesmo de ingressar em um curso de formação docente e, de fato, conquistar o diploma de professor.

Mercado e Espinosa (2020) definem esses conhecimentos que os professores acessam fora do contexto de formação, ou seja, fora dos cursos de formação de professores, como Saberes Docentes (SD)⁹⁰. Para dialogar sobre SD os autores destacam que os professores produzem conhecimentos, a partir do trabalho de docência, para garantir que os estudantes aprendam. No entanto, o trabalho de docência exige muito além das aprendizagens acessadas por meio da formação inicial ou continuada: consideramos que é na escola, nas relações empreendidas com as crianças, com os colegas, com a comunidade escolar que o professor forja sua profissionalidade. Mas o que defendemos aqui é que a profissão docente extrapola os muros escolares e expressa a pessoa que o professor é: suas concepções de mundo, e suas relações cotidianas nos espaços que frequenta em sua vida particular.

A conversa sobre a relação da paternidade com a escolha profissional foi aprofundada quando perguntamos ao *Professor Miguel* o que ele queria dizer com o fato de tornar-se professor e pai concomitantemente.

Pesquisadora P3: Quando você diz que se tornou professor quando teve sua primeira filha, o que você quer dizer com isso? (sic).

Professor R3: *É que eu consegui viver na prática né, há, essa toda coisa de escola. Porque primeiramente eu só via a escola como 'eu tenho que aprender'. Quando eu tive a minha primeira filha eu disse 'opa, agora eu tenho que ajudar também alguém a aprender' (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).*

A posição do professor referente a pergunta indica que a paternidade possibilitou uma outra relação com a escola enquanto instituição e espaço coletivo, isto é, houve uma ressignificação da função e objetivo dessa instituição social. O *Professor Miguel* destaca que ao invés de se perceber como sujeito que aprende, fazendo menção à sua trajetória enquanto estudante, passou a se pensar como aquele que ensina. A vivência de tornar-se

⁹⁰ Sugerimos ver referência para acessar uma discussão aprofundada sobre a concepção de Saberes Docentes (SD).

pai exerceu a função de repensar-se como sujeito no mundo e, com isso, realizar a escolha de ser professor e buscar uma formação acadêmica para exercer a profissão.

A vivência como pai e a vivência como professor encontram sua unidade no fato de o *Professor Miguel* sentir-se responsável, enquanto pai e enquanto docente, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento da sua filha e dos estudantes com quem se relaciona. Percebemos que sentir-se responsável em colaborar com o processo de humanização do ser humano é uma das indicações de Vigotski (2009) para o trabalho de docência. Em nossa análise, o ato de responsabilizar-se pela aprendizagem e desenvolvimento das crianças na escola é um ato político do professor, afinal seu trabalho de docência passa a ter um objetivo não só do ponto de vista da criança em individual, mas de transformação da sociedade.

Não queremos defender uma espécie de apologia à maternidade; que todo professor precisa ser pai ou mãe para se constituir docente. O que analisamos, a partir das ações e falas do *Professor Miguel*, é o fato de que ele tomou consciência de seu interesse pelo ensino, pelo desenvolvimento, pela formação humana, com o nascimento de sua primeira filha. Neste caso, em nossa análise, a partir do depoimento do *Professor Miguel*, observamos que foi o acontecimento da vida pessoal que deu início ao seu processo de formação acadêmica.

Nota-se, portanto, que a vida profissional do professor se produz e se desenvolve para além das aprendizagens nos cursos de formação docente e da inserção no espaço da escola, mas inclui os acontecimentos e vivências da vida pessoal, o contexto histórico, geopolítico, político e cultural em que cada pessoa se insere. Por este motivo, inúmeros saberes, e de diferentes naturezas, participam e compõe o processo, contínuo e constante, de constituição do professor.

*Teachers produce knowledge through the vicissitudes of practice, but in its construction they inevitably incorporate diverse sources: their small personal sphere, the curriculum, colleagues, their experience as a student and as a teacher, their professional training, and their individual students. The combination of these sources and the knowledges produced therein are as heterogeneous, mobile, and plural as the intersections between the histories of each teacher, school, and social sphere*⁹¹ (MERCADO; ESPINOZA, 2020, p. 15).

⁹¹ Os professores produzem conhecimento através das vicissitudes da prática, mas em sua construção eles inevitavelmente incorporam diversas fontes: sua pequena esfera pessoal, o currículo, os colegas, sua experiência como estudante e como professor, sua formação profissional e seus alunos individuais. A combinação destas fontes e os conhecimentos nelas produzidos são tão heterogêneos, móveis e plurais quanto as interseções entre as histórias de cada professor, escola e esfera social (tradução livre).

É a partir da compreensão de que diferentes saberes, acontecimentos e vivências participam do processo de organização do trabalho de docência e, portanto, da forma com que a professora organiza as relações de ensino, que afirmamos que o ensino é uma construção situada social, cultural e historicamente. Portanto, que o ensino e o trabalho de docência são ações históricas e culturais. Essa afirmativa permite-nos reconhecer que cada contexto é único, assim como cada escola, cada criança, cada professora e a relação com que ela estabelece com cada estudante.

The panorama these studies suggest can be summarized. Teaching is a situated, social construction, a process that demands production and creativity. Successfully motivating students to focus on their work and to learn the content laid out within the curriculum is a teaching requirement and a central concern of teachers that is never resolved once and for all. What to do and how to accomplish it are specific knowledges that teachers produce by teaching in diverse institutions and cultural contexts⁹² (MERCADO; ESPINOSA, 2020, p. 15).

Compreendemos que muitos aspectos estão em jogo quando a professora está trabalhando na docência. É essa premissa que permite-nos justificar a importância da autoria do trabalho de docência, exercida por cada professora no interior da sua realidade. Com apoio em Vigotski (1996; 2009; 2010) é possível defendermos a professora como autora metodológico do seu trabalho de docência e da organização das relações de ensino. É a partir desta afirmativa que se defende que os estudos da perspectiva histórico-cultural podem colaborar com a professora no processo de criação autoral do trabalho de docência. Nossa defesa é de que a profissão docente seja um espaço de reflexão e que nessas reflexões as professoras sintam-se mobilizados a pensarem sobre quem são no mundo, desde as vivências como pessoas, às vivências como professora.

Há outro aspecto na R3 do *Professor Miguel* que nos chama atenção. Trata-se de o fato de ele compreender que sua função como professor seria a de colaborar com o processo de socialização da cultura com os seus estudantes. Esta ideia vai ao encontro dos estudos de Vigotski (2000), em que o autor afirma que é na troca com os parceiros mais experientes que aprendemos a cultura em que nos inserimos e, portanto, nos

⁹² O panorama que estes estudos sugerem pode ser resumido. O ensino é uma construção situada, social, um processo que exige produção e criatividade. Motivar com sucesso os alunos a se concentrarem em seu trabalho e a aprenderem o conteúdo exposto no currículo é uma exigência pedagógica e uma preocupação central dos professores que nunca é resolvida de uma vez por todas. O que fazer e como realizá-lo são conhecimentos específicos que os professores produzem ao ensinar em diversas instituições e contextos culturais (tradução livre).

desenvolvemos como ser humano social e, sobretudo, individual. Ao nosso ver, a concepção de “ser professor” do *Professor Miguel* dialoga com os princípios da psicologia histórico-cultural de Vigotski (2009; 2010).

Com apoio neste referencial teórico e metodológico, percebemos que a preocupação de se responsabilizar pela mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento de outro ser humano é um ato metodológico do professor. Do ponto de vista da constituição profissional do *Professor Miguel*, notamos que a concepção sobre sua participação na vida de um ser humano menos experiente em relação a apropriação da cultura humana é algo que embasou sua forma de construir a relação com sua filha, desdobrando-se em sua forma de organizar o trabalho de docência e se relacionar com os estudantes.

Quando acessamos a R4 em que foi emitida pelo *Professor Miguel* em relação ao questionamento “*Porque você é professor?*”, percebemos que a premissa de se responsabilizar por mediar a aprendizagem dos conhecimentos científicos por parte dos estudantes na escola é um ato metodológico que embasa o seu trabalho de docência e a organização das relações de ensino.

Pesquisadora P4: Por que você é professor?(sic)

Professor R4: *Por que eu sou professor? Eu gosto muito dessa profissão, me dei bem e me deixa muito feliz trabalhar com algo que eu gosto, que eu amo, que eu vejo também que posso ajudar mais pessoas também” (FTE, Professor Miguel, set/2021).*

Ao analisarmos a unidade do material produzido nesta pesquisa, isto é, o acompanhamento e observação do trabalho de docência do professor na escola e a problematização do conteúdo da entrevista, ambas realizadas com o *Professor Miguel*, é possível destacarmos outra consideração. Notamos que quando esse professor menciona que seu objetivo com a profissão escolhida é ajudar mais pessoas, ele está manifestando que sua preocupação é a de contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Ajudar, neste contexto, refere-se ao fato de mediar e de colaborar com as crianças para que aprendam não apenas os conteúdos curriculares propostos na, pela e para a escola, mas que os relacionem com os aspectos da vida extraescolar.

Essas considerações instigam-nos a posicionar indicações de Vigotski (2013; 2010; 2009; 2018) para o trabalho de docência da professora na escola. Para o autor, a professora da infância, aquela que, de acordo com a organização do sistema de educação

brasileira, atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa reconhecer-se como partícipe do processo de desenvolvimento psicológico da criança em idade escolar.

Reconhecemos que o desenvolvimento psicológico da criança em idade escolar tem especificidades que precisam ser conhecidas pelo professor da infância. Especificidades essas que são fundamentais para a organização do ensino escolar e do trabalho de docência. É importante destacar que o desenvolvimento psicológico na idade escolar se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E, ainda, que a aprendizagem dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade são uma via para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2009).

A partir da R3 e R4 do *Professor Miguel* consideramos relevante dialogar com uma das indicações de Vigotski (2021) sobre o trabalho de docência. O autor (VIGOTSKI, 2021) discorre sobre a relação da instrução⁹³ com o desenvolvimento mental da criança em idade escolar (p. 179). Desse modo, destaca-se da importância de a professora perceber o processo de instrução e o processo de desenvolvimento dos estudantes como uma unidade. Vigotski (2021) critica o referencial teórico de sua época, que defendia a desvinculação entre o processo de instrução e o processo de desenvolvimento; [...] “Assim, a relação entre instrução e desenvolvimento é interpretado como se estas fossem duas linhas independentes. Uma delas seria o processo de desenvolvimento da criança e a segunda, o de instrução escolar (p. 146). Para o autor, não se trata de compreender os dois processos como equivalentes. Sua aposta é a de que ainda que sejam processos com especificidades, não são independentes.

Vigotski (2021) afirma que o processo de instrução potencializa, quando pautado coerentemente nas especificidades de cada criança, o processo de desenvolvimento de cada estudante. Para que as aprendizagens impulsionarem o desenvolvimento, é preciso que a professora conheça previamente características do processo de desenvolvimento de cada criança, mobilizando-as. É preciso mapear o que e quando ensinar, a partir dos interesses e motivos das crianças (VIGOTSKI, 2021). “Ou seja, estabelecer qual é a relação entre o processo de instrução e o processo de desenvolvimento é o que deve fazer o pedagogo para apoiar este último processo” (Vigotski, 2021, p. 153). Trata-se de desafio permanente: pensar atividades que possam capturar a criança, seu interesse, provocando-

⁹³ A partir da referência VIGOTSKI (2017) compreendemos que quando o autor menciona “instrução” está referindo-se ao processo de ensino, cujo polo é o professor.

a em sua curiosidade e estranhamento ao novo, ao desconhecido, àquilo que pode aprender.

Para o autor (VIGOTSKI, 2021, 2009), o processo de aprendizagem é o que possibilita o desenvolvimento da consciência, afinal favorece o desenvolvimento de neoformações. Há uma relação das neoformações com a idade cronológica, o que justifica, por exemplo, a impossibilidade de uma criança de dois anos de idade desenvolver a aprendizagem da leitura (VIGOTSKI, 2009). No entanto, o que o autor nos chama atenção é que essas neoformações não estão dadas a priori, mas são resultado do trabalho humano; seja o trabalho de instrução por parte do parceiro mais experientes, seja o trabalho de aprendizagem da criança em idade escolar.

O conteúdo da idade é o surgimento dessas neoformações. É difícil esperar que essas neoformações estejam dadas a priori. Ao contrário, elas se constituem ao final. É sempre mais correto analisar essas neoformações centrais como um todo, na relação criança e personalidade, na sua relação com o meio e com a realidade. Por isso me parece que sempre essa neoformação central estará ligada à nova estrutura da consciência da criança, caso entendermos consciência não como uma soma de vivências subjetivas, mas no sentido rígido da palavra para além dos limites apenas dos conceitos psicológicos da consciência, e [se se] interpretar isso como uma relação com a realidade no sentido amplo da palavra, como uma relação com a realidade, típica para o ser humano – como uma relação consciente com a realidade. Essa neoformação comum consiste numa certa estrutura da consciência que a criança desenvolve ao final da vida escolar (VIGOTSKI, 2017, p. 180).

Compreendemos que o desenvolvimento da consciência ocorre apenas pautado na idade cronológica (VIGOTSKI, 2018), mas se torna possível na relação da criança com o desenvolvimento da sua personalidade (VIGOTSKI, 2012). Isto é, na relação da criança com os eventos do meio em que se insere (VIGOTSKI, 2018; 2000) e, assim, a partir das relações sociais disponíveis na cultura em que se insere.

A consciência reflete a realidade não especularmente, mas de múltiplas formas. Em cada etapa do desenvolvimento, seja no campo da filogênese, seja no campo da ontogênese, a consciência reflete a realidade de maneiras diferentes. É bastante conhecida uma frase de Lenin, frequentemente citada, que fala que o salto dialético não é apenas a passagem de uma matéria não viva à sensação, mas um salto dialético também é a passagem da sensação ao pensamento. Essa frase não deixa dúvida a respeito da legitimidade teórica daquele que quer analisar a multiplicidade por meio do reflexo da realidade na consciência (VIGOTSKI, 2017, p. 180).

Em nossa percepção, estamos diante de um princípio importante para a organização do trabalho de docência na infância. Se a consciência reflete a realidade, é

indiscutível que ao estar diante de em um mesmo grupo de crianças com a mesma idade cronológica, iremos estar diante de processos diferentes do desenvolvimento de consciência. Isto pelo fato de que cada ser humano tem a sua história, vivida em uma realidade única. Dessa indicação desdobra-se um segundo aspecto importante ao trabalho de docência. Trata-se da ideia de que a consciência não reflete a realidade apenas tal qual ela é, mas é possível, pela função consciente do pensamento transformar essa realidade. Isso se torna possível quando a relação de cada pessoa com a realidade não se encerra na sensação, mas passa a ser uma relação mediada pelo pensamento, que é uma atividade da consciência.

A sensação como uma forma primária da consciência reflete a realidade? Indubitavelmente, sim. E o pensamento como uma das formas superiores da atividade consciente própria do ser humano? Sim, sem dúvida reflete. Porém, se reconhecermos que a passagem da sensação ao pensamento foi um salto dialético, foi um surgimento de algo novo, então disso decorre que o pensamento reflete a realidade bem diferente de como o faz a sensação (VIGOSTKI, 2017, p. 180).

Isso significa afirmar que a consciência pode refletir a realidade de diferentes maneiras, seja pela sensação ou pelo pensamento. Para Vigotski (2017), a sensação é uma forma primária de consciência, enquanto o pensamento é uma função psicológica superior; uma forma superior de consciência. É pelo pensamento, como uma atividade superior da consciência, que o ser humano se torna capaz de alterar a si mesmo, construindo sua individualidade e, a partir dela, transformar a realidade coletiva social.

Desse modo, o pensamento consciente se traduz em uma via de transformação da realidade social e coletiva. Do ponto de vista da importância da escola para o desenvolvimento humano, compreendemos que aprender os conhecimentos científicos sistematizados pela escola favorece o desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 2009) consciente, possibilitando a interpretação crítica da realidade. É aqui que percebemos a força do trabalho da docência para a organização das relações de ensino que potencializem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; o desenvolvimento das funções da consciência.

Ao nosso ver, a professora da infância ao organizar o trabalho de docência a partir desse princípio, é capaz de reconhecer a importância da sua função política e social, não apenas com a criança em idade escolar, mas com a manutenção da vida humana em sociedade. Portanto, valida-se a importância da escola e de um trabalho de docência comprometido com a individualidade de cada ser humano e com a vida social coletiva.

Diante dessa discussão percebemos que o *Professor Miguel*, além de sentir-se feliz e motivado com a escolha profissional, atribui uma intencionalidade ao seu trabalho de docência. Sua mobilização pessoal para organização do trabalho de docência está intimamente relacionada com o seu compromisso social e político para com os estudantes. No estudo realizado sobre saberes docentes em países da América Latina, Mercado e Espinoza (2020) destacam que os professores estão preocupados com a aprendizagem dos estudantes. Ao que parece, o objetivo dos professores é que os estudantes se desenvolvam como cidadãos críticos e responsáveis.

*Teachers' expectations for their students' education go beyond the transmission of knowledge, even when they are specialists. For teachers, the core of teaching is knowing how to foster the development of students as responsible and thoughtful citizens and critics with opinions of their own*⁹⁴ (Alliaud & Vezub, 2012; Borges, 2003; González, 2017; Monteiro, 2002) (p. 6).

O *Professor Miguel*, ao afirmar que percebe ser possível “ajudar mais pessoas” com seu trabalho de docência indica-nos que ele considera que seu trabalho docente está intimamente ligado aos rumos da vida de cada estudante. Isto significa dizer que esse professor percebe a importância do seu trabalho docente para que os estudantes aprendam, se desenvolvam e atribuam à escola uma permanência significativa. Isso é, e com aprendizagens significativas, que façam sentido e mudança em suas vidas para além dos muros e do tempo de estudantes da educação básica.

Perceber que organizar relações de ensino em que as crianças se sintam felizes no espaço da escola, mobilizadas a aprender e a significar essas aprendizagens de forma individual em suas vidas é o que garante ao professor a atribuição de uma intencionalidade pedagógica ao seu trabalho de docência. A intenção do *Professor Miguel* parece ser, em nossa análise, a de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e que acolha as individualidades; os modos de ser e fazer de cada pessoa. Durante o acompanhamento do seu trabalho de docência, notamos que o *Professor Miguel* entra em sala com uma intencionalidade pedagógica, que ultrapassa o desejo de realização pessoal, mas está preocupado com o que seu trabalho de docência pode colaborar com o

⁹⁴ As expectativas dos professores em relação à educação de seus alunos vão além da transmissão de conhecimentos, mesmo quando são especialistas. Para os professores, o núcleo do ensino é saber fomentar o desenvolvimento dos estudantes como cidadãos responsáveis e atenciosos e críticos com opiniões próprias (Alliaud & Vezub, 2012; Borges, 2003; González, 2017; Monteiro, 2002) (tradução livre).

desenvolvimento individual estudantes e coletivo social. Logo, que seu trabalho de docência está intimamente relacionado com possíveis transformações sociais.

O reconhecimento da importância de entrar em sala de aula com uma intencionalidade pedagógica parte da premissa de que a professora organize o trabalho de docência pautada no conhecimento científico, isto é, que “o conhecimento preciso nas leis da educação é o que se exige antes de tudo de um professor” (VIGOTSKI, 2010, p. 454). Esta é outra indicação metodológica de Vigotski (2010) para a organização do trabalho de docência.

Durante a entrevista com o *Professor Miguel* foi possível ainda dialogar sobre a forma com que ele se percebe professor. Nossa interpretação de que ele atribui uma intencionalidade pedagógica à sua prática fica confirmada nas próprias palavras do professor, uma vez que ele expõe a defesa e crença de que seu trabalho é capaz de colaborar com o processo de humanização dos estudantes. Ele acredita que sua função como professor dos anos iniciais do ensino fundamental é a de mobilizar aprendizagens nas crianças.

Pesquisadora P5: Como você descreve o professor que você é? (como você se percebe professor?) (sic)

Professor R5: *Um professor que quer dar oportunidade para todos, tá. Que consigam aprender, do seu jeitinho, na sua; no seu tempo e espaço* (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021).

Destaca-se aqui, que o professor tem consciência da importância do seu trabalho para o desenvolvimento das crianças. E pudemos comprovar sua preocupação constante com a coerência entre seu discurso e suas ações no trabalho de docência, com as crianças. Na R5, ao expor sobre a organização da prática, por exemplo, o *Professor Miguel* destaca que compreende que as crianças aprendem de diferentes formas em diferentes tempos. Desse modo, em sua concepção sobre o trabalho de docência, localizamos outro indicativo de Vigotski (2009) para a organização das relações de ensino. Trata-se da importância de cada professora considerar a individualidade das crianças no processo educativo.

Em um texto sobre o desenvolvimento na idade pré-escolar Vigotski (2020)⁹⁵ atenta-nos para reflexões sobre o caráter do trabalho docente e leva-nos a compreender

⁹⁵ Nesta obra Vigotski sinaliza as especificidades da organização do sistema de ensino escolar para o pré-escolar. Em nossa interpretação há aspectos do sistema pré-escolar que nos auxiliam a pensar o ensino escolar, portanto, esta referência foi utilizada nesta pesquisa.

que organizar o trabalho de docência considerando as individualidades de cada criança é o que potencializa relações de ensino que favorecem o desenvolvimento da consciência.

Essa questão, por sua vez, está ligada a outra: qual o caráter, do ponto de vista das peculiaridades da criança, do trabalho educativo e formativo com crianças dessa idade? Cada idade é caracterizada por uma atitude diferente, que se situa entre o caráter do trabalho objetivo de meu relatório é destacar algumas das mais formativo e educativo, por um lado, e o desenvolvimento mental da criança, por outro (p. 144).

A afirmativa do *Professor Miguel* de que cada criança aprende “do seu jeitinho e no seu tempo” vai ao encontro da discussão sobre a professora encontrar a idade pedológica de cada criança (VIGOTSKI, 2018), afinal em um mesmo grupo de crianças coetâneas é possível encontrarmos crianças preparadas para aprender diferentes assuntos. É esperado que isso não aconteça de forma tão discrepante, afinal as crianças estão organizadas em grupos de trabalho que acolhem idades coetâneas e, portanto, espera-se que estejam preparadas para as mesmas aprendizagens.

Desse modo, quando nos responsabilizamos por um agrupamento etário na escola, há expectativas do que esperamos daquela terminada faixa etária, mas não é possível afirmar que estas expectativas são regras. Por este motivo é importante a professora conhecer a história de cada criança, mapear o que ela já sabe, o que ela é capaz e quer aprender. Como já afirmado, a instrução deve ir ao encontro do desenvolvimento, de forma dialética. Além disso, o que a professora notar que a criança é capaz de aprender, é importante refletir e organizar sobre como propor, afinal, cada estudante irá atribuir sentido de forma diferente para os mesmos conhecimentos científicos. Desse modo, é importante que a professora mapeie o que mobiliza cada criança, para depois refletir sobre uma forma de organizar as relações ensino de modo que todos se sintam motivados e curiosos a aprender.

Se for levantada a questão de quais requisitos um PROGRAMA para jardim de infância deve satisfazer para se ajustar às características de uma criança em idade pré-escolar, uma res posta, penso eu, seria a seguinte. Este programa deve possuir as duas seguintes qualidades, difíceis de combinar. Primeiro, o programa tem que ser elaborado de acordo com um sistema que leve a criança a determinada meta, dando certos passos a cada ano em direção a essa meta. Este programa deve ser semelhante ao programa escolar, no sentido de que deve ser um ciclo unificado e sistemático de trabalho de ensino geral. Ao mesmo tempo, este programa deve ser também o programa da própria criança, ou seja, deve ser apresentado à criança em tal seqüência que responda tanto aos interesses emocionais da criança como às peculiaridades de seu pensamento relacionado a representações gerais (VIGOTSKI, 2000, p. 148).

Ao retornarmos aos dados da entrevista com o *Professor Miguel*, está em evidente que um objetivo de seu trabalho de docência é o de atender a todos os estudantes e sua expectativa é que todos tenham sucesso escolar. O *Professor Miguel* é enfático ao dizer que cada criança tem um jeito para aprender e um tempo específico para a aprendizagem. Tal fato dialoga com os estudos de Vigotski, sobretudo com a importância da individualização dos processos educativos (VIGOTSKI, 2009). Desse modo, diante da P4 e P5 do *Professor Miguel* é possível percebermos que a concepção de escola do professor é a de que essa instituição é capaz de colaborar com as desigualdades, oferecendo, portanto, oportunidade para todos. Para além de atrelar ao seu trabalho de docência a responsabilidade com a transformação social, ele percebe que a escola é a instituição social capaz de acolher as individualidades de cada pessoa e, ainda assim, promover mudanças coletivas.

Em nossa análise, reconhecemos que é um desafio ao trabalho de docência na infância a individualização dos processos educativos. Isto por conta da reunião de um número elevado de estudantes em uma única classe. No entanto, em nossa análise, reconhecemos que o *Miguel* encontrou uma estratégia para que a relação com a aprendizagem dos conhecimentos científicos fosse individual para cada criança. Tal constatação é registrada no episódio que nomeamos de “Episódio A – Vamos as compras”.

O “*Episódio A – Vamos as compras*” aconteceu na aula de matemática. O *Professor Miguel* tinha por intenção trabalhar os conceitos de adição, multiplicação e subtração. A *Escola Herondina* conta com um computador e retro projetor por sala de aula, o que facilitou a organização desta proposta. Em um primeiro momento o *Professor Miguel* pediu que cada criança pegasse sua “Caixa de Matemática”⁹⁶ para realizar a atividade. Em seguida entregou-lhes uma folha de papel colorida. A aula começou então com uma pergunta de adivinhação para as crianças: “*Quanto vocês acham que o professor tem de dinheiro na carteira?*” As crianças foram dando seus palpites e ele indicou que a brincadeira era: “*Tem que colocar em material dourado em cima da folha o valor da nota que eu tirar da carteira*”. A medida em que tirava as notas, as crianças iam o chamando para conferir se tinham acertado o valor. Após as diferentes notas, eles somaram juntos a quantidade materiais dourados que cada um tinha em cima da mesa. Em seguida, o *Professor Miguel* indica outra brincadeira: “*Agora nos vamos as compras. Vamos fingir que cada um de vocês tem o mesmo valor que Professor Miguel tem na carteira. Eu vou abrir o mercado livre⁹⁷ e vamos fazer a busca dos preços. Vamos ver se o que vocês*

⁹⁶ A “Caixa de matemática” é organizada pela equipe pedagógica da escola, em especial por uma das supervisoras educacional, em que têm sua formação na área da matemática. O material é composto por 10 tampinhas de garrafa, 30 palitos de picolé, 1 kit simples de material dourado (1 placa, 10 barrinhas e 10 cubinhos), 1 malha da multiplicação, 1 peça de cada tamanho das Barrinhas Cuisenaire.

⁹⁷ O Mercado Livre é um site de comércio eletrônico. “Somos uma empresa de tecnologia que tem como objetivo democratizar o comércio eletrônico oferecendo a melhor plataforma e os serviços necessários para que pessoas e empresas possam comprar, pagar, vender, enviar, anunciar e gerir seus

querem comprar dá pra pagar com o dinheiro que o Professor Miguel tem na carteira”. As crianças vibraram. Ele chamou uma de cada vez e perguntava o que cada um queria comprar. Ele buscava no site Mercado Livre e juntos descobriram o que era possível comprar com aquele valor. Esse movimento se traduziu em uma espécie de jogo, em que juntos somavam, subtraíam e pensavam se era possível o colega comprar todos (ou alguns) dos seus desejos. As crianças vibravam uns com os outros quando o colega finaliza as compras de modo feliz e consolavam quando “faltava dinheiro” para as compras. Ao terminar a brincadeira o Professor Miguel anunciou que a aula de matemática havia acabado. Nesse momento uma das crianças expressa: “Era aula de matemática? Ah, eu amo aula de matemática” (sic) (FCR, Pesquisadora, set/2021).

A R5 do *Professor Miguel*, em diálogo com o “Episódio A – Vamos as compras”, indica que a organização do seu trabalho de docência inclui as individualidades dos estudantes. Notamos que mesmo diante da dificuldade de individualizar os processos educativos impostas por um sistema de educação pública falho e desigual, o *Professor Miguel* encontrou uma maneira de organizar a aula de matemática dando espaço para que os desejos e a personalidade de cada criança estivessem presentes.

Tal posicionamento vai ao encontro do proposto por Vigotski (2021), em que o autor indica que o planejamento das relações de ensino deve objetivar que os conhecimentos científicos façam sentido para as crianças. Desse modo, a organização do trabalho de docência deve levar em conta o emocional, o intelectual, o conhecimento e os níveis de desenvolvimento de cada criança. Isto é, parece-nos fundamental que o trabalho da professora se oriente para as possibilidades, para aquilo que precisa de sua interferência, de sua provocação e atenção.

[...] deve-se verificar o duplo nível de desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que já está hoje amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começaram a brotar; amanhã trarão frutos; amanhã passarão para o nível de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2021, p. 149).

Vigotski (2021) apesar de reconhecer a importância de a professora conhecer o que está na zona de desenvolvimento atual de cada criança, indica que “[...] do que se investigou sobre a zona de desenvolvimento iminente, concluiu-se que a instrução deve ajustar-se não ao nível de desenvolvimento atual, mas à zona de desenvolvimento

iminente” (p. 150). Desse modo, compreendemos que o planejamento da instrução pautado nas observações individuais de cada criança quando inseridas no coletivo é o principal passo da professora para a organização das relações de ensino que se traduzam em vivências para as crianças.

Essa constatação nos faz perceber que, embora o *Professor Miguel* não perceba e não reconheça, seu trabalho de docência está encharcado de pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural. Algo que é tão criticado, inclusive, pelos próprios professores, que são as questões teóricas, estão imbricadas em suas ações e pensamentos sem que percebam. Isso precisa ser indicado para eles, para que reconheçam a potência de suas aulas, das atividades, enfim, do papel do professor na vida da criança. A tomada de consciência da ação praxiológica talvez possa mobilizar os professores, da importância constante de estudos teóricos.

É possível aprofundarmos a discussão sobre a organização do trabalho de docência do *Professor Miguel* ao dialogarmos com o conteúdo da P28, em que conversamos sobre as percepções do professor sobre a significação do espaço da escola pelas crianças.

Pesquisadora P28: Em sua opinião, o que as crianças merecem? o que as crianças merecem na escola? (sic)
 Professor (emocionado, com lágrimas nos olhos) R28: *O que que elas merecem? Estar alegre ali e aprendendo. Copiar não deve ser castigo, não mesmo, devo ser prazeroso. Ler deve ser prazeroso [...]* (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021).

A inspiração da P28 deu-se por meio de um segundo episódio, observado durante o acompanhamento do trabalho de docência, em que nomeamos de “Episódio B – O professor não faria isso com a gente”.

No “Episódio B – O professor não faria isso com a gente” o *Professor Miguel* estava escrevendo no quadro branco um conteúdo da aula de geografia. A indicação era que as crianças copiassem em seus cadernos para registrar. Uma das crianças expressa: “Ah, não, Professor Miguel, muita coisa pra copiar”. Neste momento os estagiários do Curso de Pedagogia da UFSC estavam em sala também (estágio curricular obrigatório) e um deles expressou, em tom de brincadeira e em meio a sorrisos: “Muita coisa para copiar? Ah não, isso é pouco. O Professor Miguel vai passar mais coisas no quadro”. As crianças riram e perceberam a brincadeira. O professor também sorriu. Não houve tensão neste momento, as crianças vivenciaram um momento de brincadeira, que terminou com uma das crianças expressando “O Professor Miguel não faria isso com a gente” (sic) (FCR, *Pesquisadora*, set/2021).

A R28 do *Professor Miguel* indica a concepção de criança em que ele se apoia para organizar as relações de ensino. Percebemos que ele compreende a criança como um ser humano, que tem sua personalidade e isso incluiu desejos e vontades. Um ser humano que está constituindo sua individualidade, e o *Professor Miguel*, inclusive, preza para que no espaço da escola essa construção seja um processo feliz e repleto de aprendizagens. O *Professor Miguel* reconhece seus estudantes como seres humanos únicos, com possibilidades e necessidades de aprendizagem distintas e ele está disposto a ajudá-las neste processo de humanização.

Na R28 o *Professor Miguel* expressa ainda a concepção de escola que defende. Para ele a escola é um espaço que as crianças devem sentir-se bem, um lugar prazeroso e em que as crianças vivenciem momentos significativos e de aprendizagem. Compreendemos que a concepção de criança e escola do *Professor Miguel* dialoga com os princípios defendidos por Vigotski (2009; 2010; 2018; 2021). Essa constatação é afirmada no conteúdo da P29, em que o *Professor Miguel* expressa as marcas da profissão em sua constituição pessoal.

Pesquisadora P29: Nesses 12 anos de docência você consegue me resumir sua maior aprendizagem e qual seu maior desafio? (sic)

Professor R29: *Maior aprendizagem?* [se emociona e chora muito] *Eu já tive criança que ia pra escola porque precisava comer... [pausa e chora novamente] Desculpa [chora]... Parece que veio na minha frente [chora - pausa de 2 minutos. Pronto, maior aprendizagem foi saber que ele ia pra escola porque queria comer e saiu de lá lendo, fazendo contas e isso, poxa vida, ser professor é um trabalho muito gratificante, tá, então, eu aprendi que a gente deve sim ter esse compromisso com a criança de ajudar ela e que o quanto eu puder eu vou fazer isso. Ajudou eu a ter esse compromisso com as crianças, não só com a minha filha que como eu te falei que eu quis ser professor, com todas, elas merecem, elas precisam disso!* (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021).

A fala do *Professor Miguel* na R29 sintetiza a sua ideia sobre seu trabalho de docência: ser professor é ter compromisso com a criança, com seu desenvolvimento, com sua vida. Vigotski (2021), ao discorrer sobre a relação da pedologia com a pedagogia e sobre a importância da professora para o desenvolvimento da criança em idade escolar, sinaliza que:

“[...] a instrução é um fator poderoso, ou seja, uma força eficaz que direciona, acelera, freia, agrupa os processos de desenvolvimento infantil” (p. 150) e, ainda, “[...] parece que os processos de instrução despertam na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, despertam no sentido de que os incitam à vida, os põem em movimento, dão partida a eles (p. 170).

Em nossa interpretação, compreendemos que Vigotski (2018), ao dialogar sobre o processo de instrução vinculando-o ao processo de aprendizagem, está reconhecendo a importância do papel da professora para o desenvolvimento humano da criança na escola. Percebemos que a função da professora é potencializada quando a professora reconhece sua importância para os estudantes e quando organiza o trabalho de docência a partir de aspectos teórico e metodológicos com uma intencionalidade pedagógica, afinal, “[...] o professor deve necessariamente conhecer de antemão o plano para orientar-se nele” (VIGOTSKI, 2010, p. 435).

Em nossa percepção, as crianças inseridas na instituição social escola, quando participam e se inserem em relações de ensino planejadas pela professora em seu trabalho de docência com foco nos estudantes, tendem a ter seus processos de aprendizagem e desenvolvimento potencializados e relacionados com as vivências reais em que se inserem. A professora, dessa forma, é compreendida como autora da organização do trabalho de docência e agente de transformação social, comprometida não apenas com o desenvolvimento individual de cada criança, mas com a transformação social das relações humanas e culturais (VIGOTKI, 2013).

Durante os momentos de acompanhamento e observação do *Professor Miguel* foi notável que ele sorria com frequência para as crianças e que era recíproca essa forma de se expressar na sala de aula, também por parte das crianças. Elas sorriam e questionavam diante de dúvidas que surgiam quando o professor ou algum outro colega expressava sobre algum assunto. Ao nosso ver, a sala de aula demonstrava ser um espaço de liberdade, de relações de troca e de diálogo. Percebemos, então, que o fato de *Professor Miguel* atribuir a escola e ao seu trabalho de docência uma função social, mobiliza-o a construir um espaço na sala de aula favorável a aprendizagem, em que as crianças se sentem confortáveis para expressar suas diferentes formas de ser. Sua concepção de escola, ser humano e função social do trabalho de docência está refletida em suas ações; compõe o seu método de organizar o trabalho de docência.

Essas pesquisas mostram que a consciência não é, de maneira nenhuma, um complexo de algumas faculdades gerais: de observação, atenção, memória, julgamento, etc., mas a soma de uma multiplicidade de capacidades particulares, cada uma das quais independe da outra e deve ser exercitada de forma independente. A tarefa de ensinar não é tarefa de desenvolver uma capacidade de reflexão. É tarefa de desenvolver muitas capacidades especiais de pensar sobre uma variedade de objetos. Ela consiste em desenvolver diferentes capacidades de concentração da atenção em uma variedade de objetos e não de modificar a nossa faculdade geral da atenção (VIGOTSKI, 2010, p. 474.)

Consideramos importante compartilhar uma outra percepção que marca o período de acompanhamento do trabalho de docência do *Professor Miguel*. Quando os estagiários estavam realizando suas propostas, notei que as crianças conversavam em tom de voz baixo entre elas; que conversavam com os colegas e com os estagiários com muita tranquilidade. Então, o professor assumiu turma, eu entendi porquê elas eram tão tranquilas e conversavam tanto. O *Professor Miguel* conversava com elas também com tranquilidade. O fato de as crianças conversarem entre si durante a aula não parecia se traduzir para o *Professor Miguel* como um problema ou ação incomoda. Essa percepção foi conteúdo da 25.

Pesquisadora P25: O que significa para você a ação de conversar com a criança?

Professor P25: [se emociona] *Á... eu acho que a, que a sociedade ela tem que se comunicar, então a comunicação é super essencial, né. É, eu, eu acho que essa pandemia tirou bastante dessa comunicação, porque eu acho que a comunicação não é só oral, tem que ter essa troca de contatos também, mas pra mim, se não tem conversa não tem uma aprendizagem completa. Pode ter aprendizagem, mas não completa. Se não tem conversa, não tem aprendizagem completa. Quer dizer, não completa, porque uma aprendizagem completa não existe, mas como eu vou dizer... faltou a palavra... mais prazerosa, mais, né... (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).*

Ao analisarmos o conteúdo da P25, notamos que o *Professor Miguel* compreende que a relação entre ensino e aprendizagem é mediada pelo diálogo. Por este motivo ele estabelece relações de ensino com as crianças por meio da conversa, em que os estudantes se sentem mobilizados a se expressar pela linguagem oral, tanto com os colegas quanto com o professor. Fica evidente a importância que ele atribuiu ao diálogo para os processos de desenvolvimento dos estudantes. Ele aposta que aprender e se desenvolver na escola seja um processo prazeroso e significativo para a vida social. “Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar o organizador do meio social, que o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

O *Professor Miguel* manifesta, mais uma vez seu objetivo para com a profissão: participar positivamente do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Essa percepção do diálogo com os estudos de Vigotski (2010), quando o autor indica que a professora reconheça a importância de a escola estar em diálogo com a vida que acontece fora dela. Para o autor, o que acontece na escola precisa estar próximo ao que acontece nos muros fora dela; assim como a professora deve perceber-se conectada com o que acontece na e fora da escola. Afinal, para além de ensinar conhecimentos

científicos, é fundamental que a professora atribua ao trabalho de docência a concepção de que é a escola um espaço de criação, social e vital.

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tal inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VIGOTSKI, 2010, p. 456).

Diante da R25 do *Professor Miguel* percebemos a importância de destacar que notamos crianças muito diferentes em sua sala de aula. Havia crianças que demonstravam uma personalidade extrovertida e outras mais introspectivas, mas todas pareciam estar muito confortáveis na sala de aula. Sorriam, olhavam nos olhos do professor e pediam por sua ajuda quando necessário; trocavam olhares e conversas entre os pares também. Além disto, percebemos que todas, literalmente todas, chamaram o *Professor Miguel* pelo menos uma vez e receberam sua atenção individual (durante as observações em sala de aula). Esse fato inspirou a P26, um diálogo sobre a relação estudante e professor.

Pesquisadora P26: Como você descreve sua relação com as crianças? (sic)
 Professor R26: *Que bom que você viu isso [...] – se emociona e chora – [...] Eu gosto que elas perguntem, eu gosto que elas façam perguntas, essa troca tem que ter sempre, sempre, sempre, sempre mesmo. Eu não vejo eu só falando, eu só explicando, eu quero saber o tanto que eles conseguiram absorver, o tanto que eles querem falar a mais para que isso ajude num todo né, então pra mim é isso daí... não tem...* (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021) (sic).

A emoção do professor denota mais uma vez que novamente parece que mostramos para ele algo que ele ainda não via. Nossa percepção sobre sua forma de organizar as relações de ensino mostra ao *Professor Miguel* um profissional que até se reconhecia como tal, mas que não havia sido reconhecido em seu comprometimento com as crianças. Percebemos sua emoção, sua felicidade, mesmo, ao ouvir minhas considerações sobre sua atuação docente. Destaco, ainda, o envolvimento das crianças: a valorização de suas dúvidas, de suas perguntas e considerações. Esta sabedoria, de acolher as iniciativas das crianças faz toda a diferença nas relações de ensino. Ao ser questionado, *Professor Miguel* indica que percebe nas perguntas das crianças uma forma de avaliar como elas estão significando o conhecimento que ele ensina.

Pesquisadora P27: Quando você está planejando você pensa na relação que você estabelece com as crianças? (sic)

Professor R27: *Sim, sim eu já fico imaginando o que eles vão perguntar, o que eles vão propor, sempre penso né pra poder ter uma carta na manga ou pra simplesmente eu ter que correr atrás, pesquisar mais coisas né, mas... como eu te falei, não tenho...* (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).

Neste contexto, outro aspecto notado durante o acompanhamento do trabalho de docência se traduziu em questionamento no momento da entrevista com o *Professor Miguel*. Durante as observações foi notável que as crianças se relacionavam muito bem entre si, demonstravam uma relação de amizade e a característica era a de um grupo.

Pesquisadora P19: Eu vejo que entre eles parecem ser muito amigos, se sentem muito bem uns com os outros. Um grupo de verdade. Você acha que é uma construção sua as turmas serem um grupo? (sic)

Professor R19: *E agora. Eu não vejo assim, tá? Apesar de eu sempre passar que tem que ser um grande grupo, tá. Mas eu acho que não é mérito meu não, é deles. É mérito deles* (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).

A R19 do *Professor Miguel* reforça e evidencia o quanto ele potencializa as crianças. Ele é enfático ao afirmar que confia nas possibilidades de aprendizagem de cada uma delas e reconhece seus progressos e qualidades. Além disso, se preocupa em organizar um meio educativo – espaço da sala de aula – em que as crianças se sintam pertencentes e partícipes. Percebemos que sua postura pedagógica é inspiração sobre como organizar metodologicamente as relações de ensino, em que as crianças se sintam mobilizadas a aprender.

Diante das R25, R26, R27 e R19 fica registrado o quão era notável que as relações de ensino empreendidas naquela sala de aula eram características de um espaço favorável para que as crianças se sintam mobilizadas a aprender (VIGOTSKI, 2010) e a se relacionar com seus pares. Essa constatação dialoga com a importância que Vigotski (2018) atribui ao conceito de meio para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. O meio traduz-se em um instrumento importante de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois possibilita relações com a cultura e com os pares, possibilitando vivências e a constituição da personalidade.

A obra de Vigotski (2018) é permeada por questões relacionadas e influência do meio no processo de desenvolvimento humano. O fato desta obra ser um material direcionado a pedagogo e docentes, percebe-se o quanto o autor importa-se em discutir o problema do meio para o trabalho de docência.

É importante ressaltar que, embora a pedagogia não foque em um estudo específico do meio, esta ciência, segundo interpretação de Vigotski (2018), sinaliza a

necessidade de considerarmos o papel do meio quando o objetivo é abordar questões relacionadas ao desenvolvimento infantil. O que está em foco, então, é a problematização do meio em que se propõe a aprendizagem e, com isso, em que acontece o desenvolvimento humano.

A ciência da Pedagogia apresentada por Vigotski (2018) não estuda o meio em si, mas o seu papel, influência e participação no desenvolvimento da criança: “o pedólogo não estuda o meio e as leis de sua estruturação, mas o seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança” (p. 73). Neste sentido, para o pedólogo, e em nossa interpretação para a professora, o principal a se realizar não é um estudo do meio, mas se trata de empreender a tarefa de compreender o meio na relação com a criança, como ele influi/influiu e participa/participou do seu processo de desenvolvimento enquanto pessoa.

Para o autor (VIGOTSKI, 2018), o meio não define, instantaneamente, o desenvolvimento da criança. Ou seja, isso significa dizer que o fato de criar um meio favorável à aprendizagem irá garantir o desenvolvimento. Ainda que se objetive que determinada organização do meio promova certa aprendizagem, o meio, por si só, não é capaz de garantir objetivamente o que a criança vai aprender e, com isso, prever o que e quanto irá se desenvolver.

Neste contexto, há algumas leis básicas e conceitos que nos auxiliam a compreendermos o papel do meio no desenvolvimento humano. A primeira delas refere-se ao conceito de idade. Como exemplo, citamos o fato de que se o meio for exatamente o mesmo, irá ter significado diferente em cada etapa etária da criança. Isto é, “cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para outra” (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

As relações da criança com o meio se alteram conforme ela cresce, afinal, há funções psicológicas que se desenvolvem em diferentes idades. A criança, conforme se desenvolve, estabelece relações diferentes com meio que a cerca. Assim, apesar do meio ser o mesmo e as pessoas a sua volta serem, também, as mesmas, uma criança se relaciona com o mundo de forma diferente, por exemplo, aos três e aos seis anos de idade. O meio pode continuar exatamente o mesmo, um parque, por exemplo, mas uma criança explora e se relaciona com este espaço de forma diferente aos três e aos seis anos de idade. “[...] o papel de quaisquer elementos do meio é distinto em diferentes degraus etários” (VIGOTSKI, 2018, p. 74). Existe uma relação entre o meio e cada etapa do

desenvolvimento da criança, no entanto, apesar de influir o curso do desenvolvimento, o meio não define pura e objetivamente o desenvolvimento do ser humano.

[...] cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para outra [...] o mero fato de **a criança mudar, no processo de desenvolvimento**, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados (VIGOTSKI, 2018, p. 75), grifo da tradução.

O que parece estar em evidência é que a relação das crianças com os eventos do meio modifica-se a cada idade, também. Isto porque a criança, no curso do seu desenvolvimento, a medida em que se insere na cultura, amplia suas experiências, marcadas por vivências e, com isso, de forma dialética, passa a alterar as relações com o meio. E estas experiências refletem e se constituem mobilizadas pelo meio em suas facetas social, cultural e histórica. O meio é fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018). O modo como a criança vivencia o meio muda de acordo com a experiência humana que ela acumula, ou seja, a relação com o meio muda em cada idade, visto que ao crescer as experiências humanas se ampliam, se alteram e ganham novos significados.

Vigotski (2018) destaca que para o trabalho de docência é importante problematizarmos o meio na relação com a criança, só assim podemos compreender, de fato, a influência do meio no desenvolvimento de cada ser humano. Afinal, as relações com o meio são diferentes para cada criança.

Compreende-se o meio como mutável e dinâmico. A relação da criança com o meio altera-se a cada momento da vida e, também, de acordo com suas possibilidades desenvolvimento. Ou seja, o meio muda, está em dinâmica do ponto de vista de sua influência para o desenvolvimento da criança; o meio muda porque a criança muda conforme cresce e acumula experiência – a criança e o meio se tornam outros no curso do desenvolvimento.

Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira. Essa compreensão dinâmica e relativa do meio é o mais importante de tudo que podemos haurir quando falamos do meio na pedagogia (VIGOTSKI, 2018, p. 83).

“Qual é o papel principal do meio em relação ao desenvolvimento da criança?”, questiona Vigotski (2018, p. 83). Com esta problemática Vigotski indica que o meio exerce influência diferente nos variados aspectos do desenvolvimento. Por exemplo, sua

influência é diferente no que tange ao crescimento físico e no que tange pensamento lógico da criança. A relação do meio com os diferentes aspectos do desenvolvimento é diferente, assim como é diferente a depender do nível de desenvolvimento que cada criança está. Isto é, além da relação da criança com o meio mudar em função da sua idade astrológica, muda também em função da sua idade pedológica.

Para Vigotski (2018), o produto final do desenvolvimento sempre está contido no meio. Como exemplo, o autor cita a linguagem oral, em que a criança balbucia com o objetivo de comunicar-se com o outro, na intenção de aprender a falar tal como os parceiros mais experientes que estão a sua volta: “[...] **no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido no final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio**” grifo da tradução (VIGOTSKI, 2018, p. 85). Isto significa dizer que, a motivação ao balbucio, que irá tornar possível a fala posteriormente, é justamente proporcionada pela linguagem oral dos mais experientes, observada pela criança antes mesmo que ela consiga, de fato, falar. O meio oferece a criança, inicialmente aquilo que ela irá atingir como produto final. Essa é o cenário que expressa a experiência humana compartilhada, que torna possível a humanização por meio da socialização da cultura. A mediação para a transformação das funções elementares em superiores se dá pela linguagem, por signos e instrumentos psicológicos desenvolvidos culturalmente (TULESKI, 2000).

É perceptível, então, que o meio ensina, o meio dá exemplo, mostra a existência de uma forma ideal do que o ser humano pode atingir. O meio, ao mostrar o mais experiente (por exemplo: a criança que balbucia e irá aprender a falar observa no meio a sua volta os parceiros mais experientes já falando), está servindo como fonte de desenvolvimento. O desenvolvimento humano se realiza, então, em uma relação recíproca e dialética da pessoa com o meio.

Assim, “[...] o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento. Ou seja, desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 87). Tomando por exemplo, novamente, o balbucio e fala, percebemos que o balbucio é uma função que está no grupo das funções inatas, isto é, se uma criança não tem contato com a linguagem oral, não irá além do balbucio. Em contrapartida, uma vez que em contato com a forma ideal, a fala, a criança tem no meio a possibilidade de transformar a forma inicial (balbucio), em forma ideal (fala). “[...] Para que se desenvolva é necessário que a forma ideal, que interage com a inicial e conduz a criança ao desenvolvimento, esteja presente no meio” (VIGOTSKI, 2018, p. 87) e, ainda, “[...] isso significa que o meio é a fonte de todas as características especificamente humanas da

criança. Se a forma ideal estiver ausente, não se desenvolverá a atividade, a característica, a qualidade correspondente na criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Tal fato nos faz refletir sobre a característica única humana citada por Marx (2007), a capacidade de prever, imaginar, de planejar. Inclusive, o desenvolvimento humano, em sua raiz, é previsto. O desenvolvimento humano não acontece sem que haja o exemplo da forma ideal, têm-se uma previsão de onde se quer chegar. O desenvolvimento humano é, portanto, é previsto, tem um objetivo, uma finalidade. Citamos, novamente o exemplo de Vigotski (2018), que aborda o processo de aprendizagem da fala da criança, em que o primeiro passo é o balbucio. A finalidade de balbuciar é, então, a aprendizagem da ação de falar.

Neste contexto, trazer essas questões para uma discussão sobre o trabalho de docência na infância, implica discutirmos, novamente, questões metodológicas do trabalho da professora. Nossa análise, a partir da leitura e Vigotski (2018), indica que a professora, enquanto mediadora do processo de aprendizagem dos estudantes, precisa compreender que o processo de aprendizagem e desenvolvimento precisa ser, também, previsto, organizado com uma intencionalidade pedagógica. E, neste contexto, o meio em que a criança se insere além de ser fonte para o desenvolvimento da criança, é uma fonte favorável para embasar a organização do trabalho de docência.

Sobre a intencionalidade pedagógica do processo educativo Vigotski discorre também na obra intitulada *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2003; 2010) e tal fato nos permite compreender que essa é uma questão cara aos estudos do autor. Desse modo, uma das constatações deste trabalho de tese é que o *Professor Miguel* atribui intencionalidade pedagógica ao trabalho de docência que ele organiza para estabelecer relações de ensino com os estudantes. O *Professor Miguel* objetiva, em sua forma de organizar as relações de ensino, o desenvolvimento dos estudantes.

É importante enfatizar que o processo de desenvolvimento humano é dinâmico; ocorre dialeticamente entre meio e pessoa; e precisa ser organizado: “[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2018, p. 89 e 90).

Vigotski (2018) traça algumas leis sobre o meio. A primeira delas aborda a questão das relações humanas: “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2018, p. 90).

Esta afirmativa nos permite perceber que Vigotski (2018) compreende que ao conceito de meio se refere não apenas aos contextos físicos, políticos, sociais e culturais, mas sim, refere-se também às relações humanas que estão disponíveis a cada pessoa. Ao conceito de meio incluem-se, portanto, os parceiros mais experientes⁹⁸ em relação a cultura, que, como via de mão dupla, se relacionam de forma dialética entre si. As relações humanas caracterizam o meio, e são, também, material de análise quando objetiva-se compreender o processo de desenvolvimento humano.

O meio é fonte do desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas” (VIGOTSKI, 2018, p. 90). (...) “No meio, existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 91).

A segunda lei refere-se ao processo de aprendizagem da cultura em que cada pessoa se insere. Para Vigotski (2000; 2009) o desenvolvimento humano é possível por meio das relações humanas, em função da aprendizagem e socialização da cultura. No entanto, para o autor, o desenvolvimento humano acontece na perspectiva da individualização.

[...] as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 91), grifo da tradução.

Retomando as reflexões sobre o trabalho de docência, nossa interpretação de Vigotski (2018) para as relações de ensino na escola, compreendemos que as relações humanas (entre estudante e professora) para além dos conteúdos a serem ensinados, quando se objetiva um processo de desenvolvimento humano intencional, podem ser planejadas. Isso não significa na perspectiva de se atingir uma forma ideal (VÁZQUEZ, 2007), mas de traçar um caminho metodológico organizado em função de um objetivo previsto, que resultará em um resultado real e que servirá, novamente, para nortear a organização do exercício da docência.

⁹⁸ Parceiros mais experientes não se referem apenas ao fator determinante da idade cronológica, mas aos representantes da cultura em que cada criança se insere.

O processo de desenvolvimento humano é cíclico (VIGOTSKI, 2018) e o processo de organização do trabalho de docência deve acompanhar esse mesmo ritmo, tendo como eixo norteador as formas reais que os estudantes manifestam em seus processos de aprendizagem dos conhecimentos científicos e, portanto, desenvolvimento humano.

É importante destacar a discussão sobre a participação do meio e da hereditariedade no desenvolvimento da criança. Para o autor, tanto para a hereditariedade, quanto o meio, é possível definir uma lei geral, única, homogênea que determina o papel destes dois fatores no desenvolvimento da criança. Meio e hereditariedade desempenham papéis distintos no desenvolvimento de cada criança e, também, na mesma criança em diferentes degraus etários. Portanto, para entender como o meio e a hereditariedade influem no desenvolvimento da criança, deve analisar de forma específica o aspecto que se deseja compreender na relação com ambos.

Em síntese, com apoio em Vigotski (2018) inferimos que o desenvolvimento humano é um processo que, em sua realidade, se caracteriza pela luta entre os fatores hereditários e as influências do meio: [...] “não negamos a contradição entre a hereditariedade e o meio, apenas nos parece que essa contradição existe não só no pensamento, mas também na própria vida. E é precisamente dessa base, dessa contradição que surge a educação” (p. 422). O real é a luta entre nosso organismo e o meio, na objetivação de nos constituirmos individuais, ao longo de uma vida. A luta para alterar-se e alterar o meio em que vive. Ao nosso ver, a tarefa da educação é a de, então, transformar o comportamento hereditário em comportamento individual. Compreender o desenvolvimento humano perpassa refletirmos sobre a influência da hereditariedade e a influência do meio no processo de constituição da individualidade de cada pessoa.

É com esta justificativa que, a partir do observado nos momentos de acompanhamento do trabalho de docência na escola, que organizamos este bloco de questões sobre o espaço da sala de aula organizado pelo professor participante da pesquisa. A partir desta constatação organizamos, para a entrevista, perguntas a partir de cenas observadas e em que o *Professor Miguel* pudesse compartilhar conosco seu ponto de vista sobre sua forma de ser e estar com as crianças. Isto é, para compreendemos a como o professor organiza o meio para que as crianças aprendam.

Pesquisadora P6: Você sorri com frequência, com e para as crianças. Você se sente bem com sua versão professor? (sic)

Professor R6: *Ah, sempre tô feliz com isso. Sempre tô feliz com isso. Eu adoro tá, tá feliz com isso. Me deixa emocionado tá. É bom saber disso. É bom.*

Geralmente a gente tá ali naquela correria e nem percebe isso (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).

Um primeiro aspecto a destacar expressado na P6 é o fato de o *Professor Miguel* demonstrar surpresa em relação ao que observamos sobre sua forma de se relacionar com as crianças. Sua fala indica uma satisfação ao ser notado como uma pessoa que sorri, possibilitando-nos a interpretação de que estar feliz e sorrindo na sua aula é um objetivo que ele atribui a sua profissão. Desse modo, ao afirmarmos ter notado essa sua postura parece que informamos ao professor que ele estaria conseguindo concretizar o seu objetivo. A emoção foi provocada pela satisfação de estar feliz em saber que nós observamos um professor que ele gosta de ser. Por esse motivo ele afirma que “[...] é bom saber disso[...]” (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021).

O conteúdo da P6 não se esgota com a felicidade de o professor, pelo compartilhamento de nossas observações, sentir seu trabalho de docência valorizado e reconhecido de forma positiva. Desse modo, a R6 permite-nos indicar que as observações em função dessa pesquisa mostraram a ele um professor esquecido ou até mesmo desconhecido. O professor é enfático ao afirmar e reafirmar que foi bom ouvir sobre sua postura sorridente na relação com as crianças e nos informa que o dia a dia do trabalho de docência não permite o professor olhar para si mesmo: “Geralmente a gente tá ali naquela correria e nem percebe isso” (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021). O que o professor expressa nesta frase indica-nos a interpretação de que foi possível, por meio desta pesquisa, acessarmos um professor que ele não via e tal constatação leva-nos a questionar em que momentos e sob quais condições os professores refletem sobre suas formas de ser professor e relacionar-se com as crianças.

É importante enfatizar que essa consideração vai de encontro a uma crítica individual ao professor participante da pesquisa. Avaliamos, portanto, que a análise dessa tomada de consciência sobre sua forma de ser professor durante a entrevista com a pesquisadora favorece uma discussão sobre as condições do trabalho de docência das professoras e professores da educação básica brasileira.

Compreendemos que a surpresa do *Professor Miguel* diante das nossas considerações sobre sua forma de se relaciona com as crianças desdobra-se da organização do sistema de educação no Brasil. Não basta que a escola não seja organizada de forma com que as crianças não pensem sobre elas e sobre seus processos enquanto estudantes. Para o sistema parece ser fundamental que a professora não tenha tempo para pensar sobre si, sobre quem é enquanto profissional. Esta constatação dialoga com o

Vigotski (2013) em que o autor afirma, apoiado em Marx, que diferentes classes sociais possibilitam o desenvolvimento de diferentes formas de consciência.

Nesse contexto, outra forma de posicionar-se junto as crianças chamou atenção na observação do trabalho de docência do *Professor Miguel*. Desde o primeiro dia de observação notei que ele recebia cada criança desejando-lhes uma boa tarde, nominalmente. As crianças eram, portanto, recebidas com o olhar do professor e sendo chamadas por seus nomes. No caderno de registro da pesquisadora, em todos os dias de observação, há a anotação sobre essa ação do professor. Tal constatação se desdobra em uma questão no roteiro de entrevista.

Pesquisadora P7: No primeiro dia em que estive com vocês, me chamou atenção a chegada das crianças à sala. Você cumprimentou todas as elas com ‘boa tarde’ e o seu respectivo nome. Essa é uma prática recorrente? O que te mobiliza essa ação? (sic)

Professor R7: *Sempre. Todo dia. Até pra mim gravar, tá, o nome delas. Agora eu já tenho gravado né, pra não trocar, porque eu tenho muitos, esse ano muitos alunos com o mesmo nome e eles, poxa, o nome deles são referência. Eles amam serem chamados pelo nome. Eu vi isso não só desse ano né? Todos os que eu vi, que cada vez que a gente chama o nome deles parece que enaltece eles né!? ‘Poxa, o professor chamou o meu nome’. Você consegue conquistar eles, né?(sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).*

O conteúdo da R7 do *Professor Miguel* nos permite diálogos sob diferentes temáticas. Uma primeira trata-se das aprendizagens do professor. Compreendemos que, ao afirmar que percebe, pelas vivências anteriores, que chamar as crianças pelo nome promove uma relação afetiva com os estudantes, o professor está compartilhando conosco aprendizagens provindas do seu trabalho de docência. Isto é, sua fala expressa o quanto as aprendizagens sobre ser professor ultrapassa os limites dos cursos de formação, inicial ou continuada, dos docentes. Do mesmo modo, o quanto o espaço das relações de ensino é também responsável por proporcionar aprendizagens às professoras da infância.

Outro aspecto relevante na R7 é que o *Professor Miguel* tem consciência da importância de se relacionar com a individualidade de cada criança. Ao longo de sua trajetória de trabalho de docência, percebe que uma maneira de efetivar esse objetivo de sua prática é chamar cada criança por seu nome. Essa ação do professor dialoga com as ideias de Vigotski (2009; 2010; 2018) quando o autor enfatiza a seriedade de a professora conhecer cada criança em sua individualidade, conhecer as suas necessidades e possibilidades individuais de aprendizagem.

Por isso duas questões se colocam diante do pedagogo: em primeiro lugar, a do estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando em particular, em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social em cada uma delas. Nivelar todas elas é o maior equívoco da pedagogia, e a sua premissa básica requer forçosamente a individualização: requer a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno (VIGOTSKI, 2010, p. 431).

O conteúdo da entrevista com o *Professor Miguel* inspira-nos a refletir sobre o papel do professor para o processo de humanização da criança na escola. Vigotski (2010) vale-se de uma analogia para delinear como ele compreende o papel da professora. Como exemplo, cita um bebê que, quando está com fome, tem necessidade de comer e busca seu alimento de forma instintiva. A tarefa da professora parece ser, então, a de promover nos estudantes a necessidade de aprender, mobilizá-los à vontade de aprender, por meio do diálogo e da significação da escola (e dos conhecimentos científicos) vinculados aos acontecidos da vida extra-escolar (SOUZA, 2017). Para Vigotski (1996) a lei que rege todo processo educativo apoia-se na ideia de que é fundamental a professora conhecer cada criança em sua individualidade, resultando no reconhecimento de cada uma expressa necessidades de aprendizagens diferentes. A consequência é a de, portanto, a professora atribuir e organizar objetivos de aprendizagem individuais para cada um dos estudantes (SOUZA, 2017).

[...] por isso duas questões se colocam diante do pedagogo: em primeiro lugar, a do estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando em particular, em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social a cada uma delas. Nivelar todas elas é o maior equívoco da pedagogia, e sua primeira premissa básica requer forçosamente individualização: requer a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno” (VIGOTSKI, 1996, p. 431).

É neste contexto que reiteramos a importância de os princípios da perspectiva histórico-cultural e as exigências ao mestre indicados por Vigotski se constituírem em material de estudo fundamental para a professora da infância. Afinal, nos indicam que é necessário acessarmos e considerarmos vários conhecimentos ao nos dispormos a exercer um trabalho de docência comprometido com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento humano dos estudantes. O acesso a obra de Vigotski, em nossa percepção, encoraja e guia a professora no percurso de organizar teórico e metodologicamente o trabalho de docência.

Nesse contexto, consideramos importante compartilhar o conteúdo da P9, em que questiona ao *Professor Miguel* sobre os motivos pelo quais ele chama cada criança por seu nome.

Pesquisadora P9: O que te mobiliza essa ação de chamar cada um pelo nome? (sic)

Professor R9: *Poxa, eu gosto de ser chamado pelo nome. E acredito que eles também gostam de ser chamado pelo nome. Pelo menos assim me demonstra que quando eu erro um nome, porque no começo a gente erra tá, eles já ficam assim bem assustados tipo “não é o meu nome”... (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).*

O posicionamento do professor considera como importante a ação de estabelecer vínculo com as crianças, de se relacionar afetivamente com as crianças. Ele defende que para a aprendizagem dos conhecimentos científicos é importante que as crianças se sintam próximas afetivamente do professor; assim como ele acredita que para ele ensinar é fundamental estar próximo das crianças. Assim, chamar cada criança por seu nome é uma forma de estabelecer vínculo com os estudantes. A R9 indica que o *Professor Miguel* está atento as manifestações das crianças. Ele consegue perceber os aspectos de suas ações que agradam ou deixam as crianças descontentes no espaço da sala de aula. Neste contexto, em diálogo com a R7, considero relevante perguntar ao professor o que ele gostaria de dizer com a ação de “conquistar eles”.

Pesquisadora P8: E o que significa pra você “conquistar eles”? (sic)

Professor R8: *Ah, deles estar ali junto comigo aprendendo e ensinando também, porque eu aprendo muitas coisas com eles também, tá? Praticamente eu tenho ali como um, eu sou um medidor de um assunto que a escola passa, né. Mas isso tudo ali a gente está aprendendo junto, porque eles trazem muito da cultura deles, da vivência deles em casa, do, de onde que eu não estive. Exemplo, nós estamos estudando o bairro dos Ingleses, então, eu não sou daqui. Então quem é daqui me ensina muito sobre esse bairro, né. Então, eu digo que tem que ser essa troca, eu passando mediando pra eles as coisas que a escola quer passar e eles trazendo a vivência deles e com isso a gente consegue, né, se conectar e fazer com que faça sentido o estudo pra ele, tá. Não é aquilo, ah a escola impor aquilo, mas tem que fazer um sentido pra ele né” (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).*

A R8 destaca aspectos importantes ao exercício da docência na infância indicados por Vigotski (2009; 2010; 2018). Um primeiro é que a professora se percebe mediadora do processo de aprendizagem da criança dos conhecimentos científicos. O *Professor Miguel* enfatiza o quão é importante é o seu papel para que as crianças atribuam a escola e a aprendizagem dos conteúdos curriculares um sentido vinculado as suas vivências no contexto extraescolar. Ele destaca ainda a importância de troca de conhecimento com as

crianças, o que significa que o professor considera as crianças dispõe de conhecimentos para ensiná-lo. Tal perspectiva vai ao encontro de Vigotski (2010), quando o autor considera que a aprendizagem escolar começa antes mesmo de a criança ingressar na escola, isto é, “[...] não podemos ignorar a circunstância de que a aprendizagem escolar nunca começa no vazio mas sempre se baseia em determinado estágio do desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola” (p. 476).

Do nosso ponto de vista, o *Professor Miguel* defende a concepção de que o ensino e a aprendizagem são processos vinculados, em que a troca de conhecimentos e afetos fundamentam a relação dialética entre ambos. Ele compreende que as relações de ensino são um espaço de conexão entre o professor e o estudante, em função da aprendizagem dos conhecimentos científicos.

Desse ponto de vista a aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem na criança. Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir (VIGOTSKI, 2010, p 484).

Ainda que o *Professor Miguel* informe que sabe da sua função de mediar e organizar as relações de ensino, afinal nas P5 e P6 ele enfatiza a preocupação de olhar para cada criança individualmente e, certamente esse conhecimento é algo próprio da profissão docente, para propor um ensino significativo, ele considera que ele é também aprendiz nessa relação. Ele não se considera pronto ou acabado, mas na relação com as crianças ele se afirma como alguém que está disposto a aprender e reconhece-se em constante processo de aprendizagem. O *Professor Miguel* afirma que aprende com as crianças. Além disso valoriza os conhecimentos que elas trazem do contexto extraescolar (VIGOTSKI, 2010).

Outro dado que fica evidente é que o professor carrega em suas ações a função da sua profissão. Ele atribuiu a sua profissão a responsabilidade para com a aprendizagem, o desenvolvimento e a vida da criança. Atribui ao seu trabalho a função de mediar os conhecimentos científicos ensinados pela escola. Nesse contexto, o *Professor Miguel* compreende que aprender não é imposição e, ainda, que a aprendizagem se efetiva quando faz sentido para a criança. Percebe-se que o professor, ao pensar de ter a consciência que

ele media a aprendizagem dos conhecimentos científicos que a escola ensina, ele se coloca em aprendizagem também.

Outro aspecto notado durante as observações é que o *Professor Miguel* com naturalidade dizia “eu não sei” para certas perguntas que as crianças faziam. Desde as perguntas mais rotineiras, como a previsão do tempo para o dia seguinte; quando outras que necessitavam de um conhecimento específico, como a tradução de uma palavra para a língua inglesa. Essa observação traduziu-se em fundamento para o diálogo empreendido na P10.

Pesquisadora P10: Eu notei também que você não tem problema de dizer “eu não sei”. O que você pensa sobre isso? (sic)

Professor R10: *Eu não sei tudo mesmo. Eu faço questão de dizer isso pra eles, porque eles também não sabem tudo e não é feio isso tá, eu tenho o que? Que estudar para chegar lá. Não é feio!* (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021).

A conclusão que chegamos é que o *Professor Miguel* se coloca em uma posição de aprendente. Essa postura dele passa segurança para as crianças, que questionam e sinalizam sempre que não entenderam algo. Em nossa percepção durante o período de acompanhamento do trabalho de docência reafirma nossa percepção sobre o espaço da sala de aula se constituir em um espaço de diálogo. Essa constatação dialoga com o conteúdo da P11, em que perguntamos ao *Professor Miguel* sobre o fato de notarmos uma disposição das crianças em iniciarem conversas com os colegas, com os estagiários, com a pesquisadora e com o professor.

Pesquisadora P11: Notei que as crianças gostam de conversar, tanto com os estagiários (adultos), tanto entre elas. Também notei que sua forma de explicar o conteúdo/atividades têm sempre um tom de diálogo. Essa é sua escolha metodológica para o exercício da docência? (sic)

Professor R11: *Sim. Coisa imposta ele não vai gravar. Talvez ali na hora sim. Depois não é, não faz sentido pra ele. Tem que fazer algum sentido na vivencia dele, que ele vai utilizar, que ele vai ver que ele vai utilizar né?* (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021).

O que notamos é a reafirmação da concepção de aprendizagem defendida pelo *Professor Miguel*. Ele defende que a aprendizagem se efetiva quando a criança atribui sentido ao que está sendo ensinado. Além disso, para ele o sentido a aprendizagem é atribuído pela criança quando ela nota que aquele conhecimento tem sentido para suas vivências. Como destacado no capítulo 2 deste trabalho de tese, ao estudarmos o conceito de vivência na obra de Vigotski (2018), sobretudo com auxílio de Toassa (2009), restamos questionar se é possível mapear quais conhecimentos ou situações se traduziram em

vivências para as crianças no espaço da escola e nas relações de ensino em que a professora organiza.

Na formação continuada ofertada na escola no ano de 2020 também encontramos elementos que indicam que os encontros coletivos, em virtude do estudo da obra de Vigotski (2009a), mobilizaram as professoras a refletirem sobre o trabalho de docência na infância.

Neste sentido a escola tem um papel importante em relação a potencialização da imaginação nas crianças. O trabalho pedagógico deve estar organizado de forma que venha a contribuir no desenvolvimento integral das crianças. Sabemos que na escola estão presentes crianças com as mais variadas histórias de vida. Algumas com mais outras com menos experiências. Portanto, cabe a escola oportunizar à todas as crianças vivenciar experiências na Área das Artes (Cênicas, Músicas, Artes Plásticas, Dança) também proporcionar vivências variadas com a Literatura, enfim, vivências com todos os tipos de Linguagens presente em nossa sociedade. Só assim estaremos contribuindo para a imaginação e a criatividade de nossas crianças (sic) (FPT, Professora Alice, outubro/2020).

Acredito que a grande contribuição ao nosso fazer pedagógico é entender que toda a imaginação e a fantasia dos estudantes são a base para a atividade criadora [...] acredito em uma educação que busca ampliar o repertório cultural e social das crianças e jovens, precisa ser composta por professores que entendam seu papel como colaborador de tais objetivos, e que compreendam a criança e o jovem como um ser dotado de imaginação e criatividade, capaz de expressar a si e o mundo onde vivem por meio da Arte (sic) (FTA, Professora Manuela, outubro/2020).

As *Professoras Alice e Manuela* destacam que a função do trabalho de docência é contribuir com o desenvolvimento humano dos estudantes, indo ao encontro dos princípios da perspectiva histórico-cultural. Além disto, a *Professora Alice* sinaliza que a concepção de infância que defende integra crianças com as mais diversas experiências culturais. Consideramos que estes aspectos são premissas metodológicas importantes para a organização de um trabalho de docência comprometido com o desenvolvimento individual de cada estudante e, portanto, do coletivo social. Perceber-se responsável por colaborar com o processo de desenvolvimento humano dos estudantes considerando que cada criança tem uma história e traz consigo vivências individuais com a cultura que se insere se traduz em tomada de consciência importante para que as relações de ensino sejam construídas objetivando a individualização dos processos educativos (VIGOTSKI, 2010; 2018).

As *Professoras Alice e Manuela*, em comum, compreendem que a finalidade do trabalho de docência vincula-se a concepção de escola que defendem. Elas destacam o reconhecimento da escola como um espaço de acesso a cultura humana acumulada

historicamente pela humanidade. Desse modo, atribuem que a função do trabalho de docência é a de ampliar os repertórios culturais dos estudantes e propor que os conteúdos curriculares sejam explorados a partir das mais diversas áreas de conhecimento. Nossa análise indica, portanto, que embora através da obra de Vigotski (2009a) as professoras estivessem discutindo a importância da arte para o desenvolvimento humano, elas chegam em conclusões que se traduzem em indicações metodológicas para o trabalho de docência de forma geral.

Na proposta de formação continuada na escola em 2020, a leitura dos capítulos II e III VIGOTSKI (2009a) e a discussão sobre a arte e a constituição humana convidou as participantes da pesquisa a visitarem suas memórias da infância e as vivências como professoras. A Reunião6 (261020/RE06SI/FTA) teve início com o compartilhamento de obras dos movimentos artísticos surrealismo, expressionismo, cubismo. As produções textuais da Reunião8 (091120/RE08AS/FPT) registram as impressões sobre a Reunião6 e, em comum, as *Professoras Valentina, Maitê e Alice* destacam que ler a obra de Vigotski (2009a) e dialogar sobre a arte e o processo de humanização mobilizou memórias de infância e da vida.

Bom, vamos começar a falar do nosso encontro. Foi a primeira vez que participei de um grupo de estudos que falou sobre artistas e obras literárias. Tudo que foi mostrado, toda fala, toda comparação feita, foi de grande aprendizado. Ficou claro as representações do Surrealismo, Expressionismo, Cubismo. O que me chamou mais atenção foi a obra de Claude Monet; O Lago das Ninfetas, a representação da Vitória Régia, pois me remeteu a minha infância, na época que meu pai tinha que limpar os açudes, por ter muita Vitória Régia e a água não tinha oxigenação suficientes para a sobrevivência dos peixes. Nessa época meu professor fez um trabalho com os alunos e foi justamente a imagem dessa tela que ele nos apresentou. Pensando nisso, dá para abordar inúmeras maneiras essas obras de arte na escola, cito o exemplo do meu professor, que trabalhou ecossistema de maneira interdisciplinar. Ansiosa por mais um seminário (sic) (FPT, Professora Valentina, outubro/2020).

Muitas músicas, obras literárias e situações marcaram minha vida e ainda seguem marcando. A música (componente cultural) mexe com nossos sentimentos, traz lembranças boas ou ruins e mexe até com o nosso organismo. A literatura nos faz imaginar o espaço, o tempo, os personagens etc. Despertando muito a nossa imaginação e também influenciando em nossos sentimentos. Em reflexão após a leitura desse primeiro capítulo e a sua compreensão, posso afirmar que toda obra cultural que apreciamos e nos identificamos, acaba de alguma forma influenciando na nossa criação (sic) (FPT, Professora Maitê, outubro/2020).

Busquei algumas lembranças da minha infância e constato a pobreza de experiências que vivi em relação ao desenho, ao teatro, a literatura, a poesia, as obras de arte de pintores famosos ou não, e até da própria arte do escrever. Fui ter contato com obras de artes, teatros, poesias, depois de adulta. Portanto, sempre sinto dificuldade de compreender, de interpretar de

manifestar, de expressar sentimentos em relação as artes em geral (sic) (FPT, Professora Alice, outubro/2020).

A produção textual das professoras (091120/RE08AS/FPT) nos permite algumas considerações. A partir do estudo coletivo da obra de Vigotski (2009a) elas relembram de momentos vividos quando crianças e, sobretudo, de experiências enquanto estudantes na escola de educação básica. É o diálogo entre estas duas fontes – as reflexões coletivas sobre o referencial teórico do autor e as vivências individuais de cada uma como estudante e pessoa – que permitiu que elas refletissem sobre a organização do trabalho de docência na infância. É por este caminho que elas chegam à conclusão da importância de que as relações de ensino sejam organizadas, também, por um viés artístico, incluindo vivências com as artes.

Percebemos, portanto, que o espaço da formação continuada se constituiu em uma possibilidade de reflexão sobre o trabalho de docência individual de cada uma. A partir de um diálogo coletivo, elas registram suas sínteses individuais sobre os momentos vividos e as aprendizagens provindas do grande grupo, que, possivelmente irão participar da organização das relações de ensino futuras. Os encontros da formação continuada se traduziram em oportunidades de, não apenas dialogar sobre como e o que fazer, mas de construir e problematizar juntas um novo modo de organizar o trabalho de docência na infância.

Nesse sentido, percebemos que o acompanhamento do trabalho de docência e a entrevista também colaboraram para que o *Professor Miguel* refletisse sobre sua forma de organizar as relações de ensino. A entrevista foi finalizada com um destaque aos pontos positivos que observamos na sua forma de relacionar com as crianças. Compartilhamos que o acompanhar foi um exercício de motivação e afirmação de que uma outra forma de ofertar a educação básica é possível. Ressaltamos o fato de ter percebido que o ambiente de sua sala de aula se caracterizada como um espaço de conversa e que sua forma de encorajar as crianças para se posicionarem ou questionarem, em que cada uma expunha sua opinião e formava-se um grande diálogo, era característica de uma relação pautada na democracia. A expressão do *Professor Miguel* frente a esta constatação é, primeiramente um sorriso, que aos poucos é acompanhado de lágrimas e muita emoção.

[...] ai, ai, ai; é?... Ah, sempre tô feliz com isso. Sempre tô feliz com isso. Eu adoro tá, tá feliz com isso. Me deixa emocionado tá. É bom saber disso. É bom. Geralmente a gente tá ali naquela correria e nem percebe isso (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).

O professor se emociona e o seu choro expressa a felicidade de, por meio da nossa observação e compartilhamento das nossas percepções, ser possível ele reconhecer-se como um professor que admira e sentir que seu objetivo com a profissão se efetiva. Notamos que o *Professor Miguel* manifestou surpresa ao falarmos dele daquela forma. Ao nosso, estávamos compartilhando com ele um professor que ele não via ou conhecia. Ou melhor, que o espaço da entrevista se tornou em um espaço possível para ele refletir sobre o professor que ele é. Considerarmos, portanto, que embora o momento de observação e entrevista tenham impactado positivamente o trabalho de docência do *Professor Miguel*, não há como não posicionarmos um questionamento sobre as condições de trabalho docente em nosso país. A supressa do *Professor Miguel*, ao o elogiarmos enquanto docente, em nossa percepção, evidencia que o professor da educação básica no Brasil, mesmo que comprometido eticamente e politicamente com o desenvolvimento dos estudantes, não encontra espaço para refletir sobre si mesmo. Estamos, então, diante de uma contradição da profissão docente.

O diálogo da obra de Vigotski e do conteúdo os dados produzidos no campo empírico da pesquisa nos permite problematizar o contexto da educação brasileira por meio de uma análise da contradição (LOWY, 2007). Concordamos com Smolka (2021) quando afirma que fica em evidência uma distância entre as expectativas e o real trabalho de docência que cada professora consegue organizar. Afinal, quais as reais condições e objetivas para a organização de um trabalho de docência em que seja possível a professora considerar as individualidades de cada criança?

De forma contraditória, nossa pesquisa mostra que, embora os diálogos compreendidos na formação continuada tenham mobilizado as professoras a repensarem suas práticas por meio de um estudo teórico em Vigotski (2009a) e o posicionamento do *Professor Miguel* e dialogue com os indicativos de Vigotski (2009; 2010; 2018) para o trabalho de docência na infância, um conhecimento teórico aprofundado na obra do autor não garante, por exemplo, que os docentes organizem as relações de ensino pautando-as nos princípios da psicologia histórico cultural. Afinal, há fatores políticos, estruturais, materiais que barram uma organização teórica do trabalho de docência.

Um exemplo desta limitação é a individualização dos processos educativos, tão mencionada por Vigotski (2009; 2018; 2010; 2021). Vale-nos questionar: é possível uma professora, com carga horária de 40 horas semanais de trabalho, organizar um plano metodológico de ensino específico para ensinar um mesmo conteúdo para cada uma das 35 diferentes crianças que integram sua classe? Ainda que o embasamento em um

referencial teórico sobre o desenvolvimento humano seja fundamental para a organização do trabalho de docência, reconhecemos a impossibilidade de transpor a teoria para a prática sem antes problematizar o contexto histórico e cultural que cada professora se insere.

Constatamos, ainda, por meio da pesquisa empírica, que mesmo que os participantes da pesquisa reconhecessem em suas ações os fundamentos defendidos na psicologia histórico-cultural, as condições reais e materiais do trabalho de docência, muitas vezes, acabam por inviabilizar um processo autoral de organização das relações de ensino.

Compreendemos que cada professora é responsável por sua forma organizar o trabalho de docência e, também, por avaliar o planejamento das relações de ensino. Inferimos que é fundamental que a responsabilização pelo trabalho de docência paute-se no reconhecimento de proporcionar relações de ensino em que os estudantes se sintam envolvidos com os conhecimentos que estão sendo ensinados (VIGOTSKI, 2021), sintam-se envolvidos com a escola enquanto espaço de relações pessoais e com o conhecimento. É justamente nessa responsabilidade para com seu trabalho de docência que são bem-vindas, também, as reflexões sobre as limitações de formação e condições da educação brasileira. Responsabilizar-se pela docência perpassa também mapear suas limitações enquanto professora e empreender críticas as reais dificuldades de ser docente no Brasil.

Em nossa percepção, o fato de reconhecermos as dificuldades de traduzir em prática os indicativos de Vigotski não reduz a importância da sua obra ou a invalida os seus estudos. Afinal, vislumbrar o ideal é um importante exercício de manutenção da realidade. São as utopias que fazem a manutenção da realidade (LOWY, 2007).

Desse ponto de vista a teoria de Vigotski é revolucionária, pois apesar de ser um referencial teórico, se traduz em indicações metodológicas para a professora da infância. Afinal, o que Vigotski (1996) propõe é que, justamente, as relações sociais sejam estudadas e compreendidas mediante a realidade do contexto histórico e cultural em que se inserem. Portanto, ao mesmo tempo em que encontramos nos seus estudos indicações sobre como organizar o trabalho de docência, uma leitura do completo de sua obra nos autoriza a dialogar com suas ideias problematizando as possibilidades ou impossibilidades de traduzimos suas indicações para o campo prático. Não se trata, portanto, de referencial teórico pronto ou um guia metodológico, mas de indicações para

os processos de reflexão da professora sobre sua forma de organizar o trabalho de docência.

Concluimos, portanto, que a formação de uma professora não se esgota nos cursos de formação inicial ou continuada. Desse modo, que os afetos e emoções da vida extraescolar de uma professora participam da sua forma de organizar o trabalho de docência e influem nas concepções de mundo, infância e criança que fundamenta as relações de ensino que organiza junto aos estudantes. Concordamos com Brazier (2017), com a sugestão de que as formações continuadas se traduzam em vivências para os professores. Percebemos que as propostas de formações docente ganham potência quando, de alguma maneira, acessam os afetos, as lembranças, as conquistas, as emoções das docentes, não só no campo profissional, mas também pessoal. São potencializadas, ainda, quando consideram importante e incluem uma discussão sobre a realidade da profissão docente no Brasil, muitas vezes limitada ao fazer em detrimento ao pensar.

4.3 O TEMPO E O ESPAÇO DA ESCOLA: RELAÇÕES DE ENSINO EM FOCO

A análise dos dados produzidos na proposta de formação continuada ofertada na *Escola Herondina* no ano de 2020; o acompanhamento do trabalho de docência e a entrevista realizada com o *Professor Miguel* no ano de 2021 nos permitem realizar uma discussão sobre o tempo e o espaço da escola para a organização de um trabalho de docência pautado nos princípios da perspectiva histórico-cultural.

As professoras e professores participantes desta pesquisa sinalizam que a profissional que desejam ser, por vezes, é barrada pelas condições de organização (estrutural e burocrática) da escola (e, em nossa análise, do sistema de educação brasileiro como um todo) (NOGUEIRA, 2012). Ao abordar esta problemática, Smolka (2021) indica que existem tensões entre as intenções e as possibilidades de realização do trabalho de docência na escola.

Um ponto crucial que aparece nas discussões sobre o trabalho docente são as tensões irreduzíveis entre as intenções e as possibilidades de atuação dos sujeitos/professores e aquilo que, sendo resultante das relações sociais historicamente estabelecidas, se (inter)põe – se impõe e ao mesmo tempo se oculta – na realização de seu trabalho, de sua atividade profissional (SMOLKA, 2021, p. 11).

As condições materiais em que a educação brasileira está organizada nem sempre favorecem as expectativas das professoras para com a profissão. Desse modo,

compreendemos que, embora haja intencionalidade para com o trabalho de docência, um método de trabalho coeso aos objetivos da professora esbarra na realidade dificultosa da profissão docente no Brasil. Desse modo, parece-nos importante questionar: quais estratégias as professoras da infância encontram para lidar com a abscissa entre o resultado ideal e o resultado real (VÁZQUEZ, 2007) da organização do trabalho de docência?

Consideramos que uma reflexão sobre quais as possibilidades e desafios para a organização de um trabalho de docência autoral, em que uma tríplice dialética entre teoria, método e prática seja construída e vivenciada pelas professoras da infância diante das con(tra)dições (SMOLKA, 2021, p 14) da educação brasileira, é fundamental para orientar o diálogo com os dados produzidos na escola.

A análise da entrevista com o *Professor Miguel* registra que a satisfação em estar na escola esteve evidenciada durante todo o período de acompanhamento do trabalho de docência. Notamos que para ele o espaço da instituição educativa é um local de trabalho motivador, em que se sente, se insere e participa com responsabilidade, comprometido com o desenvolvimento dos estudantes. Além das nossas observações, no momento da entrevista, esta nossa percepção é afirmada. Sobretudo quando conversamos com ele sobre sua concepção de escola e, com isso, sobre as condições de organização da docência neste espaço.

Pesquisadora P18: O que é a escola pra você? (sic)

Professor R18: *Pra mim? Metade da minha vida! É nela que eu me sinto feliz, é nela que eu me realizo, tá? É um trabalho que não é trabalho, eu tô trabalhando aonde que eu gosto assim... pra mim a única coisa ruim é a burocracia, o resto é tudo de bom!* (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021).

A manifestação do professor após a P18 não foi imediata. O silêncio parecia indicar a elaboração de sua resposta e quando exterioriza sua ideia, o faz de forma segura. Sua fala é firme, ele sorri e é enfático em sua resposta. No primeiro eixo de análise deste texto discutimos o fato da escolha profissional do *Professor Miguel* estar atrelada a um acontecimento marcante em sua vida pessoal. No entanto, na R18 está presente novamente o entrelaçamento entre a constituição pessoal e profissional. Ao ser questionado sobre o que é a escola, o professor elabora a P18 expondo o sentido que ele atribui a esta instituição social: um espaço em que se sente bem e realizado profissionalmente.

Ampliamos esta discussão questionando ao *Professor Miguel*, em sua opinião, qual sentido as crianças atribuíam ao espaço escolar. A R24 destaca, então, que a

concepção de escola dele reconhece que cada criança se relaciona com o espaço escolar de forma diferente.

Pesquisadora P23: Em sua opinião, qual a função social da escola? (sic)

Professor R23: *Meu deus do céu... a função social... pra que a gente conviva com harmonia, paz, sabedoria, planejamento, sustentabilidade...*(sic)

Pesquisadora P24: E o que você acha que é a escola pra criança?(sic)

Professor R24: *O que é a escola pra criança? Daí depende, cada uma tem um significado... Eu vejo assim: tem alguns que acham que é brincar, tem algumas que acham que é comer, tem algumas acham é aprender, tem algumas acham que seria um ensinamento para o futuro, né.. então, tem algumas 'meu pai mandou', meu... tú vai achar muitas respostas. E se, isso se a gente perguntar no individual. Se a gente perguntar no conjunto a gente vai ver que a resposta nem sempre vai ser a verdadeira, tá. Vai pegar a verdadeira de um, dois e três, o outro vai ficar tímido com a resposta que ele queria dar. Porque ele acha que a dele vai ser menor. É igual quando a gente pergunta que profissão, se ele não está bem centrado no que ele é, ele muda porque o coleguinha quer ser um médico, mas tem aquele já que já tem 'eu sou assim, eu quero ser assim' já está mais seguro (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).*

Vigotski (2009) auxilia-nos a problematizar a R24 do *Professor Miguel* a partir dos conceitos de sentido e significado. Para o autor, o significado da palavra é estável, enquanto o sentido é variável. Com apoio na reflexão da R24 do *Professor Miguel*, uma possível analogia para explicar a diferença entre os conceitos pode ser realizada a partir da instituição social escola. Por exemplo, o significado da instituição escola é encontrado em dicionários, enquanto o sentido que a instituição escola representa para cada pessoa é único, portanto, mutável. O sentido atribuído a escola para cada criança irá depender de fatores históricos e culturais, portanto, econômicos, políticos ou religiosos, por exemplo. Enquanto para algumas crianças ir para escola se traduzirá na garantia de fazer uma refeição ao dia, para outras a escola poderá ter o sentido de um espaço de aprendizagem ou de encontro com seus pares (ou ambos).

Paulham prestou um grande serviço à análise psicológica da linguagem ao introduzir a diferença entre o sentido e o significado da palavra. Mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOTSKI, 2009, p 465).

Destacamos ainda, na R18 do *Professor Miguel*, que sua escolha para falar sobre o espaço escolar é marcado por significações pessoais. O *Professor Miguel* não esgota

suas palavras sobre a escola apenas exteriorizando o significado desse espaço, mas sim, compartilhando conosco o sentido que ele atribui ao seu local de trabalho. O sentido do espaço da escola, para ele, está encharcado de memórias, afetividade e significação pessoal. É como se falar sobre a escola se traduzisse em um exercício de falar sobre si mesmo: “[...] metade da minha vida. É nela que eu me sinto feliz [...]” (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021). A profissão corre nas veias do professor, não há como falar da escola, sem falar de si. Ao narrar a escola, o professor narra a si mesmo.

O significado da escola está carregado de sentido pessoal. Participam da sua forma de ser professor a escolha por essa profissão e aspectos da vida pessoal, do mesmo modo que suas vivências como professor influem no seu modo de ser humano. Podemos considerar as afirmações anteriores do *Professor Miguel*, sobre esta escolha: em virtude do acompanhamento escolar da filha; a mudança na organização da vida por conta de uma nova profissão escolhida; a busca por uma profissão em que o fizesse sentir realização.

É a partir destas considerações que concordamos com Braga e Smolka (2021), uma vez que as autoras sinalizam que o exercício de narrar a própria história faz parte do processo de constituição humana e que na memória estão salvas vivências, que são aqueles momentos carregados de sentido pessoal, que nos marcam e se constituem em nossa forma de ser e agir perante ao mundo.

[...] o narrar se torna constitutivo da experiência de vida; como a forma verbal de linguagem integra a elaboração das funções psicológicas superiores; como a memória participa da vivência atribuída de sentido. “A experiência determina a consciência” (VIGOTSKI, 1996, p. 80). “A consciência é a vivência das vivências” (VIGOTSKI, 1996, p. 71) (BRAGA; SMOLKA, 2020, p. 194)⁹⁹.

A R18 do *Professor Miguel*, com inspiração na pesquisa de Braga e Smolka (2020) e em diálogo com a discussão de Vigotski (2009) sobre o conceito de sentido e significado, nos convida a refletir sobre a importância de a professora da infância conhecer o sentido atribuído por cada uma das crianças para a instituição escola. Se Vigotski (2010) indica que uma das atribuições do mestre é a de conhecer cada criança em sua individualidade e que é fundamental a professora conheça o contexto de vida da

⁹⁹ Neste texto as autoras analisam a “[...] uma atividade registrada durante um projeto sobre memória e narrativa, realizado no contexto escolar contemporâneo”. As autoras compartilham episódios com duas crianças, em que falam sobre suas histórias de vidas a partir de objetos que marcam suas histórias. Portanto, embora analisem a relação da memória com o desenvolvimento infantil, compreendemos que suas considerações dialogam com a nossa pesquisa quando analisamos a narrativa do professor sobre o sentido da escola em sua vida.

criança fora do espaço escolar. Dessa maneira, nos parece que dialogar com os estudantes sobre o sentido da escola em suas vidas se traduz em via de acesso à significação que as crianças fazem do contexto social e cultural em que vivem. Isto é, trata-se de uma maneira de conhecer as individualidades de cada criança. Como vida de mão dupla, conhecer o sentido da escola para cada criança se traduz em uma maneira de professora organizar relações de ensino que façam sentido também para a criança. Afinal, “Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los” (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

Ao nosso ver, problematizar o sentido da escola junto aos estudantes se configura como uma indicação metodológica ao trabalho de docência na infância. Uma reflexão individual da professora sobre a concepção de escola parece não esgotar a importância desse conceito embasar a organização do trabalho de docência. Mas essa reflexão pode ser potencializada quando a professora conhece o sentido que cada criança atribui a escola e discute junto aos estudantes o que significa estar nesse espaço, assim como quais as expectativas em relação a participação delas nesta instituição social. Para que os estudantes sintam-se pertencentes a escola e para que sua presença neste espaço se traduza em vivência nas relações pessoais e com o conhecimento científico, ao nosso ver, é fundamental que um projeto democrático de escola seja construído. Para nós, um projeto democrático de escola só se valida quando os estudantes participam desta construção e quando é possível agregar todos os sentidos pessoais no significado comum da instituição social escola.

Um segundo aspecto chama-nos atenção na R18. Trata-se do fato de o *Professor Miguel* vincular o sentimento de motivação à sua profissão e, em contraponto, negar o fato de estar exercendo o trabalho. A resposta do *Professor Miguel* não destaca apenas sua satisfação em relação a profissão docente, mas ao mesmo tempo a negação o fato de estar realizando uma atividade laboral. Reconhecemos que o trabalho de docência na escola seja, sem dúvidas, satisfatório e prazeroso. No entanto, consideramos importante não perdermos de vista o fato de que ser professor é um trabalho – uma atividade com remunerada e com finalidade.

Tal posicionamento do *Professor Miguel* se traduz em um elemento interessante de análise à medida que permite-nos problematizar as possibilidades de discutir o reconhecimento da profissão docente como um intelectual e estudioso, como um trabalho laborioso, que demanda tempo, estudo e, portanto, uma formação acadêmica em nível superior. Não se trata, portanto, de um destaque negativo a R18 do *Professor Miguel*, até

mesmo porque compreendemos ser fundamental um professor sentir-se motivado e feliz em sua profissão. No entanto, esta é uma consideração cunho político, em que registra a importância de a profissão docente ser reconhecida em termos de plano de carreira e condições materiais para a organização do trabalho de docência.

É necessário, portanto, que os professores e professoras tenham a consciência de que, ainda que com satisfação e felicidade, a profissão docente não se traduz em um momento de lazer, mas sim em um processo de trabalho, que demanda um exercício praxiológico. Em síntese, é preciso lutarmos para que a profissão docente seja vista como trabalho. Um trabalho que requer, por exemplo, uma formação acadêmica em nível superior mediante ao estudo científico das ciências que produzem conhecimento sobre o processo de desenvolvimento do ser humano. Para tal, é necessário tempo de planejamento, condições de reflexões sobre o trabalho desempenhado, reconhecimento salarial e políticas públicas de incentivo a formação inicial e continuada.

Ser professor ou professora é trabalho e a defesa é pela garantia de condições formativas e um plano de carreira que permitam ao professor o seu próprio reconhecimento como um profissional fundamental para as relações de ensino, portanto, para todas as relações humanas sociais e culturais. É preciso reafirmar a ideia de trabalho docente e dissolver a ideia de que ser docente é um ato amor, dom ou talento.

Para Pimenta e Almeida (2021), é a partir dos anos finais do século XX que o perfil de um professor compromissado com mudanças sociais e que pudesse atuar na superação das desigualdades sociais e econômicas, mobilizou as propostas de formação docente. Este é um marco histórico, em que por meio da formação do professor, e posteriormente do seu trabalho de docência, vislumbrava-se uma transformação da organização social. As políticas públicas desta época indicam que os professores passaram a ser compreendidos como profissionais e produtores de conhecimento, capacitados para organizar a escola a partir de uma intencionalidade pedagógica para um fim social.

A compreensão dos professores como profissionais trouxe como decorrência o investimento na valorização, na formação e no desenvolvimento dos seus saberes, fortaleceu a possibilidade de considerá-los como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas. Essas novas premissas conceituais trouxeram perspectivas promissoras para a reinvenção da escola democrática e colocaram-se como contraponto à concepção que compreende os professores e seu papel social no âmbito da racionalidade técnica e às ações que buscam o controle cada vez mais burocrático do trabalho docente, evidenciando uma

política ineficaz para assegurar a democratização do ensino e combater a exclusão social no processo de escolarização (p.6).

Um diálogo entre o estudo de Pimenta e Almeida (2021) e a R18 do *Professor Miguel* torna-se possível quando o professor finaliza sua resposta indicando um aspecto que considera negativo na organização da vida escolar. Ele afirma que o único aspecto negativo da profissão é a burocracia. Parafraseando Pimenta e Almeida (2021), estaria o professor percebendo o seu trabalho docente controlado pelas ações burocráticas que a escola impõe? É possível ampliarmos esta discussão com o conteúdo da P19.

Pesquisadora P19: O que você se refere a burocracia? (sic)

Professor R19: *Burocracia é tudo o que fica lá no papel por ficar. O que tem que colocar lá porque é necessário. Burocracia é uma coisa que fica lá por ficar, aquela coisa chata que fica lá por ficar. Exemplo assim ó: frequência é uma burocracia, mas eu acho que não... é legal, é normal, tem que ter... ah mais tem muitas coisas ali que a escola exige que eu vejo que é só pra encher ó... a gaveta lá de papel (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).*

Ao ser questionado sobre o que se refere a “burocracia na escola”, o *Professor Miguel* afirma que são atividades/ações que realiza sem atribuir uma relação com seu trabalho de docência. Ele reconhece, por exemplo, a importância do controle de frequência dos estudantes, mas menciona que existem outras burocracias que ficam apenas em papéis, engavetados. Consideramos que aqui o *Professor Miguel* nos dá uma grande pista para a organização de conteúdos para a formação continuada na escola: os registros dos professores e professoras. Nossa análise sugere, portanto, que as formações em serviço nas escolas possam ser organizadas a partir das dificuldades concretas das professoras. Isto significa tornar os registros das professoras sobre o trabalho de docência e as relações de ensino em conteúdo de estudo, discussão e encaminhamentos

Afinal, como afirma Gama (2015), o trabalho docente é uma prática social situada. Parece-nos, portanto, que conhecer e problematizar os registros das professoras se traduz em uma oportunidade de reconhecimento docente, em que se torna possível o encorajamento da construção de um processo autoral de organização do trabalho de docência.

Não podemos esquecer que o trabalho docente é uma prática social situada condicionado pela singularidade dos contextos nos quais acontece e, precisa ser investigado em situações reais para que se compreenda o que fazem, por que fazem e que saberes mobilizam os professores durante sua realização. Identificamos que existe um forte sentimento de conformismo e aceitação das prescrições como regras a serem cumpridas e que os professores ainda não exploram plenamente a atividade de trabalho como seu espaço de criação e mediação entre as prescrições e a ação (GAMA, 2015, p. 3).

A R19 do *Professor Miguel* destaca, ainda, outro aspecto importante a ser analisado. A organização da escola e do sistema educacional como um todo apontam que um conjunto de elementos constitui o trabalho de docência. Para o planejamento das relações de ensino, muitos aspectos se unem para que a organização do trabalho de docência. Isto é, [...] “Diante de um meio de trabalho repleto de desafios, o professor tem como auxílio prescrições, tais como documentos oficiais, materiais didáticos, dentre outros recursos que desencadeiam, e constituem, o seu agir” (BESA; SILVA; MORAES, 2018, p. 101). Aspectos que o auxiliam, outros que se classificam, nas palavras do *Professor Miguel*, como infelizes, mas que ele reconhece que fazem parte do sistema de educação e que nem sempre são questionáveis. No objetivo de ensinar e organizar o trabalho de docência estão incluídas determinações e atividades que nem sempre agradam o professor, mas que são necessárias do ponto de vista da organização da escola como um todo.

[...] o trabalho do professor consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos alunos. No âmbito de uma organização escolar, esse trabalho é objeto de uma reelaboração constante por parte dos professores, segundo as tarefas que lhes são prescritas e as que eles prescrevem aos alunos levando em conta o seu nível de escolaridade, o contexto sócio-econômico em que estão inseridos etc. [...] (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 340 apud Amigues (2002:1)).

Em nossa percepção, compreendemos que não se trata de o professor seguir as prescrições ou organizar as demandas burocráticas sem questioná-las. Mas de, na organização do trabalho de docência, incluir um momento de reflexão sobre o quê e porquê se prepara documentos chamados de “burocráticos”. Nesse contexto, consideramos importante, mais uma vez, questionar: quais espaços e tempos a rotina na escola possibilita à professora da educação básica uma reflexão sobre os aspectos que constituem a profissão docente?

Como nas demais profissões, o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos em uma cascata hierárquica, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCN's, os quais são retomados/ repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho. As atividades do professor se realizam, portanto, em um “espaço” já organizado – a constituição das salas de aula, as atividades a serem aí desenvolvidas, o tempo a elas dedicado, a adoção ou não de determinados livros didáticos etc. - não definido por ele próprio, mas “imposto” por uma organização, que pode ser “oficial”, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou “oficiosa”, mas igualmente efetiva, como os “conselhos de classe”. Tais prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas

se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido. A dificuldade com a qual se depara o professor em situação não concerne apenas à natureza das prescrições, mas também ao seu modo de circulação no âmbito dos diferentes estabelecimentos escolares cujas formas de organização do trabalho do professor são extremamente variadas, e cujos “efeitos” são constatados sem que seus mecanismos subjacentes sejam explicitados e explicados, lacuna que uma análise ergonômica do trabalho pode preencher. Para a análise do trabalho, as prescrições e a aprendizagem dos alunos, assim como a organização escolar, não podem estar separadas das atividades do professor. Entre as prescrições e os alunos existe um trabalho de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 343).

Ao nosso ver, cabe aos pesquisadores, e também aos interessados e compromissados com a educação brasileira, sinalizarem que não apenas aspectos positivos constituem o trabalho de docência. Dessa maneira, faz-se importante engajarem-se na luta por condições de trabalho em que as professoras tenham espaço e tempo de refletir sobre sua profissão. Não se trata apenas de as professoras aceitarem essas prescrições, mas de refletir sobre e questioná-las, enfrentá-las e, possivelmente, transformá-las a fim de atribuírem significado ao que fazem. Com inspiração em Vigotski (2013), compreendemos que uma professora autora da organização do trabalho de docência deve ser capaz de questionar a realidade social e educacional, na intenção de transformá-las em prol de um mundo mais justo e igual.

Na entrevista com o *Professor Miguel* ampliamos a discussão sobre os “documentos engavetados” enfocando o diálogo sobre a organização da escola como um todo. Nosso objetivo era o de compreender a percepção do *Professor Miguel* sobre as questões burocráticas da escola na relação com seu trabalho de docência. Na P20 conversamos com o participante da pesquisa sobre os impactos da burocracia que ele citou para a organização do seu trabalho de docência.

Pesquisadora P20: E você acha que o professor que você é está contido nessa burocracia? Você deixa registro do professor que você é nessa burocracia, nessa documentação? (sic)

Professor R20: *Humf... não. É difícil, é como eu falei, é algo que fica engavetado e ninguém vai ver. Lá não está eu...* (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021).

Nossa análise indica que, ao criticar as demandas burocráticas da escola, o *Professor Miguel* reforça a necessidade de atribuir um outro destino para os registros. Além disto, ele destaca que se reconhece como professor é na relação com as crianças. Ele não está nos papéis engavetados, embora os organize. Esta constatação nos indica que

sua preocupação enquanto docente é a de estar e organizar as relações de ensino, com foco nas crianças.

Em diálogo sobre a discussão sobre “as burocracias” da escola, consideramos importante compartilhar com o leitor nossa conversa com o *Professor Miguel* sobre os conteúdos curriculares previstos nas legislações municipais, estaduais e federais para serem ensinados nas escolas. Através da P29 buscamos compreender a forma de organização do planejamento do *Professor Miguel* por meio de um questionamento sobre os conteúdos curriculares.

Pesquisadora P29: E o que você acha dos conteúdos curriculares? (sic)

Professor R29: *Dar conta de tudo? Não. Essa vem, vem essa parte burocrática. Vai tá lá no planejamento, mas não vai ocorrer na prática. Então, só que, no registro ali que eu acho legal que tem que ter, ali vai, mas porquê que, exemplo, vamos dizer assim: eu tenho o meu plano curricular de Florianópolis, tá escrito isso, isso e isso e isso, me desculpe, não tem como dar aquilo tudo. Eu tenho que fazer um plano anual, contemplando aquilo tudo, isso todos os professores tem que fazer. Te garanto que esse plano tá lá na gaveta. Isso que eu não concordo, que eu disse dessa burocracia chata. Que eu sei que eu não vou dar conta. Porque daí eu tenho que fazer o bimestral, daí eu vou lá e registro o que eu dei, entendeu. É mais uma burocracia em cima de outra burocracia, entendesse?* (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021).

Ao estarmos diante do conteúdo da R29, compreendemos ao que ele se referia na R19, sobre a burocracia. O *Professor Miguel* demonstrava não criticar as propostas curriculares, afinal, reconhece o quanto é importante ter um norte, um caminho para seguir do que ensinar e que isso colabora com a organização do trabalho de docência. No entanto, ele sinaliza que o volume de conteúdos indicados é extenso. Ele afirma que é impossível “dar conta” de tudo o que está previsto nas políticas públicas para ser ensinado em um ano letivo. Novamente estamos diante de uma contradição do sistema de educação brasileiro, em que o *Professor Miguel* parece sinalizar o que pesquisadores da educação brasileira constatarem em suas pesquisas (Martins, 2015; Rodrigues, 2015; Aita, 2009; Francioli, 2012): que a realidade efetiva das escolas e do trabalho de docência nem sempre é considerada pelos formuladores de políticas pública.

Aqui percebe-se, também, o indicador de uma concepção de educação escolar que está vinculada apenas ao ensino e parece despreocupar-se com a aprendizagem das crianças. Essa sobrecarga de conteúdos acaba fragmentando, por um lado, o próprio conteúdo, isto é, fragmentando a compreensão da criança sobre os conhecimentos científicos, e criando o imaginário, do ponto de vista dos estudantes, de que os conteúdos são desarticulados. Além disso, gera no professor a frustração de não dar conta do previsto

e parecendo indicar a necessidade de o trabalho de docência preocupar-se com a quantidade do ensinado, que nem sempre vai ao encontro da qualidade do aprendido. Esse dado, ao nosso ver, provoca uma reflexão ineficaz da professora do ponto de vista de si mesma e do trabalho de docência desenvolvido.

Tal fato permite-nos questionar, e esta parece ser uma importante e constante problemática da área da educação, de que maneira as políticas públicas para a educação são organizadas e de que forma se inclui nelas os reais enfrentamentos e possibilidades de organização do trabalho de docência no dia-a-dia das escolas (SOUZA, 2017). É compreensível, portanto, a expressão do *Professor Miguel* de que o que não gosta na escola é a “tal burocracia”. Afinal, ele expressa o incômodo de se preocupar com uma lista de conteúdos previstos para cada ano letivo que ele sabe que não vai dar conta de ensinar, e tampouco as crianças de aprenderem.

Temos mostrado que as prescrições, longe de serem externas ao “ofício do professor”, dela fazem parte. O amalgama prescrições-realizações participa plenamente da constituição desse ofício e de sua evolução. Se as prescrições estão na origem das atividades, as atividades delas se afastam porque a realização efetiva visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de re-elaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação. A abordagem ergonômica considera que a ação é simultaneamente uma resposta às prescrições, mas também uma questão a elas endereçada portanto, a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal. SOUZA e SILVA, 2006, p. 344

O desabafo do *Professor Miguel* ao criticar os papéis que ficam engavetados na P19 se amplia na P30, quando perguntamos como ele faz a gestão dos conteúdos previstos a serem ensinados e aquilo que, de fato, ele consegue ensinar.

Pesquisadora P29a: Você se cobra por não ter conseguido seguir o plano? (sic)
 Professor R29a: *Eu não me cobro de não ter conseguido fazer aquele plano tá, porque eu vejo assim tá, tudo que eles aprenderem ali dentro da sala e conseguir usufruir pra eles, ter algum sentido pra eles, pra mim credo já é um aprendizado. É isso que eu quero tá. Então a gente sabe que tem quer aquela sequência lá como tá no planejamento, isso é bom tá, não é ruim, é bom. Primeiro ano dá isso, segundo ano dá isso, terceiro ano dá isso... isso é bom. Dá um norte, é bom, tá, mas... aquilo de lá que tá no plano regular é o computador que sabe tá, nenhuma pessoa, nem uma criança vai conseguir fazer aquilo tudo tá... a não ser que seja superdotada tá, mas daí são exceções... (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).*

O que o *Professor Miguel* nos indica vai ao encontro do que Martins (2015) constata em sua pesquisa: “[...] “Para a maioria dos professores as diretrizes são propostas

artificiais simplificadoras, formuladas sem considerar as dificuldades concretas enfrentadas no cotidiano da sala de aula” (p. 134). Reafirmamos, aqui, a possibilidade de que as propostas de formação continuada para as professoras em serviço nas escolas tenham como eixo norteador as dificuldades concretas dos docentes. Que nos encontros formativos as docentes tenham espaço para compartilhar seus trabalhos de docência, questionar seus modos de ser professora e se reconhecerem, portanto, em um constate processo de formação. Um espaço para discutir os registros nos momentos de formação continuada parece ser fundamental e promissor, afinal, o registro expressa a observação científica, aquela que se transforma em material de análise e de busca de superação.

Na Reunião 03 (280920/RE03SI/FTA) empreendemos uma discussão sobre os instrumentos essenciais do trabalho do professor. Abordamos, sobretudo, a importância do registro, afinal, independente do instrumento metodológico que escolham utilizar para compartilhar os conhecimentos científicos com os estudantes, faz-se indispensável o registro do processo educativo. A *Professora Lorena* encerra a discussão ao descrever a relação entre o registro do professor e a avaliação do processo de aprendizagem do estudante.

Sim, o registro é fundamental, a partir então, faz parte, o registro é fundamental, para ver como que essa criança se soltou né, é fundamental, né? (sic) (FTA, *Professora Lorena*, setembro/2020).

Na entrevista com o *Professor Miguel* também empreendemos um diálogo sobre o registro. Nosso objetivo era o de compreender de que forma ele se organiza pra registrar e como ele registra as relações de ensino que estabelece com as crianças.

Pesquisadora P21: Você está presente no registro sua prática? (sic)
 Professor R21: *Lá eu acredito que sim. Tá eu, está o que eu gosto, o que eu faço, né.. o que eu aprendo também... Eu sempre digo assim, eu sou só um mediador daquilo que a escola tá querendo fazer um ensinamento e a gente tá ali aprendendo junto. Eu trago pra que ela não se desvie, pra que ela fique aqui naquele foco, mas a gente aprende de várias maneiras* (sic) (FTE, *Professor Miguel*, set/2021).

A fala do *Professor Miguel* chama-nos atenção por alguns motivos. Ele afirma registrar o que gosta, o que faz e o que aprende com as crianças. Portanto, é possível afirmar que o momento de registrar as relações de ensino, o professor reflete sobre sua prática, sobre as crianças e sobre os rumos de sua aula. O registro das relações com as crianças é onde o professor se encontra com os estudantes no contexto extraescolar e,

também, o espaço em que ele se encontra com ele mesmo na sua profissão. Ao falar do seu processo de registrar, o *Professor Miguel* reafirma sua forma de perceber-se na profissão: mediador do processo de aprendizagem da cultura humana das crianças.

Desse modo, ao analisarmos a R21 no diálogo com o conteúdo geral da entrevista com o *Professor Miguel*, percebemos que a satisfação em ser professor está na relação com as crianças. É com foco na mediação de relações de ensino que garantam aprendizagens para as crianças que o *Professor Miguel* organiza o trabalho de docência. O que ele parece indicar é que seu compromisso como profissional da educação está em organizar o trabalho de docência de modo a estabelecer com os estudantes relações de ensino que favoreçam aprendizagens significativas para as crianças. Seja aprendizagem dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, em forma de conteúdos escolares, seja em questões relacionadas aos modos de relacionarem-se socialmente nos contextos culturais em que se inserem.

Essa constatação sobre o que define o ofício de ser professor que chegamos por meio da entrevista com o *Professor Miguel* dialoga com o estudo de Almeida e Pimenta (2021), em que as autoras definem que o trabalho de docência é uma atividade de natureza pedagógica, em que a intencionalidade pedagógica é aspecto fundamental para a formação humana.

Desses avanços nas compreensões teóricas e políticas a respeito do papel sociopolítico dos professores e suas necessidades formativas decorreram reorientações teórico - metodológicas para os cursos de licenciatura a partir de três premissas: a estreita vinculação entre os conteúdos científicos e os pedagógicos; o caráter histórico e construtivo da produção do conhecimento; a íntima articulação entre teoria e prática. Portanto, impõe-se considerar que a atividade profissional de todo professor tem uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão, apropriação e produção de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos (ALMEIDA; PIMENTA, 2021, p. 7).

Tal premissa é defendida também por Vigotski (2010), em que o autor destaca a importância de as professoras embasarem o trabalho de docência em referenciais teóricos das ciências que se dedicam a problematizar o processo de humanização. A partir da obra do autor (VIGOTSKI, 2009; 2018; 2021), compreendemos que uma fundamental tarefa da professora é a de conhecer cada criança em sua individualidade e construir um método

de trabalho/ensino que proporcione às crianças vivências significativas, por meio de relações de ensino em que elas se sintam partícipes e contempladas.

Outro dado interessante registrado na R21 do *Professor Miguel* é que, em diversos momentos, ainda que ele reconheça que seu papel é central na organização das relações de ensino, a fim de que seu trabalho de docência proporcione aprendizagens significativas para as crianças, ele afirma que também está em uma condição de aprendizagem nas relações de ensino. Ao colocar-se como central e mediador do processo de aprendizagem das crianças, ele não se coloca em uma posição de hierarquia em que as crianças estão em um plano secundário. Ele compreende que ele é o sujeito responsável por organizar as relações de ensino, que detém o conhecimento científico para isso, fazendo jus a sua profissão, mas reconhece-se, também, em constante processo de aprendizagem. Isso é, ele está inserido na relação de ensino com o reconhecimento de que todos os envolvidos (ele e as crianças) aprendem simultaneamente ao se relacionarem. No entanto, tratam-se objetivos e formas aprendizagens diferentes. Afinal, como defendido no capítulo 2 deste trabalho, o que fundamenta o conceito de relações de ensino é o reconhecimento de que estudantes e professoras se inserem nessas relações com objetivos diferentes. A finalidade das relações de ensino é diferente para estudantes e professoras.

Nesse contexto, outro aspecto chama-nos atenção na R21 do *Professor Miguel*, isto é, está registrado que ele reconhece que cada pessoa aprende de diferentes maneiras. Compreendemos que organizar as relações de ensino a partir desta concepção de aprendizagem é uma importante consideração metodológica para o planejamento do trabalho de docência. É essa concepção de aprendizagem que proporciona à professora reconhecer a individualidade dos processos educativos. Essa é uma orientação metodológica, de cunho metodológico, a partir de Vigostki (1996).

Neste contexto, percebemos que o *Professor Miguel* se considera responsável pela mediação do processo de aprendizagem e, com isso, de acordo o referencial teórico dessa pesquisa (VIGOTSKI, 2009), do processo de humanização dos estudantes. Para Vigostki (2009; 2010) mediar o processo de aprendizagem dos estudantes é outra demanda da profissão docente. O trabalho de docência opera, fundamentalmente, com os conceitos de zona de desenvolvimento iminente e zona de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2021). Portanto, a professora, é quem organiza e media o processo pelo qual a criança transforma os conhecimentos que pode acessar mediante a ajuda dos parceiros mais experientes (aqui estamos nos referindo a professora), naqueles conhecimentos que conseguem realizar de

forma independente (zona de desenvolvimento atual). Esse é o ciclo do processo de aprendizagem e que garante o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2009).

Outro aspecto notado durante o acompanhamento do trabalho de docência do *Professor Miguel* foi a preocupação do professor respeitar o posicionamento das crianças mediante as propostas que ele organizava e apresentava a elas. Dois episódios marcam essa constatação. O Episódio C é intitulado de “Desenho certo ou desenho errado?” e o Episódio D foi nomeado de “Não sei se quero falar”.

O Episódio C – “Desenho certo ou desenho errado?”, registra uma proposta do *Professor Miguel* para que crianças realizassem um desenho da *Escola Herondina*. Ele estava ministrando aula de história, em que o conteúdo era estudar o bairro Ingleses e, para tal, o *Professor Miguel* partiu da escola com intenção de ampliar para o estudo do bairro¹⁰⁰. Diferentes foram as manifestações das crianças para com a aceitação da atividade, algumas demonstraram desconforto afirmando que não sabiam desenhar; outras afirmaram que iriam fazer o desenho, mas não iriam mostrar aos colegas; enquanto outras vibraram com a proposta. O *Professor Miguel* encoraja as crianças afirmando: “*Não existe certo ou errado, existe o desenho de cada um. E como o desenho é de cada um, mostra quem sentir vontade. Eu não tenho vergonha, fiz meu desenho bem aqui no quadro*” (sic) (FCR, Pesquisadora, set/2021).

O Episódio D – “Não sei se quero falar”, ocorreu na aula de português, em que o *Professor Miguel* estava ensinando sobre pontuação. Ele convidava uma criança por vez para formular uma frase com diferentes pontuações. Por exemplo, uma criança para fazer frase com ponto de exclamação; a segunda com ponto de interrogação e assim por diante. Algumas crianças aceitaram o desafio público sem qualquer insatisfação; enquanto outras ficaram em silêncio e houve duas em que formularam suas frases, mas compartilharam em tom de voz muito baixo. O *Professor Miguel* se dirigiu, então, há cada uma das carteiras, abaixou e pediu que as crianças falassem baixinho mesmo. Após ouvir, o ele as elogia e pergunta se poderia compartilhar com os demais. Com a resposta positiva, o *Professor Miguel* se transforma em um porta voz das crianças que demonstravam timidez, mas que aceitaram participar do desafio (sic) (FCR, Pesquisadora, set/2021).

Os Episódios C e D nos indicam que o *Professor Miguel* oferece escolhas e respeita as decisões das crianças. Em nenhum momento houve imposição ou cobrança. Ele compreende que as crianças são seres humanos e têm vontades. O que ele parece fazer, então, é organizar relações de ensino no espaço da sala de aula para que as crianças manifestem suas vontades. Quando questionado, na entrevista, os motivos de não ter insistido para que todas as crianças mostrassem seus desenhos ou formulassem as frases em voz alta, ele é enfático em dizer que acredita que poderá mobilizar as crianças, para, em outro dia, elas se posicionem de forma diferente.

¹⁰⁰ Cabe lembrar que o planejamento das aulas é feito de modo coletivo, com o apoio do drive.

Eu quero que ela sinta a necessidade de ler, que ela queira estar junto com aquele que leu, que é legal estar junto com aquele que leu. Então as vezes ela nega por, sei lá, por manha, pirraça, tem tantos motivos... Ou porque tá chateada, tem dias que eu também estou chateado, ou porque aconteceu algo em casa, então eu digo assim que ela esta ali para aprender, no tempinho dela. Se ela não estiver bem naquele dia, talvez no outro ela estará. Pelo menos eu vou fazer de tudo para que ela esteja (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).

O Episódio C, em específico, nos inspirou a organização da P14, em que questionamos ao *Professor Miguel* como ele lidava com a timidez das crianças para tornarem públicos os seus desenhos. Ele é enfático ao dizer que encontra no elogio uma forma de ajudar as crianças a sentirem-se seguras para posicionarem-se no grande grupo.

Pesquisadora P14: Quando foi solicitado que as crianças desenhassem, algumas expressam desconforto e verbalizaram que não sabiam desenhar. Além disso, ficaram tímidas para mostrar os desenhos ao grande grupo, como você lida com essa questão? (sic)

Professor R14: *Eu desenho junto com eles. E faço bem feio, tá? Pra eles ganharem de mim” (sorri). Porque se você fica com a professora, aquela uma que chegou ali e me cumprimentou ‘ah o professor desenha bonito né?’. Geralmente eu não desenho bonito pra eles tá? Pra eles eu tento fazer bem, pra que eles ganhem de mim pra mim poder elogiar eles. Eu acho que o elogio é fundamental né, dar esse ânimo para eles e se você vê ali tem alguns que a gente consegue ver que se destacam em algumas coisas, então a gente já enaltece isso também e se der pra direcionar, se ele gosta daquilo né... A gente viu ali, eu te garanto que a menina ficou com sorriso lá na orelha quando eu fui mostrar pra você a letrinha dela bonita (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).*

A R14 do *Professor Miguel* reafirma sua preocupação com as individualidades, conquistas e características de cada criança. De fato, ao acompanharmos as relações de ensino na sala de aula do *Professor Miguel* notamos que o que ficava evidente era a importância que as crianças atribuíam aos elogios e ao reconhecimento do professor, elas buscavam frequentemente a opinião do *Professor Miguel* e requisitavam sua ajuda para tomada de decisões.

Em conversa com o *Professor Miguel* em um dos dias do acompanhamento do trabalho de docência, no intervalo das aulas, ele afirmou que devido a pandemia, na impossibilidade de estabelecer com as crianças um vínculo afetivo cumprimentando com abraços e apertos de mão, ele busca maneiras e cria situações para que seja possível elogiar ainda mais as crianças. Ele percebe o quanto esse incentivo mobiliza as novas aprendizagens, sabe que é importante dizer para as crianças que ele está atento a elas e que valorizar suas conquistas, além de deixá-las confiantes, encoraja-as as novas aprendizagens.

Outro episódio, observado no acompanhamento do trabalho de docência, registra a prática do *Professor Miguel* elogiar as crianças. Trata-se do Episódio E, intitulado de “Um professor curioso”.

O “*Episódio E – Um professor curioso*” aconteceu em um dia em que o *Professor Miguel* estava ensinando para as crianças a escreverem em letra cursiva. As crianças começam copiar em seus cadernos as letras tal qual o professor fazia no quadro. Ele dá um tempo para que as crianças finalizem e questiona: “*Agora vou querer ver, tudo bem?*”. Uma das crianças rapidamente informa: “*Pra quê né, professor, eu já sei fazer*”. Na réplica o professor indica: “*ah, não, tudo bem, eu sei que vocês já sabem fazer, né? Porque vocês são muito inteligentes, eu só queria ver mesmo de curioso*” (FCR, Pesquisadora, set/2021).

Nossa análise nota que, em nenhum momento o *Professor Miguel* deixou transparecer que sua intenção ao olhar os cadernos seria uma forma de avaliação das crianças. Ele, inclusive, transformou o momento avaliativo em uma demanda pessoal dele, que seria o fato de estar curioso para ver o trabalho das crianças. Mas, primeiramente, encorajou as crianças elogiando a inteligência de cada uma delas. Vigotski (1996), quando fala sobre o processo de observação científica, indica que a criança não note que está sendo observada. Ao nosso, o posicionamento do *Professor Miguel* no Episódio E se constituiu em uma forma de observar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças sem que elas o percebessem em momento avaliativo ou de cobrança.

O sexto episódio, nomeado de “Episódio F – Maquiagem na sala?”, compartilha outro momento em que notamos a importância que o *Professor Miguel* atribui as crianças sentirem-se acolhidas no espaço da sala de aula.

O “*Episódio F – Maquiagem na sala?*” registra a individualidade de cada criança expressa por meio dos objetos que traziam de suas casas para a escola. Em cima de cada uma das mesas, além dos materiais escolares, havia objetos pessoais. Carrinhos, pequenas bonecas, estojo de maquiagens, fones de ouvido, cadernos de colorir, pulseiras e colares. Os brinquedos se camuflavam entre os materiais escolares, como se uma espécie de “coisa só” se formasse. Enquanto o *Professor Miguel* explicava os conteúdos, as crianças manuseavam seus objetos. Não me parecia que os brinquedos tiravam a atenção das crianças. O olhar delas fazia um único trajeto: *Brinquedo – Professor Miguel*. Outras, muitas vezes, se quer olhavam para o brinquedo, apenas o manuseavam enquanto prestavam atenção ao que ele explicava. O *Professor Miguel* não demonstrava incomodo com esse fato, seguia explicando e conversando com as crianças. Em um dos dias, após finalizar de copiar do quadro a explicação do *Professor Miguel* sobre o ciclo da vida, uma das crianças começou a desenhar. Ele desenha uma pessoa e colori o rosto utilizando seu estojo de maquiagem. O *Professor Miguel* notou o processo, porém deixou a menina livre para continuar seu processo. Ao finalizar, a primeira pessoa que ela

chama para mostrar o desenho é o *Professor Miguel*. Ele elogia “*you desenha muito bem, uma ótima artista. Gostei que você usou a maquiagem para fazer o rosto rosado*” (FCR, Pesquisadora, set/2021).

Observar este episódio se traduziu, para nós, na certeza de que a concepção de criança que embasa o trabalho de docência do *Professor Miguel* considera não só a criança estudante, mas a criança ser humano. Reconhecer a criança ser humano se traduz na ideia de planejar e incluir nas relações de ensino os elementos que fazem parte do contexto extraescolar dos estudantes. Afinal, do mesmo que não separamos a pessoa do professor, não é possível separar a criança do estudante. Se para Vigotski (2010) é fundamental o professor conhecer o contexto de vida das crianças fora da escola, ao nosso ver, a ação do *Professor Miguel*, ao acolher nas relações de ensino os objetos culturais que participam da vida da criança nas vivências fora da escola, se traduz em uma maneira de aproximar a vida da escola.

Além disso, o método de ensino exige do professor aquele dinamismo, aquele coletivismo nos quais deve estar mergulhado o espírito da escola. O mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas (VIGOTSKI, 2010, p. 455).

O “Episódio F – Maquiagem na sala?” se traduziu também em conteúdo para a entrevista com o *Professor Miguel*. Questionamos sobre o fato de as crianças trazerem brinquedos para a sala de aula. Sua resposta reafirma nossa análise sobre ele considerar a *criança ser humano* na organização das relações de ensino.

Pesquisadora P19: Notei que as crianças trazem brinquedos para a escola e eles ficam em cima de suas mesas. Elas brincam/seguram os brinquedos enquanto conversam com você e você explica. Não me parece que os brinquedos tiram a atenção delas em relação ao que você está falando. Você também não demonstrou incomodo com esse fato. Tudo bem para você? (sic)

Professor R19: *Eu quero que elas estejam felizes ali dentro da sala de aula. Quando você vê eu chamar atenção: ‘ó agora tem que olhar aqui’ é porque são detalhes que, pra eu passar só uma vez ali pra eles e eles aprenderem. Igual ali o traçado, se eles não olharem o traçado corretamente não tem como, né, como fazer. Só olhou ali, pronto, não tem problema nenhum, continua. Digo assim que, pra mim não atrapalha. Tem professores que eu acho que atrapalha, mas ó, pra mim não. Até porque a gente faz muitas vezes muitas coisas, duas coisas ao mesmo e consegue. E eles estão naquela geração que a gente diz, geração X, indigo, sei lá... que essa geração deles agora tão conseguindo fazer duas coisas ao mesmo tempo, então eu acredito que sim, porque se, eu vejo ali que que a gente tá passando pra escola, eles conseguem, se não, não estaria, você como eles leem bem, então eu digo assim passaram uma pandemia sem ir pra escola, o ano passado foi sem ir pra escola né, como é que eles vem do primeiro ano, fica o segundo todo em casa né, e agora estão no terceiro lendo ali muito fluentes né... então tu só joga ali e pede pra lê sem*

eles ter dado uma leitura prévia... porque eu quando leio eu gosto de dar uma leitura prévia primeiro pra depois ler pro, e tu pede ali e eles leem de cara assim.. poxa, não é fácil, tá. Então eu acredito que... não precisa... (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).

A R19 do *Professor Miguel* novamente reafirma que ele considera a criança como um ser humano capaz. Capaz, inclusive, de fazer duas coisas ao mesmo tempo: prestar atenção no que ele explica e, ainda assim, aproveitar os objetos que trazem de casa. Essa não é uma confirmação que ele faz descolada de realidade, mas a faz, justamente, mediante uma avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ele está seguro de que sua forma de ser professor e organizar as relações de ensino estão colaborando com a aprendizagem das crianças.

Outro dado interessante na R19 do *Professor Miguel* é que ele reconhece que cada professor tem a sua prática. Embora estivéssemos conduzindo uma conversa em tom elogioso, o *Professor Miguel* faz questão de registrar que essa é a forma com que ele sabe e consegue ser professor, mas que outras formas de organizar o trabalho de docência existem e são legítimas.

Uma discussão sobre a acolhida e respeito as individualidades das crianças na escola foi empreendida também junto ao grupo de professores participantes da formação continuada no ano de 2020. Tal reflexão foi mobilizada na Reunião 03 (280920/RE03SI/FTA), por meio da contemplação da obra de Paul Klee, intitulada de “*Park Bei Lu*” (Anexo E), datada de 1938. A contemplação da obra deu abertura ao nosso encontro virtual e foi feito o convite para que as professoras pensassem sobre o que significaria a obra para elas. Aos poucos as professoras foram expressando suas impressões, sensações, sentimentos. Houve até mesmo a criação de um diálogo entre as impressões dos colegas e as impressões individuais.

Me remeteu a uma caatinga. Eu não consigo visualizar pessoas. Parece algo bem deserto. Apesar de muitas cores que poderiam promover uma questão mais de alegria (sic) (FTA, Professora Elisa, setembro/2020).

[...] posso me expressar? Bom, eu já vejo como um labirinto. Tipo um jardim, uma montagem de labirinto, acho que é frio, apesar das cores e vejo folhas porque tem... representa em alguns momentos uns galhos umas árvores e eu vejo q vem não há pessoas está vazio. Na verdade, não vejo pessoas, porque não tem pessoas. porque está vazio? ele é rico nas cores, nos traçados, eu não vejo ele um vazio, e vejo como alegre por conta das cores do traçado, para mim ele não passa tristeza em hipótese nenhuma” (sic) (FTA, Professora Eloa, setembro/2020).

Eu vejo bem alegre, vejo pessoas, pelo menos umas duas, vejo também uma árvore que pra mim tem dois olhinhos muito bonitinhos do lado esquerdo e

para mim trouxe alegria, não tem. Ficou bem exposto as pessoas e a alegria, a pintura” (sic) (FTA, Professora Antonella, setembro/2020).

Eu também vejo um lugar alegre, me remete bastante vegetação, uma floresta, não vejo pessoas, agora que a Antonella falou, mas não tinha visto pessoas, eu via assim folhas, alegre, uma floresta, um lugar mais fresquinho, bem diferente do que a Elisa viu quente, pra mim é um lugar bem frio” (sic) (FTA Professora Alice, setembro/2020).

Eu vejo um ambiente alegre, que tem cor, é cores quentes, a natureza, céu e ambiente não é triste é alegre, tem sol e tem céu, céu e sol, cores quentes, natureza, flores e arvores e é alegre. Pessoas eu não consegui ver, mas pássaros simula assim algum olha em cima de alguma planta simula pássaros assim, natureza. É isso... (sic) (FTA, Professora Lorena, setembro/2020).

Eu vejo, eu assimilei como se fosse uma floresta tropical aqui, clima quente úmido, vejo plantas, pessoas, para mim eu me identifiquei como se fosse uma floresta tropical... (sic) (FTA, Professora Livia, setembro/2020).

Eu vejo um jardim florido, com bastante vida, peixes, com lago e também bastante calor e alegria (sic) (FTA Professora Julia, setembro/2020).

Eu vejo uma floresta em festa, como se fossem os galhos dançando, ali eu encontro as pessoas... (sic) (FTA, Professora Maitê, setembro/2020).

Eu vejo um lugar quente, com flores, folhas, não vejo pessoas e vejo como um lugar alegre (sic) (FTA, Professora Sophia, setembro/2020).

Eu não sei se vocês perceberam, mas ali no canto esquerdo eu percebo um olhar triste, um olho como se estivesse lamentando, acho que remete um pouco da segura né, meio os traços parecem florestas desertas e quentes, mas no meio da tela a gente vê algo nascendo ali então é bem aberta né... (sic) (FTA, Professora Heloisa, setembro/2020).

A expressão da *Professora Elisa* guiou as demais. O grupo de professoras optou por descrever o que estavam vendo diante da imagem. As descrições dos diferentes cenários, apesar de todos estarem diante da mesma imagem: o “*Park Bei Lu*” (Anexo E), favoreceu para iniciarmos uma discussão relacionada ao processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos por parte dos estudantes. Destacamos que os diferentes cenários visualizados pelos professores diante da obra de Paul Klee estão encharcados por suas diferentes vivências estéticas, por seus processos de constituição enquanto pessoa, por seus percursos de vida.

Do mesmo modo foi possível fazer similaridade com a forma com que os estudantes significam os conhecimentos científicos, isto é, relacionados com seus percursos de vida. Portanto, pudemos dialogar com as professoras sobre a importância de, na organização do trabalho de docência, incluirmos a participação das crianças e as manifestações de suas vontades, desejos, necessidades, problematizando-as do ponto de vista dos conteúdos que objetivamos ensinar. Afinal, se o objetivo é que as crianças se

sintam incluídas no planejamento das relações de ensino e participem da construção de um projeto de escola democrática, é imprescindível que haja espaço para as manifestações individuais e coletivas.

Essa discussão foi ampliada na Reunião 03 (280920/RE03SI/FTA), ao ressaltarmos a importância de, enquanto professoras, termos clareza de que cada pessoa aprende e se apropria do conhecimento de uma forma diferente. Para tal, faz-se necessário conhecer as experiências que a criança já tem (VIGOTSKI, 2010), para compreender sua visão de mundo. Isto é, cada um vê o mundo de uma forma, interpreta-o diferente e, com isso, aprende de forma diferente e significa de uma forma diferente, tal qual ocorreu com os professores e suas percepções sobre a imagem.

Em síntese, por meio do estudo coletivo da obra de Vigotski (2009a) e utilizando a obra de Paul Klee pudemos refletimos junto aos professores se, em nosso trabalho de docência há espaço para que as crianças expressem seus múltiplos olhares sobre o mundo e se ensinamos, também, considerando seus múltiplos modos de aprender. Em nossa análise, esse momento se constitui em um espaço de reflexão metodológica sobre a organização do trabalho de docência.

A problematização sobre a inclusão das individualidades e desejos crianças na organização do trabalho de docência foi possível, na entrevista com o *Professor Miguel* e também na Reunião 03 (280920/RE03SI/FTA) com as professoras participantes da formação continuada, sobre um importante instrumento de trabalho do professor: o planejamento. Na P14 questionamos o *Professor Miguel* sobre se e como ele realizava a inclusão atividades de cunho artísticos nos planejamentos das relações de ensino.

Pesquisadora P14: Fiquei curiosa em saber se você foi/é uma criança/pessoa que desenha? Também fiquei curiosa para saber se na organização dos seus planejamentos você inclui propostas que envolvam arte/cinema/pintura? (sic)
 Professor R14: *Aí, tudo. Tudo mesmo, tudo o que tiver é bem vindo, tá?. Exemplo assim tá, como até já falei pros estagiários... Às vezes eu venho com uma proposta e eles falem alguma coisa, eu troco na hora, não tenho problema disso, tá? Eu tive um grande professor que me disse: 'Tú vai ser um grande professor quando tú chegar lá, sem material nenhum e conseguir dar uma aula boa'. E eu aceitei isso. Eu quero ser um bom professor. E isso daí eu sempre tento assim fazer isso que ele falou... mesmo que eu não tenha o material a gente se reinventa na hora, como essa pandemia fez a gente se reinventar muitas vezes... (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).*

A R14 do *Professor Miguel* nos permite afirmar que uma marca da sua formação inicial o acompanha no trabalho de docência. Ele compartilha que na condição de aluno ele ouviu que seria um bom professor e essa afirmativa se transformou em um objetivo

do seu trabalho de docência. O *Professor Miguel* expressa como finalidade do seu trabalho ser um bom professor. Essa constatação dialoga com Vigotski (2010; 2021) e ajuda-nos a pensar o papel da professora para o desenvolvimento das crianças na escola, afinal o autor afirma que um bom ensino é aquele promove a aprendizagem.

Além disso, merece destaque o fato de que a forma com que o professor dele relacionou-se com ele (enquanto estudante do curso de pedagogia) inspira-o, hoje como professor regente, a organizar as relações de ensino junto as crianças. Isto é, do mesmo modo em que o *Professor Miguel* foi incentivado por seu professor, ele busca incentivar os seus estudantes por meio do elogio e da confiança nas possibilidades de cada pessoa aprender e se desenvolver. Novamente, a forma com que os outros se relacionam conosco provoca a formação da nossa personalidade, da nossa individualidade. Os processos de desenvolvimento são primeiro sociais, depois se tornam individuais (VIGOTSKI; 2000, PINO; 2000).

Foi por meio de um outro episódio observado durante o acompanhamento do trabalho de docência do *Professor Miguel* que iniciamos, na entrevista, um diálogo sobre o planejamento docente.

O “*Episódio G – Quem sabe outra*” registra um momento em que o *Professor Miguel* oferece um desenho para colorir para as crianças que já finalizaram a atividade proposta por ele anteriormente. Ele entrega um desenho impresso com letras para colorir. Uma das crianças apenas contorna a letra, deixando o centro em branco. Ele nota que a criança finalizou e pergunta “*Você gostaria de continuar essa ou quem sabe quer uma outra letra?*”, a criança responde que irá apenas contornar as letras. Ele, então, entrega outra folha, com uma diferente letra para que a criança continuasse a pintura. A menina o agradece e escolhe outras cores para fazer o contorno (FCR, Pesquisadora, set/2021).

Fica evidente, portanto, que as relações de ensino que o *Professor Miguel* organiza não contemplam imposições de aprendizagem, mas sim que ele busca construir junto as crianças o desejo de aprenderem e de realizarem o que ele propõe. Quando comento, na P15, sobre o Episódio G com o *Professor Miguel*, ele é enfático ao afirmar, na R15, que a concepção de aprendizagem que ele defende é a de que este é um processo que, para acontecer, é necessário haver curiosidade, desejo e sentido ao que se aprende. É necessário que a criança se sinta mobilizada a aprender.

O Episódio G nos chama atenção ao fato de que, mesmo diante da dificuldade de atender individualmente cada criança, o *Professor Miguel* pensa em estratégias para oferecer diferentes propostas para as crianças. A entrega de desenhos para colorir era uma forma de não deixar as crianças esperando as demais terminarem. Isto é, uma maneira de

respeitar os ritmos de cada criança e de permitir que as crianças que já terminaram também tivessem uma outra experiência, fosse colorindo ou brincando com brinquedos que traziam de casa. Desse modo, mesmo diante de um planejamento prévio, o *Professor Miguel* incluiu as escolhas das crianças, que poderiam optar por colorir as letras, apenas contorná-las, ou brincar com objetos que guardavam em suas mochilas. As relações de ensino são, portanto, espaço de respeito ao tempo de cada criança, de escolha, opinião e manifestação.

Na P13 foi possível traçar um diálogo sobre a flexibilidade do planejamento e a inclusão dos desejos das crianças na organização das relações de ensino. O *Professor Miguel* afirma que considera seu planejamento muito flexível.

Pesquisadora P13: Como você equilibra os desejos das crianças com as expectativas que você objetiva atingir com determinado conteúdo ou dia de aula? (sic)

Professor R13: *Como eu equilibro? Ai... ai.. ai ai ai... como é que eu equilibrio isso? Eu acho que com a prática a gente consegue ir se aperfeiçoando, né, mas... As vezes é difícil né, mas.. equilibrar.. pra mim eu não vejo mais assim como tá fora do contexto, né. Mesmo que eu traga alguma coisa, eles trazam outra ou mudam de assunto, a gente consegue equilibrar isso. Tem como fazer de volta essa pergunta ou me explicar um pouquinho pra eu responder?* (sic)

Pesquisadora P13: Se por cinco dias seguidos eles trouxerem outro assunto. Por exemplo, estiverem só falando em minecraft... (sic)

Professor R13: *Eu usaria minecraft por 5 dias, para ensinar as letras ou problemas matemáticos, pronto. Como eu falei pra você, eu já to nessa que, o que eles trouxerem eu consigo... no começo foi difícil, mas agora eu não vejo mais como o que eles trouxerem vai mudar coisa do meu planejamento. A gente consegue utilizar aquilo né... Eu não vejo mais como a gente... ah, letras com minereft? Sim, dá pra fazer! Então, ah, eu trouxe hoje a gente quer ver essa semana ciências é sobre o ciclo da vida, eles querem falar sobre um filme, exemplo, porque que naquele filme a gente não pode trazer alguma coisa sobre o ciclo da vida? Pode! A gente só muda aquele planejamento aqui e faz de novo...* (sic)

Pesquisadora P13: Então você considera seu planejamento flexível? (sic)

Professor R13: *Meu planejamento é muito ou total, lá sei eu... Mas eu mudo o que for preciso para ser interessante para as crianças* (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).

Além de considerar que os desejos e vivências das crianças fora do espaço da escola são fundamentais estarem presentes na organização das relações de ensino, o *Professor Miguel* indica que sua experiência como professor favorece para que ele consiga flexibilizar o seu planejamento. Esse fato reafirma que não apenas os cursos de formação inicial garantem aos professores e professoras os elementos (e a segurança) necessários para organização do trabalho de docência. Que, portanto, as relações de ensino se constituem também, como via de mão dupla, em um espaço formativo, se

traduzindo em um estimado caminho pelo qual é possível problematizar o trabalho de docência e constituição da professora.

A construção de um trabalho de docência em que inclua a manifestação das crianças e que, portanto, resulte em uma flexibilidade do planejamento do professor, foi manifestada pelo *Professor Miguel* também na P22, quando perguntamos sobre como ele planeja.

Pesquisadora P22: Nesse mesmo contexto, outra pergunta se refere ao seu método de trabalho em sala de aula. Você considera a autonomia das crianças no momento em que planeja suas aulas? (sic)

Professor R22: *Considero, eu sempre, como eu te falei assim, se elas vêm ali com outra proposta e eu achar que está no caminho do aprendizado, eu mudo, eu mudo tudo. Não preciso ter nenhum material, eu mudo. Eu quero que elas tenham aprendizado aqui na escola, eu to aqui pra mediar, depois eu só faço aquele foco que ela vai ter um significado pra vida dela um dia. Ela tem todo, se ela vier aqui e mudar a minha aula e eu ver que realmente é interessante eu não tenho nenhum problema, nenhum problema mesmo* (sic) (FTE, Professor Miguel, set/2021).

Nossa análise indica que o que está em foco no trabalho de docência do *Professor Miguel* é o fato de que a organização das relações de ensino não se pauta apenas em um planejamento pronto ou acabado. Embora ele planeje e entre em sala de aula com uma intencionalidade pedagógica, sua concepção de escola, criança e aprendizagem o atenta para as manifestações das crianças.

Esta constatação, ao nosso ver, vai ao encontro da concepção de escola defendida pelo *Professor Miguel* nas P5, P8, P17, em que este é um espaço de encontro e de aprendizagens significativas, que tenham sentido e utilidade na vida extra escolar de cada estudantes. Está em foco a escola como espaço de aprendizagem. E sobre o seu papel de professor recai a responsabilidade de ensinar de maneira que a aprendizagem seja significativa para as crianças.

Consideramos importante ainda destacar, sobre a análise dos dados produzidos com o *Professor Miguel*, que embora o professor demonstre satisfação para com a profissão e o caráter teórico e metodológico em seu trabalho de docência tenha sido observado durante o acompanhamento de seu trabalho de docência, nos momentos em que conversamos especificamente sobre sua forma de organizar o trabalho de docência, ele expressava insegurança para falar de si. Tal fato permite-nos interpretar que essa seja uma lacuna decorrente dos cursos de formação docente; da organização das políticas públicas para a educação no Brasil e, ainda, das condições de trabalho da profissão docente.

[...] que o professor encontra na realização das tarefas profissionais cotidianas está enraizada nas condições concretas de trabalho produzidas pela organização institucional, como sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para as aulas, dificuldade para efetivar as propostas oficiais por falta de apoio institucional, pequeno reconhecimento profissional, além da dificuldade para efetivar as atividades planejadas e do descontentamento com a própria forma de atuação. NOGUEIRA, 2012, 1238).

As professoras na formação continuada indicaram também uma reflexão sobre como o organizam o ensino, como fazem seus planejamentos. Um primeiro aspecto a destacar é em relação a metodologia de ensino utilizada para organizarem o trabalho de docência junto as crianças. Na Reunião 03 (280920/RE03SI/FTA) a *Professora Alice* faz menção a metodologia de ensino de projeto baseados em pesquisas científicas. A professora inicia sua fala solicitando a opinião dos colegas e compartilha com o grupo seu conhecimento sobre esta metodologia de trabalho.

Então eu acho que é isso né, as vezes na nossa prática a gente mais reproduz do que cria né, então, né eu queria ver assim com vocês qual a opinião eu tenho visto muito sobre a questão dos projetos baseados nas pesquisas científicas desde o início né dos anos iniciais, o quão rico isso também traria para os nossos alunos essa possibilidade que Vigotski fala né da criação. Ao meu ver né, no meu ponto de vista, trazer os projetos pra escola, principalmente da pesquisa científica já desde os anos iniciais, no primeiro ano ali é algo que iria enriquecer muito essa vivência do aluno na escola (sic) (FTA, Professora Alice, setembro/2020).

A *Professora Alice* sinaliza sua opinião de que, muitas vezes, o trabalho do professor muito mais é de reprodução, do que de criação do novo. Ela informa sua percepção de que as professoras mais reproduzem práticas do que se organizam para criar propostas de ensino que atendam as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Tal posicionamento da *Professora Alice* nos convida a refletir sobre quais motivos mobilizaram-na nesta consideração. Estaria a *Professora Alice* fazendo uma auto análise da sua forma de ser professora e buscando elementos para repensar sua forma de organizar o trabalho de docência?

Para a *Professora Alice*, na metodologia de ensino por projetos científicos está a aposta de que este é um caminho pelo qual os estudantes são encorajados a participar, a criar. Compreendemos que o capítulo II da obra Vigotski (2009a), estudado coletivamente nos encontros da formação continuada, colaborou para que ela estabelecesse essa relação entre o estudo teórico e o procedimento metodológico. Ao discutirmos que o ato criador está em todo ser humano (VIGOTSKI, 2009a), a *Professora Alice* compreende que organizar o trabalho de docência a partir de projetos baseados nas

pesquisas científicas auxilia professores e estudantes a perceberem-se como seres humanos com possibilidades de criação. Portanto, percebe-se como uma professora capaz de criar o seu método do trabalho da docência.

De modo a responder a solicitação da *Professora Alice* sobre a opinião do grupo, empreendemos uma discussão sobre o papel da professora (VIGOTSKI, 2003: 2010) para o processo de aprendizagem da criança em idade escolar. Destacamos a ideia de que o estudante é bem-vindo no processo de construção didática, portanto, que os estudantes podem participar, opinar, estarem ativos no processo de construção do trabalho de docência da professora.

Desta forma, nosso papel enquanto docentes é garantir a máxima experiência dos estudantes em seus processos de aprendizagem, seja por meio da metodologia de ensino baseada nos projetos de pesquisa científica ou qualquer outra metodologia de ensino que percebamos interessante para aquele determinado grupo de estudantes. Não se trata, então, de uma metodologia única e genérica a todos os grupos de crianças, mas da professora encontrar e melhor forma para aquele determinado grupo, ou aquela determinada criança. Para Vigotski (1996) a importância de um método não se valida mediante o seguimento de um caminho pronto, mas trata-se do exercício de encontrar e criar o caminho que melhor conduzirá aos objetivos da pesquisa/docência. Vigotski (2021), ao dialogar sobre o papel da análise pedológica para a organização do trabalho pedagógico indica que:

[...] análise pedológica do processo pedagógico resume-se a orientações gerais sobre a metodologia de organização da aula, a saber, toda aula deve provocar o interesse das crianças, atrair sua atenção, desenvolver-se de forma que possibilite a alternância de atividades, possuir certa dinâmica etc (p. 144)

Nesse contexto, dialogamos com as professoras na Reunião 03 (280920/RE03SI/FTA) sobre a na ideia defendida neste trabalho de tese. Trata-se da importância de que a professora se reconhecer como autora do seu trabalho de docência. Encorajamos, portanto, o grupo de professoras com a ideia de que somos criativos para encontrar diferentes opções metodológicas para organizar o trabalho de docência.

Dialogar sobre o fato de o ato criador ser uma característica do ser humano (VIGOTSKI, 2009a) e, portanto, de que todas as pessoas criam algo novo, mobilizou a *Professora Eloa* a revisar suas memórias e reconhecer-se, de fato, como criadora constante do seu trabalho de docência.

A aula diferente né, que eu posso reorganizar na minha sala tu pode organizar na tua sala diferente que está cristalizada” (sic). [...] eu vejo uma experiência no magistério que foi dada para os estudantes, uma musica, as meninas né e cada uma tinha que fazer uma coreografia em cima daquilo e cada grupo teve um entendimento e a expressividade na forma da dança né com a mesma música e trouxe movimentos diferentes, criaram aquela coreografia, então, foi a coletividade numa criação com expressividade diferente... é isso né, dentro da arte, o que eu acho legal é me remetendo para dentro da escola quando os professores estão juntos parte de uma ideia e cada um traz um acréscimo para aquela ideia que partiu ou que tá ali já posta mas com um melhoramento, mas acho que é uma constância, essas mudanças, a gente fala que é melhoramento, mas é uma criação né?!... (sic) (FTA, Professora Eloa, setembro/2020).

A *Professora Eloa* resgata sua memória de professora e vê possibilidades de criação na profissão docente e na importância do coletivo. No entanto, ao problematizarmos a atualidade e os desafios da profissão docente no Brasil, parece-nos interessante questionar: Quais motivos mobilizam a *Professora Alice*, por exemplo, a acreditar que o trabalho de docência na atualidade é mais de reprodução do que de criação? Não estamos diante apenas de um desafio da formação de professores, mas do reconhecimento da profissão docente em termos de políticas públicas e condições materiais de trabalho. Afinal, como afirma Nogueira (2012) e Saviani (2009), não apenas as condições de formação docente influem na qualidade do ensino ofertado.

Como explicitamos, outra posição que perpassa alguns documentos vincula a qualidade do ensino aos vários fatores que constituem o trabalho e traz as condições de trabalho ao lado da formação e da valorização da profissão. Em acordo com esta posição, entendemos que o trabalho do professor se constitui na constante tensão entre formação e atuação profissional, processo no qual a formação do professor é condição fundamental, mas não exclusiva para a qualidade do ensino, como afirma Saviani (2009, p. 153)” (NOGUEIRA, 2012, 1248 e 1249).

Desse modo, não podemos negar a contradição existente entre o que se espera de uma professora e o que, de fato, uma professora consegue realizar. Em nossa percepção, o estudo da obra de Vigotski (2009a) mobilizou a reflexão sobre a professora ser compreendido como agente criadora, afinal, no contexto da Reunião 03 (280920/RE03SI/FTA) as professoras destacaram questionamentos interessantes para a discussão sobre as condições de trabalho docente. Há espaço para criação no trabalho de docência diante das condições de trabalho da professora da educação básica? As políticas públicas educacionais no Brasil legitimam o trabalho de docência como uma atividade criadora? Essas questões indicam reflexões de cunho político por parte das professoras participantes da pesquisa e nos levam a problematizar as políticas públicas de reconhecimento da profissão docente, de formação inicial e continuada em nosso país.

No âmbito da formação continuada, ainda na Reunião 03 (280920/RE03SI/FTA), as discussões sobre a organização do trabalho de docência se ampliam quando as professoras se colocam a refletir, coletivamente, sobre suas formas de compartilhar os conteúdos curriculares com os estudantes. As *Professoras Lorena e Antonella* traçam um diálogo (280920/RE03SI/FTA) sobre as escolhas metodológicas para o compartilhamento dos conhecimentos científicos com os estudantes.

É profundo sim. E ele complementa, não se cria do nada, né o nada significa, no meu entendimento, só mostrar no papel ou no livro, tem que fazer com que o movimento para que a criança, para inserir a compreensão da criança, eu entendi assim sabe... eu entendo nesse contexto aí...” (sic) (FTA, Professora Lorena, setembro/2020).

É bem verdade sim, tirar essas crianças da sala de aula, leva-las pro mundo e os gestos e ver ao vivo faça com que a imaginação delas criam, formalizam uma compreensão melhor, verdade...” (sic) (FTA, Professora Antonella, setembro/2020).

Eu acho também, refletindo é um pouco por aí sim. Os passeios, encaminhar a criança pra sair dos estudos, tá acabando isso também sabe, tá diminuindo essas aulas de saída assim, isso é muito importante para ajudar a criança no desenvolvimento de aprendizagem (sic) (FTA, Professora Lorena, setembro/2020).

A *Professora Maitê* acompanha e entra na discussão. Ela contribui com a reflexão das colegas chamando atenção para a ressignificação do espaço da sala de aula. A professora considera as saídas de campo como importantes, mas sinaliza o fato de que não será possível todos os dias proporcionar essas experiências externas. Assim, atenta ao fato de que possamos considerar trazer a riqueza das experiências externas também para o espaço interno da sala de aula, transformar a sala de aula em um espaço também de aprendizagens significativas.

Eu queria complementar, que eu acho muito importante sim as visitas, as saídas de estudos pra ter esse diálogo com o ambiente externo, mas uma coisa que a gente entende na arte nas práticas artísticas é que o espaço da sala de aula ele já pode ser esse ambiente, então eu não preciso ir para o palco para criar meu ambiente cênico, a sala de aula já é meu espaço de produção, de experimentação, de criação já é o meu ambiente cênico, já tem que conduzir uma atmosfera para trabalhar e chegar ali no meu objetivo o meu conteúdo. Então, a gente pode trazer a experiência externa para a sala de aula também, além de sair, porque é muito importante sair claro, mas todos os dias podem ser...” (sic) (FTA, Professora Maitê, setembro/2020).

Em nossa análise, este diálogo se constituiu em um exercício de avaliar e repensar suas formas de serem professoras, por meio de uma visita em suas memórias na profissão. Embora em Vigotski (2009a) esta essa não seja discussão diretamente proposta pelo autor

nesta obra, ao dialogarmos sobre o processo de imaginação e criação na infância, as professoras trouxeram uma significação para suas práticas de modo a conversarem, individual e coletivamente, sobre a organização do trabalho de docência.

A discussão da obra de Vigotski (2009a), em que o autor aborda a importância do reconhecimento do ato criado no ser humano, mobilizou, então, as professoras perceberem o quanto são fundamentais propostas que convidem as crianças a ampliar seus repertórios, a estabelecerem relações com os conhecimentos científicos a partir de diferentes instrumentos metodológicos. Isto é, convidou as professoras a pensarem em organizar as relações de ensino extrapolando os limites dos livros didáticos, mas, por exemplo, através de saídas de campo, filmes, produção de obras artísticas, experiências corporais. A discussão não se esgotou por meio do referencial teórico sobre o ato criador humano, mas inspirou as professoras a pensarem sobre a forma com que estavam organizando o trabalho de docência e se inserindo nas relações de ensino com as crianças. Desse modo, repensaram sua forma de ser professora e organizar o trabalho de docência.

A análise dos dados sobre a formação continuada na escola em 2020 indica que as professoras refletiram sobre a importância de incluir as manifestações e individualidades das crianças na organização do trabalho de docência. Do mesmo, o acompanhamento do trabalho de docência a entrevista com o *Professor Miguel* indica que é possível, mesmo diante das contradições da educação brasileira, organizar um trabalho de docência que inclua, além dos conteúdos curriculares, as necessidades e os desejos de aprendizagem das crianças, problematizados do ponto de vista do ensino dos conhecimentos científicos.

Em ambas as situações, ao nosso ver, a tomada de consciência sobre o trabalho de docência ter como objetivo a organização de relações de ensino que instiguem, mobilizem e convidem as crianças a aprender, perpassa, sobretudo, as concepções de criança, infância e escola que cada professora defende. A concepção de escola que cada professora defende acaba se desdobrando na sua forma de se relacionar com as crianças e de organizar o trabalho de docência. Do mesmo modo, a forma que a professora se relaciona com cada criança respeitando cada uma em seu tempo e com suas individualidades vai ao encontro da concepção de escola que defende.

Nesse sentido, parece-nos interessante continuar a reflexão problematizando se o tempo e o espaço da escola favorecem a organização de um trabalho de docência engajado com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; a constituição de um profissional político, que reflete criticamente sobre sua prática e a sociedade; e se uma reflexão sobre

as concepções de criança e infância que a professora defende embasam as relações de ensino que se insere com os estudantes.

5. PARA CONTINUAR A CONVERSA...

Desço à rua sempre que as letras endurecem no papel, comprimidas entre si como as pequenas pedras em preto e branco do calçamento que piso. Pouco a pouco meus olhos se deixam levar por um automóvel, uma saia, uma folha, uma lagartixa, umas crianças de escola, passarinhos. Mais a diante já não vejo mais que cores, arestas, vultos, halos, ideias soltas me vêm à cabeça, está boa, está má, e toca a subir e a descer a ladeira debaixo de sol ou chuva, pensando alto, discutindo comigo mesmo, com aquele esgar, aqueles tiques e gestos falhos de que fala o poeta, aquelas caretas que fazem os porteiros abanar a cabeça: “aê, o esquisitão voltou” (BUARQUE, 2019, p. 06).

A epígrafe escolhida para findar este texto deriva de uma “leitura de quarentena”, de um momento em que os estudos relacionados a tese estavam árduos e foi necessário buscar maneiras de desviar e esquecer a realidade. A escolha foi por meio de uma expressão artística: a leitura de um romance intitulado “*Essa gente*”, escrito em 2018 e publicado no ano de 2019, e de autoria de Chico Buarque. Escolhi começar a leitura (BUARQUE, 2019) em um dia em que estava insatisfeita com minha organização para os estudos, sentindo a necessidade de ler outras referências e pensar outras questões, que não aquelas referidas ao trabalho de tese.

Como uma coincidência, na imersão ao enredo de “*Essa gente*” (BUARQUE, 2019) encontro-me com o personagem Manuel Duarte, um escritor reconhecido por publicar romances e que, no contexto da história contada em “*Essa gente*”, sentia-se exaurido criativa e emocionalmente. A epígrafe, então, deste capítulo de considerações finais sintetiza por meio de metáforas o dilema de Manuel Duarte. O personagem estava com dificuldade de continuar a escrita de uma nova obra literária e a editora que assinava a publicação dos seus livros o pressionava para enviar mais capítulos do novo romance de sua autoria. O drama de Manuel Duarte é contado nas primeiras páginas do livro (BUARQUE, 2019) e, portanto, logo no início da leitura, identifiquei-me com Manuel Duarte. Em comum estávamos diante do obstáculo de registrar na forma escrita nossas ideias e reflexões.

Ao me permitir a leitura do romance “*Essa gente*” (BUARQUE, 2019), coloquei em suspenso minhas demandas de vida real e vivenciei os dramas do personagem. Foram dias de alívio e afastamento das “*letras que endureciam no papel*”, parafraseando Duarte, na epígrafe deste capítulo. No entanto, o percurso de acompanhamento da realidade

vivida pelo personagem (BUARQUE, 2019) foi capaz de mobilizar reflexões sobre a realidade em que vivíamos desde março de 2020, quando o mundo estava imerso a pandemia do Coronavírus. Ao encontro dos dilemas do personagem vieram à tona reflexões sobre a realidade social que o mundo enfrentava. Hoje, ao escrever o texto que sintetiza esta pesquisa, percebo que Duarte (BUARQUE, 2019) também inspira a refletir sobre a história, o percurso, as possibilidades e desafios para a realização deste estudo. Desse modo, não há como finalizar este texto sem contextualizar o momento histórico em que esta pesquisa se constituiu.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou pandemia mundial do Coronavírus em 20/03/2020. Essa data marcou o movimento de governantes de países do mundo inteiro a iniciarem uma reorganização das demandas da vida social em virtude dos protocolos sanitários indicados por cientistas da área da saúde para contenção da propagação do vírus. Um vírus que em 01/11/2022 já havia contaminado 630.626.50 pessoas, responsável por 6,590,640 vidas ceifadas em sua decorrência (JOHNS HOPKINS)¹⁰¹.

Em agosto de 2020, aproximadamente 10 meses após a descoberta da doença, a Rússia foi a primeira nação a registrar uma vacina contra o vírus. Em seguida, no mês de novembro, duas farmacêuticas americanas registram outras duas vacinas. No quinto dia do mês de dezembro de 2020 a Rússia foi o primeiro país a iniciar a vacinação, em seguida, no dia 08/12/2020, a primeira vacina é aplicada no Reino Unido; e no dia 15/12/2020 deu-se início a aplicação dos imunizantes no Canadá e nos Estados Unidos. Uma lista de outros 50 países tiveram suas campanhas de vacinação iniciadas até o dia 31/12/2020. O Brasil não integrou essa lista. A vacinação no Brasil teve início em 17/01/2021, com o imunizante Coronavac¹⁰², vacina produzida pelo Instituto Butantan em parceria com o laboratório chinês Sinovac¹⁰³. Os índices de mortalidade, causados pela doença, foram reduzidos no mundo inteiro em virtude do isolamento social e, sobretudo, por conta das vacinas contra a Covid-19¹⁰⁴.

¹⁰¹ <https://coronavirus.jhu.edu> acesso em 01/11/2022, às 10:10.

¹⁰² O imunizante é rejeitado pelo governo federal desde o início dos testes clínicos: <https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2021/01/18/dez-vezes-em-que-bolsonaro-criticou-ou-disse-que-nao-compraria-a-coronavac.html>, acesso em 18/10/2021, às 15:10.

¹⁰³ <https://butantan.gov.br/noticias/coronavac-tudo-que-voce-tempre-quis-saber-e-nao-tinha-para-quem-perguntar>, acesso em 18/10/2021 às 10:10.

¹⁰⁴ <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/10/11/estudo-frances-confirma-que-vacinas-contra-covid-reduzem-em-90percent-risco-de-hospitalizacao-e-morte.ghtml>, acesso em 18/10/2021 às 14:20.

O mundo viveu um intenso período de organização da vida social a partir de protocolos sanitários para redução da propagação do vírus. Famílias e amigos deixaram de se encontrar. Espaços coletivos de trabalho foram substituídos por locais individuais (e residenciais). No Brasil inteiro, apresentações artísticas, reuniões, festas de aniversário e comemorações de conquistas, por exemplo, passaram a acontecer no modo remoto. Profissionais da saúde na esfera global trabalhavam incansavelmente para salvar vidas. Cientistas da área da saúde realizaram pesquisas, em tempos recordes, para encontrar respostas científicas sobre como barrar o vírus, bem como estudaram dias e noites tecnologias de vacina e possíveis remédios para reduzirem os sintomas dos infectados pela doença. Os profissionais da educação, desde os primeiros pronunciamentos de suspensão das atividades presenciais nas creches, escolas e universidades, buscaram maneiras de melhor conduzir, de modo remoto, híbrido ou presencial respeitando os protocolos sanitários, os processos educativos e atender os estudantes nas diferentes etapas da educação básica.

Os impactos da pandemia sobre as relações humanas e sobre a organização social, política, econômica e cultural de todos os países foram e são, sem dúvida, imensuráveis e irrecuperáveis. O Brasil registrava, em 2022, um número superior a 34,8 milhões de casos confirmados e um pouco mais 688 mil mortes pela doença (JOHNS HOPKINS)¹⁰⁵. Em 05 de novembro de 2022 o Brasil era o quinto país com o maior número de casos confirmados e o segundo país com maior número de óbitos registrados¹⁰⁶. Esses dados indicam que ter vivido uma pandemia mundial em um país cujo governo disseminava a dúvida e a negação à ciência foi entristecedor e revoltante. Não bastasse a pandemia, vivemos o caos do desgoverno federal.

O Brasil enfrentou além do vírus, um governo federal que negou a existência da doença¹⁰⁷ e que parecia desacreditar no conhecimento científico como meio de superação/solução da crise sanitária. Além das terríveis marcas numéricas, que significam vidas encerradas em decorrência das complicações geradas pela doença, nós brasileiros vivemos uma pandemia sanitária mundial submetidos a um governo de negações. Acompanhamos o chefe de estado do Brasil negar os conhecimentos da ciência sobre o vírus e, com isso, promover aglomerações de caráter político minimizando os riscos da

¹⁰⁵ Dados referentes ao dia 05.11.2022. Acesso em <https://coronavirus.jhu.edu/region>, às 16:02.

¹⁰⁶ <https://covid19.who.int>. Acesso em 05.11.2022, às 16:10.

¹⁰⁷ <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-a-pandemia-de-gripezinha-e-pais-de-maricas-a-frescura-e-mimimi.shtml>

contaminação. Além disso, não apoiou a vacina; não respeitou os protocolos sanitários recomendados por órgãos de saúde nacional (ANVISA) e mundial (OMS); defendeu remédios sem comprovação científica contra a doença e também divulgava notícias falsas sobre a vacinação e o vírus¹⁰⁸. Um governo que, ao invés de investir na produção de conhecimento, cortou verbas e investimentos na ciência¹⁰⁹, e nas universidades públicas.

Produzir conhecimento científico no país nesse tempo histórico não foi uma tarefa fácil e, tampouco, motivadora. Por este motivo é que consideramos oportuno, ainda que nas linhas finais, reservar um espaço neste texto para comentários sobre o contexto político e social em que este trabalho de tese se inseriu. Afinal, a pesquisa também é histórica. Assistíamos, diariamente a defesa de um projeto de sociedade negacionista, excludente, em que se valorizava a meritocracia, embora as condições de existência humana ficassem cada vez mais desiguais (por exemplo, o Brasil voltou para o mapa das nações com população abaixo do nível da pobreza e na miséria).

Avanços e retrocessos marcam a história da humanidade, assim como marcam a história da educação brasileira. Do mesmo é compreensível que as contradições de ideias e pensamentos fundamentem as relações humanas, sociais e culturais. Com apoio nos princípios do materialismo histórico e dialético é possível afirmar que as contradições são importantes para problematizar a realidade, são os diferentes pontos de vista que mobilizam a manutenção das utopias, “[...] aquelas ideias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente” (LOWY, 2015, p. 20).

É possível dizer que o conceito de verdade dependerá da subjetividade construída pelas relações culturais em que cada pessoa se insere e, do processo de individualização de cada ser humano. Não existe, portanto, uma verdade única (VIGOTSKI, 1996). No entanto, a crítica feita neste texto ao projeto de governo federal do Brasil no período pandêmico ultrapassa os limites da contradição, ultrapassa as possibilidades de aceitar a liberdade de pensamento e ideias do outro. Ao nosso ver, o limite é o respeito à vida humana e, sobretudo, à segurança da humanidade. Tais princípios não foram garantidos por esse projeto de sociedade daquele governo, o qual, além de tudo, reforçava as desigualdades sociais.

¹⁰⁸ <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/10/15/relatorio-final-da-cpi-deve-pedir-indiciamento-de-bolsonaro-por-11-crimes.ghtml>, acesso em 18/10/2021 às 12:10.

¹⁰⁹ <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/10/15/bolsonaro-sanciona-lei-que-retira-mais-de-r-600-milhoes-de-verbas-para-ciencia-e-pesquisa.ghtml>

Ler jornais ou assistir noticiários nesse período foi doloroso, mas uma luta diária tornou possível, por meio da informação, seguir resistindo aquele governo de retrocessos. Foram muitos os desafios, coletivos e individuais, encarados para a realização deste estudo. Foi, verdadeiramente, um desafio seguir estudando, escrevendo e pesquisando quando os noticiários compartilhavam sobre os números de contaminações e vidas perdidas para o SARSCoV-2, doença que viria caracterizar um dos mais trágicos momentos da história da humanidade. A luta por seguir com a pesquisa teve inspiração em todas as professoras, em todos os estudantes, em todos os pesquisadores que resistiram antes de nós e, sobretudo, pelo agora e pela infância. Afinal, como nos ensina Florestan Fernandes (1986, p. 25), “A mudança, em qualquer sociedade, é processo político”.

Ao finalizar este trabalho, no final de 2022, consideramos possível afirmar que as consequências da pandemia da Covid-19 ainda afetam as relações humanas, sobretudo quando problematizamos a educação pública brasileira e a instituição social escola. Não é possível prever os desdobramentos e os impactos dessa crise sanitária sobre as relações humanas e sobre as relações de ensino na escola. Mas é possível afirmar que ainda enfrentamos, como pessoas e professoras da infância, os desdobramentos desse período histórico.

O diálogo sobre o contexto histórico em que esta investigação foi realizada, ao encontro dos princípios teóricos, epistemológicos e metodológicos em que fundamentamos nosso estudo, permite-nos afirmar que nossa análise expressa apenas um caminho de problematizar o objeto investigado. Tantos outros são possíveis e válidos. É preciso destacar que diante da realidade investigada, sobretudo no que tange aos dados empíricos produzidos na escola campo da pesquisa, tantos outros elementos de análise poderiam ter sido explorados. Do montante de dados produzidos foram selecionados aqueles que se apresentavam como recorrentes e urgentes, e que, considerando o recorte temporal da pesquisa (e as condições devido ao momento histórico), demonstravam-se como possíveis de perquirição. Tantos outros ficam para, talvez, problematizações futuras.

O primeiro capítulo desta pesquisa discutiu questões de método na obra de Vigotski (1996). Em nossa percepção, as indicações de método para a pesquisa científica colaboram para que a professora da infância problematize, também, questões de método para a organização do trabalho de docência. Em diálogo com a defesa do autor (VIGOTSKI, 2009a), de que todo ser humano é capaz de criar e que o ato criador é uma

especificidade do ser humano, sintetizamos a importância de a professora reconhecer-se como autora do seu método de trabalho.

Dialogando com Vigotski (1996; 2009a), para refletir sobre o papel da professora no processo de desenvolvimento das crianças na escola, concluímos que chegamos em uma indicação metodológica para a professora da infância. Nossa pesquisa defende, portanto, uma primeira contribuição deste referencial teórico e metodológico para as relações de ensino na escola: uma atribuição ao trabalho de docência é a de que a professora, de maneira autoral, organize o caminho pelo qual deseja seguir de modo a atingir seus objetivos para com o ensino. Isto é, planeje o percurso pelo qual irá seguir para consolidar os seus objetivos em relação a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Organizar o método do trabalho de docência na infância implica o planejamento do caminho do ensino e da aprendizagem. Planejar o caminho do ensino é planejar o caminho da aprendizagem. A professora da infância organiza, com intencionalidade pedagógica, as relações de ensino. O caráter do trabalho de docência é, portanto, autoral, previsto e intencional.

A partir dos estudos de método em Vigotski (1996) concluímos, ainda, que considerar a dialética do homem é uma indicação de cunho metodológico não apenas para o pesquisador, mas, também, para a professora da infância. Isto porque, em diálogo com Vigotski (2013), compreendemos que perceber os estudantes enquanto pessoas partícipes das mudanças sociais é uma premissa capaz de alterar a forma da professora da infância relacionar-se com seu próprio trabalho de docência. Em nossa percepção, essa tomada de consciência permite o reconhecimento da importância da sua profissão e do seu papel para o desenvolvimento psicológico individual da criança e para o desenvolvimento coletivo de uma sociedade mais justa e igual.

Vigotski (1996) colabora ainda para a organização do trabalho de docência na infância ao ressaltar que uma discussão sobre os princípios explicativos de um método leva em consideração as concepções de mundo, de homem e de sociedade. Essa premissa destaca, para nós, a importância de, nos cursos de formação inicial e continuada de professoras, empreender-se uma discussão sobre as concepções de mundo, homem, sociedade, criança, infância e desenvolvimento humano que fundamentam a organização do trabalho de docência na infância. Um método autoral de organização das relações de ensino, por parte da professora, requer uma fundamentação teórica nessas concepções.

Torna-se uma tarefa fundamental para o trabalho de docência o exercício de refletir se o planejamento das relações de ensino contempla as concepções que a professora defende. Isto é, compreendemos que é fundamental, no exercício de organizar um método de trabalho autoral, que a professora problematize e avalie se a sua forma de organizar as relações de ensino vai ao encontro das concepções que fundamentam sua profissão. Trata-se de um exercício praxiológico da professora a problematização do seu método de trabalho em função, por exemplo, do conceito de infância e criança defendido.

Desse modo, em diálogo entre os estudos de método (VIGOTSKI, 1996) e das discussões de Vigotski (2018), que nos inspiram a pensar sobre a unidade do ser humano, destacamos a importância de a professora da infância organizar as relações de ensino pautando-se em uma reflexão sobre qual a concepção de ser humano, infância, criança possa fundamentar o trabalho de docência. A Pedologia de Vigotski (2018) nos mobiliza, portanto, a refletir sobre o que é a criança e o que a infância no momento de organização do trabalho de docência na escola. Aliás, nos parece que a questão é problematizar qual concepção de ser humano embasa o trabalho de docência da professora. Discutir a concepção de homem e ser humano (VIGOTSKI, 2000); PINO, 2000) se traduz em uma importante indicação de método para a organização da docência na infância.

Para a síntese deste trabalho de tese consideramos importante dialogar sobre a justificativa para realização desta pesquisa. A mobilização pessoal da pesquisadora e o estudo dos dados produzidos pelo levantamento bibliográfico para esta investigação nos auxiliam a sinalizar relevância deste estudo. Relacionar-me com os escritos de Vigotski se traduz em um constante processo de rememorar minhas vivências como professora e, com isso, de problematizar as relações de ensino organizadas no trabalho de docência na infância. No entanto, quando me dediquei a organizar os primeiros passos deste trabalho de tese, cheguei à conclusão de que meu interesse em estudar a obra do autor não se esgotava ao entrar em contato com o autor apenas para refletir sobre o meu trabalho individual. Meu interesse em relação a este referencial teórico traduziu-se, portanto, no objetivo de compartilhar e discutir junto aos meus colegas de profissão minhas *reflexões vigotskianas*. Este texto sintetiza, portanto, indicações para a organização da concepção de trabalho de docência que acredito e defendo como profissional da educação.

Em diálogo com os objetivos específicos elencados para esta pesquisa, percebemos que o desafio se consistiu em refletir sobre como abordar e discutir com as professoras da educação básica as indicações de Vigotski para o trabalho de docência na infância. Além disto, um outro desafio foi o entrelaçar o diálogo dos estudos do autor,

elaborados em um outro tempo histórico, com a organização atual do sistema de educação brasileiro e, sobretudo, com a realidade vivenciada pelas professoras participantes da pesquisa.

Diante dessa constatação, percebemos que a relevância para realização da pesquisa se efetivou à medida em que empreendemos o exercício de mobilizar, junto as professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, as contribuições, na obra de Vigotski (1896 – 1934), para o trabalho de docência na infância. Como resultado, notamos que o diálogo sobre este referencial teórico mobilizou reflexões sobre ser professora na infância tanto para as participantes do curso de formação continuada, quanto para o professor em que acompanhamos o trabalho de docência na escola.

No levantamento bibliográfico, ao mapearmos o que a produção de conhecimento já havia produzido sobre esta temática, foi possível dialogarmos com pesquisas fundamentadas no referencial da Psicologia Histórico-Cultural e refletir sobre os enfrentamentos e possibilidades da educação brasileira nos dias atuais. Constatamos que os estudos sobre a Pedologia de Vigotski são recentes, pois ao realizar a busca por trabalhos que abordassem esta temática no portal da BDTD, localizamos apenas dois estudos. Percebemos que este resultado se deu por conta de uma publicação específica sobre os estudos pedológicos vigotskianos (VIGOTSKI, 2018) ter sido publicada apenas no ano de 2018, que foi o ano em que estabelecemos como recorte temporal. Desse modo, no momento de realização deste levantamento bibliográfico, o Vigotski Pedológico não apareceu nas pesquisas defendidas até o ano de 2018.

Esse fato inspirou-nos a organizar o item 1.3 deste texto, intitulado de “Contribuições da Ciência da Pedologia de Vigotski para o trabalho de docência na infância” e sintetizar ideias sobre a constituição da Pedologia como um campo de conhecimento. Para Vigotski (2018) esta é a ciência que estuda especificamente o desenvolvimento da criança. É a partir desta premissa que percebemos, com ênfase, as contribuições de Vigotski (2018) em seus estudos na perspectiva histórico-cultural, para o trabalho de docência na infância. Afinal, a professora da infância lida diretamente com o objeto de estudo da pedologia: a criança em desenvolvimento. Por este motivo compreendemos que os pressupostos formulados por Vigotski, que se circunscrevem na ciência da pedologia, apresentam fundamentos capazes de mobilizar a professora da infância a refletir sobre a organização do trabalho de docência e das relações de ensino.

Ao compreender a importância de as crianças estarem inseridas em espaços que potencializem o processo de aprendizagem da cultura e ao defendermos a escola como

um espaço favorável ao desenvolvimento humano, parece-nos próspero problematizar se a professora, ao organizar e planejar o trabalho de docência, pondera sobre a criança em suas dimensões psicológica, biológica e social. O estudo dos fundamentos da Pedologia de Vigotski (2018) nos indica a importância de problematizarmos se a organização do trabalho de docência da professora reflete a compreensão do ser humano como uma unidade.

Ao abordar os fundamentos da ciência da Pedologia (VIGOTSKI, 2018), o autor problematiza o conceito de vivência. Compreender este conceito é de suma importância para o trabalho de docência na infância, uma vez que possibilita uma alteração na organização das relações de ensino. Planejar situações de relação com o conhecimento científico em que a aprendizagem da cultura humana se traduza em uma vivência para a criança é um desafio. No entanto, em nossa percepção, quando esta é intenção/finalidade para com o processo educativo – e quando esta discussão resulta em uma problematização sobre o método de trabalho da professora -, as relações de ensino são potencializadas e concretiza-se o papel da escola no processo de educação das crianças.

As discussões pedológicas (VIGOTSKI, 2018) se desdobram em indicações de cunho metodológico para a organização do trabalho de docência na infância ao inspirarem a professora a refletir sobre o processo educativo como uma vivência para os envolvidos. Para que as relações de ensino se traduzam em vivência, para a professora e para os estudantes – é fundamental que essa ideia fundamente a organização do trabalho de docência. No entanto, não deixa de ser um desafio o de encontrar uma forma de iniciar essa a discussão junto aos docentes, de modo em que o momento formativo de discutir o conceito de vivência a partir de Vigotski (2018) se traduza, também, em uma vivência para a professora.

O levantamento bibliográfico nas Reuniões Anuais da ANPEd permitiu-nos uma consideração importante. Notamos que Vigotski foi citado como um autor de referência para trabalhos apresentados no GT 8 – Formação de professores e no GT 4 – Didática nas reuniões ocorridas entre os anos de 2015 a 2019. Em contraponto, ao estarmos diante dos dados acessados no GT 13 – Educação fundamental, parece-nos que as pesquisas que se dedicam a esta temática utilizam-se do autor com menor recorrência.

Constatamos que Vigotski é um autor pouco referenciado como escopo teórico das pesquisas que investigam o professor e a infância na escola. São os dados do GT 13, que acolhe pesquisas que problematizam essa etapa da educação básica, que nos permitem essa consideração. Isto porque na Reunião 37, dos 22 trabalhos apresentados, nenhum

cita o autor. O mesmo acontece na Reunião 39, em que dos 24 trabalhos apresentados, nenhum cita Vigotski. Não se trata de uma consideração que questiona a escolha teórica dos autores dos trabalhos apresentados, afinal a gama de referencial teórico para problematizar a educação é diversa. No entanto, tal constatação nos mobiliza, para trabalhos futuros, conhecer qual o referencial teórico é utilizado nas pesquisas que se dedicam a refletir sobre a problemática das relações de ensino na escola e ao trabalho de docência na infância. O levantamento bibliográfico nos auxilia, portanto, a justificar a realização desta pesquisa, uma vez que se buscou empreender uma discussão teórica da obra de Vigotski junto as professoras da educação básica, em virtude de problematizar o trabalho da docência na infância.

O levantamento bibliográfico realizado no portal da BTDT permitiu, ainda, estabelecermos um diálogo entre a obra de Vigotski e a produção de conhecimento atual na área da educação através da problematização do conceito de relações de ensino. De acordo com os critérios elegidos para esta busca, tais como recorte temporal e palavras-chave, não localizamos trabalhos que definissem, a partir desse referencial teórico, o conceito de relações de ensino. Acreditamos que tal fato se justifique por conta de na plataforma, por vezes, os trabalhos serem indexados com palavras-chave que não dialogam tão proximamente com o objeto estudado na pesquisa. No entanto, tal fato mobilizou-nos a empreender na obra de Vigotski a busca por uma definição deste conceito.

Elaboramos uma ideia sobre este conceito a partir de Vigotski (2017), em que por meio de duas notas da tradutora sobre as palavras russas *obschenie* e *obschnost* refletimos sobre o que significam as relações de ensino na escola. O fundamento das relações de ensino é que são relações “comum entre elementos”. Em nossa percepção, as relações de ensino incluem muito mais do que as pessoas partícipes dessa relação. São relações que envolvem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas reais, com histórias dramáticas, inseridas em contextos concretos de vida que se perpassam, se atravessam no processo de constituição de ser humano. No caso do ensino escolar, os partícipes das relações de ensino são a professora e a criança. Nas relações de ensino encontram-se a professora e o estudante com um mesmo objetivo comum e transformador: a aprendizagem, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o pensamento consciente.

A diferença entre professora e os estudantes em relação a finalidade das relações de ensino é que a professora sabe, do ponto de vista científico e metodológico, qual seu

papel e sua função naquela relação. A organização do trabalho de docência parte do princípio de que a professora pondera a importância do seu papel na escola para o desenvolvimento da consciência como função superior. Ou seja, embora professora e estudante se insiram nas relações de ensino com um mesmo objetivo, a finalidade dessa relação é diferente para ambos.

Reconhecer as diferentes formas de atribuir sentido a escola e às relações de ensino implica valorizar o conhecimento científico produzido sobre o que significa escolher a pedagogia como atividade laboral. Significa destacar a importância desta profissão; sinalizar as especificidades da docência na infância e reafirmar o trabalho da professora como um exercício mais do que intelectual, praxiológico.

O levantamento bibliográfico no portal da BDTD tornou possível, ainda, a construção do item 2.2, em que o título é “Vigotski e a produção acadêmica de conhecimento brasileira: diálogos sobre a infância, o trabalho de docência e a escola”. As pesquisas estudadas indicam a importância de as propostas de formação de professoras no Brasil levarem em conta o contexto das instituições em que os sujeitos participantes da formação se inserem. Especificamente sobre a formação continuada de professoras, os estudos indicam que é relevante que as propostas incluam os dilemas, questionamentos, desafios e prazeres do trabalho de docência na seleção das temáticas a serem discutidas nos encontros das formações em serviço. É fundamental que as professoras em formação se sintam partícipes e que a proposta formativa seja pensada com e para as professoras.

A síntese desse levantamento bibliográfico indica que a teoria de Vigotski é referenciada nas pesquisas acadêmicas. Porém, junto aos professores, na escola, essa teoria ainda não está suficientemente discutida e assumida como princípio educativo. Neste sentido, uma possível síntese para as considerações empreendidas a partir do nosso levantamento bibliográfico indica uma contradição. Embora as investigações científicas sobre o trabalho de docência recorram à teoria histórico-cultural como lente teórica para análise dos dados da pesquisa, é um desafio ainda investigar os princípios desse referencial teórico enquanto desdobramentos possíveis nas práticas e nos discursos dos professores da educação básica.

Sobre este aspecto, destacamos, que nosso estudo permite uma “novidável” consideração. A análise dos dados empíricos da nossa pesquisa mostra que há indícios de um apoio nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural na organização do trabalho de docência das professoras participantes da pesquisa. No entanto, de forma contraditória, as professoras não encontram espaço dentro das suas rotinas de trabalho para refletirem

teórica e metodologicamente sobre as relações de ensino que estabelecem com os estudantes. Trata-se, portanto, de uma discussão de cunho político sobre quais as condições da profissão docente para que a professora empreenda reflexões teóricas, metodológicas e praxiológicas do seu trabalho de docência.

Está evidente, portanto, o quanto o levantamento bibliográfico foi fundamental para a organização e desenvolvimento desta pesquisa. Esta constatação justifica o fato de compartilharmos com detalhes o movimento empreendido para a produção desses dados. Afinal, se, de acordo com Vigotski (1996), o método de pesquisa se faz na própria pesquisa, está evidente que dividir com o leitor o caminho/processo seguido para a chegada aos resultados é tão importante quanto, de fato, publicar os achados empreendidos nas análises do estudo. Reafirmamos, portanto, nossa escolha de, no primeiro capítulo deste trabalho, contar com detalhes o caminho percorrido na/da pesquisa.

Sobre os dados empíricos, consideramos importante destacar que nos dois momentos em que produzimos dados junto aos professores e professoras da educação básica, a escola campo da pesquisa organizava-se respeitando as medidas sanitárias de contenção ao novo coronavírus. A “*Escola Herondina*”, em 2020 quando participamos a proposta de formação continuada, estava atendendo os estudantes apenas no ensino remoto. No ano de 2021, quando acompanhamos o trabalho de docência do *Professor Miguel*, a organização coletiva era para o acolhimento dos estudantes no ensino híbrido. Cabe lembrar que os protocolos de saúde recomendados neste período, exigiam logísticas e organizações pedagógicas diferentes, a cada publicação. A escola precisava se reinventar a cada nova normativa.

Este trabalho de tese ganhou força e resistência ao ser recebido “de braços abertos” na escola e pelos participantes da pesquisa, mesmo diante de momentos tão incertos e confusos. As dúvidas, incertezas e inseguranças faziam parte do dia a dia dos profissionais da educação, que, mesmo diante de tantos desafios, aceitaram compartilhar conosco seus modos de organizar a docência na infância (modo remoto, modo híbrido com diferentes protocolos, modo presencial).

A participação da pesquisa no grupo da formação continuada SEMINÁRIOS FORMATIVOS – Vigotski para a infância: ser professor em tempos de pandemia” em 2020 e o acompanhamento do trabalho de docência do *Professor Miguel* se desdobram em considerações importantes sobre o objeto de estudo proposto nesta pesquisa. Percebemos que as professoras e professores que organizam o trabalho de docência na

infância carregam consigo o desejo de seguir estudando; que refletem constantemente sobre suas formas de ser docente; que se faz presente em suas rotinas a motivação para aprimorarem a organização das relações de ensino tecidas com as crianças. Percebemos que os professores e professoras atribuem relação entre o seu trabalho de docência e o processo de humanização dos estudantes, validando a especificidade e potência desta profissão. Notamos ainda que um projeto coletivo de escola potencializa as relações entre o grupo de professores, não só na perspectiva social, mas também na dimensão individual de cada professora e professor ao organizar o trabalho de docência.

Em específico, sobre a proposta de formação continuada ofertada na escola em 2020, consideramos que a inserção das professoras neste momento formativo mobilizou processos criativos e incentivou as professoras a se reconhecerem como criadoras. Percebemos que estudar coletivamente a obra de Vigotski (2009a) favoreceu para que problematizassem as possibilidades de perceberem-se como criadoras e, portanto, autoras dos seus métodos de trabalho. As produções textuais das professoras, em diálogo com Vigotski (2000; 2018), nos ensinam que a individualidade de cada pessoa (portanto, de cada estudante e de cada professor), se constitui na relação com o meio histórico e cultural em que cada pessoa se insere. Embora de forma distinta e com sentimentos diferentes, as professoras foram capazes de registrar a realidade histórica e comum em que viveram, expressando assim sua individualidade diante de um contexto coletivo comum.

Ficou evidente, no conjunto dos encontros coletivos e nas produções textuais das professoras participantes da formação continuada que a pandemia provocou mudanças na organização das rotinas profissionais e que o trabalho de docência precisou ser modificado e reinventado devido a situação pandêmica. Entretanto, essas as mudanças e reinvenções no trabalho das professoras aconteceram encharcados de inseguranças, medos e angústias. Em nossa análise, consideramos que, em meio ao medo, a insegurança, a angústia e a instabilidade, foi imposta aos profissionais da educação a necessidade de repensar o trabalho de docência e adequar ao ensino remoto e híbrido. Ainda assim, contraditoriamente, as professoras posicionam que o contexto da pandemia e de isolamento social se constituiu como uma oportunidade para repensarem suas vidas pessoais e suas práticas profissionais (em um espaço/tempo de apoio e organização escolar, na perspectiva de um trabalho coletivo).

A importância e valorização do trabalho coletivo na escola foi um fator destacado pelas participantes da pesquisa. Destaca-se que dispor de uma rede de apoio profissional foi alicerce a válvula de escape quando tudo parecia ser impossível. As professoras

reconhecem que o trabalho pedagógico pode ser compartilhado, discutido e aprimorado por meio do diálogo com o outro. Esta é uma importante consideração, afinal, corroboramos com a concepção de escola defendida por Vigotski (2013), em que a considera como espaço coletivo e mobilizador de transformações, individuais e coletivas. Desse modo, compreendemos que só no coletivo transformações sociais são possíveis.

Percebemos que as professoras participantes da formação continuada expressavam uma expectativa de que a vida, o mundo e a profissão docente iriam se traduzir em transformações substantivas para o trabalho presencial nas escolas. No entanto, tal ideia não vem se confirmando. Os desafios e dificuldades de organizar a docência mediante a condições tão precárias de trabalho parece continuar. E, agora, soma-se ao desafio de recuperar o “tempo lacunar”, herança do isolamento social, na pandemia. Herança de um desgoverno que não atuou com políticas públicas que pudessem apoiar professores, escolas, famílias naquele momento crucial. A conta sobra para as professoras e professores, que assume a herança do analfabetismo, da ausência das crianças. Os professores resistem. E, na escola investigada, o trabalho coletivo desponta como uma possibilidade, mas não é suficiente. As políticas educacionais precisariam atuar fortemente nesta retomada do ensino presencial.

Com o *Professor Miguel*, nesta pesquisa, notamos que é possível organizar relações de ensino que prezem pela autonomia das crianças e pela responsabilidade com a sociedade. O papel do professor de propor o ensino de modo que as relações com o conhecimento científico sejam traduzidas pelas crianças como uma vivência é capaz de se efetivar. Além disso, acompanhar esse professor, refletir sobre sua constituição profissional e analisar sua forma de organizar o trabalho de docência indica-nos que as relações de ensino – entre professores, crianças e conhecimento científico –, permitem que a escola seja compreendida e vivenciada como um espaço de democracia. Sua forma de respeito e acolhimento em relação as individualidades de cada criança e seu compromisso em problematizar os desejos/necessidades dos estudantes do ponto de vista do ensino no mostrou que uma outra de organizar as relações de ensino é possível.

A partir dos dados produzidos na escola campo da pesquisa, consideramos importante compartilhar, ao nosso ver, possibilidades para pesquisas futuras. Inferimos que uma discussão sobre os conceitos de infância e criança que fundamenta a organização do trabalho de docência requer ampliação junto às professoras da educação básica. Notamos que o posicionamento sobre essas concepções é inseguro e apresenta divergências entre as participantes da pesquisa. Outra possibilidade de ampliação do

diálogo é sobre a importância da brincadeira no espaço da escola, visto que as professoras participantes deste estudo destacaram que encontram dificuldades sobre como incluir esta atividade em seus planejamentos das relações de ensino no espaço escolar.

O diálogo com as professoras e professor da educação básica nos permitiu empreender, no decorrer da pesquisa, o exercício de mapear e discutir as indicações de Vigotski para o trabalho de docência na infância. A discussão do referencial teórico de Vigotski (2009; 2000; 2018; 2010; 2020a; 2020b; 2021; 2013; 2017) e os dados empíricos produzidos nesta pesquisa destacam aspectos importantes para pensarmos o trabalho de docência na atualidade.

A partir de Vigotski (2013), percebemos que a professora é o responsável por organizar as relações de ensino. Afinal, é a profissional instrumentalizado cientificamente para organizar com intencionalidade pedagógica a atividade de ensino e de aprendizagem. A partir desses estudos inferimos que à medida que a professora reflete sobre a concepção de ser humano, criança, infância, educação, escola e sociedade, e fundamenta as relações de ensino que estabelece com os estudantes em tais conceitos, exerce o papel de agente de transformação social. Trata-se, portanto, de uma discussão de método a ser empreendida na formação inicial e continuada das professoras.

Consideramos que o ato de se responsabilizar pela aprendizagem e desenvolvimento das crianças na escola é um ato político e intencional da professora. O trabalho de docência passa a ter um objetivo não só do ponto de vista individual da criança, mas de transformação da sociedade enquanto filogênese. Compreendemos que uma professora exerce sua principal função quando entra em sala com uma intencionalidade pedagógica. Isto é, quando ser professora ultrapassa um desejo de realização pessoal e que assumir-se como docente fundamenta-se na responsabilidade e objetivo de que seu trabalho de docência colabore com o desenvolvimento individual dos estudantes e do coletivo social.

A potência do trabalho de docência está garantida quando a organização das relações de ensino pauta-se na crença e objetivo de que transformações sociais são possíveis. Sintetizamos que uma das atribuições ao trabalho de docência é a de, por meio da construção de uma consciência responsável com o coletivo e em prol de mudanças sociais, potencializar os processos de individualização de cada pessoa. Vigotski (2010) chama atenção para a individualização dos processos educativos e da consciência coletiva sobre o contexto social e cultura que cada pessoa se insere.

Sobre a especificidade do trabalho de docência na infância, é necessária a tomada de consciência, por parte da professora, de seu papel frente à diversidade de histórias e modos de significar o mundo de cada criança. Cabe à professora reconhecer que cada criança terá modos diferentes de se relacionar com o mundo e com a aprendizagem dos conhecimentos científicos, também. Estamos diante, portanto, do papel da educação: que cada pessoa manifeste sua individualidade em prol de um objetivo social comum. É neste contexto que sinalizamos a importância das contradições. Afinal, é por meio de diferentes posicionamentos e nos diferentes modos de interpretar a realidade que o objetivo de transformação da sociedade se efetiva.

O conceito de educação defendido por Vigotski (2010) e com o qual compactuamos, supera a ideia de um determinismo biológico hereditário; reafirma a possibilidade de transformação de comportamentos hereditários em ações previstas e conscientes, mobilizadas pelas relações sociais, culturais e históricas (sociocultural-histórico – dialeticamente). Nossa interpretação dos estudos do autor permite-nos defender a ideia de que a educação é o meio, o caminho e, portanto, o método de transformação da sociedade.

Notamos que teoria e método se constituem como a unidade do trabalho de docência, capaz de favorecer para que a professora se perceba como agente de transformação social. Com apoio em Vigotski (2013) destacamos a importância de a professora reconhecer o trabalho de docência como fundamental para o desenvolvimento do pensamento consciente, transformador da criança e da sociedade. Desse modo, compreendemos que ao perceber que trabalho de docência é capaz de mediar relações sociais que irão colaborar para o processo de desenvolvimento da consciência individual e coletiva da humanidade, seu papel atinge a potência máxima.

A perspectiva histórico-cultural, em nosso ponto de vista, sobretudo os estudos de Vigotski (1896-1934) colaboram para que a professora da infância reflita sobre as relações de ensino, problematizando o seu papel para o desenvolvimento dos estudantes na escola. Contribuem ainda, para que a professora problematize o trabalho de docência do ponto de vista metodológico, reconhecendo o espaço das relações de ensino como um espaço também de aprendizagem e formação profissional (no contexto de um projeto coletivo de escola). A partir deste referencial teórico, ao discutirmos sobre o papel da professora na escola, compreendemos que o ensino é uma prática contextualizada historicamente e que essa premissa é fundamental para uma organização metodológica do trabalho de docência na infância.

Ao nosso ver, o papel da professora é de agente e a escola é um espaço mobilizador de transformações sociais. Afinal, a escola é um espaço coletivo, histórico, cultural, em que o processo de transformação pode ser realizado. (VIGOTSKI, 2000; 2013). Acreditamos que as relações de ensino em que os estudantes são partícipes de seus processos de desenvolvimento humano e encorajados a refletirem sobre si nos contextos sociais são mobilizadoras de uma transformação da realidade educacional brasileira.

Consideramos, ainda, fundamental, que a professora tenha clareza sobre sua orientação teórico-conceitual, sobre a forma como compreende o processo de desenvolvimento humano (Vigotski, 2010). Sobretudo, que consiga se reconhecer enquanto inacabada (em contínuo processo), realizando o exercício permanente de refletir sobre si mesma a partir das devolutivas das crianças nas relações compartilhadas e nas experiências propostas.

A análise dos dados gerados nesta e para esta pesquisa indica que o diálogo entre os estudos de Vigotski e o trabalho de docência na infância tornou-se possível por meio da categoria analítica contradição, circunscrita no materialismo histórico e dialético. Embora seja possível localizar os princípios da perspectiva histórico-cultural nos discursos das professoras e do professor participante da pesquisa sobre o trabalho de docência que desempenham, infelizmente as condições com que a educação brasileira se materializa, muitas vezes, não permite que reflexões de cunho teórico e metodológico se efetivem. Com salas de aulas com trinta ou trinta e cinco estudantes, por exemplo, é possível individualizar os processos educativos, tal como sugere Vigotski (2010; 2021)?

As contradições da profissão docente estão postas e parecem urgentes suas problematizações. Afinal, de acordo com Vigotski (2010), a professora tem papel fundamental para o processo de desenvolvimento humano da criança na escola. É preciso lutarmos por políticas públicas que ofereçam condições para que no trabalho de docência haja espaço para reflexão, crítica e vislumbre de uma sociedade mais justa e igual. Espaço para que a professora atribua ao seu trabalho uma função social e perceba que na sua participação da mediação dos processos de desenvolvimento de cada estudante está a possibilidade de uma transformação social.

Consideramos que essa não é uma tarefa fácil, mas se existe uma instituição capaz de mobilizar estas transformações, esta instituição é a escola. Portanto, reitera-se a importância de políticas públicas para reconhecimento e qualificação da formação docente. É fundamental a valorização do trabalho da professora da infância. É preciso que o sistema público de educação garanta condições de discussão sobre as práticas, sobre a

possibilidade efetiva de trabalho coletivo na escola, com espaços que garantam tal organização. Ao nosso ver, às políticas públicas de formação e exercício do trabalho de docência são atribuídas a função de garantir condições de trabalho para que as professoras, dentro de suas jornadas de trabalho, reconheçam-se como agentes de transformação social.

Nosso estudo mostrou professores e professoras comprometidos com a educação e que a organização escolar colabora para que este compromisso se desdobre em relações de ensino. Um trabalho que se permite ao diálogo e à crítica; à formação transformadora. Na formação continuada na escola percebemos que o estudo teórico de Vigotski (2009a) mobilizou as professoras a pensarem sobre o trabalho de docência. Com o *Professor Miguel* notamos que uma prática pautada nesse referencial teórico é possível. No entanto, a análise empreendida não objetivou apresentar um trabalho de docência ideal. Tampouco nos dedicamos a apresentar um modelo de professor ou professora.

A intenção foi a de mostrar, mesmo diante dos desafios da educação brasileira, amplificados por conta da pandemia do novo coronavírus, uma possibilidade de organização do trabalho de docência pautado nos estudos de Vigotski. Os diálogos entre os pressupostos teóricos desse referencial com as professoras da educação básica se traduziram, para nós, em um exercício de encorajamento e luta por melhores condições de ensino e aprendizagem na educação pública brasileira. Reafirmamos, o objetivo desta pesquisa não foi o de apresentar modelos corretos de como organizar o trabalho de docência ou obter sucesso nas relações de ensino.

Objetivamos justamente compartilhar que uma prática embasada nos princípios da perspectiva histórico-cultural é possível, mesmo diante de todas as contradições de um sistema de organização econômico e, com isso, educacional, que reforça as desigualdades. E, sob diferentes aspectos, que não valoriza a educação como caminho para uma transformação social. É preciso reconhecer que essa prática se torna possível justamente por conta de que esse referencial teórico contrapõe a ideia de métodos prontos, de ensinar ou aprender; de fórmulas genéricas para interpretação do mundo e determinações sobre como ser ou fazer nos contextos sociais. A perspectiva histórico-cultural oferece, portanto, contribuições de cunho teórico e metodológico para o trabalho de docência e as relações de ensino na infância.

Os princípios da perspectiva histórico-cultural se traduzem como ideias e indicativos sobre como é o mundo, sobre como ser no mundo e como organizar o mundo. No entanto, de maneira dialética, sugere que esses indicativos sejam problematizados

com as possibilidades reais, concretas e materiais de cada contexto histórico e cultural. É essa constatação que, para nós, confere à Perspectiva Histórico- Cultural o caráter revolucionário.

A tese defendida de que prática, teoria e método se configuram, portanto, como um tríptico orgânico, constituído como uma unidade no funcionamento das relações de ensino na escola é confrontada na medida em que a interpretamos a partir da contradição. Quais as possibilidades reais, objetivas, materiais e concretas para que a professora da infância organize o trabalho de docência considerando este tríptico orgânico entre prática, teoria e método? Para que um trabalho de docência responsável com o desenvolvimento individual dos estudantes e com uma transformação social se efetive muitos aspectos se entrelaçam. Além das mobilizações pessoais da professora para com a profissão; de crença ou realização na profissão escolhida; e da formação teórica densa da professora da educação básica, é imprescindível um sistema de organização social que compreenda a concepção de educação como possibilidade de transformação e o ser humano como potência individual e coletiva.

A tessitura dessas considerações foi inspirada por uma obra literária e, portanto, artística. Desse modo, finaliza-se, também, este texto afirmando que o entrelaçamento das reflexões sobre Duarte (BUARQUE, 2019) e a vida real no contexto pandêmico despertaram a consciência de que o envolvimento com uma narrativa literária tem a potência de pôr em suspenso a realidade em que vivemos, é capaz de nos projetar para fora de nossa vida. De maneira cíclica, ao adentrarmos emocionalmente o enredo de uma obra de literatura, é possível que problematizemos os dramas da nossa vida cotidiana com um outro olhar, com outros sentimentos.

Trata-se, portanto, de perceber que envolver-se em uma obra literária é estar diante da possibilidade de refletir sobre nós mesmos, sobre nossas emoções e sentimentos, sobre o mundo. Estes ensinamentos são mobilizados a partir da arte, que nos proporciona aprendizagens ao atingir nossas emoções. A arte potencializa nossa capacidade de imaginar, de nos projetarmos e, com isso, de nos transformarmos (VIGOTSKI, 2009a). Capacidade essa que, segundo os princípios do materialismo histórico e dialético da perspectiva histórico-cultural, é uma capacidade tipicamente e única do ser humano. Enfatizamos, portanto, com apoio em Vigotski (2009a; 1999) a arte como fundamental para a vida, para a pesquisa e para o trabalho de docência. Para a escola e para as relações de ensino. Para a professora e para a pesquisadora. Para a relação entre a vida e a pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (Re)Organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 41, 2020.

ALTENFELDER, Anna Helena. **O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro no processo de formação continuada dos professores participantes**. 2010. 203 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANDRADE, Antonia Costa. Contribuições da pedagogia histórico crítica: impactos do processo de formação de professores para exercício de dirigentes escolares. *In* REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luiz. **Anais...** São Luiz, MA: UFMA; ANPed, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/poster_38anped_2017_GT08_772.pdf. Acesso em: mar. 2022.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 42-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: um campo de estudos. **Revista de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174- 181, set./dez. 2010.

ANJOS, Daniela Dias dos. **Como foi começar a ensinar? Histórias de professoras, histórias da profissão docente**. 2006 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

ANJOS, Daniela Dias dos. **A profissão docente em questão: gênero de atividade, gênero de discurso e habitus**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

ANJOS, Daniela; DAINEZ, D. A construção da prática docente: reflexões sobre a relação entre a ação individual e o contexto social. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 27, p. 91-108, 2018.

ANJOS, Daniela Dias dos; NACARATO, Adair Mendes; FREITAS, Ana Paula de. Práticas colaborativas: o papel do outro para as aprendizagens docentes. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 22, p. 204-213, 2018.

ANJOS, Noélia Martins dos. **A escola como contexto de desenvolvimento humano: possibilidades da prática docente**. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

ALVES, Lucicleide Araújo de Sousa; MARTINS, Alexandra da Costa Souza; MOURA, Adriana Alves de. **Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica**. Revista Ibero-americana de Educação 2021, vol. 86, núm. 1, pp. 61-78. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4373/4180>

AQUINO, Pabliny M.; TOASSA, Gisele. Apontamentos sobre a pedagogia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. **Obutchénie**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 2, p. 272-290, maio/ago. 2019.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ASBAHR, Flávia S. F.; SOUZA, Marilene P. R. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**, Natal, RN, v. 19, p. 169-178, 2014.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BESA, Luciana P.; SILVA, Tályson M. da. MORAES, Rozania M. A. De. O ENSINO COMO TRABALHO: UM NOVO OLHAR PARA A ATIVIDADE DO PROFESSOR. LINGUAGEM EM FOCO. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE V. 10, N. 1, ano 2018

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moyses (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11 – 60.

BRAGA, Elizabeth S.; SMOLKA, Ana Luiza B. Memória e sentido na narrativa de crianças: inspirações vigotskianas para a pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 40, p. 185-197, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Edições da Câmara, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 9 ago. 2021.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica Estadual 2020. Brasília, DF: Inep, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_santa_catarina_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica/educacao>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020**. 2020c. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: set. 2022.

BRAZIER, Fábio. **A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano**: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2017.

BUARQUE, Chico. **Essa gente**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CARDOSO, Miriam L. Questões sobre educação. *In* GOULART, Cecília (org.). **Dimensões e horizontes da educação no Brasil: ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero.** Niterói, RJ: EduFF, 2004. p 107-125.

CARVALHO, Magda Fernandes de. **Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras com um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto de uma escola especial.** 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

CASTRO, Solange de. **O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógica.** 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2019.

CAVALIERE. Gláucia de Cássia Magalhães da Silva. Significados sentidos sobre a educação construídos por qualquer um e cada um no cotidiano da escola. *In* REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luiz. **Anais...** São Luiz, MA: UFMA; ANPed, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT13_373.pdf. Acesso em: out. 2021

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na Educação Básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021.

CLEMENTINO, Ana Maria. VIEIRA, Livia Fraga. **Carreira e avaliação docente na educação básica no brasil: emergência de novo profissionalismo.** SISYPHUS JOURNAL OF EDUCATION VOLUME 8, ISSUE 01, 2020, PP.55-78. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18989>

Costa, Leão João Dehon. **O papel do professor no laboratório de informática educativa nas relações de ensino e de aprendizagem.** 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2010) - Universidade Estadual do Ceará, 2010.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. **Crianças e suas geografias: processos de interação no meio técnico-científico-informacional.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da Educação Inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-12, 2019.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST.** 2010. 312 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

DUARTE, Alexandre W. B.; HYPOLITO, Álvaro M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 30, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207/pdf> . Acesso em: set. 2022.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In RIZZINI, Irene; PILOTTI Francisco (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FERNANDES, Florestan. "As 'Trocinhas' do Bom Retiro". In: _____. **Folclore mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis : Vozes, 1979. p. 153-256.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 15, p. 1-24, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483/209209213434>. Acesso em: set. 2022.

FINCATTI, Léllis Antonio. **Formação e atuação do educador no município de guarujá - 1891 a 1950**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Florianópolis, SC: SME, 2015. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf >. Acesso em: mar. 2018.

FONSECA, José J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTANA, Roseli Cação. **Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora**. Cadernos Cedes, ano XX, no 50, Abril/00.

FRANCIOLI, Fátima A. S. **Contribuições da perspectiva Histórico-cultural para a alfabetização nas series inicial do Ensino Fundamental**. 2012. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2012.

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GAMA, Maria Eliza Rosa. Organização e desenvolvimento do trabalho docente: aspectos condicionantes das atividades dos professores em situações de trabalho escolar. In REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC; ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4555.pdf>. Acesso em: set. 2022.

GATTI, Bernardete A. BARRETO, Elba S. **PROFESSORES DO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS**. Brasília: Unesco, 2009, 294 p.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, abr. 2014.

GAVILLON, Póti Quartiero. **Teorias cognitivas não representacionistas e relações de ensino e aprendizagem**: Autopoiese, enação, simpoiese e enação autopoietica. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/196818>. Acesso em: abr. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2008.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; GUIMARÃES, Jane Mary de Medeiros. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 772-787, set./dez. 2020.

GUIMARÃES, P. C. D. *Maria Lacerda de Moura e o estudo científico da criança patricia em Minas Gerais (1908-1925)*. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Tese de doutorado: 2016.

JEREBTSOV, S. N. A concepção de vivência em L. S. Vigotski: do conhecimento conjunto à superação da solidão. **Veresk**: Cadernos Acadêmicos Internacionais, Brasília, DF, v. 3, p. 47-61, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/11339/3/VERESK%20%281%29.pdf>. Acesso em: set. 2022.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KURTZ, Fabiana Diniz. 2. Professor como profissional ou agente de políticas de mercado? O papel das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial docente sob a perspectiva histórico-cultural. *In* REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luiz. **Anais...** São Luiz, MA: UFMA; ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_803.pdf. Acesso em: out. 2021

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2015.

MARQUES, Priscila Nascimento Marques. **O Vygótski incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)**. 2015. 307f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARTINS, João B.; SOUZA, Marilene R. P. Pedologia de Vigotski e a abordagem multirreferencial: aproximações. **Interamericana de Psicologia**, Ciudad de San Luis, AR, v. 52, n. 3, p. 295-305, 2018.

MARTINS, Rosana Maria; SOUZA, Ana Paula Gestoso; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. Licenciadas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas. *In* REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luiz. **Anais...** São Luiz, MA: UFMA; ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_680.pdf. Acesso em: set. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 1ed. Revista São Paulo: Boitempo, 2010. Organização e introdução Osvaldo Coggiola; [tradução do Manifesto Álvaro Pina e Ivana Jinkings. ISBN 978-85-85934-23-1.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. O Capital. Crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital. Boitempo, 2013. Acesso em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf

MEDEIROS, Lucy Satyro de. **O currículo escolar de geografia e a construção do conhecimento: um olhar para a prática pedagógica do professor de geografia**. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MELLO, Suely Mello. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: mar. 2022.

MEINERT, Letícia. **Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural na pesquisa educacional brasileira: uma reflexão introdutória**. 2013. 227p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

MERCADO, R.; ESPINOSA, E. Ethnography and the Study of Los Saberes Docentes (Teaching Knowledge) in Latin American Countries. In: The oxford encyclopedia of qualitative research methods in education. Oxford University Press: 2020.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Sílvia; CODO, Wanderley (orgs.). Psicologia do social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125-135.

MIRA, Marília Marques Mira; ROMANOWSKI, Joana Paulin; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Processo de inserção profissional de professores da educação básica: estudo introdutório. In REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luiz. **Anais...** São Luiz, MA: UFMA; ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/poster_38anped_2017_GT08_167.pdf. Acesso em: set. 2022.

MORE, Áurea Carolina Coelho Móre. **Concepções fundamentadoras no ensino de arte: uma experiência de formação inicial à luz de L. S. Vigotski**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2008.

MORESCHO, Sandra Maria Zardo. Formação continuada de professores: a mediação do pnm na gered de chapecó - SC sob a percepção do orientador de estudos. In REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luiz. **Anais...** São Luiz, MA: UFMA; ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_318.pdf. Acesso em: out. 2021

MOURA, Deovane Carneiro Ribas. **TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO MUNICÍPIO DE TELÊMACO BORBA - PARANÁ**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.a Dra. Marta Chaves. Maringá, 2018.

NETTO, Paulo José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo : Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JUNIOR, Edmilson A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da**

Escola, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>. Acesso em: set. 2022.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.

PENTEADO, Maria Emiliana Lima. **Formação em serviço**: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PEREIRA, Simone dos Santos. **Por que os professores permanecem na profissão? Trajetórias de docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo**. 2017, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, Maria Isabel de. O MOVIMENTO DE BUSCA PELAS TRANSFORMAÇÕES DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas (SP)*, v. 7, p. 1-28, e021013, 2021.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Arte na educação da infância**: saberes e práticas da dimensão estética. 2013. 327p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2006.

PPP. *Projeto Político Pedagógico Escola Herondina Medeiros Zeferino*. Florianópolis, SC: SME/PMF, 2022. Disponível em: <<http://www.escolaherondina.net/2016/02/ppp-projeto-politico-pedagogico-2016.html>>, acesso em jan/2023.

PRESTES, Z. e TUNES, E. **Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica**. Em: *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 29, n. 3, p. 288-290. Niterói, 2017.

PRESTES, Z. Guita Ivovna vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. *Cadernos de pesquisa*, v.40, n.141, p.1025-1033, set./dez. 2010

QUINTANA, Mário. **Canções seguidos de sapato florido e a rua dos cataventos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p.137-162, jul./dez. 2002. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282/9553>. Acesso em: 15 fev. 2015.

RAUSCH, R.B; SCHLINDWEIN, L.M. FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA NA ESCOLA: A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO. REVISTA FAEEBA, v. 29, p. 95-108, 2020.

REDONDO, Patricia. Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. Espacios en Blanco - Serie indagaciones - No 25 - Junio 2015 (153-172) Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v25n1/v25n1a10.pdf>
REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REIS, Elisa Meirelles; COELHO, Ester Correa. Dois terços das crianças em idade escolar no mundo não têm acesso à internet em casa, diz novo relatório do UNICEF-ITU. **UNICEF Brasil**, Brasília, DF, 1 dez. 2020. Disponível em: Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-tercos-das-criancas-em-idade-escolar-no-mundo-nao-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: set. 2022.

REZENDE, Andrea Jardim Portella. A apropriação da teoria de Vigotski no trabalho pedagógico de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. 2018. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2018.

RIGON, José Algacir *et al.* O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. In MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 81-109.

RIZZINI, Irene. Crianças menores: do *pátrio poder* ao *pátrio dever*. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In RIZZINI, Irene; PILOTTI Francisco (org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 97-149.

ROSSI, Fernanda. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Educação**: teoria e prática. Rio Claro, v. 23, n. 42, p. 72-89, jan./abr. 2013.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares. Florianópolis, SC: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis, SC: SED, 2014.

SANTA CATARINA. Lei nº 16.794, de 14 de dezembro 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 15 dez. 2015.

SANTANA, Maria Silvia Rosa. **Trabalho docente e problematização da prática pedagógica à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2013.

SANTANA, Claudia da Costa Guimarães. **A pedologia histórico-cultural de Vigotski**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHLINDWEIN, L. M. SOBRE ESTÉTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. In: SCHLINDWEIN, Luciane M. & PINO, Angel S.. (Org.). ESTÉTICA E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 1ed.Itajaí: Editora UNIVALI e Editora Maria do Cais, 2006, v. 2, p. 31-45.

SCHLINDWEIN, L. M. A ARTE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES. In: II Conferência Internacional: O Enfoque Histórico-Cultural em Questão. USP Leste, Guarulhos, 2020. mimeo

SCHLINDWEIN, L. M.; SOUZA, M. L. S. E. Políticas públicas e aprendizagem na infância: a prática docente em foco. In: Marilene Proença Rebello de Souza; Gloria Anísia Fariñas León; Luciane Maria Schlindwein. (Org.). Políticas públicas e prática docente em países da América Latina. 1ed.SÃO PAULO: Portal de Livros Abertos da USP, 2021, v. 1, p. 325-341.

SCHLINDWEIN, L. M.; LATERMAN, I.; CASTRO, J. S. NUPEDOC: Formação Humana, Arte, Infância e Pesquisa. **FORMAÇÃO DOCENTE**, v. 10, p. 67-84, 2018.

SCHMIDT, Jeani Escher *et al.* A história de Lev Semionovitch Vigotski: vida e obra. **Epitaya**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, 2021. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/152>. Acesso em: out. 2022.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo : Cortez, 2013.

SILVA, Ana Rita da. **Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural**. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, José Francisco Quaresma Soares da. **Crônicas Pedagógicas: revivências, arte e educação**. 2012. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

SILVA, Mara Lúcia Finocchiaro da. **A dimensão estética na formação das educadoras e dos educadores da infância**: todos os tons do mundo. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2014.

SILVA, Melissa Rodrigues da. Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da educação básica. *In* REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luiz. **Anais...** São Luiz, MA: UFMA; ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_1161.pdf. Acesso em: out. 2021

SMOLKA, Ana Luiza B. A Concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre as práticas discursivas e educação formal. **Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 2, p. 11-21, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 1, n. 71, p. 166-193, 2000a.

SMOLKA, Ana Luiza B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 1, n. 50, p. 26-40, 2000b.

SMOLKA, Ana Luiza B. A perspectiva histórico-cultural como orientação para a análise do trabalho: desafios do trabalho pedagógico na contemporaneidade. **Horizontes**, Bragança Paulista, SP, v. 39, e021028, 2021.

SMOLKA, Ana Luiza B. *et al.* Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 1364-1389, 2021.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Cristina Dallastra. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano**: interrogações sobre a formação continuada. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2018.

SOUSA, Walêska Dayse Dias de; LONGAREZI, Andrea Maturano. 8.A produção de instrumentos como mediadores da organização didática e da formação e desenvolvimento didático do professor. *In* REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luiz. **Anais...** São Luiz, MA: UFMA; ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT04_34.pdf. Acesso em: set. 2022.

SOUZA, Kátia Reis de *et al.* Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface**, Botucatu, SP, n. 26, e210318, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210318>. Acesso em: set. 2022.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. **Cad. Est. Ling.**, Campinas v. 44. p. 339-351, jan./jun, 2003. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1720>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

SOUZA, Maria Luiza de Souza e. **Aprendizagem e infância**: um estudo das políticas públicas no município de Florianópolis, SC. 2017. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

SOUZA, M. L. S. E.; SCHLINDWEIN, L. M. Aprendizagem e desenvolvimento humano: encontro entre Pedagogia, Psicologia e Políticas Públicas para educação. In: Marilene Proença Rebello de Souza; Gloria Anísia Fariñas León; Luciane Maria Schlindwein. (Org.). **Políticas públicas e prática docente em países da América Latina**. 1ed.SÃO PAULO: Portal de Livros Abertos da USP, 2021, v. 1, p. 231-254.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; LEÓN, Gloria Anísia Fariñas; SCHLINDWEIN, Luciane Maria (org.). **Políticas públicas e prática docente em países da América Latina**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/594/529/2011-1?inline=1>. Acesso em: set. 2022.

STETSENKO, Anna. The Challenge of Individuality in Cultural- Historical Activity Theory: “Collectivudual” Dialectics from a transformative activist stance. **Outlines: Critical Practice Studies**, Copenhagen, v. 14, 2013. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/9791/7832>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SYLVIO, Mara Cristina de. **Ensinar e aprender nos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, SP, 2009.

TODOS pela Educação. **Nota técnica: panorama dos concluintes em cursos de formação inicial de professores**. São Paulo: Todos pela Educação, jul. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/07/nota-tecnica-panorama-dos-concluintes-em-cursos-de-formacao-inicial-de-professores.pdf>. Acesso em: set. 2022.

TULESKI, Silvana Calvo. Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida. In REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2024t.PDF>. Acesso em: set. 2022.

UILIANA, Dulcemar de P. P. **Experiência sensível na educação infantil**: um encontro com a linguagem visual. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade

Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_5eab48c6142f03c8a250705ab5b9fd51. Acesso em: abr. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar**. [trad. do russo por Marina Damaros e Pavel Golub]. In: Cadernos RCC#21. Volume 7, n. 2, maio 2020. p. 144-160.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique. Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012. Traducción Lydia Kuper.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 288p. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [S.l.], n. 8, p. 23-36, abr. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A transformação socialista do homem. Tradução de Roberto Della Santa Barros. **Portal do PSTU**, São Paulo, [2013]. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformacao_socialista_dos_homens.pdf. Acesso em: set. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O Pensamento do Escolar. In ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas: Navegando e Armazém do Ipê, 2017. p. 207-224.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VITAL, Zilda Pereira dos Santos Neta. **Concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores**. 2018.162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2018.

ZEICHNER, Kenneth M.; ANTUNES, Cristina. Uma agenda de pesquisa para formação docente. **Formação Docente**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



1 de 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Título da Pesquisa: VIGOTSKI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS RELAÇÕES DE ENSINO NA INFÂNCIA

Nome do (a) Pesquisador (a): Maria Luiza de Souza e Souza

Email: souzasmarialuiza@gmail.com

Telefone: (048) 996202741

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein

E-mail: lucmas@uol.com.br

Telefone: (048) 9919-9955

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Metodologia de Ensino. Campus Reitor João David Ferreira Lima – Bairro Trindade, CEP: 88040900 - Florianópolis, SC – Brasil, Centro de Ciências da Educação, Bloco D, terceiro andar, sala número 313. Telefone: (48) 37218638.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Florianópolis - SC, de.....de 2022.

O/a Sr./Sr^a. está sendo convidado/a a participar da pesquisa de doutorado, intitulada “Vigotski e a formação de professores: as relações de ensino na infância”. A pesquisa tem como objetivo geral: Investigar as relações de ensino empreendidas por professores nos anos iniciais do ensino fundamental, analisando-as na perspectiva de seu potencial formativo de 4 de 4 objetivos específicos são: a) Problematizar o conceito de relações de ensino na obra de Vigotski (1896 – 1934); b) Identificar os conceitos que, na perspectiva histórico-cultural, se constituem como essenciais para o exercício da docência na infância; e c) Analisar os desdobramentos de uma proposta de trabalho coletivo realizado em uma escola (nos anos iniciais de ensino fundamental). Os/as participantes da pesquisa serão dois diretores da escola; uma supervisora escolar e até 20 professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

a) Observação participante do trabalho de docência na escola. As observações ocorrerão em um período de 04 horas por dia, três vezes por semana, durante um mês do ano letivo. Os momentos de observação serão previamente agendados com o professor participante da pesquisa; equipe diretiva e pedagógica da escola. As observações serão registradas pela pesquisadora no diário de campo da pesquisadora.

- b) Registro em forma de gravação de áudio, com intuito de melhor acompanhar as relações de ensino empreendidas em sala de aula.
- c) Entrevista e coleta de depoimentos com um professor do ensino básica. A entrevista e coleta de depoimentos ocorrerão em horários agendados com o participante da pesquisa. A entrevista será realizada em dois dias alternados em um período diário de até 2h, totalizando 4h de entrevista.

A participação na pesquisa é de livre decisão do participante, podendo o Sr./Sr^a. recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma. Esse documento será impresso em duas vias e será entregue uma via a cada participante. A publicação da Tese será para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil.

Ressalto que sempre que quiser, o Sr. (Sra.) poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos telefones das pesquisadoras do projeto, indicados na apresentação desse documento e diretamente com a pesquisadora principal, durante a pesquisa de campo.

É importante esclarecer que esse projeto de pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Desse modo, os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem do CEPSH, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O CEPSH está localizado no Prédio Reitoria II, na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC CEP 88.040-400. É possível entrar em contato com o CEPSH por contato telefônico: (48) 3721-6094, ou pelo e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

Não são conhecidos riscos pela participação na pesquisa, no entanto, como a pesquisa se dará no interior de uma escola, poderão surgir algumas exterioridades e vir a ocorrer alguns riscos e benefícios. Poderão ocorrer alguns riscos como: cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas feitas pela pesquisadora; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio, caso isso ocorra, você poderá ser indenizado (a) conforme a legislação judicial vigente. Caso Sr./Sr^a sintam-se desconfortável, cansado ou aborrecido com a presença da pesquisadora ou com as perguntas elaboradas pela pesquisadora poderá solicitar a interrupção da observação ou da entrevista. Manteremos o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

Os nomes dos participantes da pesquisa serão fictícios, preservando seus verdadeiros nomes e garantindo a privacidade dos participantes da pesquisa. No entanto, um dos riscos da pesquisa é a possibilidade, ainda que remota, de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional. A quebra de sigilo poderá causar desconforto aos participantes da pesquisa, uma vez que tornará os participantes da pesquisa conhecidos pela comunidade acadêmica e entre os demais profissionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Tomaremos o cuidado de observar as manifestações dos participantes da pesquisa, atentando aos seus sinais e caso expressem qualquer desconforto verbalizado, gestual ou por forma de silêncio a observação ou entrevista será interrompida. Uma nova observação ou momento de entrevista será realizado apenas com o consentimento dos participantes da pesquisa.

Se for causado qualquer tipo de dano (físico ou psicológico) aos participantes haverá acolhimento a vítima e encaminhamento ao serviço especializado, seja de psicologia ou atendimento médico. Aos participantes garante-se o direito de indenização, tal qual previsto no § 2º, Capítulo IV, da RESOLUÇÃO No 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016: “§ 2º O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização”.

Ainda que não sejam conhecidos danos causados pela pesquisa, se no decorrer do processo de pesquisa estes vierem a acontecer, é garantida a assistência e acompanhamento imediato aos participantes. Tal qual prevê no Capítulo I, Parágrafo II, da RESOLUÇÃO No 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016: “II - assistência ao participante da pesquisa: é aquela prestada para atender danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa”. Os pesquisadores estarão disponíveis nos contatos indicados na primeira página deste documento para quaisquer informações, auxílios, apoio e encaminhamento aos serviços especializados de psicologia e/ou médicos.

Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para subsidiar as pesquisas sobre a formação de professores no estado de Santa Catarina. Esta pesquisa pretende trazer o retorno social e coletivo, primando pela valorização da formação inicial e continuada de professores e, com isso, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na escola.

Não estão previstas quaisquer despesas pelo participante da pesquisa. No entanto, de acordo com a Resolução 466/12, item IV.3.g e Resolução 510/16, ART. 17, inc. VII, caso ocorram despesas o participante será ressarcido imediatamente. A participação neste estudo é voluntária e não remunerada.

A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados do estudo, buscando contribuir na área da Educação, ou outras afins. Dessa forma, pretendemos ainda, apontar possibilidades teóricas e práticas para o trabalho de docência na infância.

O pesquisador e o participante da pesquisa assinam o TCLE. Ambos rubricam todas as páginas e assinam ao final do documento. É garantido ao participante da pesquisa o recebimento de uma via do TCLE assinada pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Solicitamos que o/a Sr./Sra. autorize que a pesquisadora Maria Luiza de Souza e Souza observe e registre por escrito as observações do trabalho de docência do professor, grave em áudio e transcreva os áudios dos encontros de entrevista realizados na escola.

CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

Pelo presente documento que atende às exigências legais, o Sr.(a).....
....., professor (a) vinculado à Prefeitura municipal de Florianópolis, após leitura minuciosa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente da pesquisa “VIGOTSKI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS RELAÇÕES DE ENSINO NA INFÂNCIA”. E, por estar de acordo, assina o presente termo e rubrica as quatro páginas deste documento.

Florianópolis,.....dede 2022.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA**

Título da Pesquisa: VIGOTSKI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS RELAÇÕES DE ENSINO NA INFÂNCIA

Nome do (a) Pesquisador (a): Maria Luiza de Souza e Souza

Email: souzasmarialuiza@gmail.com

Fone: (048) 996202741

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein

Email: lucmas@uol.com.br

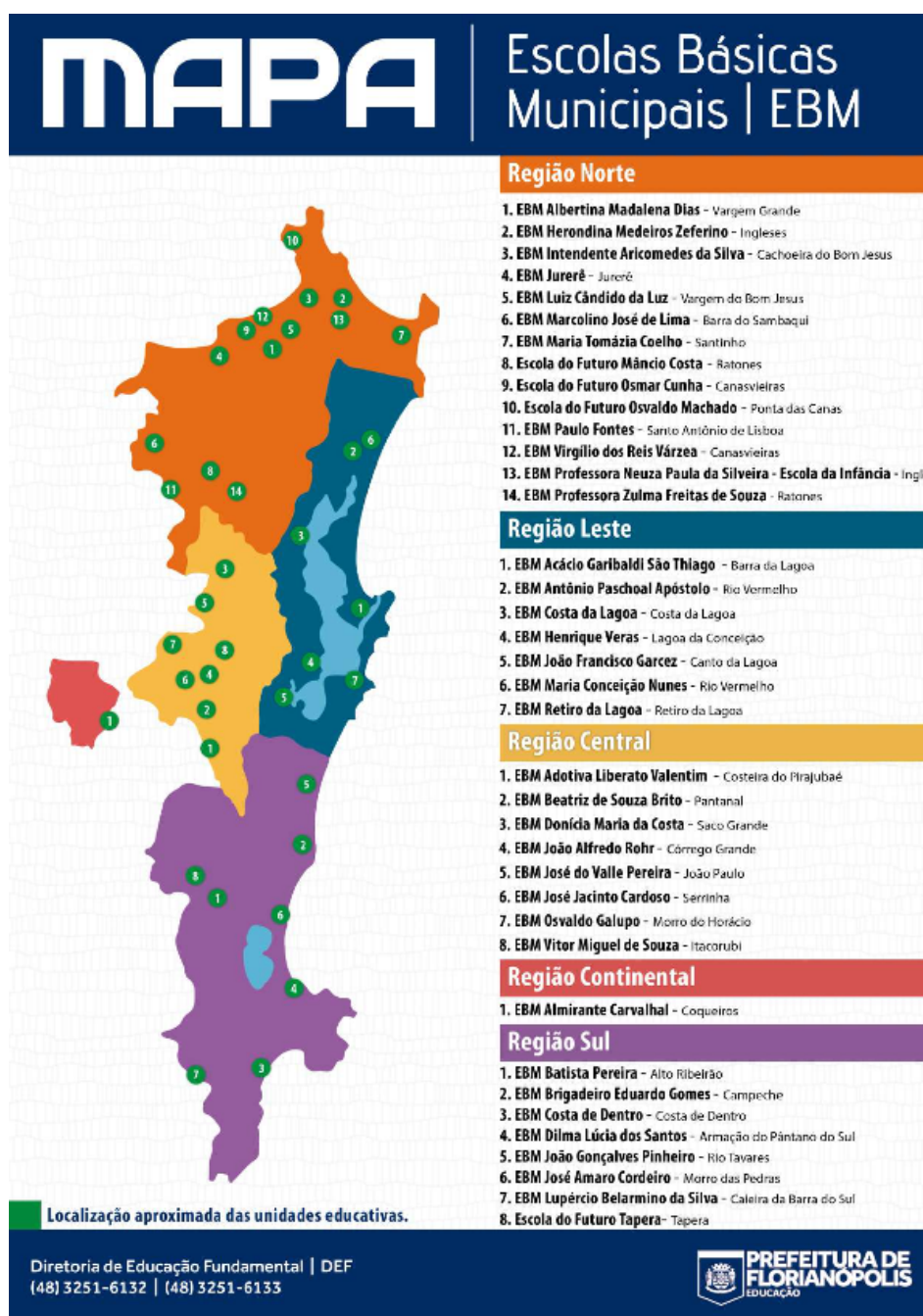
Fone: (048) 9919-9955

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Metodologia de Ensino. Campus Reitor João David Ferreira Lima – Bairro Trindade, CEP: 88040900 - Florianópolis, SC – Brasil, Centro de Ciências da Educação, Bloco D, terceiro andar, sala número 313. Telefone: (48) 37218638.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Quem é você?
2. Quando você se tornou professor?
3. Porque você é professor?
4. Como você descreve o professor que você é? (como você se percebe professor?)
5. Você se sente bem com sua versão professor?
6. Quais princípios fundamentam suas relações de ensino com as crianças?
7. Qual sua escolha metodológica para o trabalho de docência?
8. De que maneira você encoraja o diálogo das crianças com seus pares e com você?
9. Na organização dos seus planejamentos você inclui propostas que arte/cinema/pintura?
10. O que você diria sobre sua formação estética?
11. O que é a Escola para você? E o que você acha que é a Escola para as crianças?
12. Como você organiza momentos de brincadeira na sala de aula? Você acha que é possível trazer essa atividade para sala de aula?
13. O que é a infância pra você?
14. Qual a concepção de criança você defende?
15. Como você equilibra os desejos das crianças com as expectativas que você objetiva atingir com determinado conteúdo ou dia de aula?
16. Sobre seu método de trabalho, você planeja pensando no grande grupo?
17. De que forma a individualidade das crianças é considerada em seus momentos de organização das relações de ensino?
18. O que significa para você a ação de conversar com a criança?
19. Como você descreve sua relação com as crianças?
20. Você organiza seu exercício de docência a partir de alguma teoria psicológica ou pedagógica sobre o processo de desenvolvimento do ser humano?
21. Em sua opinião, o que as crianças merecem na escola?
22. Quais as aprendizagens e desafios você destaca em sua profissão?

ANEXO A – MAPA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS



Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – Acesso em:<

<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=mapas+unidades+educativas++&menu=4&ubmenuid=139>>

ANEXO B – CARTA DE ACEITE COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VIGOTSKI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS RELAÇÕES DE ENSINO NA INFÂNCIA

Pesquisador: Luciane Maria Schlindwein

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57905322.0.0000.0121

Instituição Proponente: Departamento de Metodologia de Ensino

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.479.185

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Esta pesquisa pretende dialogar sobre o exercício da docência na infância, a partir de estudos de textos de Vigotski, junto às professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo é o de problematizar com os participantes da pesquisa suas concepções sobre ser professor nesta etapa da educação básica e as relações de ensino empreendidas pelos docentes, analisando-as na perspectiva de seu potencial formativo docente. O referencial teórico e metodológico que fundamenta esta pesquisa é a perspectiva histórico-cultural, sobretudo os estudos de Vigotski (1986 – 1934). Pretende-se realizar a produção dos dados empíricos em uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e, portanto, solicita-se autorização da Secretaria Municipal de Educação. Serão convidados a participar da pesquisa professoras e professores que exercem a docência nos anos iniciais do ensino fundamental; membros da equipe pedagógica; e membros da equipe diretiva. Os instrumentos metodológicos que serão utilizados na produção de dados na escola são: a) observação participante; b) entrevista com profissionais da educação e c) oferta de curso de formação continuada para docentes que exercem a docência nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Hipótese:

O documento intitulado Sinopse Estatística da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021) apresenta dados detalhados dos estados e municípios do Brasil. Desse modo, é por meio desta publicação

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.479.185

que acessamos os dados específicos do município de Florianópolis/SC, município em que se realiza a pesquisa. O município de Florianópolis, no ano de 2020, recebeu 107.202 matrículas de estudantes inseridos na educação básica. O ensino fundamental contabilizou um total de 53.915 das matrículas e nos anos iniciais estavam inseridos 30.065 estudantes. Os estudantes foram atendidos em 286 escolas de educação básica situadas no município, das quais 4 são escolas federais; 47 são escolas estaduais; 112 são escolas de administração municipal; 4 escolas são municipais rurais e 118 são instituições privadas. A oferta da educação básica pública no município é realizada prioritariamente na área urbana da cidade, sendo 4.342 matrículas em escolas de dependência federal; 29.826 matrículas em escolas de administração estadual e 32.856 matrículas nas escolas municipais. Um total de 1.000 matrículas foram contabilizadas na área rural dos municípios, integralmente em escolas de dependência administrativa municipal. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) é, portanto, a responsável pela maior oferta da educação básica no município. Por este motivo levanta-se a hipótese de que investir na pesquisa com professoras dessa rede de ensino e em escolas administradas pela RME/PMF torna-se possível colaborarmos com oferta de uma educação de qualidade para as crianças em idade escolar que residem no município de Florianópolis/SC.

Metodologia Proposta:

Os/as participantes da pesquisa serão os diretores da escola, uma supervisora escolar e até 20 docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Os registros serão realizados em forma de gravação de áudio, com intuito de melhor acompanhar as relações de ensino empreendidas em sala de aula. A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: a) Observação participante na escola. Estas observações ocorrerão em momentos previamente agendados com os professores e equipe diretiva da escola. Objetiva-se acompanhar o exercício da docência de um professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Os momentos em sala de aula serão registrados apenas em caderno de campo. Não haverão fotografias, vídeos ou gravações de áudio. As crianças individualmente não serão observadas ou citadas na pesquisa. O olhar será direcionado ao professor, a forma com que organiza e conduz as relações de ensino. b) Curso de formação continuada ofertado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A temática do curso é estudar junto aos professores do ensino básico os princípios da perspectiva histórico-cultural, objetivando que reflitam teoricamente sobre suas práticas e qualifiquem suas relações com as crianças. Os conceitos fundamentais ao trabalho docente indicados por Vigotski são abordados junto aos professores por meio de experiências estéticas. É um curso de formação

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.479.185

docente perpassado pelas artes e pela estética.c) Entrevistas com os participantes da pesquisa, presencial e/ou on-line. As entrevistas serão semiestruturadas e gravadas em áudio. As entrevistas com o professor objetivam dialogar sobre o exercício da docência e as relações de ensino na infância. As entrevistas com a orientadora e com os gestores da escola objetivam conhecer e analisar

Critério de Inclusão:

Até 20 professores e/ou professoras dos anos iniciais do ensino fundamental; 01 supervisora escolar; 02 diretores escolares.

Critério de Exclusão:

Crianças matriculadas na escola; Profissionais da escola que não se enquadram nos critérios de participação da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as relações de ensino empreendidas por professores nos anos iniciais do ensino fundamental, analisando-as na perspectiva de seu potencial formativo docente.

Objetivo Secundário: • Problematizar o conceito de relações de ensino na obra de Vigotski (1896 – 1934).

• Identificar os conceitos que, na perspectiva histórico-cultural, se constituem como essenciais para o exercício da docência na infância. • Promover encontros regulares com professores dos anos iniciais de uma escola pública, com o intuito de discutir e problematizar suas concepções sobre ser professor e desempenhar o exercício da docência na infância. • Realizar entrevistas com professores da educação básica para apreender o que pensam sobre suas práticas, sobre as relações de trabalho entre seus colegas e sobre as relações de ensino que estabelecem com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. • Analisar os desdobramentos de uma proposta de trabalho coletivo realizado em uma escola (nos anos iniciais de ensino fundamental).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como a pesquisa se dará no interior da escola e em encontros on-line, poderão surgir algumas exterioridades e poderão ocorrer alguns riscos como: cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas feitas pela pesquisadora; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, desconforto ao ser fotografado (a), caso isso ocorra, haverá uma indenização conforme a legislação judicial vigente.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.479.185

Benefícios:

Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para subsidiar as pesquisas com professores da educação básica. Esta pesquisa pretende trazer o retorno social e coletivo, primando pela valorização da formação continuada na escola e dos processos de aprendizagem das crianças. Não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto referente à tese de Maria Luiza de Souza e Souza do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientada por Luciane maria Schindwein.

Estudo nacional, unicêntrico e prospectivo.

Número de participantes: 30 - 1 orientadora escolar; 2 diretores de escola; 20 professores da educação básica; 1 supervisor escolar - que serão submetidos à entrevistas.

Previsão de início da coleta de dados: 01/07/2022

Previsão de fim do estudo: 16/12/2022

Previsão de gastos: R\$ 3.065,00, com financiamento próprio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1914466.pdf	17/05/2022 14:02:12		Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTASUPERVISOR R.pdf	17/05/2022 13:59:34	Luciane Maria Schindwein	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTAPROFESSOR R.pdf	17/05/2022 13:59:15	Luciane Maria Schindwein	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.479.185

Outros	ROTEIRODEENTREVISTADIRETOR.pdf	17/05/2022 13:58:41	Luciane Maria Schlindwein	Aceito
Outros	CartadeResposta.pdf	17/05/2022 13:57:34	Luciane Maria Schlindwein	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLESUPERVISOR.pdf	17/05/2022 13:57:12	Luciane Maria Schlindwein	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFESSOR.pdf	17/05/2022 13:56:56	Luciane Maria Schlindwein	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDIRETOR.pdf	17/05/2022 13:55:20	Luciane Maria Schlindwein	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	18/04/2022 07:44:17	Luciane Maria Schlindwein	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaopmf.pdf	01/04/2022 10:03:00	Luciane Maria Schlindwein	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	01/04/2022 10:02:33	Luciane Maria Schlindwein	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 21 de Junho de 2022

Assinado por:
Luciana C Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO C – CARTA DE ACEITE REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA HERONDINA



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA - GFC

OFÍCIO GFC 99/2022

Florianópolis, 02/08/2022.

Ilmo (a). Diretor (a)
EDILENE DA SILVA MONTEIRO
EBM Profª Herondina Medeiros Zeferino

ENCAMINHAMENTO: PESQUISA DE DOUTORADO

A Gerência de Formação Continuada, em consonância com as Portarias Municipais nº. 236/2020, encaminha o (a) pesquisador (a) **Maria Luiza de Souza e Souza**, do **Programa de Pós-graduação em Educação**, da **Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC)**, com o objetivo de obter autorização para a realização da pesquisa intitulada: **VIGOTSKI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS RELAÇÕES DE ENSINO NA INFÂNCIA** na **EBM Profª Herondina Medeiros Zeferino**, com previsão de desenvolvimento no período: **2022**.

Caso a Unidade Educativa seja favorável à pesquisa, informamos que os seguintes procedimentos são imprescindíveis:

1. O pesquisador deve disponibilizar, na entrevista, carta de apresentação do professor orientador e projeto de pesquisa.
2. O desenvolvimento do projeto acontecerá com o **conhecimento e a anuência** dos profissionais da respectiva Unidade Educativa.
3. Toda e qualquer intervenção realizada pelo pesquisador deverá ser previamente discutida com os profissionais da referida Unidade Educativa.
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolverem aluno/criança ou pessoas da comunidade educativa, deverão ser precedidos de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a interveniência do diretor da Unidade Educativa.
5. Em caso de necessidade de obtenção de dados já sistematizados pela SME (Central) ou Unidade Educativa, o pesquisador deverá solicitar com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.
6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação deverão ser referenciados, conforme as normas da ABNT.
7. Fica firmado o compromisso de retorno dos resultados à Unidade Educativa onde se desenvolveu a pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação por meio de socialização dos dados em seminários, fóruns de debate, cursos de extensão, a critério do pesquisador, em

*Rua: Ferreira Lima, 82 - Centro de Educação Continuada - Centro - Florianópolis - SC. CEP 88015-420
Telefone: (48) 3212-0922 – (48)3212-0923/ gfc@sme.pmf.sc.gov.br*

acordo com a direção da Unidade Educativa ou SME (Central).

Agradecemos antecipadamente a sua parceria neste processo de investigação, certos de que esta experiência será extremamente significativa, contribuindo com reflexões, proposições e indicadores que visem à qualidade da ação educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Atenciosamente,



Anésia Maria Martins Furtado

Assessora

Matrícula: 31291-6



Documento assinado digitalmente
MARIA LUIZA DE SOUZA E SOUZA
Data: 05/11/2022 18:35:35 -0300
CPF: 111.134.649-11

Assinatura do (a) Pesquisador (a): _____

Verifique as assinaturas em <https://vufsc.br>



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA - GFC

AUTORIZAÇÃO 99/2022

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE DOUTORADO

Eu, **EDILENE DA SILVA MONTEIRO** Diretor (a) da Unidade Educativa **EBM Profª Herondina Medeiros Zeferino**, autorizo a realização da Pesquisa de Doutorado, pleiteada pelo (a) pesquisador (a) **Maria Luiza de Souza e Souza**, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), no período **2022**.

Assinatura e carimbo do (a) Diretor (a): _____

Data: ____/____/____.

OBS: É imprescindível a devolução desta autorização, via email, para a Gerência de Formação Continuada.

ANEXO D – LETRA DA MÚSICA “O ESTRANGEIRO” – CAETANO VELOSO

O Estrangeiro

Caetano Veloso

O pintor Paul Gauguin amou a luz na Baía de Guanabara
 O compositor Cole Porter adorou as luzes na noite dela
 A Baía de Guanabara
 O antropólogo Claude Lévi-Strauss detestou a Baía de Guanabara
 Pareceu-lhe uma boca banguela
 E eu menos a conhecera mais a amara?
 Sou cego de tanto vê-la, te tanto tê-la estrela
 O que é uma coisa bela?

O amor é cego
 Ray Charles é cego
 Stevie Wonder é cego
 E o albino Hermeto não enxerga mesmo muito bem

Uma baleia, uma telenovela, um alaúde, um trem?
 Uma arara?
 Mas era ao mesmo tempo bela e banguela a Guanabara
 Em que se passara passa passará o raro pesadelo
 Que aqui começo a construir sempre buscando o belo e o amaro
 Eu não sonhei que a praia de Botafogo era uma esteira rolante de areia branca e de óleo diesel
 Sob meus tênis
 E o Pão de Açúcar menos óbvio possível
 À minha frente
 Um Pão de Açúcar com umas arestas insuspeitadas
 À áspera luz laranja contra a quase não luz quase não púrpura
 Do branco das areias e das espumas
 Que era tudo quanto havia então de aurora

Estão às minhas costas um velho com cabelos nas narinas
 E uma menina ainda adolescente e muito linda
 Não olho pra trás mas sei de tudo
 Cego às avessas, como nos sonhos, vejo o que desejo
 Mas eu não desejo ver o terno negro do velho
 Nem os dentes quase não púrpura da menina
 (Pense Seurat e pense impressionista
 Essa coisa de luz nos brancos dentes e onda
 Mas não pense surrealista que é outra onda)

E ouço as vozes
 Os dois me dizem
 Num duplo som
 Como que sampleados num sinclavier

(É chegada a hora da reeducação de alguém
Do Pai do Filho do Espírito Santo amém
O certo é louco tomar eletrochoque
O certo é saber que o certo é certo
O macho adulto branco sempre no comando
E o resto é o resto, o sexo é o corte, o sexo
Reconhecer o valor necessário do ato hipócrita
Riscar os índios, nada esperar dos pretos)
E eu, menos estrangeiro no lugar que no momento
Sigo mais sozinho caminhando contra o vento
E entendo o centro do que estão dizendo
Aquele cara e aquela

É um desmascarar
Singelo grito
O rei está nu
Mas eu desperto porque tudo cala frente ao fato de que o rei é mais bonito nu

E eu vou e amo o azul, o púrpura e o amarelo
E entre o meu ir e o do sol, um aro, um elo
(Some may like a soft brazilian singer
But I've given up all attempts at perfection.

ANEXO E – “*PARK BEI LU*”, OBRA DE PAUL KLEE, 1938.



Fonte: <https://www.paul-klee.org/park-bei-lu/>