

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UEG

**HORTÊNCIA MATIAS DE CASTRO**

**SER PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-  
CULTURAL DO TRABALHO DOCENTE EM UM CENTRO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE JARAGUÁ-GO**

INHUMAS (GO)

2023

**HORTÊNCIA MATIAS DE CASTRO**

**SER PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-  
CULTURAL DO TRABALHO DOCENTE EM UM CENTRO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DE JARAGUÁ-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Educação.

**Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Formação**  
**Orientador: Prof. Dr. Made Júnior Miranda**

INHUMAS (GO)

2023

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CC355      Castro, Hortência Matias de  
s            SER PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE  
             HISTÓRICO-CULTURAL DO TRABALHO DOCENTE EM UM CENTRO  
             MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE JARAGUÁ-GO /  
             Hortência Matias de Castro; orientador Made Júnior  
             Miranda. -- Inhumas - GO, 2023.  
             305 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,  
Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. Pandemia. 2. Ensino Remoto. 3. Trabalho Docente.  
4. Educação Infantil. 5. Concepção Histórico-cultural.  
I. Miranda, Made Júnior, orient. II. Título.



ESTADO DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA  
INHUMAS

Ata Nº **9** da sessão de Defesa de Dissertação de **Hortência Matias de Castro** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e três dias do mês de março de dois mil e vinte e três (23/03/2023)**, a partir das **14:30h**, em banca híbrida realizada por meio do link: <https://meet.google.com/onr-xfzn-kip>, nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**SER PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma análise histórico-cultural do trabalho docente em um Centro Municipal de Educação Infantil de Jaraguá-GO**". Os trabalhos foram instalados pelo Prof. Dr. Made Júnior Miranda, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes - PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas - PPGE/PUC Goiás (Membro Externo). Durante a arguição, os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes, condicionado à incorporação das indicações da banca e à revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. Made Júnior Miranda, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e três dias do mês de março de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Made Júnior Miranda - PPGE/UEG (Presidente)

Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes - PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas - PPGE/PUC Goiás (Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **MADE JUNIOR MIRANDA, Docente de Ensino Superior**, em 23/03/2023, às 16:57, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **WESLEY LUIS CARVALHAES, Docente de Ensino Superior**, em 23/03/2023, às 16:58, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RAQUEL APARECIDA MARRA DA MADEIRA FREITAS, Usuário Externo**, em 23/03/2023, às 21:04, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **000038103984** e o código CRC **709B39B2**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE  
UNIVERSITÁRIA INHUMAS  
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -  
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo  
nº 202300020002270



SEI 000038103984

À todas as professoras da Educação Infantil, atuantes no solitário período de quarentena.  
Todo meu respeito e admiração!

À minha mãe, Sandra, e minha avó, Jesuíta.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida. Por ter me concedido esta graça tão almejada, a realização de um sonho que sempre pareceu distante. Para Deus nada é inalcançável, nada é distante demais que não possa ser alcançado, nada é impossível de se realizar. Para Deus não existe a lei do capitalismo, pois para Ele as oportunidades são para todos, conforme seu merecimento, independentemente de qual seja o berço de nascimento.

À minha mãe, Sandra, que mesmo diante das dificuldades da vida sempre priorizou a minha formação acadêmica e humana. Obrigada mãe, por todos os sacrifícios que a senhora fez para que este dia chegasse. Olha onde cheguei com a sua ajuda! Me perdoe pela ausência e pelos momentos em que não pude alongar as nossas conversas em função da intensa rotina de estudos. Prometo compensar a senhora. Te amo!

À minha avó, Jesuíta. Agradeço pelas novenas realizadas em intenção da minha aprovação e classificação, mas sobretudo agradeço por todo seu amor durante os vinte e seis anos em que ao meu lado esteve. Deus te recolheu antes de me ver concluir esta etapa, mas senti seu amor em todos os dias desde sua partida, principalmente quando me faltava a inspiração e a força para continuar. Eu te amo, vó! Obrigada pelo exemplo de fé e força!

Ao Vinícius, amor da minha vida e companheiro sempre presente. Agradeço por toda a força e segurança que sempre me passou. Agradeço também por entender e apoiar as minhas escolhas. Obrigada por não soltar minha mão, mesmo tão distante. Você é o meu porto seguro!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Made Júnior Miranda. Nunca vou me cansar de agradecer por ter me escolhido entre tantas outras pessoas. Por ter me dado a oportunidade de mudar a minha vida e de transformar a minha realidade, pois esse é, de fato, o resultado final do mestrado. Agradeço por ter acreditado em mim quando nem eu mesma acreditava. Agradeço por toda sua humildade, essa é uma qualidade muito rara nesse meio. Agradeço pelo carinho e paciência com toda a minha limitação formativa e humana. Agradeço pela respeitosa e comprometida condução da minha pesquisa. Agradeço por todo o incentivo a cada orientação. Agradeço por cada evento e oportunidade que comigo compartilhava. Particularmente, agradeço imensamente por ser sua primeira orientanda no mestrado em educação do PPGE/UEG. Espero honrar esta escolha nos anos que virão. Tenha a certeza, o senhor foi preparado por Deus! Minha eterna

gratidão, professor Made!

Aos componentes da minha banca de defesa, Dr. Wesley Carvalhaes e Dr<sup>a</sup>. Raquel Freitas.

Ao Geraldo, minha irmã, meu avô, meu pai, meus tios, minha tia, meus primos, meus sogros e, em especial, à minha madrinha Beatriz que sempre me colocou em suas orações e me deu forças para continuar quando a perda da minha avó me enfraquecia. Sem vocês eu não chegaria aqui!

À Taynara, minha irmã de orientação. Agradeço pela parceria na escrita e por sempre estar nas minhas apresentações, com olhar atento e amoroso, me passando confiança e força. Agradeço pela sua amizade, por me ouvir com paciência, pelas risadas e por sempre ter uma palavra de luz nos dias mais escuros. Minha eterna gratidão, minha irmã!

À Eliza, Eli Júnior, Luiza, Neuci e Pricyla, amigos que Deus me deu. Obrigada por sempre acreditarem no meu potencial e me fortalecerem quando as adversidades emergiam.

À Janaína, Márcia e Paulo Henrique, meus queridos amigos do mestrado. Agradeço por me entenderem quando ninguém mais podia, pelas conversas acadêmicas e também pelas aleatórias, pela parceria na escrita e pelo incentivo. Acima de tudo, agradeço pela companhia sempre presente na busca pelo movimento do pensamento.

A todos os colegas do mestrado. Sou grata por vivenciar esse momento com vocês.

Aos professores do PPGE/UEG por toda a paciência e comprometimento com a nossa formação. Tenho muito orgulho de fazer parte da primeira turma e de ter sido formada por todos vocês. Agradecimento especial às professoras Simone e Renata, vocês me marcaram profundamente. Agradeço por todo carinho.

À Universidade Estadual de Goiás por me dar condições de cursar o mestrado na mesma instituição em que me graduei. Agradeço por possibilitar que o ensino superior chegue ao interior do estado e, por sua vez, seja possível ultrapassar as lamentáveis desigualdades de oportunidade que marcam o acesso às universidades no Brasil. Agradeço pela oportunidade de ser bolsista e poder me dedicar e me comprometer ao máximo com a pesquisa. Muito obrigada!

*Nadie puede pisotear tu libertad  
Grita fuerte por si te quieren callar  
Nada puede detenerte si tú tienes fe  
No te quedes con tu nombre escrito en la pared  
En la pared*

*Si censuran tus ideas ten valor  
No te rindas nunca, siempre alza a voz  
Lucha fuerte y sin medida, no dejes de creer  
No te quedes con tu nombre escrito en la pared  
En la pared*

*No pares, no pares, no  
No pares nunca de soñar  
No pares, no pares, no  
No pares nunca de soñar  
No tengas miedo a volar  
Vive tu vida (RBD, 2006).*

*As pessoas vêm e vão, mas permanecem as forças criativas dos grandes eventos históricos, as ideias e feitos importantes. Esta seja talvez a única desculpa que tive para escrever [esta dissertação] (LURIA, 1992, p. 192).*

## RESUMO

O ano de 2020 inaugura a mais recente pandemia do século XXI, uma doença causada por uma nova variação do Coronavírus (Sars-Cov-2), a qual recebeu o nome de Covid-19. No Brasil, quase 700 mil pessoas, até o momento, foram vítimas fatais do vírus, que encontrou no país um terreno fértil para avançar, considerando as medidas tardias e pouco eficientes implementadas ao longo da crise sanitária. Os locais de maior aglomeração tiveram suas atividades encerradas. As escolas ficaram fechadas entre março de 2020 e dezembro de 2021, porquanto as atividades escolares foram transportadas para um formato de ensino remoto, arquitetado emergencialmente em meio ao avanço da pandemia. Em função dessas ocorrências, a precarização do trabalho docente, que já era descomedida, foi ampliada, assumindo novas faces e diversificando as já existentes, uma vez que o formato de ensino proposto traz novas contradições ao trabalho em geral, bem como à docência em específico. Os princípios capitalistas orientadores da sociedade hodierna, por sua vez, têm se feito presente na escola e, particularmente, na atividade docente, haja vista que, por trás da implementação do formato de ensino remoto em uma sociedade severamente marcada pelas desigualdades sociais e de acesso aos recursos básicos para a sobrevivência, há indicativos nítidos dos interesses e objetivos capitalistas, os quais encorajam o contingenciamento do desenvolvimento humano, especialmente porque nesse formato a atividade docente também fica comprometida. Mediante o exposto, com esta pesquisa almeja-se analisar a percepção de professoras da Educação Infantil acerca da atividade docente desenvolvida em tempos de pandemia. Nesse propósito, foram realizadas entrevistas com quatro professoras da Educação Infantil, as quais estavam em atividade durante o período quarentena. A perspectiva teórica e metodológica orientadora desse estudo, por sua vez, foi a concepção histórico-cultural, centrada especialmente nos conceitos desenvolvidos por Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Para a análise dos dados, buscando manter a coerência lógica com a concepção vygotskyana, utilizou-se a proposta de Aguiar e Ozella (2013), responsáveis pela elaboração dos núcleos de significação, um procedimento de análise que busca apreender a essência, os sentidos e, então, superar a mera descrição dos fenômenos. A análise dos dados culminou em três núcleos: a) A recepção do cenário pandêmico: “o que será de nós? ”; b) Ser professor da Educação Infantil em tempos de pandemia: “tivemos que aprender, aprendendo”; c) A creche vai ao mundo virtual: “os pais faziam a dinâmica com a criança e pronto. Não é suficiente para ela desenvolver”. A partir da análise dos dados, foi possível apreender que as condições de trabalho docente foram determinadas pela precariedade, ausência de apoio e culpabilização pelos resultados. A realidade dos alunos, no entanto, não foi muito distante, posto que as famílias foram incumbidas de auxiliar na atividade de ensino e de viabilizar recursos próprios para o acesso às aulas *on-line*. Contudo, os desafios advindos das desigualdades sociais, do significado social da creche como extensão do ambiente doméstico e, portanto, favorável ao *não-ensino*, bem como as peculiaridades dos bebês e crianças, os quais demandam necessariamente a interação direta com o professor, entre outros, foram alguns dos elementos que reforçaram o contingenciamento do desenvolvimento humano na infância, uma consequência resultante do ensino remoto. Ainda assim, as professoras em atividade buscaram efetivar a atividade de ensino com as condições que lhes eram possíveis, revelando que, mesmo em tempos de adversidade, o significado social da atividade docente ainda resiste.

**Palavras-chave:** Pandemia. Ensino Remoto. Trabalho Docente. Educação Infantil. Concepção Histórico-cultural.

## ABSTRACT

The year 2020 begins with the most recent pandemic from the XXI century, a disease caused by a new variation of Coronavirus (Sars-Cov-2), named Covid-19. In Brazil, almost 700 thousand people, until the present moment, were killed by the virus, which spread was facilitated by the inefficient and late actions taken during a sanitary crisis. Places that were the most crowded had to be shut down. Schools remained closed between march 2020 and december 2021, therefore school activities were dislocated to a remote learning format, built in emergency through the pandemic advance. Due to such occurings, the precarization of the teaching work, which was already reckless, got expanded, taking on new faces and diversifying its already existing ways, since the chosen teaching format brings contradictions to work in general, specially to teaching. Capitalists principles, guides of modern society, in turn, had been present in schools, particularly in teaching activity, given the remote learning's implementation, which was chosen in a society severely marked by its social and surviving resources inequalities. Such factors are clear indicatives of the interests behind an education dependent on digital technologies that are not available for everyone, with means that clearly hold back human development, once the teaching work is affected. Through the above, this research intends to analyze the perception of preschool teachers on the teaching activity that occurred in pandemic days. Therefore, interviews were made with four municipal preschool teachers, which were working in an exclusive emergency remote format. The theoretical and methodological perspective guiding this study is the historical and cultural conception centered in concepts developed by Vygotsky, Leontiev and Elkonin. For data analysis, in a logical consistency with Vygotsky's conception, were utilized Aguiar and Ozella (2013) proposal, which were responsible for the elaboration of meaning nucleus, an analytical procedure that intends to seize the essence, the senses and then overcome the mere description of phenomenon. The data analysis culminated in three nucleus: a) The reception of the pandemic scenery: "what will become of us?"; b) To be a preschool teacher in pandemic times: "we had to learn by learning"; c) The day care center goes virtual: "Parents did the dynamic with the child and that was it. That is not enough for the child's development". From the data analysis, it was possible to conclude that teaching working conditions were precarious, and that the moment was marked by the absence of support and by teacher accountability for the new format results. The reality of students, however, was not so different, once families were imbued to assist and to make their own resources available to the on-line class. Nevertheless, the challenges arising from social inequalities, from the social meaning of the day care center as an extension of home environment and, therefore, not favorable to learning, as well as the babies and childs peculiarities, which necessarily demands direct interaction with the teacher, were some of the many elements that reinforces the contingency of human development in childhood, a consequence resulting of the remote education. Yet, the working teachers sought to effect the teaching activity with given conditions, revealing that, even in adverse times, the social meaning of teaching activity still resists.

**Keywords:** Pandemic. Remote learning. Teaching work. Child education. Historical-cultural conception.

## RESUMEN

El año 2020 inaugura la pandemia más reciente del siglo XXI, enfermedad provocada por una nueva variante del Coronavirus (Sars-Cov-2), a la que se denominó Covid-19. En Brasil, casi 700.000 personas han sido hasta ahora víctimas fatales del virus, que encontró en el país terreno fértil para avanzar, considerando las medidas tardías e ineficientes implementadas a lo largo de la crisis sanitaria. Los lugares de mayor aglomeración tuvieron sus actividades cerradas. Las escuelas estuvieron cerradas entre marzo de 2020 y diciembre de 2021, ya que las actividades escolares se trasladaron a un formato de enseñanza a distancia, diseñado con carácter de emergencia en medio del avance de la pandemia. Debido a estos hechos, la precariedad del trabajo docente, que ya era excesiva, se amplió, adquiriendo nuevos rostros y diversificando los existentes, ya que el formato de enseñanza propuesto trae nuevas contradicciones al trabajo en general, así como a la docencia en particular. Los principios capitalistas rectores de la sociedad actual, a su vez, han estado presentes en la escuela y, particularmente, en la actividad docente, dado que, detrás de la implementación del formato de enseñanza a distancia en una sociedad severamente marcada por las desigualdades sociales y el acceso a los recursos básicos para la supervivencia, hay claros indicios de intereses y objetivos capitalistas, que incentivan la contingencia del desarrollo humano, sobre todo porque en este formato también se compromete la actividad docente. En vista de lo anterior, esta investigación tiene como objetivo analizar la percepción de los docentes de Educación Infantil sobre la actividad docente desarrollada en tiempos de pandemia. Para ello, se realizaron entrevistas a cuatro docentes de Primera Infancia, que se encontraban activas durante el período de cuarentena. La perspectiva teórico-metodológica orientadora de este estudio, a su vez, fue la concepción histórico-cultural, centrada especialmente en los conceptos desarrollados por Vygotsky, Leontiev y Elkonin. Para el análisis de los datos, buscando mantener la coherencia lógica con la concepción vygotskiana, se utilizó la propuesta de Aguiar y Ozella (2013), encargada de la elaboración de los núcleos de sentido, procedimiento de análisis que busca aprehender la esencia, los sentidos y, luego, superan la mera descripción de los fenómenos. El análisis de datos culminó en tres ejes: a) La recepción del escenario de la pandemia: “¿qué será de nosotros?”; b) Ser maestra de jardín de infantes en tiempos de pandemia: “teníamos que aprender, aprender”; c) La guardería va al mundo virtual: “los papás hicieron la dinámica con el niño y listo. No es suficiente para ella desarrollarse”. Del análisis de los datos, fue posible aprehender que las condiciones del trabajo docente estaban determinadas por la precariedad, falta de apoyo y culpabilidad por los resultados. La realidad de los alumnos, sin embargo, no era muy lejana, ya que las familias eran las encargadas de ayudar en la actividad docente y aportar sus propios recursos para el acceso a las clases online. Sin embargo, los desafíos derivados de las desigualdades sociales, del significado social de la guardería como extensión del ámbito doméstico y, por tanto, favorable a la no docencia, así como de las peculiaridades de los bebés y niños, que necesariamente exigen una interacción directa con el maestro, entre otros, fueron algunos de los elementos que reforzaron la contingencia del desarrollo humano en la infancia, consecuencia de la enseñanza a distancia. Aun así, los docentes en actividad buscaron realizar la actividad docente con las condiciones que les era posible, revelando que, aún en tiempos de adversidad, el sentido social de la actividad docente aún resiste.

**Palabras clave:** Pandemia. Enseñanza Remota. Trabajo Docente. Educación Infantil. Concepción Histórico-cultural.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CF** - Constituição Federal

**CMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil

**DCNEB** - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

**DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

**EAD** – Educação à Distância

**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente

**ERE** - Ensino Remoto Emergencial

**FGV** - Fundação Getúlio Vargas

**FMI** - Fundo Monetário Internacional

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação

**OMC** - Organização Mundial do Comércio

**PNE** - Plano Nacional da Educação

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PROINFÂNCIA** - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

**RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**RJ** – Rio de Janeiro

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SUS** - Sistema Único de Saúde

**UEG** - Universidade Estadual de Goiás

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**URSS** - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

**ZDI** – Zona de Desenvolvimento Iminente

**ZDI** – Zona de Desenvolvimento Imediato

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<b>Figura 1</b> - Esquema da periodização do desenvolvimento elaborada por Elkonin .....	139
<b>Figura 2</b> - Representação gráfica do conceito de ZDI desenvolvido por Vygotsky.....	248
<b>Quadro 1</b> - Caracterização dos participantes da pesquisa.....	184
<b>Quadro 2</b> - Pré-indicadores e indicadores selecionados a partir das falas dos professores.....	187
<b>Quadro 3</b> - Síntese da resposta dos entrevistados acerca da recepção do cenário pandêmico..	195

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E INFÂNCIA E A TRAJETÓRIA HISTÓRICA À SOMBRA DA GESTÃO CAPITALISTA NEOLIBERAL .....</b>	<b>26</b>
2.1	A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE .....	30
2.1.1	Os nexos fundantes da educação na contemporaneidade .....	32
2.1.2	A marcha neoliberal na educação .....	38
2.2	EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: DA ANTIGUIDADE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) .....	44
2.2.1	Considerações sobre a história da Educação Infantil no Brasil .....	55
2.2.2	Marcos legais da Educação Infantil após a Constituição Federal de 1988.....	59
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO II – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL: UM APORTE PARA A ATIVIDADE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>76</b>
3.1	O BERÇO SOCIALISTA DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL.....	77
3.2	LEV SEMYONOVICH VYGOTSKY: ENTRE A BREVIDADE E A GENIALIDADE .....	79
3.3	O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL: O LIMAR DO PENSAMENTO VYGOTSKYANO .....	90
3.4	OS PILARES DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL.....	100
3.5	VYGOTSKY, LEONTIEV E ELKONIN: TEÓRICOS E TEORIAS FUNDANTES PARA A REFLEXÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	117
3.5.1	Alexei Nikolaevich Leontiev: o teórico da atividade .....	119
3.5.2	Elkonin e a periodização do desenvolvimento humano .....	128
3.6	UMA TEORIA PARA PENSAR A ATIVIDADE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	137
3.6.1	Atividade docente numa perspectiva histórico-cultural .....	154
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO III – O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....</b>	<b>160</b>
4.1	A REPERCUSSÃO DA COVID-19 NA CONJUNTURA EDUCACIONAL: A CONCRETUDE POR TRÁS DO DISCURSO PANDÊMICO .....	162
4.2	OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO E À ESCOLA EM TEMPOS DE CRISE SANITÁRIA .....	170
4.2.1	Os novos sentidos da educação e da escola: Ensino Remoto Emergencial e o projeto neoliberal .....	171
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>181</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>192</b>

6.1	A RECEPÇÃO DO CENÁRIO PANDÊMICO: “O QUE SERÁ DE NÓS? ” ...	193
6.1.1	Não tão de repente, a escola foi fechada .....	194
6.1.2	Impactos preliminares da pandemia na docência: “foi um ‘chacoalhão’!”	196
6.1.3	O primeiro ano de pandemia: “em 2020 nós [...] trabalhamos apenas com atividades pedagógicas, uma requalificação” .....	200
6.1.4	“Ninguém se prepara para uma Pandemia”: será que não? .....	202
6.2	SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: “TIVEMOS QUE APRENDER, APRENDENDO” .....	206
6.2.1	Os desafios da relação família-escola no contexto pandêmico .....	208
6.2.2	Condições de trabalho, familiaridade com as tecnologias e apoio da instituição de ensino .....	218
6.2.3	Sentido e significado da docência na pandemia: “a minha parte eu fiz!” ....	226
6.2.4	Lições da pandemia para o trabalho docente .....	230
6.3	A CRECHE VAI AO MUNDO VIRTUAL: “OS PAIS FAZIAM A DINÂMICA COM A CRIANÇA E PRONTO. NÃO É SUFICIENTE PARA ELA DESENVOLVER” .....	233
6.3.1	A representação das desigualdades sociais na creche .....	234
6.3.2	Ensino presencial X remoto e as interações .....	237
6.3.3	As concepções teóricas norteadoras das aulas remotas e as estratégias de intervenção para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento .....	241
6.3.4	A percepção docente sobre o desenvolvimento dos alunos e a avaliação na Educação Infantil em formato remoto .....	249
6.3.5	O sentido e o significado da Educação Infantil na ótica docente .....	252
6.3.6	O retorno presencial em janeiro de 2022.....	256
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	258
	REFERÊNCIAS .....	266
	APÊNDICES .....	287
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	287
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO - TCLE.....	291
	APÊNDICE C – PRÉ-INDICADORES.....	296

## 1 INTRODUÇÃO

Compreender os fenômenos do tempo presente, em maior ou menor grau, sempre foi uma busca humana, motivo de descobertas e revoluções que mudaram o mundo, o pensamento humano e os caminhos que seriam trilhados pela posteridade. Contudo, para a apreensão desse movimento é preciso primeiramente entender que toda e qualquer temática possui um movimento histórico, um espaço e tempo de nascimento e desenvolvimento, de transformações e permanências.

A partir do despertar dos gregos para a razão, o homem iniciou um árduo trabalho no sentido de ordenar e movimentar seus pensamentos sempre na busca do bem comum, da formação do homem político, cidadão da *pólis* e praticante ativo do exercício intelectual. Nessa busca é que emergem educação – porém não aquela que concebemos hoje, mas educação no sentido de *Paidéia* – e escola, como espaço destinado a inserção do estudante no mundo da cultura e do saber genuíno.

Na contramão dos antigos, a modernidade desponta com um rompimento dessa essência fundante, período em que a primazia da dimensão humana perde força, cedendo lugar à instrumentalização do homem, à racionalidade técnica e a manutenção dos princípios capitalistas. O trabalho reflexivo e crítico não possui valor na sociedade ascendente, visto que o corpo social do tempo presente se caracteriza principalmente pela negação do conhecimento emancipador e da formação para o desenvolvimento humano em sentido universal.

A vida moderna se orienta pelo lucro, pela eficiência, pelo salário, pelo saber rápido e fácil e pela aquisição de habilidades e competências em conformidade com os interesses do Estado e do mercado de trabalho. E é nesse movimento que a escola se torna organização, empresa e local de negócios, se constituindo inevitavelmente como uma instituição em que a preparação para a vida profissional é o princípio fundamental. Funda-se, então, a escola neoliberalizada (LAVAL, 2019).

Isso porque a ideologia dominante, com seus princípios empresariais, técnicos e orientados para o lucro econômico, têm influenciado gradativamente as práticas educativas, com políticas, programas e legislações alinhadas à formação de mão-de-obra para a manutenção da classe dominante e a naturalização das classes proletárias, aspecto característico da contemporaneidade, sempre escamoteado pelo discurso de progresso. Assim, a escola tem assumido uma nova função na contemporaneidade: “garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade”

(SACRISTÁN; PÉREZ, 2000, p. 14). Como consequência, esta tem se distanciado demasiadamente da escola socialmente justa, a qual está alicerçada na constante busca da emancipação humana, conforme defendido por Libâneo e Silva (2020). Estas questões, por seu turno, têm sido evidenciadas no atual período de pandemia, sobretudo entre os anos de 2020 e 2021, mas não apenas isso, posto que, além de evidentes, também têm sido ampliadas.

À vista disso, entender que a pandemia não é um fenômeno inédito para a humanidade é enxergar para além do aparente, entendendo que a crise sanitária tem questões subjetivas que precisam ser desnudadas. Na verdade, desde que as pandemias e os momentos de crise na existência humana começaram a ser registrados, há muita história para se contar. A pandemia, inegavelmente, é constituída de uma letalidade acima da média e, portanto, tem sua parcela de contribuição no estado de calamidade vivenciado pelo Brasil desde março de 2020. Entretanto, essas expressivas consequências não teriam tomado as proporções vistas se as condições sociais (saúde, educação, trabalho, políticas públicas, pesquisas acadêmicas, vacinação etc.) fossem outras. De igual modo, não é a primeira vez que as escolas fecham as portas, porquanto tal movimento já havia acontecido em 1916, com o surto ocasionado pela poliomielite nos Estados Unidos, assim como com o vírus do Ebola, em 2013, na África, dentre outras ocorrências (MEYERS; THOMASSON, 2017). Em virtude da história, por vezes, ser desconsiderada ou desconhecida das massas, a pandemia da Covid-19 pode transmitir a ilusória ideia de ineditismo, ocultando questões importantes e que precisam ser trazidas para o debate, como a eventualidade do ensino remoto.

Tendo em vista o avanço da pandemia e a conseqüente necessidade de distanciamento social nas instituições, as aulas foram transportadas para um formato de ensino remoto, arquitetado emergencialmente em meio ao pico pandêmico. Em função dessas ocorrências, a precarização da atividade docente, que já era descomedida, tem se ampliado e assumido novas faces e, ao mesmo tempo, diversificado as já existentes, uma vez que o formato de ensino proposto traz novas contradições ao trabalho em geral, bem como à docência em específico. Hodiernamente, a escola e o trabalho docente têm sido impelidos a se alinharem aos princípios empresariais, transportando, assim, a função social de ambos para a formação de mão-de-obra, ou seja, novos trabalhadores para a manutenção do sistema de produção vigente.

Em tempos de pandemia e de ensino remoto, o papel da escola também tem sido direcionado a atender aos interesses externos a ela, bem como a quem interessa esse

formato de ensino, tendo em vista que, historicamente, o Brasil é um país marcado fortemente por desigualdades sociais em todos os sentidos, inclusive e especialmente no acesso às tecnologias e aos aparatos tecnológicos. A pandemia, desse modo, se posiciona como uma das faces da contemporaneidade e a educação, no curso desse momento, se funda, portanto, como uma expressão dessa face. Nessas condições, a docência também não fica alheia aos interesses externos, agora internalizados nas instituições educacionais.

Não obstante, a crise sanitária tem exercido uma função muito importante, já que lançou luzes sobre as mazelas sociais tão comuns no Brasil, bem como sobre as deficiências históricas da escola, da formação e do trabalho docente e ainda dos interesses a que a escola tem servido nos últimos anos. Dessa maneira, é possível entender que a reestruturação iniciada no trabalho após a ascensão do capitalismo, de fato, já tem se manifestado na escola e na atividade dos professores.

Tomando como pano de fundo o panorama apresentado, a presente dissertação tem o intuito de contribuir com as discussões em torno das condições concretas do trabalho docente na Educação Infantil em tempos adversos, como o da pandemia da Covid-19 e, a partir dessas apreensões, refletir sobre o desenvolvimento de bebês e crianças no contexto inaugurado pelo Ensino Remoto Emergência (ERE). Neste caso em específico, pôr em questão o tempo presente, o apreendendo em sua historicidade, se torna fundamental, uma vez que, compreender as condutas e discursos que o orientam, possibilita o movimento do pensamento, a reflexão e a percepção do lugar e dos interesses assumidos.

O estudo em questão, focaliza a atividade de professoras da Educação Infantil em tempos de pandemia, considerando as práticas utilizadas, os fatores de interferência na atividade de ensino-aprendizagem e na promoção do ensino para o desenvolvimento. Não obstante, este estudo também não se distancia da análise da realidade vivenciada por essas profissionais ao longo da maior crise sanitária do século XX, entendendo, então, a realidade como parte constituinte do que foi ser professor em tempos de pandemia.

Atribui-se, nesse caso, à atividade das professoras, a mesma interpretação atribuída por Vygotsky, isto é, do professor como organizador do processo de ensino. A atividade de ensino é a função primordial desse profissional, uma atribuição a qual, se adequadamente organizada, resultará no desenvolvimento da criança. A atividade do professor, portanto, contribui na aquisição das funções não garantidas após o nascimento, sendo determinante a mediação provocada pelo adulto (professor) com o mundo, com a cultura, enfim, com o meio social. De acordo com Basso (1998, p. 04), “no caso dos

professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar”, entretanto, nas palavras do autor, nas sociedades capitalistas, como bem se sabe, nem sempre os sentidos e os significados são correspondentes e isso se aplica à atividade do professor, posto seu lugar de trabalhador nesse corpo social. Se o sentido que o professor atribuí ao seu trabalho for apenas em relação aos ganhos financeiros e a garantia de sua sobrevivência, estará rompendo com o significado social de sua atividade e contribuindo para a ampliação da já existente alienação do trabalho.

Consequentemente, se o trabalho docente for alienado, não conduzirá ao desenvolvimento dos estudantes, pois não será capaz de desenvolver sua atividade a fim de produzir neles novas capacidades psíquicas, nem ao menos a necessidade de um outro nível de desenvolvimento, limitando-os a uma zona de desenvolvimento sempre estática, real. Nessa ótica, urge a necessidade de questionar como o professor poderá desenvolver um trabalho interessante para ele e o aluno, onde motivos e necessidades coincidam, em condições desastrosas? A pandemia, por si só, já exhibe uma conjuntura desastrosa em todos os sentidos, seja no educacional, na saúde, no familiar etc., agravada pelo modelo societal em vigência. É por isso que, a atividade docente em tempos pandêmicos não pode ser analisada isolada das relações estabelecidas pela ordem capitalista.

Nessa perspectiva, entende-se que para a análise da atividade docente durante o isolamento social não se pode desconsiderar o contexto alienante e de exploração no qual os professores estão inseridos, pois tal movimento será fundante no desvelar das condições vivenciadas por esses trabalhadores, bem como revelar a percepção delas em relação ao trabalho desenvolvido nesse período. A pandemia e o período de quarentena, em verdade, inauguram novas questões, sobretudo o ensino remoto, mas também lança luzes a outras que historicamente eram obscurecidas, conforme os interesses dominantes. Considera-se assim que, a análise da percepção das docentes à luz dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural, seja fundamental para pensar o contexto circundante e os caminhos trilhados pela educação e pela escola historicamente e também em tempos de tamanhas adversidades como o atual, sendo, então, possível sinalizar caminhos para a superação.

Mediante o contexto exposto, emerge a problemática orientadora da presente pesquisa, a saber: Qual a percepção das professoras da Educação Infantil acerca de sua atividade durante os dois primeiros anos (2020-2021) da pandemia da Covid-19?

Para tanto, o delineamento da pesquisa parte da relevância, inicialmente de caráter pessoal, haja vista a experiência da pesquisadora como professora da Educação

Infantil durante o período de isolamento social e ensino remoto. Nesse percurso, foram considerados os desafios, as contradições entre as concepções de educação e escola e o contexto concreto, os discursos ideológicos por trás do ERE e os posicionamentos teóricos e epistemológicos na atividade de ser professora em tempos de uma das maiores crises sanitárias do século XXI.

Em um segundo momento, a relevância da presente dissertação pode ser evidenciada também a partir do caráter social, entendendo esta produção como uma contribuição para as discussões do impacto da pandemia no trabalho de professores brasileiros e, em especial, aqueles pertencentes às cidades interioranas do estado de Goiás, localidades igualmente dotadas de grandes riquezas para o trabalho intelectual.

Em se tratando da relevância científica, este estudo almeja contribuir em várias frentes, sobretudo na ampliação do debate acerca do trabalho docente em sentido geral, haja vista que muitas questões sobressaídas em tempos pandêmicos já eram uma realidade para a classe, mas desconhecidas da sociedade. Em sentido mais particular, esta dissertação considera de relevância científica investigar a concepção dos professores da Educação Infantil sobre sua atividade nos dois primeiros anos da pandemia em razão da necessidade de desvelar e debater os nexos que contribuíram para as condições adversas de ensino e aprendizagem, entendendo que é preciso ultrapassar o aparente em busca da essência, do não dito. Por fim, não se pode deixar de mencionar a necessidade de acrescer o debate na pós-graduação com essa temática, especialmente em relação a educação de crianças pequenas, posto que ainda há lacunas a serem preenchidas e reflexos para o pós-pandemia.

A orientação teórica que alicerça esta pesquisa é representada por autores como Vygotsky (1991), Leontiev (2010), Elkonin (2017), Mukhina (1996) e demais estudiosos alinhados a perspectiva histórico-cultural, a qual desloca-se efetivamente na defesa do desenvolvimento humano na infância, revelando que esse é o momento da vida em que a aprendizagem se abre para o indivíduo, sendo este período, portanto, a pré-história do homem, e na contramão da concepção instrumental característica da lógica capitalista, de que a infância

Frente a estes delineamentos, o objetivo geral da dissertação está centrado em analisar a percepção de professores da Educação Infantil acerca da atividade docente desenvolvida em tempos de pandemia. Quanto aos objetivos específicos, têm-se: a) analisar o desenvolvimento histórico da educação e da infância; b) apresentar a concepção histórico-cultural sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano; c)

compreender a percepção dos professores da Educação Infantil sobre a atividade docente em tempos de pandemia da Covid-19; d) apreender as implicações do ensino remoto para a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas.

A sustentação teórica e metodológica desta dissertação está alicerçada na perspectiva histórico-cultural, a qual fundamentou toda a concepção da pesquisa, partindo da problematização, perpassando por todos os passos do estudo, até as considerações finais. Nesse propósito, quanto à tipologia de pesquisa, ela é qualitativa e se caracteriza com um estudo de caso, o qual utilizou, como instrumento de coleta de dados, a entrevista do tipo semiestruturada. Quanto aos participantes da pesquisa, se trata de quatro professoras pedagogas atuantes em um Centro Municipal de Educação Infantil em Jaraguá - GO, instituição habitualmente conhecida como *creche*, que relatam suas percepções sobre sua atividade durante a pandemia da Covid-19. Com foco nesse propósito, valeu-se do procedimento de análise elaborado por Aguiar e Ozella (2013), com os núcleos de significação.

O procedimento de análise de Aguiar e Ozella (2013), cuja base metodológica parte da concepção sócio-histórica, tem o objetivo de ultrapassar o aparente e trazer à tona a essência. Por isso, se funda como proposta de busca para a superação da mera descrição dos fatos, avançando para a apreensão dos sentidos, os estudando em seu movimento histórico. Essa ferramenta de análise possui três passos primordiais, sendo: a) a apreensão dos pré-indicadores; b) a elaboração dos indicadores e; c) a estruturação e exposição dos núcleos de significação. O passo a passo desse movimento está descrito no capítulo reservado às análises dos dados. A aplicação da proposta se desdobrou em três núcleos: a) A recepção do cenário pandêmico: “o que será de nós? ”; b) Ser professor da Educação Infantil em tempos de pandemia: “tivemos que aprender, aprendendo”; c) A creche vai ao mundo virtual: “ os pais faziam a dinâmica com a criança e pronto. Não é suficiente para ela desenvolver”.

Com o objetivo de apresentar a pesquisa na sua totalidade, o presente texto encontra-se organizado em três capítulos. Ao capítulo um foi reservada a discussão em relação ao desenvolvimento histórico da educação e da infância, com ênfase na gestão capitalista e neoliberal que, contemporaneamente, transforma profundamente o sentido histórico da educação, bem como da escola. Por seu turno, a discussão também se estende ao percurso temporal da infância, a qual é marcada por diferentes concepções e formas de atendimento até a chegada da modernidade, período no qual há a institucionalização da Educação Infantil, embora ainda fortemente circunscrita à dimensão assistencialista e,

particularmente, entendida como suporte aos interesses econômicos para a manutenção da classe operária.

No capítulo dois, buscou-se realizar uma aproximação com a teoria histórico-cultural, respeitando as defesas de Vygotsky e sua escola de pensadores, os quais estavam fundamentados no materialismo histórico-dialético como panorama metodológico, sempre vigilantes quanto a assumir conceitos pela metade. Este método, portanto, considera continuamente o desenvolvimento histórico da experiência humana, entendendo que o conhecimento produzido pela humanidade em seu longo processo de existência é a fonte para a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas mais elaboradas, como a fala, a imaginação, por exemplo. Nesse propósito, estabelece-se concordância com Netto (2011) quando o autor elucida que tal método é constituído por um princípio: “árduos esforços investigativos”.

Essa afirmativa orientou a reflexão sobre a escrita dessa seção e, a partir dela, esforços foram mobilizados para construí-la, isto é, empenhou-se para não desconsiderar o movimento histórico no qual transcorreu o nascimento e o desenvolvimento da concepção vygotskyana, sendo possível, assim, apreender alguns dos aspectos mais gerais da teoria, embora tenha-se ciência da necessidade de maiores avanços nesse quesito e da limitação do presente estudo. Considerando essas elucidações, o capítulo 2, portanto, apresenta o movimento histórico no qual Vygotsky pensou suas elaborações teóricas, assim como também discute alguns conceitos mais gerais pertencentes à perspectiva histórico-cultural, no sentido de compreender como se configura a dinâmica do desenvolvimento humano na infância e, partindo dessas apreensões, pensar a atividade docente.

O terceiro capítulo, por sua vez, culmina na análise dos dados a partir das entrevistas com professoras da Educação Infantil em atividade durante o período de quarentena e, conseqüentemente, de ensino remoto. Conforme menções anteriores, a análise recorreu aos núcleos de significações de Aguiar e Ozella (2013) como meio para apreender os aspectos mais subjetivos das narrativas, isto é, a essência, os sentidos. Nesse propósito, os três núcleos de significação provenientes da análise tencionaram apreender e apresentar o que foi ser professor da Educação Infantil em um momento de crise sanitária, momento em que as atividades de ensino foram transportadas para uma outra realidade: a do ensino remoto.

Mediante o exposto, abordar temáticas grandiosas como educação, escola, atividade docente, infância e aprendizagem e desenvolvimento humano é uma tarefa

certamente desafiadora, visto que as limitações para se alcançar a totalidade de um assunto complexo e ainda em movimento, como este, são constantes. Apesar da impossibilidade de alcançar a totalidade de tal temática, o questionar da realidade posta jamais deve ser abandonado, pois o exercício do pensamento é condição fundamental para a mudança de concepções e, seguramente, de realidades.

## 2      **CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E INFÂNCIA E A TRAJETÓRIA HISTÓRICA À SOMBRA DA GESTÃO CAPITALISTA NEOLIBERAL**

*Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua qualidade de seres físicos, consolidam a sua espécie pela procriação natural. Só o Homem, porém, consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão (JAEGER, 1994, p. 03).*

No movimento de reflexão e análise da atual realidade, faz-se necessário o retorno à gênese como forma privilegiada de apreensão do caminho trilhado e principalmente dos acontecimentos que marcaram e influíram no processo de constituição do que está posto. A razão, a educação e a escola, como parte desta realidade, portanto, não seriam diferentes, já que revisitar a gênese destes termos e seus respectivos desdobramentos históricos possibilita entender suas essências, ao passo que também desvela questões que foram fundamentais em seu movimento de transformação até o que se tem hoje institucionalizado.

Desde que o homem existe, a educação também se fez presente, aflorando uma relação interdependente entre ambos, de tal forma que hoje é inconcebível pensar a humanidade dissociada dela. Nessa perspectiva, Saviani (1995) compreende a gênese da educação como um advento concomitante ao da origem dos homens na terra. Em outras palavras, “no momento em que o homem surgiu no universo surgiu também a educação” (SAVIANI, 1995).

Inicialmente, ela vigorou de formas distintas da que se conhece hoje, pois possuía forte influência dos mitos e dos fenômenos naturais. Na Grécia Antiga, esse pressuposto

se mantém e a norteia pelo conceito de *areté*<sup>1</sup>, que se realiza na noção de uma educação heroica e cavalheiresca (JAEGGER, 1994), largamente influenciada pela mitologia e pelos poemas de Homero, nos quais o jovem aristocrata é educado para o combate.

Com a ascensão da *pólis*<sup>2</sup>, o processo educativo tende a se transformar, já que a própria cidade se torna um local dessa prática, onde a palavra e o diálogo/argumentação se sobressaem nos espaços públicos, bem como o teatro e a tragédia se tornam elementos didáticos. Os jogos também já demonstram força educativa, como os jogos agonísticos que faziam “uso da inteligência como *metis* (‘razão astuta’) [...]” (CAMBI, 1999, p. 79, grifos do autor).

Ao longo do tempo, entre os séculos V e IV a.C., ocorrem profundas transformações nessa civilização, de maneira que aquele estilo de vida, baseado nas crenças religiosas e nos mitos, passa a ser alvo de questionamentos, o que ocasiona a “desmitificação do pensamento marcado pelo laicismo e a racionalidade da vida social. Cai o mito ascende a razão. Os gregos passam a explicar o mundo a partir de uma justificativa racional” (ALMEIDA, 2013, p. 22).

Na prática, Atenas passa a exercer sua hegemonia sobre a vida social na Grécia, de forma que emerge a ideia de democracia e a cultura inicia um processo de ascensão da crítica e de um saber mais técnico-científico, dando lugar ao “livre exercício da razão próprio de cada indivíduo e disposto a submeter à análise qualquer crença, qualquer ideal, qualquer princípio da tradição” (CAMBI, 1999, p. 85). A razão passa a ser amplamente difundida na Grécia.

A educação grega também se insere nesse movimento de transformações, fundamentalmente a partir do século V, com uma nova ideia, a *paidéia*<sup>3</sup>, advento em que

---

<sup>1</sup> “Mérito ou qualidade nos quais alguém é o mais excelente; excelência do corpo; excelência da alma e da inteligência. Virtude é sua tradução costumeira porque foi traduzida para o latim por *virtus*, que significa, inicialmente, força e coragem e só depois, excelência e mérito moral e intelectual [...]. A *areté* se refere à formação do [...] melhor, o mais nobre, o homem excelente” (CHAUÍ, 2002, p. 495, grifos da autora).

<sup>2</sup> Segundo Cambi (1999, p. 77, grifos do autor), a *pólis* é “uma cidade-Estado com forte unidade espiritual (religiosa e mitopoiética) que organiza um território, mas que sobretudo é aberta para o exterior (comércio, emigração, colonização) e administrada por regime ora monárquico, ora oligárquico, ora democrático, ora tirânico, mas no qual o poder é regulado por meio da ação de assembleias e de cargos eletivos.”

<sup>3</sup> A noção de *paidéia* reside em uma “formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais mas também culturais e antropológicas” (CAMBI, 1999, p. 82). Portanto, ela “não é adiestramento, mas trabalho intelectual e espiritual de confirmação de um ideal de homem inspirado numa elevada concepção de cultura” (BARCELOS, 2017, p. 20).

há “o despertar de um ideal consciente de educação e de cultura” (JAEGER, 1994, p. 484), assim como o surgimento de um processo formativo do homem para a vida na *pólis*.

Essa compreensão clássica de educação se fortalece com Sócrates e, posteriormente, se transforma em técnica com os sofistas<sup>4</sup>, embora ambos estivessem em extremos opostos, demarcando a passagem “da educação para a pedagogia, de uma dimensão pragmática da educação para uma dimensão teórica [...]” (CAMBI, 1999, p. 87). Assim, a *paideia* ecoará pelos séculos posteriores, reelaborando-se e adaptando-se a cada virada histórica.

É evidente que a preocupação com a formação do homem era alvo constante dos gregos, uma vez que almejavam um educado para viver e participar da vida na *pólis*. Em função deste anseio, a escola inicia, como parte fundante desta formação,

[...] seu caminho já desde os tempos pré-sofísticos e se manifesta cada vez mais como uma instituição central em toda a cultura grega, enquanto desenvolve seus aspectos científicos e aqueles que são comuns à transmissão e à síntese pessoal da cultura (CAMBI, 1999, p. 98).

O sentido destas instituições se dá inicialmente na educação por meio de valores e crenças comuns, como a escola pitagórica. Entretanto, é com os sofistas que o ensino se assemelha “ao sentido moderno, como transmissão de um saber técnico através de um itinerário de aprendizagem provado e programado, pelo qual o docente é pago, sendo reconhecido como um técnico que oferece no mercado seu próprio produto” (CAMBI, 1999, p. 99). Por outro lado, Saviani (1995) entende o aparecimento das escolas no mundo a partir do momento em que os homens inauguram a propriedade privada, dominando o principal meio produtivo do período: a terra.

Com essa aquisição, os proprietários conquistam o privilégio de não precisar trabalhar para garantir sua sobrevivência, posto que outros fariam tal esforço por eles em troca da utilização das terras apropriadas, sendo esta a única forma de existência dos desapropriados. Nesse cenário, surge um novo tipo de educação, algo alinhado aos novos tempos e à nova classe que surgia, a qual contava com o direito ao ócio e, portanto, local de admissão dos filhos daqueles que não precisavam trabalhar, fator que restringia a

---

<sup>4</sup> “Estes eram mestres de retórica [...] e de *sophia* (de sapiência técnica, ligada à técnica do discurso), que ensinavam mediante pagamento por quase toda a Grécia, dedicando-se aos grupos sociais emergentes e iniciando-os na *techne* da oratória, por meio de discursos exemplares e argumentações erísticas (que punham em dificuldade o adversário)” (CAMBI, 1999, p. 85, grifos do autor).

escola, em suas origens, a poucos, afinal o povo se educava pelo trabalho, no ofício. Se aprendia vivendo a vida (SAVIANI, 1995).

Neste contexto de impermanências, Cambi (1999) explicita que, no período helenístico, a escola grega se estrutura de forma ainda mais minuciosa, instaurando uma organização escolar em três níveis: o elementar, o secundário e o superior, perpassando desde o ensino da gramática, retórica e da lógica até a formação superior em escolas filosóficas.

Na conquista da Grécia por Roma, no século V a. C., há uma nova virada no sentido atribuído à educação e à escola, de forma que ambas se reelaboram nesse choque cultural. Conforme Cambi (1999), esse alinhamento da cultura romana com a grega ainda influencia as escolas, pois, tomadas pela praticidade dos romanos, estruturam-se, no século II, em graus de instrução, porém agora acrescidas de materiais didáticos ou, mais especificamente, manuais.

Esse modelo romano, no entanto, inaugura o caráter utilitarista da educação, visto que, ao contrário do padrão grego, ele possuía escassa preocupação com a transmissão de conhecimentos relativos à gramática, ciência, música e também à filosofia. Em outras palavras, era uma “escola da classe dirigente e funcional para o seu papel de domínio social e escolha política e militar, expressão dos interesses[...]” dos conservadores do senado Romano (CAMBI, 1999, p. 117).

Com a crescente influência do cristianismo em Roma e os frequentes embates entre pagãos e cristãos, Roma cai, e os principais centros culturais declinam, de modo que “as vozes mais altas da cultura antiga eram assim emudecidas para sempre” (CAMBI, 1999, p. 119) e, neste movimento, irrompe a Idade Média.

Almeida (2013) enfatiza que a Idade Média foi palco de modificações profundas em todos os aspectos da vida social, uma vez que “institui-se uma nova visão de homem e de sociedade, marcada pelo ideal cristão de fraternidade [...] o que provocou uma ampla renovação espiritual e intelectual” (ALMEIDA, 2013, p. 34). A educação, então, começa a ser compreendida a partir da ideia de *paidéia* cristã, com fins de formar um homem virtuoso à imagem e semelhança de Jesus.

Tal concepção apenas se altera nos séculos XII e XIII, com o emergir das universidades no ocidente e a convivência de “nobres, clérigos e leigos com os mesmos privilégios” em um espaço comum, cujo “objetivo era desenvolver as capacidades intelectuais, sem distinção” (ALMEIDA, 2013, p. 36).

Para Cambi (1999), a Idade Média deixou grandes legados para a posteridade. Na prática, é nesse período que se populariza o saber profissional/prático com o incentivo explícito das escolas artesãs, as universidades e a preservação das instituições religiosas e sua influência sobre a vida social. Nesse giro histórico é que nasce a estrutura de escola que se difunde na modernidade, onde há

[...] presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder (seja ele local ou não); as suas práticas ligadas à *lectio* e aos *tutores*, à discussão, ao exercício, ao comentário, à arguição etc.; as suas práxis disciplinares (prêmios e castigos) e avaliativas vêm daquela época e da organização dos estudos nas escolas monásticas e nas catedrais e sobretudo nas universidades. Vêm de lá também alguns conteúdos culturais da escola moderna e até mesmo contemporânea: o papel do latim; o ensino gramatical e retórico da língua; a imagem da filosofia, como lógica e metafísica (CAMBI, 1999, p. 146, grifos do autor).

Assim, mais do que um período de escuridão intelectual, a Idade Média foi, portanto, um momento de nascimento e de maturação de importantes estruturas sociais que residem, ainda hoje, na modernidade (CAMBI, 1999).

A Idade Média termina por volta de 1453 e, posteriormente, instaura-se a modernidade, período que ainda se vê inconcluso, conforme reflete Cambi (1999). Ele é demarcado por novas hegemonias e um domínio cada vez maior da economia sobre a vida humana. Para Almeida (2013), esta ascensão da economia tem berço ainda no final da Idade Média, com o crescimento das atividades econômicas e a conseqüente escalada do capitalismo, especialmente após os movimentos revolucionários na Inglaterra e França.

Esses episódios mobilizaram o aumento populacional nas cidades e o nascimento das indústrias, fato que repercutiu no acúmulo de capital e no surgimento da burguesia e do proletariado, ou seja, “classes sociais, carregadas de uma nova mentalidade política, econômica e social que se faz presente em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2013, p. 45).

## 2.1 A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Na modernidade, educação, escola e razão ganham novas nuances, uma vez que o espírito da humanidade passa a ser governado pelos princípios da ciência e da racionalidade técnica que a constitui, sobretudo por aquela técnica, sempre justificada como progresso, originada no advento da globalização e reforçada pela razão subjetiva

contemporânea. Hodiernamente, educar para a razão se torna um trabalho cada vez mais árduo.

Com efeito, verifica-se um eclipse da razão objetiva e a consequente regência da racionalidade técnica na atualidade. O agora, possuído pela razão científica, pela técnica e pela instrumentalização, é fruto das modificações históricas que ocorreram na assunção e aplicação da razão, especialmente após os movimentos mobilizados a partir da modernidade. Esta se encontra formalizada e subjetivada, pois a partir da ascensão burguesa, “na maior parte dos casos, ser racional significa não ser refratário, o que por sua vez conduz ao conformismo com a realidade tal como ela é” (HORKHEIMER, 2002, p. 15-16), ou seja, nega a razão<sup>5</sup> original e atesta a razão subjetiva que, posta em questão, nivela-se com a irracionalidade.

Com efeito, a modernidade incorpora esse movimento e o expande para a formação humana, aprisionando o homem aos interesses econômicos e, ao mesmo tempo, contribuindo para a sua desumanização. Dessa maneira, “a formação volta-se à valorização da razão humana e ocorre um movimento de individualização das relações e fragmentação do saber” (ALMEIDA, 2013, p. 45). Também, conforme a autora, um deslocamento nas formas de explicar a natureza é inaugurado, sendo a ciência e a técnica os instrumentos privilegiados para tal.

Munida dessas particularidades, a sociedade se organiza conforme os princípios corporativos (eficiência, habilidades e competências), e a escola se propõe a assumir uma postura empresarial, de modo a se efetivar conforme a lógica da produtividade (COÊLHO, 2012). Por conseguinte,

ao caminhar no sentido oposto, a educação e a escola hoje têm se perdido na esfera da prática, do utilitário, da qualificação, da profissionalização do indivíduo, da preparação para o mercado de trabalho, e esquecido o sentido primeiro de sua existência: contribuir para que o homem, a sociedade e a humanidade busquem a excelência, a vida virtuosa (COÊLHO; GUIMARÃES, 2012, p. 323).

O saber, nesse contexto, se alinha “ao prático, ao imediato, à técnica” (ALMEIDA, 2013, p. 46), resultando em uma formação fundada na racionalidade técnica. A compreensão da natureza da escola tem estado encoberta pela concepção da instituição enquanto organização empresarial, isto é, subserviente às necessidades advindas do mundo capitalista.

---

<sup>5</sup> Para uma compreensão aprofundada deste termo, recomenda-se a leitura do livro *Eclipse da razão*, de Max Horkheimer.

Na verdade, aquela clássica preocupação da escola grega com “*o que é o homem, a autonomia, a liberdade, a igualdade, a justiça, a cultura, o saber, o ensino e a aprendizagem*” (COELHO, 2012, p. 60, grifos do autor), tem sido influenciada e substituída por ideias externas à escola, como aquelas análogas a produtividade, ao trabalho e a eficiência. Em outras palavras, preocupações “que não pertencem ao mundo da escola como instituição por excelência da formação” (COELHO, 2012, p. 60).

### **2.1.1 Os nexos fundantes da educação na contemporaneidade**

Quando se pensa na educação contemporânea e as facetas que a circundam hodiernamente, conforme os apontamentos anteriores, fica explícito as profundas transformações vivenciadas por essa dimensão no decorrer da Idade Moderna. Nessa perspectiva, a explicação para esse movimento transformador, coerentemente, está posta na teoria social de Karl Marx e na categoria central e universal de todos seus esforços intelectuais: o trabalho.

De fato, o trabalho é uma categoria fundante na teoria marxista e, à primeira vista, é complexo pensar uma relação entre a educação e essa categoria privilegiada por Marx. Contudo, ao se debruçar na teoria marxista chega-se à conclusão de que no trabalho está contida a elucidação dos rumos que ambas têm tomado na atualidade simplesmente por duas razões: a) primeiro porque o trabalho é uma “atividade vital”, a categoria que fundamentalmente orienta o mundo dos homens; b) segundo porque, na sociedade capitalista, essa atividade se transforma nas mãos dos burgueses a tal ponto que as consequências advindas do capitalismo não se restringem mais única e exclusivamente à dimensão econômica (TONET, 2016; LESSA, 2012; MARX, 2006).

Nesse entendimento, não há meios de se discutir educação longe da discussão acerca do trabalho, uma vez que essa categoria alicerça a sociedade capitalista em vigência, sociedade esta que engloba e oferta as bases para o que se tem hoje instituído como educação. Entretanto, é preciso esclarecer que não privilegia-se nessa discussão uma categoria em virtude da outra, ou, muito menos, antecipa-se prematuramente tal categoria, mas parte-se do princípio de que “na esteira de Marx, entendemos que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E que todas as outras dimensões sociais – a exemplo da política, do direito, *da ciência*, da arte, etc. – mantêm com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa” (TONET, 2016, p. 36, grifos nosso).

Portanto, para o entendimento da educação no tempo presente é preciso necessariamente partir de suas raízes, como foi feito anteriormente e, por conseguinte, adentrar na discussão de seu atual contexto social, o capitalista, cujo sustentáculo é o trabalho.

O capitalismo ascende com a revolução da antiga classe servil, moradores de burgos e revolucionários fundadores da classe burguesa que, por seu turno, rompem com o feudalismo da Idade Média, tal como com o trabalho servil. Contudo, ao consolidar o poder, a euforia revolucionária é substituída pelo conservadorismo, fundando uma sociedade acumuladora de capital, em oposição a classe operária, despossuída de bens (HÚNGARO, 2001; MARX; ENGELS, 1998).

Por conseguinte, a dimensão educacional contemporânea se localiza em uma sociedade explicitamente capitalista, isto é, uma sociedade cuja base é o capital, ou melhor, assentada numa relação de compra e venda da força de trabalho de quem produz para quem tem o “poder de governo”, um capitalista. O capital domina o trabalho e se apropria da maior parte da produção, formando então a propriedade privada e, ao se apropriar da produção excedente (o trabalho não pago), a mais-valia. Nesse processo produtivo, o trabalhador recebe um salário, entendido por Marx (2006) como a taxa para sua subsistência e o não extermínio da classe assalariada, já que esta é fundamental para a dominação pelo capital (TONET, 2016).

Segundo o autor, esta dinâmica característica do capitalismo é produtora das desigualdades sociais, tendo em vista a relação de exploração que se estabelece entre o capitalista e o trabalhador. Na verdade, é justamente por isso que o *modus operandi* do capitalismo não pode ser mudado, posto que sua matriz é naturalmente programada para a desumanização, sendo então “impossível construir [...] uma autêntica comunidade humana, vale dizer, humanizar o capital” (TONET, 2016, p. 33). Assim, o capital, para esse autor, pode ser ilustrado como um rio, incapaz de ser controlado quando em movimento, uma lógica que somente é capaz de reproduzir a si mesma. Emerge dessa lógica a luta de classes expressa pela constante disputa entre os próprios capitalistas, bem como destes com a classe trabalhadora.

Um dos resultados desta disputa é uma modificação crescente naquilo que é conhecido como composição orgânica do capital. Sabe-se que o capital é composto de duas grandes partes: o capital constante (máquinas, imóveis) e o capital variável (mão-de-obra). A disputa mencionada acima é responsável (Não única e nem sempre direta, mas

fundamental) pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Com a incorporação de novas tecnologias, os capitalistas tanto podem superar-se uns aos outros como manter, sempre, sob controle a classe trabalhadora (TONET, 2016, p. 34).

Contemporaneamente, essas questões ficaram mais evidentes a partir de dois modelos de produção e de organização do trabalho: o fordismo/taylorismo e, na posteridade, o toyotismo. O fordismo/taylorismo ascendeu no século XX, pelas mãos de Henry Ford (fordismo) e Frederick Taylor (taylorismo), e ancorou o capitalismo em seu momento de crise. Esse modelo

caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 2009, p. 39, grifos do autor).

Com efeito, o foco estava na redução dos gastos com a produção e com isto o aumento do rendimento da produtividade. Ademais, os grandes destaques dessa forma de organização da produção foram a divisão, especialização, repetição e a inserção de maquinário no trabalho (a esteira), de modo que impunha a necessidade de um outro tipo de qualificação, tal como reduzia a necessidade do uso da força física na produção das mercadorias e gerava, portanto, a desantropomorfização do trabalho, bem como inaugurava a forma “mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 38).

Segundo o autor, esse modelo funda um novo tipo de homem, o operário-massa, semiqualficado e treinado mecanicamente para uma função específica. As particularidades que antes se abrigavam no sistema industrial se estenderam para o setor de serviços e passaram a reverberar até mesmo no funcionamento da sociedade, afinal “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” (MARX; ENGELS, 1998, p. 43).

Em outras palavras, o fordismo e o taylorismo passaram a definir as formas de se organizar o trabalho nas fábricas (as relações de produção), mas também de se viver, ou seja, todas as relações sociais. No entanto, esse modelo produtivo começou a entrar em declínio entre as décadas de 1960 e 1970 com as baixas taxas de lucro e, posteriormente,

com as constantes revoltas da classe trabalhadora contra os pilares do capital e a exploração, cada vez mais acentuada, dos operários.

Diante da crise de acumulação, a capacidade de reestruturação do capital, mais uma vez, foi necessária, visto que, com as lutas empreendidas pelos trabalhadores, o fordismo/taylorismo não possuía forças suficientes para continuar sustentando o capital, o que, por sua vez, poderia comprometer o compromisso primordial com a dominação societal. Antunes (2009), afirma que o modelo produtivo que deu as novas bases para a continuidade e ampliação da exploração da força de trabalho e da acumulação de capital foi o modelo japonês alcunhado como toyotismo. Modelo de organização em que se inaugura “a era da acumulação flexível”, ampliação do processo de globalização e que surge o denominado neoliberalismo. De certa forma, acontece uma superação do fordismo/taylorismo, para dar lugar ao toyotismo, como alternativa de revitalização do capital em crise.

Nesse sentido, a acumulação flexível

se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. (ANTUNES, 2009, p. 54).

Pode-se dizer que o toyotismo se difere relativamente do fordismo/taylorismo, – posto que há incorporações do antigo modelo – uma vez que seu propósito é a produção flexível, o *just in time*, a produção sob demanda, qualificação dos trabalhadores, o trabalho em equipe, a polivalência e flexibilidade na atuação dentro da produção e a eliminação de desperdícios, tanto da mão-de-obra, que passa a ser menor, quanto do tempo e dos recursos. O objetivo é ampliar a produção com o menor custo, portanto há uma eliminação dos postos de trabalho, ou seja, menos emprego (ANTUNES, 2009).

Outro destaque desse modelo é a terceirização de algumas atividades que possibilitaram o crescimento do terceiro setor e a flexibilização dos contratos de trabalho, ampliando a extração de mais valia, a precarização das formas de trabalho e a, conseqüente, acumulação flexível. Somado a isso, está a presença crescente das tecnologias no processo produtivo, o que, por sua vez, exigia do capital a adaptação necessária para lucrar e se apropriar das mesmas (ANTUNES, 2009). Essa realidade

social também possui forte influência da chamada “sociedade da informação” (SACRISTÁN, 2005), demarcada pela evolução dos instrumentos tecnológicos.

A incorporação das novas tecnologias no processo produtivo resultará em infindáveis questões, contudo o que se sobressai com mais ênfase é a possibilidade concreta de superação dos capitalistas uns pelos outros, tal como a manutenção do controle sobre a classe operária. A resultante da inserção das tecnologias no modo de produção é avassaladora, sobretudo, para os trabalhadores, visto que o desemprego se amplia, ao passo que a produção aumenta, os produtos barateiam e, por consequência, o capitalista acumula menos. Em síntese,

[...] temos o aumento do desemprego, porém agora de uma forma avassaladora e irreversível; a precarização do trabalho; a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais; a ampliação do trabalho informal; o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos; uma produção cada vez mais destrutiva, ou seja, obrigada a tornar os bens cada vez mais rapidamente obsoletos; uma competição cada vez mais violenta entre as empresas e entre os Estados nacionais; a submissão mais direta dos Estados aos interesses do capital e inúmeros outros fenômenos. Tudo isto, juntamente com o enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem: miséria, pobreza, fome, violências, degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação, etc. (TONET, 2016, p. 35).

O autor traz um adendo no intuito de lembrar que, na sociedade hodierna, fortemente marcada pelo advento das tecnologias, suprir as necessidades básicas da humanidade não deveria mais ser um problema, uma vez que as condições objetivas para tal existem, contudo a “lógica férrea” do capitalismo não permite transformações, muito menos uma humanização desse *modus operandi*. Pelo contrário, caminha-se no sentido de reforçar os problemas que rondam os homens. Em consequência disso, essa lógica não fica restrita apenas a dimensão econômica, como muitos podem pensar. Na verdade, “elas afetam, também e poderosamente, o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais”. Logo, a educação também (TONET, 2016, p. 36).

Diante dessa colocação do autor, emergem questionamentos sobre o *porquê* e o *como* das consequências capitalistas afetarem, por exemplo, a dimensão educacional, foco dessa discussão, em especial. É aqui que o *porquê* da relação entre educação e trabalho ficará mais clara. Se o trabalho é a atividade vital, logo, ele assume um “caráter matrizador que nenhuma das outras dimensões pode assumir” e, portanto, todas as demais dimensões compartilham “uma determinação recíproca tanto entre trabalho e outras dimensões como entre estas mesmas” (TONET, 2016, p. 36), inclusive e especialmente a

educação. Mas porquê especialmente a educação? Em razão do sentido fundante da educação, que diz respeito à “transmissão e apropriação dos conhecimentos, habilidades e comportamentos desenvolvidos pelos homens histórica e socialmente” e da relevância de sua função social que, considerando seu sentido fundante, possibilita a manutenção da sociabilidade em vigor, no caso a capitalista (ROSSI, 2018, p. 46). Partindo dessas apreensões, os nexos vão se clareando e, por conseguinte, vai sendo possível o entendimento de que, a partir do momento em que a matriz do mundo dos homens entra em crise – o trabalho na sociedade burguesa –, tão logo a educação também se move em sentido análogo, haja vista a dependência ontológica que envolve ambos.

Nesse sentido, fica posto em evidência o caráter coercitivo da sociedade capitalista que busca, a cada instante, criar um mundo que seja “à sua imagem e semelhança” (MARX; ENGELS, 1998, p. 44). Assim, apresenta-se o *como*, isto é, o questionamento acerca de *como* a crise<sup>6</sup> oriunda do trabalho reflete na educação. Para essa compreensão, é preciso retomar a ideia anterior de que a escola tem a relevante função social de transmissão e apropriação, em termos mais sucintos, da cultura.

Em paralelo, Tonet (2016) entende que a educação, na verdade, é uma forma de mediação que conduz para a reprodução social. Contudo, estes conhecimentos, habilidades e comportamentos – ou reprodução social – que são transmitidos pela educação só se formam “a partir daquela atividade sensível humana que é o trabalho” (ROSSI, 2018, p. 46). O trabalho é social e é tão central para o homem que, Leontiev (2004) o compreende como o responsável pela hominização dos indivíduos, sendo ele uma das atividades motivadoras da consciência humana.

Na verdade, segundo Rossi (2018), todo modelo produtivo se funda em um dado tipo de trabalho e este, por seu turno, altera a totalidade social, bem como a educação, uma vez que esta tende a se alinhar ao modelo de trabalho que caracteriza a sociabilidade em vigor. Na ordem burguesa, o trabalho alienado é o alicerce, ou melhor, é a orientação predominante. Considerando então a interdependência já mencionada, a educação, nesse contexto, vai se orientar nesse sentido, buscando, inclusive resguardar e sustentar a ordem social vigente. Em resumo, pode-se afirmar que

---

<sup>6</sup> Entende-se que essa crise é gerada pelo capitalismo que, por meio do trabalho, tem como base a exploração do homem pelo homem na busca incessante pela produtividade e a acumulação de lucros que, na maior parte das vezes, advém do trabalho não pago (mais-valia) ao passo que aliena o trabalho de tal maneira que nem mesmo o indivíduo se reconhece no fruto de seu trabalho.

O trabalho continua com a função social de transformação da natureza para o atendimento das necessidades humanas, e a educação persevera com a função social de transmissão e apropriação do patrimônio histórico-social construído pela humanidade. Entretanto, com o capitalismo, as necessidades a serem atendidas pelo trabalho e os conhecimentos a serem transmitidos e apropriados pela educação destinam-se a atender aos interesses da reprodução do capital e não dos seres humanos (ROSSI, 2018, p. 47).

A escola entra no “radar” do modelo de sociedade vigente, como é o caso do capitalismo, afinal, conforme Marx e Engels (1998) declararam anteriormente, é busca constante desse modelo de sociabilidade um mundo que o personifique. A educação, assim como a escola, de fato, pode contribuir com essa tarefa, haja vista que opera diretamente com a formação humana, o que, aos olhos da burguesia, pode ser usado a favor da manutenção desse corpo social supracitado. É por isso que a emancipação da educação nessa organização social é marcada por grandes dificuldades, haja vista o caráter heterônomo do capitalismo, em que “nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações”, sendo permitido apenas a formação de pessoas “que tudo absorvem e aceitam nos termos dessa configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência” (ADORNO, 2020, p. 199).

Ademais, pode-se afirmar que a crise do trabalho rebate na atividade educativa de três formas, em particular. A primeira se revela quando descobre-se a inadequação do modelo de educação vigente em relação a realidade capitalista. A segunda, se apresenta na busca de soluções para tal descoberta. A terceira, se manifesta no esforço de imprimir à atividade educativa a natureza mercantil (ROSSI, 2018). A razão para tais investidas é uma consequência da crise vivenciada pelo capitalismo que, necessariamente, “precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas.” Ai está pois a justificativa para as inúmeras privatizações das instituições educacionais e da atividade educativa em si, tal como da profunda “transformação desta atividade em uma simples mercadoria” (TONET, 2016, p. 37).

### **2.1.2 A marcha neoliberal na educação**

*A Revolução Industrial transformou a grade horária e a linha de montagem em um modelo para quase todas as atividades humanas. Logo depois que as fábricas impuseram seus cronogramas ao comportamento humano, as*

*escolas também adotaram grades horárias precisas, seguidas dos hospitais, dos gabinetes de governo e das mercearias (HARARI, 2018, p. 363-364).*

Na reflexão deste panorama apresentado, entende-se ser preciso estabelecer concordância com Laval (2019)<sup>7</sup>, sobretudo, quando o autor elucida a falta de clareza do quadro geral em que se encontra a escola hoje, porém falta de clareza não quer dizer que a realidade está oculta, pelo contrário, precisa-se apenas – embora não seja tarefa fácil – juntar as peças do quebra-cabeça, pois estão convenientemente separadas, para obstaculizar a nitidez da totalidade, com suas incoerências.

Retomando as ideias anteriores, duas questões se sobressaem, primeiro a educação como mecanismo alicerçador do movimento capitalista (TONET, 2016) e segundo a transição da escola para o papel de organização empresarial (COÊLHO, 2012). Nessa vertente, Laval (2019) também discute questões pertinentes a este respeito quando desnudando a sociedade hodierna, a compreendendo como um período histórico onde os princípios que gerenciam uma empresa estão, cada vez mais, infundidos e reforçados nas instituições educacionais. Todavia, esse movimento, como se evidenciou, não é novo, mas fruto de um contínuo processo de reestruturação de uma das nefastas faces capitalista<sup>8</sup>, onde organizações e grandes empresas internacionais vislumbram na escola uma oportunidade para incutir os valores e princípios que lhe são convenientes, ou seja, advoga-se em sentido de uma formação para o trabalho. Nasce assim a escola neoliberal, que se refere, particularmente, “a um modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (LAVAL, 2019, p. 17).

A doutrina neoliberal, sucintamente, emerge como uma das faces do capitalismo<sup>9</sup>, assim como o liberalismo clássico. Contudo, se constitui uma expressão

---

<sup>7</sup> Esclarece-se a compreensão em relação a corrente teórica deste autor, assim como de Dardot e Laval (2016), que, por vezes, se distancia da matriz materialista histórica e dialética. Todavia, compreende-se que essas duas obras possuem ideias fundamentais para a compreensão da dinâmica empresarial que tem impregnado a escola contemporânea. Em razão disso, ambas foram incluídas no conjunto de obras citadas nessa pesquisa.

<sup>8</sup> Sobre isso, pode-se “interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Defenderei a seguir a ideia de que o segundo desses objetivos na prática predominou” (HARVEY, 2008, p. 19).

<sup>9</sup> Para uma leitura mais aprofundada acerca dessa afirmativa, recomenda-se a leitura do texto *Neoliberalismo: neo-imperialismo*, com autoria de Duménil e Lévy (2007).

ainda mais perversa, em que a centralidade está, sobretudo, na propriedade privada, no livre mercado, na ampliada omissão do Estado frente às necessidades humanas e, em contrapartida, sua atuação alinhada à dinâmica empresarial. Nessa reinvenção do liberalismo, as empresas governamentais foram privatizadas e o mercado impulsionado a se abrir para o mundo, guiando-se pelos princípios da máxima produtividade e do eclipse da qualidade em detrimento da quantidade (DARDOT; LAVAL, 2016; HARVEY, 2006).

Nessa conjuntura, Harvey (2008) entende que há locais em que as influências de cunho ideológico circulam de forma mais intensa, como é o caso das universidades, instituições escolares, igrejas, e etc. Foi assim, portanto, que as ideais neoliberais iniciaram sua marcha mais exitosa, afinal estas são entidades que possuem como função social a transmissão de conhecimentos, valores e comportamentos, conforme evidenciado anteriormente. Em outras palavras, locais convenientes para a expansão desse ideário.

Na realidade, os apologistas neoliberais ocupam hoje cargos e funções de alto escalão, nas mais diversas instituições, sejam universidades ou organizações financeiras, o que contribui, necessariamente, para a ampliação das intervenções em áreas como a educação. Um exemplo simples seria a vasta influência de organismos multilaterais nos rumos tomados pelas políticas públicas educacionais, sobretudo, a partir da década de 1990. Pode-se citar o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) (HARVEY, 2008) e, mais recentemente, organizações como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), organismos estes que têm atuado junto ao governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC), a título de exemplo, no sentido de financiar a educação dos países ditos mais pobres (ALVES, 2011).

Em referência a isso, Libâneo (2018) disserta sobre a influência dessas organizações e suas influências na elaboração da Declaração Mundial Sobre Educação em Jomtien, na supracitada década de 1990. Nesse sentido, segundo o autor, novas finalidades educativas foram decretadas, tendo como alicerce os princípios empresariais.

Em confirmação a isso, no texto da declaração foram adicionadas finalidades relativas à “educação para satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência” (LIBÂNEO, 2018, p. 48). Em consequência, ainda conforme o autor, a racionalidade empresarial que norteia o neoliberalismo irá recair primariamente nas políticas públicas e demais legislações voltadas à educação e, secundariamente, no currículo, na gestão escolar e, por fim, na atividade pedagógica.

Na mesma linha interpretativa, Charlot (2014) elucida que a partir da década de 1980 desenrolaram-se mudanças profundas, posto que novas lógicas socioeconômicas emergiram, produto da internacionalização do capitalismo, sobretudo, na figura da globalização. As novas lógicas são sintetizadas pelo tripé *qualidade, eficácia e diversificação*, evidentemente, princípios empresariais. De início pode-se pensar que são lógicas que possuem seu lugar simplesmente na dimensão econômica, já que a qualidade primariamente diz respeito à qualidade dos produtos em um mercado, cada vez mais, competitivo. No tocante à eficiência e à diversificação o mesmo se aplica, uma vez que

a empresa deve prestar atenção à qualidade do que ela produz e à eficácia dos seus processos de produção. Para tornar os seus produtos mais atraentes, ela deve, ainda, levar em conta os gostos dos clientes, a diversidade da demanda e, portanto, juntar produção em massa, que proporciona economias de escala, e diversificação do produto, que aumenta as chances de este ser vendido. Esse problema pode ser resolvido graças às novas tecnologias (CHARLOT, 2014, p. 19).

Nessa doutrina, como via de regra na razão neoliberal, o Estado deve recuar frente aos assuntos econômicos, anulando seu “engajamento” nas discussões econômicas. Ingressa-se numa concepção de que a função de conquistar mercados com seus produtos de qualidade, eficiência e diversificação deve ser local, isto é, das empresas, afinal “quem sabe dos múltiplos pequenos problemas a serem resolvidos para melhorar a eficácia dos processos de produção e a qualidade dos produtos é quem participa diretamente da produção” e do mesmo modo “quem sabe quais os gostos e exigências dos clientes é quem vende o produto”. Nessa realidade, há uma renúncia do Estado às práticas diretamente relacionadas a economia, de forma que sua ocupação fica restringida às normatizações básicas, bem como a simples preservação do equilíbrio de aspectos sociais essenciais (CHARLORT, 2014, p. 19).

Contudo, essas transformações do Estado acabam incidindo em outras dimensões, como a educacional e, por sua vez, na escola. Essa incidência se dá, principalmente, em dois momentos. Primeiramente, no sentido de que as lógicas de qualidade, eficiência e diversificação transportam para a escola a necessidade de formação de trabalhadores e consumidores com níveis de formação e qualificação mais elevados, posto que esse é quesito necessário para a produção de mercadorias e serviços, bem como para sua utilização. Assim, o objetivo não se localiza apenas no intento de desenvolver novas competências práticas, é mais amplo do que isso. É preciso, também, elevar a formação da população, ao menos, ao nível básico, afinal

o autoatendimento nos bancos e nas estações de metrô, o uso da Internet, a compra de brinquedos eletrônicos para os seus filhos, até a escolha do seu hambúrguer por combinação de várias opções ou a faxina de escritórios cheios de conexões elétricas exigem modos de raciocínio outros que não os antigos. Por consequência, faz-se necessário ampliar a escolaridade obrigatória da maioria da população até o fim do ensino médio (CHARLOT, 2014, p. 20).

Segundo o autor, essa preocupação relacionada à formação técnica e preparatória para o mercado de trabalho tem se instalado de tal forma na sociedade que até mesmo os pais e alunos vão em busca da formação em nível superior no propósito de conquistar postos de trabalho mais prestigiados, com menor concorrência e, portanto, lucrativos. Nesse contexto, emergem desafios para a escola, sobretudo, contradições, haja vista que a formação humana se transfigura para a formação de trabalhadores.

Dessa maneira, insere-se uma segunda questão que Charlot (2014) disserta, a organização da escola que, por seu turno, precisa se estruturar pelo viés das novas lógicas econômicas, particularmente da qualidade, já que, nessa nova realidade, esse aspecto é avaliado frequentemente. Em razão disso, há um atropelamento das práticas tradicionais da escola, pois novas atribuições são inquiridas, especialmente encargos que antes faziam parte apenas da dimensão empresarial. A escola a partir da década de 1980 precisa “elaborar projetos, celebrar contratos, firmar parcerias, colaborar cada vez mais com o meio local etc.” (CHARLOT, 2014, p. 20).

Inaugura-se, na visão desse autor, uma nova identidade escolar, mas também uma nova identidade docente. O professor, diante dessas lógicas empresariais transportadas para a escola, abandona – não por sua decisão – a função de um funcionário público que “era definida por textos oficiais. Bastava-lhe cumprir as exigências dos textos, em particular quando estava sendo fiscalizado” (CHARLOT, 2014, p. 20). Em casos de reclamação dos pais, por exemplo, o professor poderia expor tais textos e comprovar que estava cumprindo com suas devidas incumbências. Todavia, “acabou essa época”, dado que

Hoje o professor é considerado um profissional. O seu trabalho já não é, ou pelo menos não é apenas, cumprir tarefas predefinidas, é também, e antes de tudo, resolver os problemas. Pode inovar, pedir conselhos a quem quiser, mobilizar recursos locais etc.: o que importa é que ele encontre um jeito para resolver os problemas na sua classe e entregues alunos bem-sucedidos (CHARLOT, 2014, p. 20)

Alunos bem sucedidos são resultados quantitativos de um mercado promissor, conhecido, hodiernamente, como escola. Um mercado promissor alimentado por lógicas que abrigam em seu interior e, por vezes, até mesmo, em sua face, o neoliberalismo. Nessa ótica, Laval (2019) compreende o Brasil como um dos países mais “neoliberalizados” do mundo, superando, inclusive países da União Europeia. Na verdade, para esse autor, essa lógica chegou ao Brasil nos últimos vinte anos e tomou proporções muito maiores, se comparada a outros lugares do mundo – como a França —, a exemplo disso Laval cita o grande número de instituições educacionais de cunho privado no país, desnudando a intervenção do capital no sistema educacional brasileiro que está “sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.)”. Isso faz do Brasil, “um caso único no mundo” (LAVAL, 2019, p. 18).

Contudo, a neoliberalização das intuições educacionais brasileiras não cessa por aí, uma vez que, particularmente a partir do governo Jair Bolsonaro, a orientação é de aceleração e expansão da lógica capitalista nas escolas e universidades nacionais, alicerçadas principalmente pela educação à distância e privada. Dessa forma, a escola tem sido alvo de profundas mutações, tal afirmativa fica mais clara quando se faz um paralelo entre os sentidos atribuídos à educação e à escola no mundo antigo, alvo de discussões anteriores, e o que vem sendo instituído nos últimos anos, especialmente durante a pandemia da Covid-19.

A onda neoliberal tem chegado às escolas como um rio, incontrolável, ao passo que se beneficia também do conformismo com que a sociedade tem a recebido, haja vista que se justifica como única saída para a qualidade, eficiência e diversificação da escola, um discurso de modernização e aprimoramento da formação, mas que oculta em suas finalidades neoliberais a concorrência entre o capital humano (CHARLOT, 2014; LAVAL, 2019). Em referência a isso, é preciso compreender que

essa mutação da escola não é fruto de uma espécie de complô, mas de uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções “éticas” (LAVAL, 2019, p. 25, grifos do autor).

Nessa ordem, os jovens são vistos como possibilidade comercial no sentido de adestrar cérebros, ainda na primeira infância, para o consumo das diversas mercadorias produzidas. A escola, contemporaneamente, tem ingressado nessa estratégia, de tal modo

que alunos têm se convertido em clientes e aqueles “menos bons” são frequentemente estimulados a evadir, sobretudo em função das desigualdades sociais e de acesso à educação. Na mesma proporção, os estabelecimentos de ensino têm marchado no intuito de gerir uma formação para o trabalho, isto é, alinhado suas práticas na intenção de “formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento” (LAVAL, 2019, p. 57).

As políticas para bonificação de docentes conforme seu desempenho, as regulares provas padronizadas<sup>10</sup> com foco em avaliar a qualidade da intuição, bem como o financiamento do setor privado são exemplos claros – para poucos – do avanço neoliberal na escola pública brasileira e, em sentido mais amplo, da transfiguração da educação em mercadoria e do conhecimento como negócio rentável para a acumulação de capital (CHARLOT, 2014; LAVAL, 2019).

## 2.2 EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: DA ANTIGUIDADE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

*O mundo clássico é a terra de origem de uma cultura, a nossa, a ocidental; e mergulhar nele é ir à descoberta (ou à recuperação, se preferirmos) dos pré-requisitos, das estruturas profundas de toda a nossa cultura (cognitiva, ética, política, social) que lá teve origem [...] (CAMBI, 1999, p. 53).*

Compreendendo que a educação para a infância não se concretizou no vazio, mas em um contexto abarcado por embates e interesses da nova ordem social, considera-se importante entender o percurso histórico que a constitui, partindo dos primórdios gerais da formação infantil até o delineamento do que se tem hoje instituído, momento no qual a Base Nacional Comum Curricular é o documento mais recente em relação a tal temática e, por sua vez, um documento que marca uma nova organização da educação para a infância no Brasil.

Partindo das reflexões anteriores, é compreensível que a ordem vigente, após o fim da Idade Média, como se sabe, é o capitalismo e com ele transformações

---

<sup>10</sup> Cita-se: a) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); b) Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); c) Prova Brasil, entre outros.

consideráveis são desencadeadas em todas as dimensões da existência humana, inclusive na educação. Com o iluminismo, se consolida a família moderna burguesa, sendo esta nuclear, um padrão, coadunando com a sociedade que ascendia, e uma das grandes responsáveis pelo controle da população e da educação das crianças.

Esse conjunto de configurações, por seu turno, dará vida a outras muitas formas de se compreender a educação, bem como de sua institucionalização, garantindo à escola o posto de local privilegiado para o acesso e produção das aprendizagens e ainda de disciplinamento. A escola, nesse sentido, passa a ser utilizada pela classe dominante como um local de transmissão dos valores da ordem vigente para as crianças, especialmente aqueles relacionados a disciplina, higiene e a racionalidade científica. Em outras palavras, a burguesia movia estratégias a fim de adequar os indivíduos ao novo modelo econômico. A partir dessas ocorrências, a criança é posicionada no centro das preocupações das Ciências Humanas e, por isso, nascem uma variedade de “técnicas e instrumentos de disciplinamento e normalização da infância” (BARBOSA, 2012, p. 131). Assim, observa-se que a participação das famílias foi fundamental no processo de constituição do que se tem atualmente legitimado como educação e, em particular, Educação Infantil. Entretanto, essa contribuição é ainda mais antiga do que esse breve histórico.

A família é o primeiro agente formativo de um indivíduo, moldando seu caráter, ensinando os valores que lhe são caros, direcionando suas atitudes, comportamentos e maneira de ler o mundo. É o primeiro espaço que se volta para a criação e orientação da identidade humana, bem como para a transmissão da cultura de uma determinada sociabilidade. Ela age como um regulador primário dessa identidade e, tradicionalmente, é capaz de uma ampla influência ideológica sobre a vida de um indivíduo. Na Antiguidade, isso não foi diferente. As famílias eram nucleares, patriarcais, e o homem ocupava a centralidade, enquanto a mulher, figura importante no núcleo familiar, mas invisível diante da sociedade, se ocupava das atividades domésticas e da criação dos filhos (CAMBI, 1999).

Nas sociedades pré-gregas, como o Egito, os saberes (técnicos e religiosos) eram ministrados nos templos, frequentados pelas castas sacerdotais, as quais, historicamente, representavam os intelectuais desta sociedade. A aprendizagem da escrita possuía uma centralidade, especialmente para a formação de escribas. As desigualdades sociais e de aprendizagem, por seu turno, já se sobressaiam entre os egípcios, posto que as classes populares não tinham acesso à ginástica e nem à música, sendo estas uma exclusividade das castas dominantes. Ao povo, em geral, se destinava a educação dos ofícios, técnica e

especializada, ofertada pelos pais ou parentes artesãos como forma de ascensão profissional. Se consagrava então uma sociedade fortemente voltada aos saberes técnicos e pragmáticos, ao passo que a escrita estava circunscrita a poucos. Em outras palavras, uma organização em classes sociais existindo já no mundo antigo, um fenômeno estruturante das sociedades que viriam, inclusive e especialmente da modernidade (CAMBI, 1999).

A civilização grega, na análise de Cambi (1999), no entanto, emerge como uma quebra de paradigma, ou um “Milagre Grego”, afinal se orienta por três princípios que faltavam às sociedades anteriores, sendo a laicização, a racionalização e universalização. Há um descolamento da realidade mítica, permitindo a laicização e, como consequência, a descoberta e o uso da razão para um olhar direcionado ao lógico e ao crítico na leitura e transformação do mundo natural. Com isso, torna-se possível a universalização da cultura e do saber, afinal de contas os gregos conseguiram, por meio da *pólis*, certo equilíbrio social e a valorização do conhecimento (teórico, principalmente) como bússola para o bem viver.

Entre os gregos, se estruturaram modelos<sup>11</sup> que marcaram milênios, inclusive foram e são fundamentais para a nutrição do mundo moderno. A exemplo disso, cita-se a “divisão da formação e da escola em dois âmbitos: desinteressada, cultural, de caráter teórico e contemplativo, por um lado; técnica, pragmática, de caráter aplicativo, por outro, realizada nas oficinas e destinada ao aprendizado” (CAMBI, 1999, p. 74).

Na Grécia da Antiguidade, as crianças da primeira infância, por sua vez, eram subordinadas aos olhos atentos da mãe e à soberana autoridade do pai. Nessa sociabilidade, o homem escolhia o destino dos filhos desde o nascimento, afinal de contas poderiam reconhecê-los ou não, fato que, certamente, determina as condições de vida de uma criança ainda em seus primeiros dias de vida. Contudo, a infância nesse período ainda é marcada por outras questões, pois

não é valorizada em toda a cultura antiga: é uma idade de passagem, ameaçada por doenças, incerta nos seus sucessos; sobre ela, portanto, se faz um mínimo investimento afetivo [...] A infância cresce em casa, controlada pelo "medo do pai", atemorizada por figuras míticas semelhantes às bruxas (as Lâmias, em Roma), gratificada com brinquedos (pense-se nas bonecas) e entretida com jogos (bolas, aros, armas rudimentares), mas sempre colocada à margem da vida social.

---

<sup>11</sup> O início deste capítulo discute com mais profundidade esta questão. No entanto, em síntese, Cambi (1999) menciona a passagem da educação para a Pedagogia, a *paidéia* como ideal formativo, a valorização da cultura na constituição do humano e a divisão de educação e escola em dois eixos, como apontado acima.

Ou então por esta brutalmente corrompida, submetida a violência, a estupro, a trabalho, até a sacrifícios rituais (CAMBI, 1999, p. 82).

Em razão disso é que se afirmou anteriormente sobre a influência determinante do pai no futuro das crianças da Antiguidade, pois, quando abandonadas, não existiria um efetivo responsável legal, um tutor, condição que abria espaço para um cruel destino. Os meninos, em especial, possuíam maior destaque em questão de abandono, sendo vistos, muitas vezes, como “marginais” e, portanto, perigosos e mais explorados. A oportunidade de formação de uma identidade, da indicação de uma função na sociedade e do direito à proteção, é assegurada apenas aos sete anos, quando este já poderia ser inserido em instituições sociais e públicas de assistencialismo. Como se sabe, tal aspecto ainda hoje não deixa de ser verdadeiro (CAMBI, 1999).

Segundo Cambi (1999), as crianças do sexo masculino espartanas, a partir dos sete anos eram separadas das famílias e enviadas para escolas de formação militar, a qual finalizava aos 16 anos. Contudo, essa formação não incluía profundamente a cultura e as práticas de leitura e escrita, por exemplo, sendo a educação física, a obediência, a coragem e a habilidade de manusear armas o foco da formação em Esparta. Os menores de quatro anos também não tinham hábitos muito diferentes, pois, embora não fossem educados com tanto rigor quanto as crianças mais velhas, suas atividades cotidianas eram norteadas para jogos e exercícios compatíveis com o modelo de sociedade guerreira da qual eram membros (MARROU, 1973). As meninas, por sua vez, eram incumbidas do cuidado com o corpo no sentido de se tornarem saudáveis e férteis, assim como o desenvolvimento de virtudes pertinentes à essa sociedade guerreira e fortemente movida pela glória.

Um dos conflitos bélicos mais importantes foi o travado com Atenas, o qual enfraqueceu Esparta e, por outro lado, fortaleceu sua rival, abrindo espaço para uma nova hegemonia civilizatória, marcada particularmente pelo intercâmbio e pela escrita. Esparta não abandona seus costumes e, aos poucos, entra em decadência, ao passo que Atenas floresce e se volta para a educação, privilegiando o acesso à cultura, à leitura e à escrita, as mulheres atuam ativamente, e os jovens são direcionados para uma formação culta e civil, cuja responsabilidade os instrutores. É um momento de “verdadeira democracia”, ascensão da filosofia, das artes, da leitura e da escrita e, por conseguinte, um preparo para a descoberta educativa dos gregos: a *paidéia*. Por volta dos 18 anos ocorria a inserção do adolescente na vida cidadã (MARROU, 1973).

As escolas se sobressaíram na Antiguidade justamente nesse alvorecer ateniense, isso porque entre os arcaicos tampouco existiam. Contudo, essas instituições, por longos

anos, foram menosprezadas, afinal de contas o papel técnico do ensino ofertado pela escola era visto com maus olhos pelos gregos, tal como os mestres que eram pagos pelos serviços prestados (CAMBI, 1999). Essa ideia pode parecer estranha olhando pela lente do homem moderno, pois se associa automaticamente educação e escola.

É preciso, então, pelas lentes do passado, se lembrar de que as escolas só adquirem características familiares para os modernos na Idade Média, a partir dos mosteiros. A educação para os gregos possuía outro sentido, pois se reportava às “relações profundas e estreitas que uniam, pessoalmente, um espírito jovem a um mais velho” (MARROU, 1973, p. 59). É entre os helênicos que as escolas começam a se organizar em graus, quando ocorre a iniciação aos sete anos de idade.

No período helenístico, com a expansão da cultura grega para outros domínios no Mediterrâneo, as crianças abaixo de sete anos ficavam entregues aos cuidados das mães e, depois, das aias ou amas-de-leite, isso a depender da classe social da família. Contudo, a educação já se iniciava nestes primeiros anos, pois é quando acontece a aprendizagem de boas maneiras, bem como uma disciplina moral, afinal já há uma iniciação na vida social. As aias se dedicavam com forte rigor à repressão dos comportamentos considerados inadequados e ao ensino de virtudes apreciadas pelos helênicos. Em razão disso, estas mulheres passavam por uma cuidadosa seleção, sendo observado, por exemplo, aspectos como pureza de dicção e linguagem, posto a preocupação de as crianças adquirem vícios linguísticos (MARROU, 1973).

A iniciação na tradição cultural, por sua vez, também já era uma marca dos helênicos. Por isso, as crianças desde a mais tenra idade participavam de situações em que se utilizava a música – como as cantigas de acalento –, contos, sobretudo, os de Esopo, com animais no papel do personagem, histórias de bruxas, mitos, lendas e histórias heroicas, sobreviventes da antiga tradição mitológica. Nesse sentido, os sete anos que antecediam a entrada da criança nas escolas propriamente ditas, se constituíam como “anos consagrados ao recreio: os textos, os monumentos figurados (pinturas de vasos e terracotas), os brinquedos encontrados nas tumbas permitem-nos evocar os folguedos da criança grega” (MARROU, 1973, p. 225).

Esse autor cita brinquedos populares nesse período, tais como chocalhos, bonecos, utensílios de cozinha, de jardinagem, bolas, enfim instrumentos voltados para o desenvolvimento de habilidades.

Marrou (1973), em sua profunda análise dos gregos antigos, compreende que a idade que antecede os sete anos não possuía um olhar tão rigoroso em se tratando dos

processos educativos. Na verdade, “os antigos ter-se-iam rido bastante da gravidade com que nossos especialistas de jardim de infância ou da escola maternal, digamos Froebel ou a Sra. Montessori, escrutam os jogos mais elementares para descobrir-lhes a virtude educativa” (MARROU, 1973, p. 226).

Assim, na Antiguidade, a família permanece sendo a base da “primeira educação”. Entretanto, segundo o autor, também haviam filósofos inquietos em relação à educação das crianças, posto que compreendiam esse período como tempo perdido. Entre esses autores menciona-se Platão, Aristóteles e Crisipo.

O primeiro defendia uma reestruturação na orientação lúdica dos *folgedos* infantis no sentido de os direcionar para o princípio profissional ou científico, bem como a iniciação escolar já a partir dos seis anos de idade. Por sua vez, Aristóteles advogava em sentido de antecipar essa entrada na escola para os cinco anos, enquanto Crisipo sustentava a defesa de já iniciar a escolarização a partir dos três anos, afinal de contas “nenhuma idade deve passar sem trabalho!” (MARROU, 1973, p. 226).

A sociedade dessa época, segundo o estudioso, contudo, vislumbrava esses posicionamentos como típicos de teóricos extremistas, não passando disso. Em razão dessa concepção, os costumes não mudaram e a infância permaneceu na espontaneidade, de tal modo que as crianças continuaram deixadas ao seu puro instinto, as descobertas e aprendizagens autônomas e o desenvolvimento simplesmente livre.

Na contramão dos modernos, os antigos entenderiam as práticas escolares de crianças menores de sete anos como inúteis, descoladas das necessidades pertinentes à essa idade. Todavia, não abriam mão da educação coletiva, da escola, a partir do sétimo ano de nascimento, sendo esta uma regra da Antiguidade que ainda ressoa fortemente na escolarização da modernidade. Apesar disso, haviam exceções para os futuros monarcas, uma vez que os mesmos recebiam cuidados de mestres particulares. É nessa realidade, sobretudo, que ocorre uma verdadeira expansão das escolas no mundo helenístico (MARROU, 1973).

Após a queda da Grécia pelas mãos de Roma e a cristianização da *paidéia*, novas nuances se apresentam à infância, afinal o ideal cristão coloca em evidência uma busca pela formação à imagem e semelhança do “Pai Nosso” celestial, sendo agora a centralidade do pai na família substituída por Deus, reservando-se ao pai terreno o encargo de “guia da família, mas guia atento e amoroso e não mais o pai-patrão das sociedades antigas (sobretudo a romana), do qual se tem medo e se espera um severo

controle e um eventual castigo nas mais diversas situações que circundam a vida em sociedade” (CAMBI, 1999, p. 133).

O papel da mãe também se altera, posto que assume um papel de afetividade e acolhimento, quase heroico, por suposto como foi Maria de Nazaré, mãe de Jesus. Nesse contexto cristão, os laços amorosos entre pais e filhos, tal como o cuidado dispensado, se acentuam, uma representação semelhante à da Sagrada Família. Com tal característica,

A cultura cristã atribui um papel exemplar à infância, sublinhando sua ingenuidade e inocência, por um lado, mas também retoma as avaliações do mundo antigo, que viam o menino como um ser inferior, irracional, às vezes malvado, por outro, oscilando depois - durante séculos e séculos - entre esses dois *topoi* que refletiam bem a dupla tensão que anima o cristianismo primitivo: a igualitária, revolucionária, confiante nos valores mais propriamente humanos dos *Evangelhos*, e aquela outra mais pessimista, dramática e repressiva da mensagem paulina (CAMBI, 1999, p. 134-135).

Nesses moldes é que se funda a Idade Média, o período da história humana dominado pelo cristianismo e pela igreja, e marcado pelo feudalismo, pelo analfabetismo, pela limitada cultura e pelo nascimento da burguesia. Um período milenar – alçado após a queda de Roma pelas invasões bárbaras – no qual se forma pela primeira vez uma classe distinta, individualista, autônoma e, particularmente, atenta à produção de bens e o acúmulo de riquezas, as quais posteriormente são reinvestidas na produção. Essa classe é a burguesia, composta, geralmente, por comerciantes e artesãos, isto é, uma classe dispensada das obrigações inerentes aos feudos (CAMBI, 1999).

Na Idade Média, duas figuras foram, especialmente, marginalizadas: a mulher e a criança. A primeira ocupava o lugar de subalterna, digna, inclusive, de menor quantidade de alimento, destituída da educação, sempre posicionada no centro da ideologia cristã, a qual a colocava em uma encruzilhada, de um lado pecadora à imagem de Eva, de outro exaltada a exemplo de Maria mãe de Jesus e das Santas medievais (CAMBI, 1999).

A segunda figura marginalizada, a criança, tem sua importância social comparada com a de um animal pelos medievais, fato que fica mais explícito quando se pensa nas altas taxas de mortalidade infantil, relatadas por Ariès (1981), nesse período. Os cuidados com os recém-nascidos eram precários e, por vezes, concebido como *perda de tempo*.

Contudo, as dimensões psicológicas e físicas não passavam despercebidas, fato constatado a partir das vestimentas infantis, que de infantil nada possuía, pois as roupas se assemelhavam às dos homens e mulheres, sendo, na verdade, representados como

*adultos em miniatura*. Duas questões são notáveis quando se reflete sobre a infância medieval: os brinquedos e as festas. Os brinquedos eram os mesmos dos mais velhos, isso porque a divisão dos jogos é um invento moderno, e as restrições às festas e aos acontecimentos dolorosos, como a morte, não existiam, as crianças participavam livremente da vida adulta (CAMBI, 1999).

Na prática, os medievais, enquanto família, constituíam um núcleo aberto e desestruturado, no qual a família tem a responsabilidade de criar os filhos e os direcionar a um papel social, tudo isso de forma autoritária, desprovidas tampouco de cuidados ou valorização destes enquanto membros da família. Mais tarde, a educação para a infância passava a ser direcionada à aquisição de um ofício ou às práticas e ideologias religiosas da igreja, uma instituição, na visão deles, educadora por excelência dos pequenos, ora pecadores, ora inocentes (CAMBI, 1999).

Segundo Ariès (1981), a infância, inclusive, desapareceu da arte medieval, indicando uma inexistência de conhecimento ou valorização da infância na Idade Média. Nesse contexto, a infância seria concebida como um momento de passagem, o qual seria esquecido pouco tempo depois, quando a criança se torna adulta. Curiosamente, a periodização da vida se diferia em muitos aspectos da moderna, primeiro porquê a infância se prolongava, em algumas comunidades, até os 25 anos, posto que termos como *adolescência* e *juventude* só viriam a se popularizar no século XVII, momento de ascensão do *sentimento da infância*.

Na perspectiva de Ariès (1981), a infância é descoberta no século XIII, passando pelos séculos XV e XVI e se destacando no XVII a partir de alguns acontecimentos pontuais, os quais se sobressaem: a) os retratos de crianças sozinhas começam a se popularizar, posto que antes as mesmas eram representadas apenas com adultos ou, em alguns casos, eram suprimidas; b) organização dos retratos familiares em torno da criança; c) retratos representando cenas de gênero, os quais as crianças praticavam lições, leituras, entre outras.

Na verdade, o autor acompanha a história da descoberta da infância por meio de sinais advindos da arte e da iconografia, movimento representativo primeiro para os burgueses e a igreja e, posteriormente, para o povo. No ano 1453, a Idade Média inicia um processo de declínio, uma vez que a Europa se laiciza, sobretudo a partir da virada da economia e o nascimento do capitalismo, a difusão das universidades e a valorização do conhecimento técnico e científico. Emerge então a Idade Moderna, com uma nova virada na dimensão educacional e de cuidado com a criança (CAMBI, 1999).

Além da família e da escola, o autor assevera que a modernidade inaugura outras instituições educativas, como é o exemplo dos manicômios e prisões, e novos locais formativos, como o trabalho, por meio das fábricas. Em outras palavras, espaços voltados, especialmente, para a conformação dos indivíduos. Na Inglaterra dos séculos XVII e XVIII, surge instituições de atendimento infantil, com foco em receber, sobretudo, crianças pobres de 2 a 3 anos cujos pais trabalhavam nas indústrias.

Esses locais eram oriundos, principalmente, da filantropia e não possuíam propostas instrucionais, mas estimulavam práticas religiosas condicionantes do comportamento, ensino de regras e valores, além de algumas atividades de canto e memorização (OLIVEIRA, 2013).

No entanto, a escola – como já discutido anteriormente – não perde sua centralidade, pelo contrário, a partir da instauração da nova ordem (capitalismo), ela é ampliada e difundida, sendo ainda mais orgânica “e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade)” (CAMBI, 1999, p. 199).

Os jogos, antes comuns a toda a sociedade, na modernidade se dividem entre aqueles destinados aos bem nascidos e aqueles abandonados ao povo. As escolas também sofrem uma divisão, isso porque no século XVII foram fundadas diversas instituições de caridade para os pobres, mas que também recebiam crianças burguesas. Entretanto, a partir do século XVIII essa mistura foi rompida, nascendo, assim, a escola primária popular para a infância pobre e, em contrapartida, as pensões e colégios com classes elementares, os quais foram monopolizados pelos mais abastados. Inauguram-se, então, um dos sistemas de classe mais notáveis da história (ARIÈS, 1981).

As escolas, nessa perspectiva, se encaminham para a transformação em aparelho ideológico, tornando suas finalidades distintas daquelas do passado, isso porque as instituições escolares passam a ser norteadas pelo binômio instruir e formar, possibilitando o ensino de conhecimentos ao mesmo tempo em que busca moldar os comportamentos. A escola, para tanto, “se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas” (CAMBI, 1999, p. 205).

Em sentido amplo, a escola moderna se torna aquela meticulosamente organizada, sendo administrada pelo Estado e orientada para a formação de um homem-cidadão, um homem-técnico e, por seu turno, o homem intelectual, destoando, portanto, de sua antiga

finalidade de formar o cristão ideal, e também rompendo com seus antigos reguladores, a igreja. Isto é reflexo do modo complexo de operar da sociedade, o qual encarna nas instituições educativas delineamentos econômicos, como a divisão do trabalho e as características alienantes que o circundam nesse novo milênio.

E o resultado disso? “O saber, a arte e a cultura separam-se dos produtores, passam para as superestruturas e são monopolizados pelas classes dominantes” (DANGEVILLE, 1978, p. 10).

A partir de 1789, nasce a modernidade contemporânea, desencadeada primeiramente pela Revolução Francesa. As resultantes desse acontecimento alcançam as profundezas sociais, tal afirmativa fica clara, sobretudo, quando se entende as contribuições desse advento para a difusão da burguesia e para a ascensão do capitalismo. Contudo, a identidade da contemporaneidade possui outros fatores marcantes, como a Revolução Industrial Inglesa (CAMBI, 1999).

A partir dela, as famílias (homens, mulheres e crianças) passam a ser reguladas pelas leis ferrenhas do capital: lei da mais-valia, lei da exploração da força de trabalho, lei das máquinas sob a produção, lei de mercado, entre outras. Na prática, a existência desses indivíduos foi reorganizada rumo à alienação, o que, por seu turno, também atingiu os processos educativos, afinal de contas a manutenção de tal modelo econômico dependeria desse movimento. Desse modo,

entre a fábrica e a taberna, o operário é radicalmente deseducado, desumanizado. Acontece o mesmo com a mulher-operária, agravada ainda pela maternidade e pelo seu papel cada vez mais central dentro da família. Em tais condições, a família se desarticula, se fragmenta, perde toda valência educativa, esmagada pelos problemas do trabalho e da miséria (CAMBI, 1999, p. 370).

Com a Revolução Industrial, o autor afirma que todas as práxis educativas outrora dispostas para o povo – seja através da igreja, da comunidade, das instituições de caridade ou familiar – são minadas. Se antes a família descobrira o sentimento de infância e se constituía como instituição educativa, nesse contexto tal perspectiva se deturpa, posto que o trabalho, e com este a luta pela sobrevivência, se sobressai em relação a qualquer outra função já assumida anteriormente.

Por isso, as crianças pobres também foram obrigadas a ingressar nessa nova condição de trabalhadores fabris, muitas vezes nascendo e morrendo nesse ofício, sem jamais conhecer outra realidade. As condições de vida dessas crianças eram precárias,

estando negado a elas o direito à saúde, educação e lazer, mas isso não é tudo, foi retirado, basicamente, o direito de crescer, haja vista a desnutrição e demais condições comprometedoras da saúde. Na contramão da classe operária, as crianças pertencentes aos estratos sociais mais altos vivenciavam um verdadeiro alvorecer do pensamento pedagógico moderno, no qual levanta-se já a bandeira em favor da obrigatoriedade de frequentar a escola sob a justificativa da relevância da educação para progresso social (CAMBI, 1999).

Dessa maneira, a criança começa a ocupar um lugar de centralidade nos interesses dos adultos em relação à educação, isto é, passa a ser “vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental” (OLIVEIRA, 2013, p. 51).

Em outras palavras, a contemporaneidade não é marcada apenas por fatores como a industrialização e a exploração, pois ela ativa também tensões revolucionárias, em favor das massas e da democracia, e a consciência de classe, particularmente após meados do século XIX. A educação, de fato, se tornou central nesse novo cenário, isso porque o entendimento de sua capacidade de transmitir a ideologia da classe dominante torna-se concreto. Nessa conjuntura, nasce o homem de direitos, entre eles está a educação. Entre os séculos XIX e XX serão reafirmados novos sujeitos educativos, sendo a criança um deles (CAMBI, 1999).

Elas passam a receber incentivo afetivo da família, ao passo que a escola ingressa em um momento no qual se organiza em favor das necessidades infantis. Assim, as ciências humanas, bem como as instituições educativas (burguesas) adicionarão a criança ao centro da pedagogia, atribuindo ênfase às suas particularidades psíquicas e à sua função social.

Nesse sentido, a criança emerge como um sujeito educativo por excelência, fato que impõe à escola uma nova configuração, ou melhor, determina a existência de um espaço que atenda às especificidades da infância, tendo como parâmetro a sociedade capitalista que, neste momento, ascende, e um entendimento no qual o desenvolvimento da personalidade humana já inicia a partir dos primeiros anos de vida (CAMBI, 1999).

Na verdade, a infância das classes desfavorecidas economicamente estava, em grande parte, alheia de tais empreendimentos no campo educacional, o que não permitia um consenso em relação à gestão da educação dessa classe. Parte da elite advogava no sentido de que não seria correto para a sociedade como um todo que se educassem as

crianças pobres, “para as quais era proposto apenas o aprendizado de uma ocupação e da piedade”, enquanto uma outra parte, composta por reformistas protestantes, discordavam e hasteavam a bandeira em favor de uma educação universal (OLIVEIRA, 2013, p. 51).

Nesse propósito, a busca pelo entendimento de “como ensinar” ganhou reforços e autores como Jan Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Froebel e Maria Montessori, em virtude de seu olhar para a infância, foram fundamentais para os primeiros passos das instituições infantis modernas. Mais tarde, estas teorizações vão alcançar também a psicologia e a psicanálise, com representantes como Sigmund Freud, Jean Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky.

Nesse ambiente de transformações, o jardim de infância<sup>12</sup> nasce e se firma na Europa do século XIX, ao lado da escola, como instituição educativa fundamental para o atendimento das crianças de menor poder aquisitivo, se alinhando, portanto, a questões nascidas com a modernidade e a industrialização, sobretudo quando se pensa na contribuição dos jardins de infância para o atendimento de crianças oriundas de famílias trabalhadoras (CAMBI, 1999; OLIVEIRA, 2013). O contexto brasileiro também começava a avançar nesse sentido.

### **2.2.1 Considerações sobre a história da Educação Infantil no Brasil**

A realidade da infância no Brasil foi diferente daquela vivenciada pela Europa e o mundo, considerando o período escravocrata experienciado pelo país e as desigualdades sociais presentes desde a época colonial. As crianças brasileiras, nos primeiros anos da colonização, não tinham amparo exclusivo da família, sendo cuidadas de qualquer maneira por todos, mas não sendo responsabilidade direta de ninguém, muito menos do Estado (KUHLMANN JUNIOR, 2013).

Nesse propósito, a roda dos expostos foi uma das primeiras instituições dedicadas a receber filhos de escravas (amas-de-leite) e de mulheres brancas taxadas de imorais por se tornarem mães antes do casamento. A infância era limitada, isso porque as crianças escravas iniciavam-se no trabalho doméstico desde a mais tenra idade, enquanto que as brancas já iniciavam na vida adulta, sobretudo, o intelectual, a partir dos primeiros anos de vida (KUHLMANN JUNIOR, 2013).

---

<sup>12</sup> Para elucidar tal terminologia, Oliveira (2013, p. 54) explicita que o jardim de infância de Froebel faz referência à jardinagem, compreendendo as crianças como “pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento.”

Segundo o autor, apenas no século XIX tal situação se configurará em sentido mais efetivo, momento o qual acontecerá a abolição da escravidão, bem como a passagem para república. Com o fim da escravatura, muitas crianças foram colocadas em situação de abandono ou criadas em condições precárias. Somado a isso estava o ingresso das mulheres no mercado de trabalho e a impossibilidade de se dedicar aos cuidados integrais das crianças, questões estas que suscitaram a emergência de locais para o atendimento das crianças pobres brasileiras.

Em virtude disso, Kuhlmann Junior (2013) compreende o ano de 1899 como um marco no nascimento das primeiras instituições pré-escolares, posto que foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no estado do Rio de Janeiro e a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), sendo esta “a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro” (KUHLMANN JUNIOR, 2013, p. 18).

Por outro lado, os jardins de infância já eram populares no país desde 1875, mas se tratava, com efeito, de instituições destinadas às elites e mantidas pela iniciativa privada de São Paulo, no primeiro momento. Em 1882, Rui Barbosa apresenta um projeto no qual propunha uma mudança na instrução brasileira, isso porque ele entendia o jardim de infância como a etapa inicial do ensino primário. Além disso, Rui Barbosa

apresentou, em 1882, um projeto de reforma da instrução no país, distinguindo salas de asilo, escolas infantis e jardins de infância, observava-se, outrossim, o fortalecimento de um movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos (OLIVEIRA, 2013, p. 74).

Junto à terminologia “jardim de infância” colocava-se o termo “pedagógico” como forma de não confundir com instituições assistencialistas destinadas aos pobres, como os asilos e creches. Havia a concepção de que os menos favorecidos economicamente não possuíam a capacidade de cuidar da saúde e higiene de sua prole, sendo esta, portanto, uma das principais ideias que fundamentaram o movimento higienista<sup>13</sup> (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

No século XX, há uma ampliação no número de creches assistencialistas no país, posto a grande demanda de mulheres que já estavam plenamente inseridas no mercado de

---

<sup>13</sup> Sugere-se a leitura do texto de Civiletti (1988), intitulado “A creche e o nascimento da nova maternidade”, como forma de se aprofundar na temática do movimento higienista no Brasil. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8923>.

trabalho, as lutas sindicais em favor destas entidades e a Proclamação da República. Somente a partir da década de 1950 as creches passam a receber auxílio governamental, mas a perspectiva assistencialista permanecia, sobretudo, com preocupações tangentes à alimentação, segurança infantil, higiene e saúde em geral. De fato, a Psicologia e a Pedagogia começam a entrar e a participar das práticas relativas a essas instituições, contudo essa entrada ainda ocorria de forma irrisória (CIVILETTI, 1988).

Um marco importante para a Educação Infantil, em seu limiar, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, uma vez que essa legislação incluiu no sistema escolar os jardins de infância e escolas maternas, bem como incentivou, em seu texto, as empresas a manter por conta própria ou em parceria com o poder público instituições de educação pré-primárias que tivessem no quadro de funcionários mães de menores de sete anos (BRASIL, 1961).

O período militar, instalado logo em seguida, também deixou suas marcas nas entidades educacionais de atendimento infantil, uma vez que o tecnicismo adjacente ao militarismo rapidamente adentrou no setor de assistência social, feito que repercutiu nas primeiras defesas em favor de uma educação formal na dimensão da Educação Infantil. Em 1971, surge a nova LDBEN, a qual enfatiza a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em ofertar educação nas escolas maternas, jardins de infância e também em instituições equivalentes (BRASIL, 1971).

Oliveira (2013), reflete que nesse período iniciaram discussões relacionando o fracasso escolar das crianças ao escasso acesso cultural. Daí surgiram as concepções de educação compensatória – influentes ainda hoje –, assim como políticas para a Educação Infantil nessa vertente assistencialista. Dessa maneira,

sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino (OLIVEIRA, 2013, p. 85-86).

Nessa perspectiva, segundo a autora, os estudos médicos e psicológicos, desse período, já apontavam para a necessidade de desenvolver os aspectos cognitivos desde o nascimento, o que encorajou mais profundamente a luta das feministas em prol de um local seguro e educativo para os filhos. Tais movimentos possibilitaram, mesmo de forma

inicial, uma valorização na visão da sociedade sobre o atendimento infantil fora da família.

De acordo com Oliveira (2013), esses primeiros passos foram concretizados primeiramente nos jardins de infância, enquanto as creches, de atendimento ao povo, e os parques infantis, para filhos de operários, continuavam com seu caráter assistencialista. Aumentou-se, assim, a procura por instituições pré-escolares, ocorrência que acarretou, em 1970, a municipalização da educação pré-escolar, embora a rede privada ainda se sobressaísse.

Nesse contexto, as lutas mais significativas para as creches e demais instituições pré-escolares se deu no fim da década de 1970 e nos anos 1980, após a expansão dos grandes centros urbanos e o fim da ditadura, momento no qual as mulheres reivindicavam não mais o paternalismo do Estado ou das empresas, mas a responsabilização do poder público quanto à oferta das creches, de modo que estas se tornassem um direito do povo e dever estatal (OLIVEIRA, 2013).

Nessa direção, entre 1985 e 1986, as creches e pré-escolas foram contempladas com novas políticas, as quais integraram o Plano Nacional de Desenvolvimento. As campanhas eleitorais de candidatos à prefeito e governador também começaram a advogar nesse propósito. É sob essas circunstâncias que se chega à Constituição Federal de 1988, conhecida como cidadã. Segundo a Carta Magna, a educação é dever do estado e será garantida a partir do atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Depois da promulgação, “que determinou que 50% da aplicação obrigatória de recursos em educação fosse destinada a programas de alfabetização [...] houve expansão do número de pré-escolas e alguma melhoria no nível de formação de seus docentes” (OLIVEIRA, 2013, p. 91).

Apesar disso, o status da creche ainda continuava voltado para a ideia de favor e caridade aos pobres, afinal de contas não basta ter o direito, é preciso que ele seja garantido. E a tentativa para essa garantia se materializou em conquistas legais, entre as mais importantes cita-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999, 2013), Plano Nacional da Educação (PNE, 2001, 2014), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2007, 2020b) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) (TELES, 2018).

### **2.2.2 Marcos legais da Educação Infantil após a Constituição Federal de 1988**

Na esteira desse breve histórico da infância e do atendimento das crianças em fase pré-escolar, é possível apreender o terreno de lutas e contradições no qual a Educação Infantil brasileira nasceu e foi se consolidando. Mais do que isso, um histórico marcado, muitas vezes, pelo abandono, por desigualdades sociais, mas sobretudo pelos interesses econômicos, os quais foram acentuados após a Revolução Industrial e, em seguida, pela ascensão do neoliberalismo das últimas décadas, conjuntura que fica mais clara quando se pensa nas políticas públicas para a Educação Infantil.

Historicamente, a criança pertencente aos extratos sociais mais baixos, tem seu direito à efetiva formação negado, pois o que se tem instituído ao longo dos séculos é uma formação fragmentada, na qual o objetivo primário é a manutenção da classe operária, posto que assim a continuidade da ordem vigente fica garantida.

Frente a essas reflexões, entende-se que pós Constituição Federal (BRASIL, 1988), um outro importante marco legal é o referente ao ECA de 1990, cuja orientação fundamental é a de proteção à criança e ao adolescente. Em linhas gerais, essa lei considera criança os indivíduos com até doze anos de idade incompletos, sendo garantido à estes o direito à vida e à saúde, bem como a proteção contra a violência, a qual é considerada um caso de saúde pública pelo estatuto, certamente algo inédito (BEZERRA, 2006).

Além disso, o legislador, de certa forma, atribui à sociedade, de modo geral, a responsabilidade de proteção à criança e ao adolescente, contudo certas categorias profissionais passam a assumir uma incumbência maior, como os trabalhadores da educação e da saúde, por exemplo, tendo em vista a proximidade desses agentes essa população. Em casos de confirmação ou de suspeita de maus tratos, a não comunicação às autoridades competentes, como o Conselho Tutelar, poderá acarretar infrações administrativas para o servidor (BRASIL, 1990).

Em relação específica às instituições de ensino para a primeira infância, o estatuto determina, alinhado com CF de 1988, o dever do poder público em ofertar o atendimento de crianças com até seis anos em creche e pré-escolas, contudo tal inciso foi alterado em

2016, sendo agora dever do estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1990).

De acordo com Oliveira (2013), o ECA, assim como a Carta Magna de 1988, foi fundamental para se pensar uma nova LDBEN, a qual viria a se concretizar no ano de 1996 pela Lei nº 9.394/96. Em relação específica à criança pequena, essa legislação definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, a creche se funda como a primeira etapa dessa educação integral enfatizada pela lei, enquanto a pré-escola é incumbida de dar continuidade à formação já iniciada. Somado a isso está o fato de instituir, de fato, a profissionalização dos trabalhadores que atuavam na Educação Infantil, posto que determina a formação de professores para atuarem nessa etapa, podendo ser em nível médio ou superior. Nessa direção, Oliveira (2013) assimila a promulgação da LDBEN como uma conquista histórica, afinal de contas ocasiona a retirada da infância do confinamento secular no âmbito exclusivo da assistência social.

Em uma entrevista para Matos e Barroco (2015), Saviani, que participou da elaboração do texto original da LDBEN, afirma ter ocorrido mudanças que impossibilitaram a inovação pretendida por essa legislação, a exemplo disso ele cita a questão da formação de professores, a qual foi alvo de falhas técnicas e, portanto, abriu-se brechas para o entendimento atual de desobrigação da formação em nível superior para algumas etapas da Educação Básica.

Nessa direção crítica, é ainda necessário registrar a atualização da LDBEN em 2006, promovendo a antecipação do acesso ao ensino fundamental, isto é, as crianças passaram a sair da Educação Infantil aos seis anos de idade completos. Diante disso, Mello (2015), ao refletir sobre o sistema educacional brasileiro e a julgar pelos desfechos das avaliações nacionais e internacionais, compreende que a educação vai mal e, por isso,

a saída que se tem buscado é a antecipação do processo de escolarização das crianças e o abreviamento da infância, seja via entrada das crianças de seis anos – e em alguns casos até mesmo de cinco anos – no ensino fundamental, seja pelos processos de antecipação das práticas pedagógicas típicas do ensino fundamental que se fazem presentes na educação infantil em uma tentativa declarada de preparar a criança para o ensino fundamental com o objetivo de promover o sucesso da criança na escola (MELLO, 2015, p. 01).

Para além disso, o contexto em que nasce a LDBEN foi fundamental para que órgãos de valorização dos professores emergissem, como os fóruns estaduais e regionais. Nessa perspectiva, “novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem modificaram a maneira como as propostas pedagógicas para a área eram pensadas”, conjuntura que possibilitou, por exemplo, a elaboração do RCNEI e, no ano seguinte, das DCNEI (OLIVEIRA, 2013, p. 93).

O RCNEI foi elaborado em 1998 pelo MEC, se constituindo como um documento não obrigatório, mas auxiliar para o trabalho diário de professores da Educação Infantil. Assim,

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998).

O texto do referencial aponta como um de seus objetivos a superação da concepção assistencialista, questão ainda existente no ideário popular, posto o histórico dessas instituições. Nesse propósito, tal documento enfatiza que “tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária” (BRASIL, 1998). Na prática, o RCNEI abarca uma série de referências e orientações para o trabalho pedagógico como forma de alcançar a educação integral das crianças.

Em sentido oposto, Cerisara (2002) entende o referencial como uma elaboração prematura do MEC, uma vez que há dúvidas acerca da maturidade da área para comportar um documento como este, bem como toda a carga que o termo *currículo* carrega consigo. Além disso, a autora tece críticas ao documento no sentido do aligeiramento com que foi pensado, elaborado e publicado, dispensando debates mais profundos com os profissionais da Educação Infantil. À sombra dessas críticas é que nasce as DCNEI de 1999, também formuladas pelo MEC.

As diretrizes são orientações nacionais e obrigatórias, as quais devem ser adotadas por todas as instituições de Educação Infantil do país, bem como definem os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas de tais instituições. Este documento se debruça também sobre a elaboração das propostas pedagógicas, demarcando a necessidade de as entidades considerarem a identidade pessoal daqueles que integram a comunidade

escolar, assim como os aspectos sociais, cognitivos, emocionais e afetivos da criança, isso porque é necessário entender a criança como um ser indivisível, completo e total (BRASIL, 1999).

Em 2010 e, em seguida, no ano de 2013 emergiram novas versões das DCNEI, ocorrendo, na primeira revisão, a determinação de dois eixos orientadores do currículo, as interações e a brincadeira, isto é, uma maneira de garantir que tais dimensões sejam experienciadas pelo público da Educação Infantil. Nesse texto, não há distinção entre creches e pré-escolas, mas apenas menções sem aprofundamento. Por seu turno, em 2013 acontece uma nova revisão, a qual compõe uma parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB).

Relevante mencionar o histórico sobre o atendimento à infância no Brasil que esse documento apresenta, demonstrando, portanto, um diálogo mais pormenorizado acerca do contexto histórico da Educação Infantil, entretanto, a partir da análise da compreensão de conhecimento explicitada, fica evidente a valorização de experiências práticas, bem como aquelas ditas como de *interesse da criança*, aspecto que, por sua vez, deixa claro a inexistência de atenção dispensada às discussões sobre em quais contextos esses interesses podem surgir. Em outras palavras, há uma camuflagem das influências, em grande parte neoliberais, por trás dos supracitados interesses da criança. É preciso se questionar, em que contexto esse interesse nasceu? Por quais razões? Estes, todavia, não são considerados pelas DCNEI. A partir do disposto, é possível apreender também a distinção entre creche e pré-escola, embora seja notório também a não preocupação em se aprofundar nessa questão (MANTOVAN, 2021).

Nos anos 2000, conforme a autora, a legislação para a Educação Infantil é contemplada com o PNE, a partir da Lei 010172, de 9 de janeiro de 2001, vigente por 10 anos a partir da publicação. No texto dessa lei há um capítulo exclusivo para a Educação Infantil, no qual já no primeiro parágrafo expressa o contexto dessas instituições, bem como suas finalidades no começo do século. Segundo o PNE,

A educação das crianças de zero a seis anos em estabelecimentos específicos de educação infantil vem crescendo no mundo inteiro e de forma bastante acelerada, seja em decorrência da necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação dos seus filhos pequenos, principalmente quando os pais trabalham fora de casa, seja pelos argumentos advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança (BRASIL, 2001).

O plano coloca como meta a ampliação da oferta da Educação Infantil “de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos” (BRASIL, 2001). Contudo, para Mantovan (2021) fica evidente ainda uma orientação assistencialista no que concerne à esta política pública em especial, uma vez que ao mesmo tempo em que reconhece o avanço dos estudos científicos acerca do desenvolvimento na infância, também o coloca em xeque ao expor como justificativa para o aumento dessas instituições a marcha ininterrupta do neoliberalismo e, conseqüentemente, a exploração exacerbada da classe trabalhadora.

Nesse contexto, uma verdadeira encruzilhada toma forma, dado que de um lado se advoga no sentido de defesa da ampliação de acesso às creches para atender aos trabalhadores e, por outro lado, não se pode deixar de demarcar as conseqüências do alcance de tal objetivo, afinal de contas este estará contribuindo diretamente com o projeto de sociedade proposto pela lógica neoliberal. O PNE foi renovado em 2014, com vigência até 2024, posto que as metas delineadas em 2001 não foram integralmente alcançadas (MANTOVAN, 2021).

O novo plano se orienta por meio de 20 metas, sendo a meta um a de referência explícita à Educação Infantil quando delinea a intenção de universalização do acesso à essa etapa até o ano 2016, contudo o alcance de tal propósito apresenta-se, sobremaneira, obscuro e possivelmente irrealizável, haja vista a ausência de dados oficiais sobre o quadro recente e os desafios oriundos da pandemia para esta etapa que não coaduna com a educação à distância, conforme tem apontado o diagnóstico elaborado no ano vigente pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação<sup>14</sup>.

Além disso, o PNE foi responsável pela criação de outros programas para sustentar as metas estabelecidas para a primeira etapa da Educação Básica, como o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído em 2007, cujo objetivo está alinhado com a meta dois do capítulo reservado à Educação Infantil.

Também pode-se citar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em 2007 pela Lei nº 11.494, com o objetivo de captar recursos da União para o atendimento de

---

<sup>14</sup> O diagnóstico pode ser acessado no link a seguir: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balan%C3%A7o do PNE 2022 Trajet%C3%B3ria e recortes.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balan%C3%A7o%20do%20PNE%202022%20Trajet%C3%B3ria%20e%20recortes.pdf).

creches e pré-escolas, públicas ou privadas e, por seu turno, também buscando efetivar as metas traçadas pelo PNE para o desenvolvimento educacional em creches e pré-escola (MANTOVAN, 2021). Em 2020, por meio de uma emenda constitucional, esse fundo se tornou permanente.

Em 2017 emerge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, o mais recente documento normativo em termos de norteamento da Educação Básica. Em sua elaboração contou com a participação de cerca de nove mil professores<sup>15</sup>. Assim como as demais políticas, a BNCC enfatiza o fato de a Educação Infantil ser a primeira etapa e a concebe como “o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2017, p. 36). A base, em seu texto, destaca como objetivo, garantir um patamar de aprendizagem comum a todos os alunos, haja vista a discrepância existentes entre as regiões do país. Em se tratando desse aspecto, Costa, Tapajós e Santos (2020) sinalizam para uma evolução, posto que a base refere-se a dois conceitos de grande relevância quando se pensa a educação brasileira, a igualdade e a equidade. Igualdade ao definir quais aprendizagens são de direito comum, e equidade ao não renunciar as especificidades características de cada região do país e seus respectivos estudantes. É nesse viés que surge o DCGO, Documento Curricular para Goiás, o qual possui como objetivo auxiliar a construção dos currículos a partir das especificidades goianas.

Segundo as autoras, o fundamento pedagógico da BNCC é o desenvolvimento de competências, o que fica explícito quando se detém às dez competências gerais, as quais espera-se que os alunos, ao fim da Educação Básica, tenham se apropriado, e que compõem esse documento. Dessa forma, “a base orienta as escolas sobre o que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e o que devem “saber fazer” (mobilização das aprendizagens para resolver as demandas da vida cotidiana)” (COSTA; TAPAJÓS; SANTOS, 2020, p. 15). Contudo, não se pode perder de vista que a aprendizagem escolar deve visar, prioritariamente, o direcionamento e o estímulo de processos internos voltados ao desenvolvimento integral (VYGOTSKY, 2010). É nesse objetivo, portanto, que a base deve orientar as escolas quando se coloca em questão *o que os alunos devem saber* e o que *devem saber fazer*.

---

<sup>15</sup> Informação retirada do site da BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/#:~:text=Em%20maio%20de%202016%2C%20uma,todas%20as%20unidades%20da%20federa%C3%A7%C3%A3o%2C>>. Acesso em 10 ago. 2022.

Em se tratando especificamente das crianças atendidas nas creches e pré-escolas, o documento, no estreitado capítulo destinado a Educação Infantil<sup>16</sup>, exalta os *eixos estruturantes da prática pedagógica*: as interações e a brincadeira, as quais auxiliarão na garantia dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, sendo estes o conviver, brincar, participar, expressar e conhecer-se. Nessa direção, tais aspectos irão orientar os cinco *campos de experiência*, são eles: o eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos de experiência compõem o currículo da etapa Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 40).

Em primeira análise, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e os campos de experiência, remetem às discussões da perspectiva vygotskyana, a qual defende a relevância das relações sociais com outros parceiros mais experientes para o desenvolvimento infantil, como é o caso da relação estabelecida entre a criança, o adulto e os colegas, por exemplo, a qual, no futuro, será basilar para o desenvolvimento de funções psicológicas, como a linguagem e o pensamento, por exemplo. Essa afirmativa envolve particularmente os direitos *conviver, participar e expressar*, o eixo *interações*, tal como o primeiro dos *campos de experiência*, pois para Leontiev (2004), um teórico interacionista, o desenvolvimento da consciência (psiquismo) depende essencialmente das relações sociais estabelecidas (das *interações*), das condições de vida do indivíduo e do ambiente de que participa, afinal de contas estas condições determinam a qualidade do desenvolvimento humano, sendo, portanto, imprescindível a existência de mediações de qualidade<sup>17</sup>, conforme disserta Pasqualini (2020).

Em uma perspectiva histórico-cultural, a humanização do homem não acontece como algo dado ou natural, embora ele já nasça com tal potencialidade, a mesma precisa ser desenvolvida. Na verdade, esse tornar-se humano só se efetiva a partir das relações sociais estabelecidas, posto que estas propiciam o acesso à cultura humana e, portanto, ao desenvolvimento das características que distinguem o homem dos animais, ou seja, aquelas marcas tipicamente humanas. Assim sendo, a educação escolar é vista, pelos seguidores de Vygotsky e pelo próprio estudioso (VYGOTSKY, 2010), como mediadora

---

<sup>16</sup> Vinte e duas páginas, no total.

<sup>17</sup> Qualidade no sentido de mediações que propiciem o desenvolvimento humano global ou, de forma mais pormenorizada, a passagem de um período do desenvolvimento a outro superior, conforme preconiza Elkonin (2017).

no processo de torna-se humano, há pois o entendimento de homem como “animal cultural” (LEONTIEV, 2010, p. 145) e de escola como ferramenta auxiliar na apropriação do patrimônio cultural acumulado pela longa experiência humana.

Essa visão teórica eleva, portanto, a função da escola e do professor, dando sentido significativo às suas atribuições, já que participam ativamente na formação dos indivíduos, os humanizando por meio da cultura. O desenvolvimento então se dá por meio da aprendizagem, pois o fator genético não é suficiente para o efetivar. Entretanto, o aprender também não acontece somente por causas genéticas, ele não está garantido desde que se nasce, ele precisa ser estimulado. E daí decorre a importância das *interações* e das situações de aprendizagem adequadamente organizadas. Alves (2019, p. 76) menciona a linguagem como um exemplo de aprendizagem que acontece a partir das interações, pois ela “não se deve a fator genético, visto que é aprendida [...]”.

Por isso, na Educação Infantil, é requisito a proposição de situações de aprendizagem nas quais as crianças interajam com as outras, especialmente por intermédio de “jogos e brincadeiras, por exemplo” (COSTA; TAPAJÓS; SANTOS, 2020, p. 12), bem como com os adultos, o professor, neste caso, pois é ele quem direciona o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, torna-se oportuno também problematizar os demais direitos de aprendizagem, *brincar* e *conhecer-se*, bem como o eixo *brincadeira*. Isso porque, a brincadeira, de acordo com a BNCC, auxilia no processo de conhecer-se, de construção da personalidade, bem como da identidade. Vygotsky (1991a, p. 68) entende que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar”, posto a capacidade de mobilizar as funções psicológicas. Por sua vez, os estudiosos dessa corrente, especialmente Leontiev (2010) e Elkonin (2017), compreendem a brincadeira como fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo, se apresentando como uma das principais atividades responsáveis pelas neoformações psíquicas, sobretudo, na primeira infância.

Entretanto, precisa-se ainda tencionar a respeito dos perigos da reprodução de um cotidiano marcado pela alienação, isso porque quando se pensa em Educação Infantil, por vezes, a bandeira do lúdico é hasteada, porém os conteúdos aos quais as crianças terão acesso de forma lúdica nem sempre são assinalados. Isso não basta. Pasqualini e Martins (2020) defendem a importância da seleção de conteúdos e o enriquecimento da vivência escolar infantil quando se trata da elaboração e implementação de uma proposta curricular, de modo que a mesma expresse “quais conteúdos da cultura deverão ser garantidos às crianças como esteio de suas experiências” (PASQUALINI; MARTINS,

2020, p. 441). Este é, por exemplo, um dos caminhos para a não reprodução de “opressões”, “estereótipos” e “preconceitos”, aspectos estes que, segundo a redação da base, precisam ser combatidos.

A partir da leitura do capítulo referente a Educação Infantil no documento da BNCC, é possível verificar a constância com que termos como *aprendizagem* e *desenvolvimento* são mencionados, os quais formam a base para o despontar dos cinco campos de experiência inaugurados pela base, os quais se firmam como direcionamentos sobre quais experiências são “fundamentais para a criança aprender e desenvolver-se”, funcionando assim como um apoio para o planejamento da prática pedagógica (COSTA; TAPAJÓS; SANTOS, 2020, p. 13). Tais expressões também são caras para a perspectiva histórico-cultural, uma vez que Vygotsky defende a aprendizagem como a mola propulsora do desenvolvimento, sendo ambos de natureza social. Todavia, é preciso ficar claro que,

aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1991a, p. 62).

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a escola deve se fundar como um espaço de desenvolvimento, o qual perpassa primeiramente pela aprendizagem organizada adequadamente. Por isso, cada campo de experiência se organizará para expressar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento esperados para cada faixa etária da Educação Infantil, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil. Contudo, Costa, Tapajós e Santos (2020) demarcam a falta de clareza quanto a essas especificidades. Estas, por seu turno, são objeto de estudo dos estudiosos da corrente histórico-cultural, particularmente Vygotsky, Leontiev, Elkonin e Mukhina, conforme aprofundamentos no capítulo II desta dissertação. A título de exemplo, Leontiev (2010) entende que, entre os pré-escolares, a aprendizagem começa na brincadeira, atividade na qual criança desenvolve a imaginação (uma função psicológica de ordem superior), já o pensamento abstrato se molda nos estudos, o que vai ocorrer quando a criança sair do jardim de infância e for inserida na escola.

Compreende-se, então, que seria oportuno o destaque destas no documento da base, primeiramente pela relevância de se compreender as especificidades da criança ao

longo de seu processo evolutivo, uma vez que isso contribui diretamente com a prática pedagógica e os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para Mukhina (1996, p. 05), “é muito importante averiguar o que a criança tem, o que consegue, como muda e se enriquece com a idade”, pois é assim que será possível compreender seu desenvolvimento até que se torne adulto. Além disso, o realce destas especificidades no documento ocasionaria também maior clareza quanto a base teórica e metodológica na qual a base se sustenta para direcionar o processo de aprendizagem nas instituições educacionais brasileiras. Afinal de contas, o debate nesse sentido é necessário e precisa efetivamente incluir a sociedade.

Em continuidade, Os campos de experiência não devem ser vistos de maneira isolada ou apenas como disciplinas (português, matemática, ciências, etc.) já historicamente institucionalizadas na escolarização brasileiras, posto que sua função está em articular as aprendizagens de cunho científico com as experiências, enfim com a prática e a vivência (FARIAS, 2020). Os campos de experiência, por sua vez, já em sua nomenclatura sinalizam para uma aproximação histórico-cultural, como pode-se verificar no texto da BNCC (2017) quando discorre sobre o campo de experiência *o eu, o outro e o nós*,

na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 40).

Este campo sinaliza para a percepção de que existe um *eu* e o *outro*, iniciando, portanto, o processo de constituição do sujeito e de entendimento do desenvolvimento como resultado “das experiências vividas”, isto é, experiências que produzirão aprendizagens e, por fim, desenvolvimento. Melhor compreendendo essa afirmação, em uma situação hipotética como “o método de mistura de cores para resultar em outra cor. Quando essa experiência é vivida, especialmente por uma necessidade dada, a aprendizagem é outra” (ALVES, 2019, p. 82). Nesse sentido, a educação escolar é fundamental no acesso às mais variadas experiências, sendo então, conforme a autora, a escola um local propício para as crianças se desenvolverem. Contudo, mais uma vez reforça-se que os campos de experiência não são estáticos e por isso eles se correlacionam, ou melhor, dialogam constantemente.

No segundo campo, *Corpo, gestos e movimentos*, a brincadeira se apresenta como uma possibilidade para experiências nas quais as crianças possam explorar o ambiente utilizando o corpo e o movimento e, por sua vez, tomar consciência de sua corporeidade. O corpo da criança possui centralidade na Educação Infantil, visto que a grande maioria das atividades envolvem a estrutura física. Até mesmo nos momentos de cuidado, um dos eixos dessa etapa, o corpo e os movimentos possuem destaques, sendo fundamentais para os pré-escolas identificarem suas potencialidades, assim como os limites e o autocuidado.

Mais uma vez volta-se às afirmativas de Leontiev (2004) acerca do desenvolvimento como fruto das condições de vida e educação a que se tem acesso e a consequente importância do ambiente escolar ser esse local de estímulo de aprendizagens, pois “há que se considerar que a aprendizagem depende de a criança estar completamente envolvida, com o corpo, com a mente, com a emoção. Significa passar por uma experiência plena para essa aprendizagem qualificada” (ALVES, 2019, p. 82). O corpo faz parte do aprendizado e do desenvolvimento e é nos momentos de música, pintura, teatro, dança e jogos que os pré-escolares encontram a oportunidade de se expressarem com o corpo.

O terceiro campo, *Traços, sons, cores e formas* evidencia a valorização da linguagem artística pela base, bem como o estímulo ao convívio com as manifestações artísticas, culturais e científicas, sendo a escola um espaço propício para possibilitar experiências que atinjam tal objetivo. Em um mundo visivelmente marcado pela formação instrumentalizada, pela exploração da classe trabalhadora e pelos lucros financeiros, a possibilidade de acesso a experiências artísticas não é uma prioridade na sociedade, embora seja fundamental para o desenvolvimento de aptidões psicológicas, como a linguagem, o pensamento, a imaginação, emoções, etc. Nesse sentido, mais uma vez a relevância da escola e dos professores se apresenta, afinal de contas

Quando nasce, o indivíduo não encontra o “nada” de Heidegger, mas de um modo objetivo, transformado pela atividade de gerações. Todavia este mundo de objetos, encarnando as faculdades humanas que se formaram no processo de desenvolvimento da prática sócio histórica, não é de imediato percebido como tal pelo indivíduo. Para que a natureza do mundo circundante, este aspecto humano dos objetos, surja ao indivíduo ele tem que exercer uma atividade efetiva em relação a eles. Uma atividade adequada (se bem que não idêntica, evidentemente) à que eles cristalizaram para si. Bem entendido, isto aplica-se igualmente aos fenômenos objetivos ideais criados pelo homem – à língua, aos conceitos e às ideias, às criações da música e das artes plásticas (LEONTIEV, 2004, p. 254).

A marca do humano não nasce com o indivíduo. Em uma paráfrase de Pieron (1959), Leontiev (2004) afirma que, na verdade, este nasce como um mero “candidato à humanidade”, uma vez que sua hominização se forma no movimento de apropriação dos objetos e dos fenômenos humanos, enfim da vida concreta desse indivíduo. Nesse processo, como bem definiu o autor, se insere, portanto, as artes, foco do segundo campo de experiência da BNCC. Resta saber como, de fato, essas experiências serão aplicadas na aprendizagem das crianças, posto que o documento não se aprofunda em outras dimensões fundamentais para o conjunto que compõe o desenvolvimento humano, tais como a formação de professores.

O quarto campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* coloca em evidência a questão da comunicação. Segundo a BNCC (2017, p. 42),

desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro.

Assim, a comunicação está presente desde o nascimento, seja por meio de gestos ou ações como o choro, por exemplo. A linguagem é aprendida socialmente, no contato direto com o outro. Alves (2019) traz o caso do menino lobo, encontrado na Índia, no fim do século XIX, vivendo entre lobos na selva, sem contato com a civilização ou qualquer ser humano. Ele não aprendeu a linguagem humana, apenas a desses animais. Por isso, a autora afirma que a linguagem é aprendida em meio aos seus iguais, isto é, nas relações humanas, conclusão à qual Leontiev (2004, p. 284) já havia chegado também em seus estudos, pois segundo ele “a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua”.

Nesse social, nessa convivência e nas experiências vivenciadas se produz uma relação muito importante, a do pensamento e a linguagem. O bebê aprende a linguagem com os adultos, bem como os significados que eles atribuem aos seus diferentes gestos e comportamentos, fato promotor da inserção da criança no mundo da cultura e dos símbolos, mas não só isso, pois nessa interação também aprende a articular pensamento e linguagem, a utilizando como instrumento para o pensar e para o comunicar. Por essa razão, o pensamento se tornará, ao longo do desenvolvimento, verbal, enquanto que a fala vai se racionalizando (REGO, 1995).

O último campo de experiência, relativo aos *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, tem correlação, sobretudo, com conceitos matemáticos e também com as necessidades das crianças em se situar no tempo e no espaço, afinal de contas estão inseridas no mundo humano com todos os seus fenômenos naturais e culturais. Leontiev (2004, p. 284) assevera que a experiência individual de um indivíduo, mesmo aquela mais rica, é insuficiente para a formação do “pensamento lógico ou matemático abstrato”, o que demandaria não apenas uma vida, mas mil. Daí a relevância da apropriação dos saberes das gerações passadas, pois é a partir destes que será possível a construção da atividade cognitiva da geração hodierna. Para Vygotsky (2010), a matemática é significativamente importante para o desenvolvimento das estruturas mentais, fato que desvela esta como uma disciplina fundante na formação humana. No tocante a álgebra, por exemplo, Vygotsky (1991a) enfatiza o fato de a mesma possibilitar a liberdade da mente da criança, bem como a elevação a um nível de pensamento mais generalizado.

Segundo Miranda (2020), na perspectiva histórico-cultural, a apropriação de conceitos matemáticos se refere também a ideia de educação como uma prática de caráter humanizador. Contudo, não se trata apenas de aprender artificialmente sobre o que é álgebra, números, formas geométricas, e etc., pois o objetivo é a apropriação desses conceitos de tal forma que as crianças consigam aplicá-los em seu cotidiano. Assim, a forma mais significativa de apreender tais conceitos é por intermédio da brincadeira, afinal de contas, conforme Elkonin (2017), é a atividade mais importante, propulsora de aprendizagens na idade pré-escolar. Assim,

Por exemplo, quando brinca de amarelinha e precisa pôr o marcador no número ou forma geométrica correspondente; quando precisa contar até o número estipulado até que possa procurar os colegas companheiros de brincadeira de esconde-esconde; quando precisa da tinta verde que está na mesa ao lado e a pede emprestada (MIRANDA, 2020, p. 84).

Assim sendo, a criança precisa ser colocada em situações desafiadoras, as quais estimularão o as funções psicológicas superiores, assim como o desenvolvimento global na idade pré-escolar. É preciso então superar o nível atual de evolução da criança no sentido de a levar a fazer coisas que ainda não consegue sozinha, porém com ajuda, no caso do professor, já será possível até que, em algum momento, o pré-escolar já aprenda

aquelas operações e as realize de forma autônoma<sup>18</sup>. Na verdade, este deve ser um ciclo constante na formação humana. Por isso, é imprescindível que na Educação Infantil sejam praticadas ações com a intencionalidade de desafiar as crianças, enfim experiências que as desafiem “a medir, contar, calcular, jogar, localizar, criar, imaginar e explicar” (MIRANDA, 2020, p. 85). Práticas rígidas e fixas nas quais a apropriação de conteúdos matemáticos ou de qualquer outro campo sejam adotadas e estimuladas unicamente com fins de promoção para as séries seguintes não coadunam com as defesas da perspectiva histórico-cultural, visto que as experiências, nessa idade, são a fonte de aprendizagem e desenvolvimento.

A BNCC expressa uma concepção de criança semelhante à das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, a qual compreende a criança como o

centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Nessa linha de raciocínio, a base entende a criança e suas necessidades de aprendizagem como centrais na elaboração do planejamento curricular, o que, por sua vez, reflete na forma de conceber os meninos e meninas como sujeitos históricos e de direitos, entre eles o de se desenvolver integralmente. Para isso, compreende o desenvolvimento como resultante das aprendizagens que ocorrem precisamente nas condições de vida e educação (LEONTIEV, 2004) a que a criança tem acesso, ou seja, nas vivências, nas relações e nas experiências cotidianas. Assim, esse documento eleva a visão de criança, não a idealizando mais como um indivíduo secundário e passivo, mas autônomo e central, capaz de pensar, imaginar, criar, brincar, interagir, modificar, comunicar e, conseqüentemente, aprender e se desenvolver.

Assim como Costa, Tapajós e Santos (2020), deve-se reconhecer o avanço quanto ao entendimento de como a aprendizagem ocorre e isso, por seu turno, se clarifica quando a base menciona “o seu compromisso com a educação integral”, ou seja, a educação como desencadeadora do desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse propósito, o documento afirma estar rompendo “com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão

---

<sup>18</sup> Essas considerações fazem referência ao conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo idealizado por Vygotsky.

intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” e com a fragmentação do conhecimento, tendo em vista os campos de experiência que dialogam com as diversas áreas do conhecimento (BNCC, 2017, p. 14).

Estes aspectos são defendidos pelos estudiosos da corrente histórico-cultural já há anos, especialmente Vygotsky (2010) quando se reporta a Piaget, que empenhou esforços em estudos do pensamento infantil dissociados da aprendizagem. Para o bielorusso,

Um fato surpreendente, e até hoje desprezado, é que as pesquisas sobre o desenvolvimento do pensamento no estudante costumam partir justamente do princípio fundamental desta teoria, ou seja, de que este processo de desenvolvimento é independente daquele que a criança aprende realmente na escola. A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados pelos eruditos como processos autônomos que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar (VYGOTSKY, 2010, p. 103-104).

A concepções cognitivista de Piaget, por muito tempo tem sido o cerne da escolarização, contudo a BNCC, ao surgir no cenário nacional, vem se apresentando como uma proposta para o rompimento com essa visão e, ao mesmo tempo, como uma orientação mais próxima do entendimento histórico e social do desenvolvimento. Em outras palavras, entendendo que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas mediado. O texto da base, portanto, intenta romper com a histórica visão de criança como adulto em miniatura, sempre passivo e dependente. Reconhece então o sujeito ativo, dotado de direitos e capaz de aprender e se desenvolver. Concepção esta que se articula a visão de criança enfatizada por Vygotsky (2010).

Por se voltar às experiências cotidianas, Martins (2020) afirma que a BNCC se alinha aos pressupostos advindos da perspectiva histórico-cultural, pois as vivências possibilitam que a criança acesse o desenvolvimento integral. Contudo, certos aspectos, de fato, são suprimidos, os quais pode-se citar primeiramente a periodização do desenvolvimento, inaugurada por Vygotsky e aperfeiçoada por Leontiev e, posteriormente, por Elkonin. O texto da base não se debruça sobre as atividades principais da criança nas diferentes faixas etárias, muito menos em como avançar de um nível de desenvolvimento para outro, algo caro para Vygotsky (2010) que desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal e demonstrou, por meio de pesquisas, o caminho para se avançar do desenvolvimento real ao potencial. Nesse contexto, também nota-se

uma desarticulação da base com questões fundantes para o desenvolvimento integral, entre elas a formação de professores (COSTA; TAPAJÓS; SANTOS, 2020).

Na dimensão docente, Mantovan (2021) aponta a BNCC como uma ferramenta para o esvaziamento da atividade de ensino, pois compreende o professor como um facilitador/mediador/acompanhante. Para Libâneo e Freitas (2017), o professor, na atividade de ensino e aprendizagem, é o parceiro mais experiente, aquele capaz de estruturar a atividade de estudo, bem como as atividades guias, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento nas diferentes idades. Nesse ponto de vista, “as qualidades psíquicas” não se dão no vazio, mas sim no movimento de educação e instrução, das quais o professor é parte determinante. O compromisso de professores e escola com a criança não é o de simplesmente facilitar ou acompanhar, mas de fornecer aos estudantes os conhecimentos e hábitos imprescindíveis para serem capazes de “realizar distintos tipos de atividade humana concreta (para trabalhar na indústria, na ciência ou na cultura) e desenvolver as qualidades psíquicas correspondentes”, esta sim seria uma formação que se encaminha para o *status* de integral (MUKHINA, 1996, p. 59).

Na visão de Costa, Tapajós e Santos (2020), o professor precisa se atentar ao exercer sua prática pedagógica no sentido de “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar” ações e interações cujo resultado seja o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes, sendo então fundamental o planejamento e organização cuidadosa e eficiente de tempos e espaços nas creches e pré-escolas a fim de possibilitar às crianças a participação em atividades que promovam experiências e vivências capazes de estimular a aprendizagem. A BNCC, no documento de 2017, não se detém na formação de professores, embora um documento isolado fora elaborado em 2019 trazendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e outro em 2020 responsável pela Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, emergindo então a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada.

As críticas a estes documentos, bem como a BNCC de 2017, são intensas, por parte da comunidade educacional, sobretudo pela rapidez com que foram pensadas, aprovadas e implementadas nas instituições educacionais do país, posto os interesses de organismos multilaterais. Uma das principais questões é o esvaziamento da formação de professores, posto que o intuito se concentra em efetivar as demandas já estruturadas pela BNCC. Nesse quesito, Libâneo (2019) entende que a BNCC expressa um currículo instrumental com foco na busca por resultados em avaliações padronizadas. Segundo ele,

é preciso, de fato, um currículo nacional com conteúdos comuns para a formação científica e cultural dos indivíduos, contudo a função de analisar e selecionar os conteúdos que comporão o planejamento é do professor, afinal de contas ele tem acesso as condições de aprendizagem dos estudantes, bem como as experiências que essas crianças trazem consigo sobre um determinado conteúdo. Ao secundarizar o trabalho do professor por meio de documentos como a BNCC,

a educação escolar fica restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos com os critérios do mercado, fica comprometido o seu papel em relação a seus objetivos prioritários de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos (LIBÂNEO, 2019, p. 55).

Em última análise, não se pode perder de vista o objetivo das crianças ao irem à escola, isto é, lembrar-se que as elas “vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo” (LIBÂNEO, 2004, p. 05) e, ainda que seja inatingível uma atividade docente verdadeiramente emancipatória na sociedade do *capital humano*<sup>19</sup>, é imperativo recordar as palavras de Tonet (2016), as quais enfatizam que, embora a humanidade esteja imersa em uma realidade difusa e alienada, é preciso realizar o possível, mesmo aparentando insuficiente, mas que seja feito na direção certa.

Essa perspectiva de Tonet (2016) se aplica a muitas condições concretas da existência, inclusive a atualidade, momento marcado pela mais recente pandemia do século XXI, a qual, não fugindo do enredo neoliberal, chegou com potência máxima no Brasil, inaugurando o mais novo experimento de expansão dos interesses empresariais na educação, em outras palavras, o ensino remoto. Assim, os próximos capítulos se constituem como uma busca e, simultaneamente, um convite para a reflexão da educação, escola e, sobretudo, da atividade docente em tempos de cerceamento das possibilidades de desenvolvimento humano ocultado pelo discurso pandêmico. Todavia, não se pode apreender a concretude de tal contexto ignorando o que ele nega. Sim, o discurso pandêmico nega o desenvolvimento integral dos indivíduos e, por isso, o próximo capítulo tem a desafiadora e ousada missão de elucidar, a partir de Vygotsky, Leontiev e Elkonin, como ocorre esse processo de desenvolvimento humano.

---

<sup>19</sup> Para se aprofundar nesta teoria, consultar as produções de Gaudêncio Frigotto (1984, 1995 e 2011).

### 3 **CAPÍTULO II – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL: UM APORTE PARA A ATIVIDADE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Convém lembrar as palavras de F. Engels: se quiséssemos esperar até que o material se purifique para formular a lei, então teríamos que postergar nossa pesquisa teórica até esse momento e já, por essa única causa, não obteríamos jamais tal lei (ELKONIN, 2017, p. 171).*

O século XX inaugura um período da experiência humana marcada por profundas transformações sociais, econômicas, culturais, ideológicas e formativas que, por sua vez, também caracterizam o tempo histórico conhecido como modernidade, conforme discussões *a priori*. Nesse cenário de rupturas e continuidades encontra-se o berço da Psicologia marxista russa ou, mais popularmente conhecida, a teoria histórico-cultural, fundada pelo célebre pensador bielo-russo Lev Semyonovich Vygotsky, entre os anos de 1920 a 1934. Essa teoria fundamentará esta pesquisa, juntamente com o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, no sentido de prover fundamentos básicos para a compreensão da concepção de homem, sociedade e tempo histórico que se defende aqui.

Vygotsky, em parceria com seus colaboradores, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, em sua empreitada intelectual teve como foco não apenas descrever o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas explicar a gênese das mesmas (REGO, 1995). Nesse sentido, a obra desse autor possui uma peculiaridade não encontrada, por vezes, em autores que foram seus contemporâneos. Trata-se, sobretudo, de sua atualidade, mesmo quase nove décadas após seu falecimento. Extraordinariamente, Vygotsky conseguiu “[...] agrupar diferentes ramos do conhecimento em um único enfoque, que não separa os indivíduos da situação sociocultural em que se desenvolvem”, bem como “superar as tendências dominantes nesse período que, geralmente, giravam em torno do reducionismo biológico e mecanicista/empirista” (WERTSCH, 1988, p. 34). Dessa maneira, defende-se a necessidade de compreender os fundamentos teóricos, metodológicos e filosóficos, bem como o contexto, que constituíram o percurso científico de Vygotsky, o qual possibilitou o nascimento e o amadurecimento de sua teoria. As sessões seguintes se centralizarão, portanto, nessa vertente.

### 3.1 O BERÇO SOCIALISTA DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Apropriar-se de uma teoria requer uma constante busca, um ir e vir nas obras do autor e dos estudiosos que o elegeram como objeto de estudo e, particularmente, horas e horas de pesquisa e leitura. Essa apropriação não abarca o sentido superficial de apenas memorizar, mas sim o sentido de apreender *o como* e *o que* esse intelectual pensava e teorizava, o que o influenciava, levando em conta o fato de ser um homem inserido em um determinado contexto social, com dificuldades e facilidades. Enfim, esse movimento deve existir e se funda como uma constante busca pela totalidade da teoria priorizada, porém sem nunca esquecer que a razão para a teoria nascer e desenvolver-se é, de fato, o homem histórico o qual por trás dela está. Sobre isso, Zoia Prestes profere

Para sabermos como um pensador criou e inovou em seu campo de atuação é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico do mundo e de seu país, seus círculos de amizade e de colaboradores, enfim, a sua trajetória de vida e até mesmo, como diz A. N. Leontiev, a sua personalidade. A ciência é uma atividade estritamente humana. Suas criações refletem a busca por respostas a questões apresentadas num determinado período de tempo. Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias. Seria impossível avaliar o desenvolvimento de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o *zeitgeist* (PRESTES, 2010, p. 27).

Por isso, ao pensar no contexto vivenciado por Vygotsky, esclarece-se que, a Rússia, desde 1905, vivenciava momentos conturbados em sua história enquanto sociedade, tal como o restante do mundo, passou por uma das primeiras tentativas de revolução, a partir da corrente socialista, em busca de se fortalecer. No entanto, os erros cometidos em 1905 foram estudados e evitados em 1917, momento em que explode a Revolução Socialista, instaurando, por sua vez, a União Soviética. É importante frisar que, antes mesmo da efetivação da revolução, as ideias revolucionárias de Marx já circulavam pelo país, inaugurando um período de grande renovação intelectual, bem como a constituição de um partido político munido de ideais revolucionários. Com isso, a continuidade do império Tsarista ficou insustentável e, então, irrompe o primeiro país na história constituído por um regime socialista (PRESTES, 2010).

Em continuidade, Prestes (2010) esclarece que os princípios socialistas passaram a fundamentar a organização da sociedade russa, na qual aspectos enfaticamente defendidos por Marx em suas obras se transportaram para a prática, instaurando a

abolição da propriedade privada, bem como os seculares títulos de nobreza. A liberdade de crença se tornou uma realidade, o que, por sua vez, contribuiu para a separação da escola e do estado da igreja. Para além disso, a ascensão do regime socialista resultou em um olhar mais atento à intelectualidade, pois “a prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução” (PRESTES, 2010, p. 28). Essa prioridade tinha uma razão, afinal, o país, pós-revolução, entre outras inúmeras problemáticas, contava com uma taxa de analfabetismo avaliada em 90% da população. Nessas condições, a autora enfatiza que muitos cientistas e estudiosos deixaram o país, porém aqueles que permaneceram, ficaram nas mãos com uma grande responsabilidade, afinal a Rússia socialista aspirava por um homem novo e, portanto, precisava executar “a tarefa de criar os fundamentos da Psicologia e da pedagogia soviética”, bem como demandava uma nova forma “de pensar a ciência” (PRESTES, 2010, p. 28).

Nesse regime recém inaugurado, alçaram-se novos objetivos e com esse ineditismo vieram as profundas transformações de ordem política e social, tal como educacionais, visto a necessidade de alinhar a formação acadêmica aos preceitos revolucionários em ascensão. Sobre isso, Zoia Prestes consolida que, os meios acadêmicos passaram a se alinhar às novas demandas impostas pelo socialismo, momento no qual são realizadas as primeiras tentativas no sentido de desenvolver teorias condizentes com os princípios socialistas e, portanto, a formação do “novo homem”. Além disso, no período inicial da revolução, questões como os objetivos da educação começaram a ser formuladas, porém no mesmo movimento anterior, isto é, em acordo com os preceitos da revolução proletária e tendo em observância os interesses, bem como as necessidades da massa trabalhadora e da sociedade que se fundava nesse período. Para tanto,

[...] a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa e as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo, à ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade (PRESTES, 2010, p. 29).

De acordo com a autora, nos primeiros cinco anos do regime (1917-1921) foram ampliadas as instituições de ensino infantil, de modo que houve um salto considerável no número dessas entidades voltadas ao atendimento na infância. Tais estabelecimentos também garantiram o atendimento de crianças em situação de abandono, uma vez que a

1ª Guerra Mundial deixou milhares de órfãos no país. Assim sendo, verifica-se uma atenção especial à infância no novo regime, assim como a formação de professores, haja vista que “ [...] a formação do homem novo e da escola nova, baseada nos princípios humanistas<sup>20</sup>, precisava da colaboração de todos os que acreditavam na transformação do país” (PRESTES, 2010, p. 31). Nessa conjuntura, Vygotsky e seus colaboradores começam a se destacar e, à medida que se distanciavam de determinadas teorias e pensamentos (já populares da época<sup>21</sup>) em suas formulações teóricas<sup>22</sup>, ascendem como verdadeiros revolucionários. Em verdade, Vygotsky, juntamente com P. P. Blonski, M. Ia. Bassov, L. V. Zankov, A. R. Luria e A. N. Leontiev se destacavam em razão de também almejarem a formação de um novo homem e, por isso, empreenderam esforços em encontrar o caminho para uma educação que proporcionasse essa formação (PRESTES; TUNES, 2017).

### 3.2 LEV SEMYONOVICH VYGOTSKY: ENTRE A BREVIDADE E A GENIALIDADE

Situado o contexto histórico e social em que nasce a teoria histórico-cultural, bem como seus pressupostos filosóficos, torna-se necessário, *a posteriori*, apresentar um fragmento da história do precursor dessa teoria, um homem bielorusso vivendo na URSS, marcado profundamente pelos conflitos e revoluções de seu tempo, complexo, mas, sobretudo, profundamente habilidoso com a capacidade de pensar e, por conseguinte, com as palavras e a escrita. Em referência a isso, há menções de que Vygotsky, em sua rápida existência, deixou uma herança intelectual avaliada em cerca de “[...] 200 estudos

---

<sup>20</sup> Em caráter amplo e sintético, “pode-se entender por H. [Humanismo] qualquer tendência filosófica que leve em consideração as possibilidades e, portanto, as limitações do homem, e que, com base nisso, redimensione os problemas filosóficos” (ABBAGNANO, 2000, p. 519). O humanismo se sustenta em alguns fundamentos básicos, como i) o reconhecimento da totalidade do homem (alma e corpo) e de sua tendência a viver no mundo e a dominá-lo; ii) reconhecimento do homem em sua historicidade, um ser dotado de um passado e, portanto, de laços históricos; iii) reconhecimento das disciplinas humanísticas (letras clássicas) – filosofia, artes, letras, etc. – como meio para a formação de uma verdadeira consciência humana; iv) reconhecimento do homem como um ser natural, sendo o conhecimento da natureza indispensável para a vida e o sucesso (ABBAGNANO, 2000).

<sup>21</sup> Como a Psicologia Reflexológica, a Gestalt, Behaviorismo, a corrente teórica de J. Piaget, etc.

<sup>22</sup> Nesse período, era comum a tentativa de alguns autores em se articular com os postulados marxistas, almejando uma psicologia marxista. Contudo, em geral, esses teóricos se concentravam apenas no quesito metodológico, enquanto que Vygotsky acreditava ser necessário, primeiramente, partir dos fundamentos filosóficos.

científicos sobre diferentes temas e sobre as controvérsias e discussões da psicologia contemporânea e das ciências humanas de um modo geral” (REGO, 1995, p. 15).

Ao analisar as obras desse autor, o leitor tem a ligeira impressão de que ele pressentia sua brevidade, haja vista o extenso volume de produções intelectuais produzidas, sobretudo, nos últimos dez anos de sua vida (1924-1934) (PUZIREI, 2000). A Vygotsky, foi atribuído o título de gênio – opinião pessoal de seu amigo e colaborador, Alexander Luria –, afirmativa eternizada nas páginas introdutórias do livro *linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* e, por sua vez, evidenciada no trecho abaixo destacado

Não é exagero dizer que Vigotskii<sup>23</sup> era um gênio. Ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplitude de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência (LURIA, 2010, p. 21).

Contextualizando historicamente a vida e obra de Vygotsky, sabe-se que ele viveu apenas 37 anos, tendo em vista sua morte precoce em 11 de junho de 1934, de tuberculose<sup>24</sup>. Lev Semyonovich Vygotsky nasceu a 17 de novembro de 1896 (antigo calendário juliano, visto que a União Soviética adotou o calendário gregoriano apenas em 1918), em Orsha, uma antiga província da Bielorrússia (hoje República de Belarus), localizada no Leste Europeu. O bielo-russo, “quando adulto mudou o ‘d’ de seu nome pelo ‘t’” (BLANCK, 2003, p. 17), passando a ser, então, Vygotsky. Sua família, ao que tudo indica, manteve a grafia original. A infância foi vivenciada, sobretudo, em Gomel, também pertencente a Bielorrússia. Fazia parte de uma família numerosa, considerando seus sete irmãos e seus pais. Estes dispunham de uma certa estrutura intelectual, a julgar pela mãe, uma professora formada, enquanto o pai se dividia entre o trabalho como bancário e em uma empresa de seguros (REGO, 1995).

---

<sup>23</sup> O nome de o Lev Semenovich Vygotsky pode sofrer variações na grafia, como Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotsky, Vygotsky, etc. Contudo, nesta pesquisa, adotar-se-á Vygotsky na escrita, exceto nas citações de obras de outros autores e nas referências, que ficarão em acordo com a grafia do texto original.

<sup>24</sup> Pode-se dizer que a tuberculose é tão antiga quanto a humanidade. Acredita-se que o bacilo de *Koch* (causador da enfermidade) seja anterior ao aparecimento do homem no planeta terra. Ao entrar em contato com o organismo humano, o micróbio se estabelece no pulmão, um lugar propício para sua sobrevivência, já que este órgão encontra-se em um meio termo em questão de temperatura, por exemplo. Ao expelir essas substâncias (no espirro, etc.) as mesmas podem se tornar infecciosas (BERTOLLI FILHO, 2001). Em verdade, a tuberculose foi uma das grandes epidemias da história e há estimativas de que entre 1850 e 1950 tenham morrido cerca de um bilhão de pessoas no mundo em virtude dessa enfermidade (PALMA; PUGLIESI, 2020).

Segundo Rego (1995), até os 15 anos a educação de Vygotsky foi domiciliar, com auxílio de tutores particulares. Tinha acesso a um alto número de livros em sua biblioteca particular, porém, também frequentava a biblioteca pública de sua província. Era ainda poliglota, habilidade a qual o permitiu ter acesso a muitas informações internacionais, bem como a textos que circulavam fora de seu país. Com o término do colegial, participou de um sorteio de vagas para a Faculdade de Medicina na Universidade Imperial de Moscou. Esse processo de seleção, por sua vez, desconsiderava os judeus que, nesse período, eram discriminados e sujeitados a situações degradantes pela Rússia tsarista. Por ser judeu, Vygotsky apenas conseguiu o direito de participar do sorteio em razão de sua esplêndida capacidade intelectual e a excelência com que concluiu o colegial.

Diante disso, em 1914, ele entra para a universidade de medicina, mas logo se transfere para o curso de direito, simultaneamente cursava história e filosofia na Universidade Popular Chaniavski, uma instituição de maior tolerância em relação aos judeus. Academicamente, “um dos maiores psicólogos do século XX, nunca recebeu educação formal em psicologia” (IVIC, 2010, p. 11). Mais tarde, com a conclusão do curso em 1917, apresenta uma monografia sobre a tragédia de *Hamlet* (Shakespeare), o que já traz alguns indícios do interesse deste na Psicologia, pois elaborou uma profunda e original análise psicológica da obra em questão (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2017). O destaque de Vygotsky em Chaniavski foi significativo, razão pela qual hoje a instituição abriga um instituto de Psicologia com seu nome.

Em busca da contextualização detalhada da vida e obra de Vygotsky, Prestes e Tunes (2011) organizaram uma linha do tempo que parte da infância desse autor até sua precoce morte. Essa linha do tempo tem como fundamento uma biografia escrita por Guita Vygodskaya (filha de Vygotsky) e Tamara Lifanova. Para tanto, Prestes e Tunes (2011) esclarecem que ele, após a revolução, volta para Gomel e se concentra em trabalhos esporádicos, como aulas particulares e instrução popular (1917-1919), concentrando-se, principalmente, na literatura e na Psicologia. Posteriormente, assumiu a direção do departamento artístico do Órgão Regional para a Instrução Política e passou a se aproximar do teatro e da área artística no geral. Nesse contexto, passou a participar ativamente da vida cultural e social de Gomel, sendo considerado uma figura relevante para a então província. Importante também mencionar também mencionar que, nessa época, já escrevia e publicava textos em diversas revistas, primeiro sobre os problemas da literatura e, mais tarde, se volta para as questões teatrais. Por isso,

seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade já que transitou por diversos assuntos, desde artes, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, posteriormente, até medicina. O mesmo ocorreu com sua atuação profissional, que foi eclética e intensa e esteve sempre associada ao trabalho intelectual (REGO, 1995, p. 22).

Ainda à frente desse departamento, Vygotsky fundou uma revista literária, *Veresk*, bem como um laboratório de Psicologia no Instituto de Formação de Professores, marcando o início de sua carreira e rendendo um grande interesse pelas crianças com dificuldades no aprendizado e deficiências físicas e mentais, bem como na busca de alternativas para solucionar os problemas que se apresentavam. Sendo assim, ele “[...] tinha, não somente o objetivo de contribuir na reabilitação das crianças, mas também significava uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa” (REGO, 1995, p. 23).

Entretanto, o divisor de águas desse pensador aconteceu em 1924, quando sua, já promissora, carreira científica em Gomel começou a ser reconhecida fora daquele espaço. Esse movimento se deu com a polêmica<sup>25</sup>, mas também revolucionária e distinta, participação no II Congresso de Psicologia em Leningrado, onde discutiu “[...] o estudo do comportamento consciente humano” (REGO, 1995, p. 23) diante de expoentes teóricos da área, sem, no entanto, portar sequer um rascunho de sua fala. Nesse evento, Luria se maravilha com a capacidade intelectual de Vygotsky e acaba por convencer Kornilov a convidá-lo para trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, sob sua direção nesse momento. No instituto, Vygotsky se juntou à Luria e Leontiev, movimento que deu origem à *troika*<sup>26</sup>. Em Moscou, sua vida rapidamente se torna marcada por grandes demandas, pois inicia seus trabalhos no Instituto de Psicologia e, posteriormente, funda o departamento de defectologia, onde se dedicou rigorosamente ao estudo das deficiências físicas e mentais. Por isso, nesse período também dirigiu um departamento

---

<sup>25</sup> Nesse evento, Vygotsky, por vezes, teceu duras críticas às teorias de Pavlov e Beckhterev, bem como as conclusões apresentadas por seus seguidores no congresso de Leningrado, inclusive, polemicamente, afirmando que os resultados apresentados eram constituídos por uma profunda pobreza metodológica, pois os mesmos apresentaram estudos feitos em organismos inferiores e não evoluíram nas pesquisas em humanos. Além disso, Vygotsky defendeu a ideia de que os reflexologistas fugiram do estudo da consciência, pois não concebiam um método adequado e, por conseguinte, consideravam ser impossível estudar a consciência. Adiante, ele finalizou afirmando que a consciência deveria ser estudada por um método coerente e adaptado advindo da Psicologia objetiva. Esta afirmativa, portanto, derrubava a defesa dessa corrente teórica em torno da reflexologia enquanto escola do pensamento independente da Psicologia (VEER; VALSINER, 2001).

<sup>26</sup> Este termo, em tradução livre do russo para o português brasileiro, refere-se a um trio, três coisas/elementos/pessoas unidas, etc., porém se popularizou por fazer alusão a “[...] como Luria, Vygotsky e Leontiev chamavam a si mesmos” (COLE, 1992, p. 209).

de educação, já que suas investigações se aproximavam das questões educacionais e o desenvolvimento de crianças. Em referência a isso, chegou a escrever a obra *Problemas da Educação de Crianças cegas, surdo-mudas e retardadas*, uma temática que lhe seria valorosa até sua morte (REGO, 1995; PRESTES, 2010).

Mais especificamente, Prestes e Tunes (2011) esclarecem que, à essa altura, Vygotsky se debruçava sob os estudos em defectologia, isto é, o estudo do desenvolvimento das crianças com deficiências – ou defeito, como era mais usual em 1924 –, de modo a encontrar os caminhos e os meios mais adequados para isso. Em virtude dos estudos nessa área, é indicado ao cargo de diretor do subdepartamento de educação de crianças com deficiência físicas e mentais e em outubro de 1924 passa a lecionar introdução à Psicologia, no Instituto de Pedologia e Defectologia de Moscou e Psicologia na Academia de Educação Comunista. Além disso, Vygotsky começa a realizar um trabalho prático de Psicologia experimental nos cursos de ciências e pedagogia. As autoras asseveram, que a “ordem do dia”, à época, era a reorganização do sistema educacional no que diz respeito às crianças com deficiências físicas e retardo mental. Nesse sentido, o tempo de Vygotsky passa a se dividir entre as aulas e a produção de artigos e livros, bem como da participação em eventos relacionados ao tema relativo à defectologia. No entanto, em sua vida pessoal também teve início uma nova etapa, pois se casa com Roza Smerrova (PRESTES; TUNES, 2011).

Não se pode afirmar que a vida de Vygotsky fosse estável economicamente, uma vez que, mesmo após o casamento com Smerrova, continuou residindo em um quartinho no subsolo do Instituto de Psicologia com sua família (pais e irmãos) que, ainda em 1924, também se mudam de Gomel para Moscou. Já em 1925, Vygotsky sofre uma forte crise em virtude da tuberculose, doença que já o acompanhava desde 1920 e também o acompanharia pelos próximos quatorze anos, causando sua morte (PRESTES, 2010). Em consonância, Veer e Valsiner (2001, p. 25) desvelam que

a vida de Vygotsky nem sempre foi fácil e suas condições de vida nem sempre propícias para o trabalho científico criativo. Nos últimos anos de sua vida, a situação piorou, tornando-se quase intolerável. Para exemplificar isso, as condições em que Vygotsky compôs seus livros são reveladoras. Em primeiro lugar, ele, sua mulher e duas filhas viviam em um quarto de um apartamento superlotado – condições que ele partilhava com milhões de seus compatriotas. Em segundo, para ganhar seu sustento, Vygotsky assumiu uma quantidade enorme de trabalhos editoriais para editoras, e uma pesada carga de aulas que envolviam viagens constantes entre Moscou, Leningrado e Kharkov. Em terceiro, Vygotsky sofria de ataques recorrentes de tuberculose. Várias vezes, os

médicos lhe disseram que ele morreria em questão de meses, e muitas vezes teve que passar por tratamentos exaustivos e dolorosos. Operações eram frequentemente planejadas e depois adiadas, e os períodos regulares em hospitais e sanatórios superlotados podiam ser intrinsecamente horríveis.

Vygotsky, à época, estava organizando sua dissertação para obter o título de professor independente de instituição de ensino superior, mas com a doença fica impossibilitado de realizar sua defesa. Contudo, ele é dispensado da defesa pública e recebe o título, com aprovação de Kornilov e Fritche. Sua dissertação foi organizada, posteriormente, em formato de livro – intitulada *Psicologia da Arte* –, embora tenha sido publicada apenas em 1965, em virtude da repressão stalinista que, por vezes, o considerava idealista. Mesmo nos momentos de crises da doença e das internações hospitalares – que se tornaram frequentes – ele continuava a escrever artigos e livros, sobretudo, acerca da defectologia. Vygotsky, mesmo doente, jamais deixou o trabalho e sua incessante busca pela nova Psicologia. Nesse ano também acontece a publicação, em Moscou, de uma obra do célebre revolucionário Engels – a *Dialética da Natureza* –, obra que influencia profundamente as obras de Vygotsky, assim como seu pensamento acerca da origem da consciência humana (IVIC, 2010; PRESTES, 2010; PRESTES; TUNES, 2011).

A partir de 1926, o quadro de Vygotsky tem um agravamento, de modo que passa a ser considerado inválido e até dezembro seu estado de saúde não evolui satisfatoriamente. Nessa conjuntura, ocorre a publicação do livro *Psicologia Pedagógica* e a escrita de uma de suas grandiosas obras – *O Sentido Histórico da Crise na Psicologia*. Para além disso, consegue organizar um laboratório de Psicologia da criança anormal e se mantém na direção por um ano, sendo depois um consultor. Entre 1926 e 1931, o bielorusso é nomeado à livre docência.

Para Rego (1995), entre 1924 e 1934, Vygotsky demonstrou uma capacidade extraordinária de produção intelectual, bem como de pesquisa, visto que desbravou inúmeras obras, em todas as áreas do conhecimento, enveredando-se por autores como Dostoievsky até Marx e Engels. Não é exagero afirmar que seus últimos anos foram os mais intensos em termos de produções teóricas e imersão nas mais diversas temáticas. Nessa época, ele passou a liderar um grupo de jovens pesquisadores, formando a *piatioka*, isto é, cinco pesquisadores/psicólogos, sendo eles: Zaporojets, Levina, Slavina, Bojovitch e Morozova, estudiosos recém-chegados para se somar à *Troika*, nascendo, assim, um “octeto” (BLANCK, 2003). Até seus últimos dias, Vygotsky manteria contato com esse

grupo, inclusive nas deprimentes estadias hospitalares cada vez mais frequentes. Entre 1928 e 1929, depois de inúmeros esforços e muito trabalho, acontece a inauguração do Instituto Experimental de Defectologia do Comissariado do Povo para Instrução, do qual participou ativamente. Também escreve a obra *Os principais problemas da defectologia contemporânea* (DELARI JÚNIOR, 2017; PRESTES, 2010).

Em verdade, tendo como parâmetro o fim dos anos de 1920, “o projeto principal de seu trabalho consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética”, embora também tenha se concentrado, sobretudo, “no estudo dos mecanismos psicológicos sofisticados (as chamadas funções psicológicas superiores), típicos da espécie humana”, como a consciência, memória, atenção, pensamento abstrato, planejamento, e outras (REGO, 1995, p. 24-25). Diante disso, passou a estudar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, entendendo que compreender estes aspectos seria a chave para a compreensão do comportamento humano em geral, “[...] justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana” (REGO, 1995, p. 25). Vygotsky almejava partir da infância para compreender o homem em sua generalidade, ou seja, em sua pré-história como indivíduo.

Em 1928, Vygotsky ingressara em um intenso momento criativo, escrevendo “os manifestos fundamentais de sua Escola Histórico-Cultural de Psicologia”, fundada ainda em 1927 em colaboração com Luria. Um fato interessante a ser destacado é a falta de significativas evidências acerca de trabalhos desenvolvidos em conjunto com Leontiev, o que não se aplica à Luria, afinal ambos, em boa parte das produções vygotskianas, trabalhavam articuladamente. Além disso, no ano de 1930, Vygotsky se torna pai pela segunda vez – suas filhas Gita Vygodskaya e Asya Vygodskaya – e seu estado de saúde continua preocupante, de modo que ainda enfrentava longos períodos de tratamento hospitalar. Posto isto, Blanck (2003) menciona que, a década de 1930 inaugura um tempo de apogeu na carreira desse estudioso, e, por consequência, de muitas demandas, afinal de contas,

era editor curador de livros em várias editoras, diretor da principal instituição de defectologia da URSS, integrava a comissão editorial das principais revistas, projetava as pesquisas transculturais realizadas por Luria através de duas expedições ao Uzbequistão e ao Kirquizistão, além das atividades anteriormente mencionadas e das vinculadas à arte que, como já dissemos, ele nunca abandonou - embora tivesse tido a

prudência de se abster de publicar a respeito, pois a queda de Lunacharski como ministro da cultura representou uma sentença de morte para a revolução cultural russa da década de 20 (BLANCK, 2003, p. 21).

Segundo Veer e Valsiner (2001), esse período também traz complicações para Vygotsky em termos profissionais, uma vez que seus trabalhos e a teoria histórico-cultural passam a ser duramente criticados nas principais revistas de Psicologia e pedagogia da União Soviética. Isso, obviamente, tinha relação com a morte da figura paterna encarnada por Vladimir Lênin e a posterior ascensão de Josef Stalin<sup>27</sup> ao poder, o que “causou uma reviravolta na cultura, na ciência e na educação” (PRESTES, 2010, p. 49), afinal ambos compartilhavam muitas semelhanças, porém suas diferenças, certamente, eram maiores, a começar pela concepção de socialismo que ambos acreditavam e praticavam. Enquanto Lênin era conhecido como o heroico pai da jovem União Soviética, à Stalin, frequentemente, era atribuído o título de vilão. Diante disso, muitas áreas do conhecimento passaram a ser atacadas, inclusive a Psicologia. As revistas que Vygotsky integrava foram desaparecendo e os ataques ao Instituto de Psicologia, em Moscou, o qual ele prestava serviços, também passaram a ser atacados, sendo ele e Kornilov os principais alvos. Contudo, mesmo diante de situações adversas e até mesmo perigosas para sua vida, buscava desenvolver suas atividades normalmente, de modo que ainda ocupou outros cargos nesse período, até mesmo de “[...] deputado do soviete do distrito Frunze de Moscou, onde elaborava políticas educacionais” (BLANCK, 2003, p. 21).

Segundo Blanck (2003), no ano seguinte, Vygotsky foi nomeado para o cargo de diretor no Departamento de Psicologia Evolutiva, na Universidade da Ucrânia. Isso ocorre em função da perseguição que ele e seu octeto passaram a sofrer. Na Ucrânia, ainda imperava uma certa liberdade (ideológica, sobretudo) para o desenvolvimento de suas pesquisas, bem como recursos financeiros mais atrativos. Posto isto, Leontiev e uma parte dos colaboradores (Bojovitch e Zaporjets) de Vygotsky se transferem para a Ucrânia. Mais tarde, somaram-se a esse grupo Asnin, Galperin, Zintchenko e Lukov, todos sob o comando de Leontiev. Vygotsky permaneceu em Moscou em razão da família, porém passa a desempenhar uma jornada dupla dividindo seu tempo entre viagens de Moscou a Jarkov, na Ucrânia.

---

<sup>27</sup> *Stalin*, aquele que é feito de aço, em português.

Nesse momento, entre 1932 e 1934, os estudiosos apontam um rompimento entre Vygotsky e Leontiev. Em uma carta endereçada à Luria, o filósofo refere-se ao bielorusso como o “ontem” da Psicologia. Leontiev, assim, rompe com o acordo inicial da *Tróika*, isto é, a causa “quase religiosa” para o desenvolvimento de uma nova ciência do homem. Luria, inicialmente, faz parte desse enredo, porém volta atrás. Tal ocorrência deixa o bielorusso verdadeiramente magoado. Entretanto, em entrevista para Zoia Prestes (2010), Vygodskaya afirma que o trabalho entre ambos não foi inteiramente rompido, em razão de Vygotsky estar frequentemente em Jarkov. Curiosamente, Vygodskaya afirma que Leontiev nunca foi perdoado pelo grupo moscovita, os quais trabalhava com seu pai, isso porque esse rompimento significou muito mais do que um afastamento pessoal, afinal Vygotsky e suas obras, ainda em vida e após sua morte, foram duramente criticados por ele.

Nessa época, a defectologia e pedologia<sup>28</sup> eram frequentemente censuradas e, por outro lado, Vygotsky era profundamente atacado e perseguido pelo governo stalinista, de forma que “[...] passou a ser acusado de ‘não ser marxista’ e de outras tolices, como ‘não citar o camarada Stalin’ em suas obras; apesar de tudo, essas acusações não eram inofensivas, pelo contrário. A ameaça de interrogatórios inquisitoriais começou a pender sobre Vigotski” (BLANCK, 2003, p. 22). Nessas circunstâncias, o teórico também lidou com o afastamento de muitos de seus colaboradores, além da doença que avançava a passos largos. As acusações dirigidas à Vygotsky também têm gênese no fato dele se apoiar em pensamentos e obras estrangeiras, como a do filósofo Spinoza<sup>29</sup>, para elaborar trabalhos sobre a compreensão do processo de desenvolvimento físico e psíquico de crianças. Isso era uma afronta à ideologia stalinista, isso devido a, cada vez mais, censuras às obras em desacordo com o pensamento marxista e lenista, correntes que, por sua vez, se tornaram dogmas em toda a Rússia. Esses dogmas, em verdade, eram capazes,

---

<sup>28</sup> O objeto da pedologia é a criança e seu desenvolvimento, sendo portanto, a ciência da criança.

<sup>29</sup> Spinoza é citado em várias passagens das obras vygotskyanas, tanto nos escritos do jovem Vygotsky, como nas complexas ideias do Vygotsky maduro. Sobre esse autor estimado pelo bielorusso, Blanck (2003) elucida que “Baruch Spinoza (1632-1677) foi um filósofo da comunidade hebraica holandesa que exerceu grande influência sobre os judeus progressistas. É válida a grafia “Baruch de Espinosa” por se tratar de um sobrenome ibérico e porque o próprio filósofo assinava algumas vezes “Despinosa”, contraindo preposição e sobrenome. Vigotski leu Spinoza na adolescência e o citou ao longo de toda a sua obra. A obra de Spinoza é a protagonista de seu ensaio inacabado sobre as emoções, escrito no final de sua vida (cf. L. S. Vygotski, Obras. Volume VI, op. cit.). Seus livros favoritos foram o *Hamlet* de Shakespeare e a *Ética* de Spinoza (cf. B. de Espinosa, *Ética demonstrada según el orden geométrico*, ed. de Vidal Pena, Madrid: Nacional, 1979)” (BLANCK, 2003, p. 223, grifos do autor).

inclusive, de justificar a morte ou a condenação a trabalhos forçados de quem não os exaltasse acima de qualquer outra corrente do pensamento (BLANCK, 2003).

De fato, nesse momento de sua vida, Vygotsky estava muito concentrado nos estudos sobre o desenvolvimento psíquico da criança, bem como no estudo de patologias capazes de atingir as funções neurológicas e psiquiátricas, como a esquizofrenia e a demência, por exemplo. Diante disso, ele se matricula no curso de medicina na Ucrânia, acompanhado mais uma vez por Luria, que, ao contrário de Vygotsky (que falece antes), consegue se formar. Entre 1932 e 1933, há muitas publicações vygotksyanas e os estudos no sentido de se compreender o desenvolvimento infantil, a linguagem e o pensamento continuam ativamente. Todavia, sua situação em Moscou se torna insustentável, posto que a repressão stalinista alcança o ápice. Desse modo, Vygotsky amplia seu trabalho para Leningrado, formando um novo grupo com Elkonin, Shif, Lievina, etc. Suas viagens passam a ser divididas entre Moscou, Leningrado e Jarkov, uma demanda que exigia muito deste, tendo em vista os impactos da tuberculose em sua saúde (BLANCK, 2003). Em seus últimos meses de vida, temporalmente em 1934, Vygotsky foi convidado

[...] a assumir a direção do Departamento de Psicologia do Instituto de Medicina Experimental de toda a Rússia, em Moscou. Essa proposta poderia resolver de forma considerável muitos de seus problemas. Aceitou e começou a planejar as atividades que desenvolveria no departamento (BLANCK, 2003, p. 23).

Sobre seus últimos meses de vida, há algumas controvérsias, pois Veer e Valsiner (2001) trazem relatos de que Vygotsky se encontrava em condições físicas muito ruins e em um estado de espírito profundamente deprimido e desanimado após a desintegração de seu grupo. No entanto, os mesmos autores apontam uma discordância de Vygodskaya em relação a tais relatos, afirmando veementemente o entusiasmo de seu pai com a possibilidade de formar um novo grupo e continuar seus estudos. Independente dessas afirmações, o concreto é que Vygotsky não interrompeu suas atividades e, por isso, foi capaz de concluir seu livro *Pensamento e Linguagem*, o último de sua vida, mesmo após as primeiras hemorragias que sofreu em 08 e depois em 25 de maio de 1934, em seu local de trabalho. “De seu leito ditou o último capítulo do livro”. Em 02 de junho, Vygotsky foi hospitalizado pela última vez nos quatorze anos de luta contra a enfermidade causada pela tuberculose. Na madrugada do dia 10 para o dia 11 de junho, após sucessivas

hemorragias, Lev Semyonovich falece no Sanatório<sup>30</sup> *Serebliannyj Bar*, aos 37 anos (BLANCK, 2003, p. 23).

No obituário destinado a Vygotsky, originalmente de 1935, Luria advoga no sentido de que a humanidade possui uma dívida eterna com o bielorusso, isso porque o mesmo lançou luzes sobre temas jamais considerados com tamanha profundidade, sobretudo, destaca-se o estudo das funções superiores e as colaborações desse pensador no sentido de pensar como as crianças – e a *posteriori*, o adulto – aprendem e, por conseguinte, demonstrar os métodos mais efetivos para o ensino e o desenvolvimento das mesmas. Por fim, Luria ressalta que “Vygotsky foi um homem cujo intelecto e o enorme encanto individual serão sempre lembrados por aqueles que tiveram o privilégio de entrar em contato com ele” (LURIA, 2014, p. 91, tradução nossa). Além do mais, mesmo após sua morte, Vygotsky e seu pensamento – materializado na teoria histórico-cultural – causava incômodo ao governo vigente, uma vez que seus alunos e colaboradores, por muito tempo, deram continuidade à seus estudos, transformando, inclusive, a teoria vygotskyana em pedra angular para outras tantas teorias, como é o caso de: a) Leontiev com sua teoria da atividade; b) Elkonin e seus estudos sobre o desenvolvimento humano; c) Davidov e o ensino desenvolvimental, entre tantos outros.

Nessa perspectiva, a partir de um decreto de 1936, as obras de Vygotsky foram proibidas e a simples referência a essas obras já era razão suficiente para inquisições. Os casos considerados mais drásticos, como quando alguém mencionava o nome de Vygotsky, resultavam em castigos, como trabalhos forçados em campos de concentração stalinista, a título de exemplo. Os estudos da pedologia, sobretudo, estavam no centro da censura e, de fato, Vygotsky produziu muitos trabalhos nesse sentido. Contudo, emerge a dúvida em torno das razões para tais repressões por parte do governo. Acerca disso, Kravtsov e Kravtsova (2019, p. 28) clarificam

O que, do ponto de vista político, pode parecer mais ingênuo do que uma ciência da criança? No entanto, o poder daquela época sentiu-se ameaçado. Aqui, é preciso reconhecer a intuição dos burocratas e dos funcionários do poder, pois, na realidade, as transformações da visão da pessoa a seu próprio respeito ameaçam o sistema social e de poder existente.

---

<sup>30</sup> Local destinado ao tratamento específico de pacientes tuberculosos.

Somente em meados da década de 1950 – após a morte de Stalin, em 1953 – é que volta a se falar em Vygotsky e sua teoria abertamente. Diante dos novos ares que chegavam, em 1955

quando as obras de Vigotski estavam prestes a ser liberadas, Leontiev e Luria visitaram a família Vigodski - depois de 20 anos, por uma única vez - para examinar seus arquivos. A obra de Vigotski começou a ser novamente publicada a partir de 1956, de forma muito gradual. Luria foi quem mais contribuiu para sua divulgação (BLANCK, 2003, p. 23).

No ocidente, Vygotsky irrompeu na década de 1960, enquanto que no Brasil suas obras ficaram conhecidas apenas em meados de 1980, mais de cinquenta anos após a morte de seu precursor. No entanto, é importante demarcar que as obras chegadas ao país foram acompanhadas de certas inconsistências, sobretudo, quanto a tradução de conceitos e a fidelidade com as obras originais. Mesmo após o movimento de redescoberta, suas obras ainda tiveram certas partes suprimidas antes das publicações, especialmente, as norte-americanas, fato constatado apenas recentemente em comparações com as publicações originais. Ademais, há obras desse estudioso ainda desconhecidas do público, seja pela limitação e desinteresse de traduzir para outras línguas, seja por permanecerem em poder da família e nunca publicadas ou ainda por terem sido perdidas ao longo dos quase cem anos passados desde a morte do autor (PRESTES, 2010).

Ainda assim, hodiernamente, Vygotsky é concebido como um dos maiores pensadores e psicólogos do século XX, sua influência, gradualmente, tem se ampliado no país, sobretudo, no meio acadêmico. O grande desafio dessa teoria, talvez, seja alcançar com maior profundidade e efetividade a formação inicial e continuada de professores e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas no contexto escolar (BLANCK, 2003; PRESTES; TUNES, 2011; REGO, 1995). Com efeito, o esforço intelectual ora empreendido é uma iniciativa no sentido de problematizar a atividade do professor.

### 3.3 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL: O LIMAR DO PENSAMENTO VYGOTSKYANO

No sentido de contextualizar sua teoria, Vygotsky, ainda no início de sua curta, porém, significativa carreira, retratou a Psicologia a qual advogava em escritos datados de 1926 a 1927, no entanto, tais escritos apontavam para um devir, um futuro, em que Psicologia e marxismo fossem complementares e adeptos do mesmo projeto de homem e sociedade. Acerca disso o autor escreveu

Na futura sociedade, a psicologia será na realidade a ciência do homem novo. Sem ela, a perspectiva do marxismo e da história da ciência seria incompleta. Mas, sem dúvidas, essa ciência do homem novo seria também psicologia. Por isso, já hoje mantemos suas rédeas em nossas mãos. Não há necessidade de dizer que essa psicologia se parecerá tão pouco com a atual, como, segundo as palavras de Spinoza, a constelação do cão se parece com o cachorro, animal labrador (Ética, teorema 17, Escolio) (VYGOTSKY, 1991b, p. 406, tradução nossa).

O autor, nesse sentido, apontava para o pressuposto filosófico, epistemológico e metodológico que sua teoria se fundamentava, ou seja, a teoria social inaugurada pelos revolucionários socialistas Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), no século XIX. Desse trecho pode-se extrair uma das constatações que circundam a teoria histórico-cultural: “a psicologia como ciência do novo homem socialista”. Entretanto, essa perspectiva não é algo dado e concreto, uma vez que “ainda está por se constituir e por ganhar sua máxima potência”, afinal a sociedade capitalista e suas contradições ainda não foram ultrapassadas para que enfim o novo homem tenha as condições propícias para despertar (DELARI JÚNIOR, 2017, p. 27).

Em verdade, a sociedade hodierna ainda não possui as condições necessárias para produzir esta ciência, posto que ainda nem mesmo a concepção materialista conseguiu alcançar-se amplamente no *corpus* social da modernidade, afinal, a humanidade permanece estreitamente vinculada aos princípios capitalistas e sua exploração do homem pelo homem. Assim sendo, “[...] o sentido histórico do projeto de psicologia esboçado por Vigotski e seus colaboradores reside não no passado, mas no futuro” (DELARI JÚNIOR, 2017, p. 27).

Partindo dessas primeiras apreensões sobre a teoria histórico-cultural, torna-se evidente o alinhamento da teoria vygotskyana com os princípios do materialismo histórico-dialético. No entanto, salienta-se, *a priori*, que Vygotsky não era um teórico marxista, mas sim um pensador ancorado nessa linha teórica, a qual, para ele, apresentava-se como a mais coerente maneira de leitura da sociedade. Em outras palavras, o materialismo histórico e dialético inaugurado e desenvolvida por Marx e Engels no século XIX deram as bases para o desenvolvimento de sua Psicologia, “[...] mas não os limites aos quais ela estava circunscrita”, uma vez que ele também mantinha relações com outros teóricos (DALA SANTA; BARONI, 2014, p. 02). Posto isso, na atualidade, tem se empreendido esforços para desvincular o pensador bielorusso da corrente marxista, de modo a inserir sua teoria em outras bases teóricas das quais jamais se apropriou.

É pensando nisso que este trecho da pesquisa busca demonstrar, ainda que de forma incipiente, a verdadeira perspectiva teórica de Vygotsky. Nesse sentido, externaliza-se primeiramente o contexto histórico e social desse expoente da Psicologia, o qual já pressupunha a influência intelectual marxista, haja vista que o mesmo vivia em uma das repúblicas socialistas russas – antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) – onde as formulações teóricas de Marx eram populares entre os ideólogos desse período, embora menos aprofundada do que se gostaria. Segundo Rego (1995), o entusiasmo do clima pós-revolução e as ideias revolucionárias, irrompidas naquele momento, foram fundamentais para o caminho o qual o jovem Vygotsky trilharia por toda sua vida e obra. Sobre esse período, Luria (1992) relembra as transformações ocasionadas pela ascensão do pensamento marxista após a queda do idealismo russo no curso das pesquisas em Psicologia

a Revolução nos libertou - especialmente a geração mais jovem - para a discussão de novas ideias, novas filosofias e sistemas sociais. Nem eu nem qualquer um de meus amigos tínhamos intimidade com o Marxismo ou com a teoria do socialismo científico. Nossas discussões não haviam ido além dos esquemas socialistas utópicos, em voga naqueles tempos (LURIA, 1992, p. 24).

Luria (1992) ainda acrescenta que

Vygotsky também era nosso principal teórico marxista [...] nas mãos de Vygotsky, os métodos de Marx desempenharam papel vital na formação da nossa trajetória: Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo (LURIA, 1992, p. 47).

Nessas circunstâncias, Luria (1992), em sua obra, *A Construção da Mente*, confessa nunca ter conseguido dominar o pensamento de Marx como desejava, sendo esta, na sua percepção, uma de suas maiores falhas em termos de educação. Na contramão, Vygotsky se sobressaia no estudo e reflexão do marxismo, porquanto se localizavam historicamente num ambiente propício ao desenvolvimento de teorias de cunho socialistas, cujo alinhamento ao materialismo histórico e dialético era característico das transformações históricas e sociais vivenciadas. Nessa conjuntura, ao eleger como objeto de estudo a investigação de como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky pressupõe a existência de um ser concreto e reafirma uma das concepções fundantes do materialismo histórico e dialético de Marx e

Engels, isto é, o juízo de que “o primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos” (MARX, 2007, p. 87) e reais, historicamente situados em uma determinada época e condição de vida material herdada da construção coletiva.

Em consonância, Cedro e Nascimento (2017) elucidam que Vygotsky, ao ter como objeto de investigação o movimento pelo qual se desenvolvem as funções psíquicas superiores, objetivava alcançar uma audaciosa meta, a de criar a Psicologia do novo homem, aspiração realizável apenas com a superação das contradições do capitalismo e a ascensão de uma nova sociedade com relações trabalhistas desalienadas e, portanto, diferentes da atualidade, contexto no qual o novo homem será gerado e, portanto, a nova Psicologia. Não obstante, Cedro e Nascimento (2017) entendem a psique humana como histórica e social, demandando, então, uma investigação distante do abstrato e, por outro lado, profundamente próxima do histórico. Tal formulação implica, conseqüentemente, o entendimento do homem não como um sujeito abstrato, mas concreto, histórico e que se determina “ [...] pelo tempo histórico em que vive e, portanto, pelas relações sociais objetivas das quais participa e que o constituem como sujeito”. Posto isto, fica evidente a “vinculação filosófica e política da teoria de Vigotski com relação à teoria marxista” (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 39).

Por conseguinte, Vygotsky e Marx aproximam-se novamente no tocante ao destaque dispensado à categoria trabalho em suas discussões. A capacidade de trabalho é determinante para diferenciar o homem dos animais, pois a partir do trabalho, o mesmo passa a transformar a natureza conscientemente em prol de sua sobrevivência e, portanto, produz novas realidades, bem como novas relações de trabalho. Por isso, qualificam-se como seres históricos. Assim sendo, o trabalho, inegavelmente, é um aspecto central na obra de Marx, uma vez que possibilita ao homem dar o salto ontológico no sentido de, efetivamente, se humanizar, rompendo com o inteiramente biológico, ao passo que se aproxima do social (LESSA, 2012). Na mesma direção, a teoria histórico-cultural acaba por retomar o conceito de trabalho, advindo de Marx e Engels, a partir do conceito desenvolvido sobre de mediação. Vygotsky, nessa perspectiva, também privilegia o trabalho, pois o considera como meio para o indivíduo ter condições de criar os instrumentos e os signos necessários para fazer suas mediações com o mundo, ou seja, o trabalho faz a mediação do homem-mundo (DALA SANTA; BARONI, 2014).

A partir dessa concepção de trabalho como mediador, nasce o pensamento e a linguagem, como forma de intercâmbio entre a natureza e os indivíduos e de troca dos

conhecimentos historicamente construídos e das experiências individuais e coletivas, pois o homem “enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos que representam a realidade” (REGO, 1995, p. 102). É importante essa compressão do caráter mediador do trabalho, isso porque, segundo a autora, Vygotsky e seus colaboradores desvelaram que a gênese das funções psicológicas mais sofisticadas deve ser buscada nas relações sociais dos indivíduos, relações estas organizadas em torno do trabalho.

Para além disso, Marx e Engels adotaram a dialética para o desenvolvimento do materialismo histórico e dialético fundado por eles. Ambos, se apoiaram em contribuições de outros distintos filósofos – Heráclito, Sócrates, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Hegel, Feuerbach, etc. – e, ao mesmo tempo, também se afastaram de algumas das aceções mais populares sobre a temática. Tudo isso, contribuiu para a consolidação do que inaugurariam mais tarde como o método dialético. A partir da concepção dialética, sujeito e objeto se relacionam de forma recíproca e se constituem levando em consideração os aspectos históricos e sociais, uma vez que, nessa intrincada relação, homem e natureza, interagem a ponto de produzir a consciência. Para tanto, “[...] o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta” (REGO, 1995, p. 94).

Em outras palavras, o conhecimento, na visão de Marx e Engels, desenvolve-se precisamente quando o homem se depara com a realidade objetiva. Logo, o método desenvolvido pelos revolucionários se torna fundamental no processo de compreensão/leitura crítica da realidade em seus movimentos e desdobramentos históricos. Nessa perspectiva, o vínculo dos princípios do materialismo histórico e dialético ficam explícitos quando se pensa a teoria vygotskyana, já que, para além do levantado, a mesma sinaliza para a proposição na qual “o desenvolvimento das funções psíquicas humanas (a produção das ideias, das representações, do pensamento, enfim da consciência) está intimamente relacionada à atividade material e ao intercâmbio entre os homens” (REGO, 1995, p. 98).

É preciso pôr em questão também o aspecto relacionado à totalidade dos fenômenos ou coisas, uma característica basilar do método histórico e dialético e, por sua vez, na teoria histórico-cultural, posto que esta busca apreende o indivíduo em sua totalidade (REGO, 1995). Por isso, nem mesmo as menores particularidades são desconsideradas, mas compreendidas como relevantes e conectadas ao tudo e ao todo.

Em virtude disso, “fica claro que a escolha pelo método dialético se pauta pelo fato de que [...] o pensamento dialético nos permite a descoberta dos limites de tudo o que procura atrapalhar o desenvolvimento”, quer dizer, a apreensão da totalidade, assim como dos nexos que contribuem ou não para o desenvolvimento do indivíduo (MARCOVIC, 1968 *apud* CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 28).

Nessa perspectiva, Vygotsky também traz para sua teoria a questão da generalização e, por consequência, dos conceitos científicos, elementos também basilares quando se pensa, sobretudo, a relação educação-desenvolvimento. Para Vygotsky (2001a), na criança, os conceitos mais gerais nascem primeiro em relação aos conceitos mais particulares, especialmente em razão de na infância o processo de dominação dos conceitos ser mais lento. Para explicar isso, o autor começa enfatizando que o conceito científico não é perceptível e nem superficial como aquele empírico, do contrário “toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 2017, p. 983). O conceito científico vai se desenvolvendo a medida que as mediações ocorrem, como é o caso do processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor possibilita ao aluno a apropriação dos conhecimentos culturalmente formulados pela humanidade.

Clarificando isso, Vygotsky (2001a) apresenta o exemplo da *flor* e da *rosa*, pois a criança assimila primeiro a palavra *flor* e apenas depois a palavra *rosa*, não sendo, para ela o primeiro conceito mais geral que o segundo. Somente quando consegue assimilar mais de um conceito é que a relação com o objeto muda e a assimilação do segundo conceito é possível. Quando a capacidade de generalizar emerge, a relação entre ambos os conceitos se altera, de modo que a compreensão de *rosa* como subordinada a *flor* e as suas particularidades vão se tornando mais claro. Isso se amplia para os demais conceitos, formando assim um sistema. Nessa direção, o bielorusso chega ao entendimento de que “os conceitos científicos são o portão através do qual a consciência entra no reino dos conceitos infantis” (VYGOTSKY, 2001a, p. 125-126). Daí a centralidade dos conceitos científicos na psicologia histórico-cultural, uma vez que o estudo de como se forma a consciência sempre foi um imperativo para esse estudioso.

Vygotsky (2010) formulou uma lei geral no que diz respeito ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores nas crianças. Segundo ele,

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas:

a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2010, p. 114).

Como paradigma para ilustrar tal formulação, ele se utiliza da linguagem, a qual primeiramente a criança utiliza como forma de se comunicar com aqueles que a cercam e, apenas mais tarde, a converte em linguagem interna, mobilizando assim funções mentais para o pensamento. A linguagem, então, passa de intersíquica para intrapsíquica.

A preocupação deste autor se centrava em assinalar as características especiais que constituem os seres humanos, as quais, para ele, tinham origem na dimensão social e cultural. Assim, a vida da criança e os processos reais que ancoram essa vida são os responsáveis diretos pelo desenvolvimento da psique na infância. Cedro e Nascimento (2017, p. 29), sintetizam a formulação teórica do bielorusso afirmando que “o desenvolvimento humano é produto do desenvolvimento de relações sociais”. Todavia, não se trata de qualquer desenvolvimento, mas aquele voltado à totalidade, no sentido de promoção de todas as potencialidades dos sujeitos, algo que está diretamente correlacionado a história da humanidade e as riquezas historicamente já produzidas. Desse modo,

a possibilidade de garantir um máximo desenvolvimento de todos os indivíduos apresenta-se, objetivamente, como uma possibilidade histórica. Isso significa que, para ser realizada, é preciso que as ações humanas transformem as relações sociais nas quais os homens estão organizados hoje (modo de produção capitalista), na direção da construção de novas relações de produção (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 30).

Entretanto, não se trata da construção de novas relações de produção de qualquer ordem, mas de uma sociedade a qual as relações de produção que venham a existir tenham como centralidade a liberdade do homem ou, melhor dizendo, elejam como finalidade máxima a emancipação humana. Torna-se necessário esta clareza, afinal o desenvolvimento humano se dá mediante às capacidades construídas historicamente pela humanidade, em suas relações sociais e nas condições concretas em que se encontram em determinado período histórico. Tendo esse paradigma de sociedade e, por consequência, novas relações de produção, como ponto de partida, o desenvolvimento integral dos sujeitos poderá se realizar com vistas às máximas possibilidades, findando, então, a fragmentação posta historicamente.

Nesse contexto, se insere um aspecto não menos importante da teoria formulada por Vygotsky, isto é, a também vinculação do autor ao projeto de sociedade exposto e almejado pelos revolucionários marxistas. Isto é, uma sociedade onde reine a liberdade, a igualdade e a justiça. Logo, “[...] que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática” (MARX, 2010, p. 41), o que só pode ocorrer a partir da superação da ordem burguesa e, por conseguinte, da sociedade capitalista. Para Marx, uma sociedade apenas desaparece quando as relações de produção novas e superiores já possuem condições materiais de existência fundadas no interior da antiga sociedade. Nesse sentido, a humanidade ainda reside em uma formação social pré-histórica ou, em outras palavras, na “pré-história da sociedade humana”. Essa transposição para o porvir, apenas terá início com a queda do capitalismo, concebido como “[...] a última forma antagonica do processo de produção social” (MARX, 2008, p. 48).

Na sociedade atual, seria possível, por exemplo, que uma criança proletária alcançasse o nível máximo de desenvolvimento? Esse questionamento é feito por Vygotsky (1997), nas obras escolhidas, no Tomo V. Nessa interrogação, ele, claramente, põe em questão a sociedade capitalista, a degradação e a alienação do homem nessa ordem, isso porque uma criança proletária dificilmente tem suas necessidades básicas satisfeitas, tampouco poderá se desenvolver amplamente em todas as suas potencialidades diante dessas condições danosas para sua sobrevivência. Tanto Vygotsky, quanto Marx e Engels, nesse sentido, apresentam um paralelo em seus ideais teóricos, haja vista que esboçam claramente uma preocupação genuína com a realização plena do homem, algo utópico na sociedade da alienação (a capitalista). Na verdade,

a alienação é uma condição necessária da vida humana na ordem burguesa. O capitalismo engendra, necessariamente, alienação. Há que se conter o desenvolvimento humano-genérico para que continue a exploração e a dominação. Se o capitalismo algum dia representou uma tendência sócio histórica que elevou os patamares de sociabilidade, hoje em dia representa o papel inverso mencionado (HÚNGARO, 2001, p. 232).

Partindo do exposto, é preciso enfatizar que aderir à teoria histórico-cultural é também assumir uma posição política, a qual, em contrapartida, pressupõe a defesa de uma sociedade livre, em toda sua plenitude, das amarras da ordem burguesa, da exploração desenfreada em prol da mais-valia, da acumulação de capital e, por conseguinte, da esterilidade intelectual. Além disso, fundamentar-se na teoria histórico-cultural, pressupõe uma busca progressiva pelo rompimento com o ser social

característico da ordem burguesa, isto é, aquele indivíduo que renuncia à vida e ao seu desenvolvimento em favor do capital (MARX, 2006). Não poderia ser diferente, afinal apenas nessa nova formação social será possível o alcance do objetivo final/a meta última/o ponto final da teoria fundada por Vygotsky, a qual, rigorosamente, corresponde ao “pleno desenvolvimento de cada indivíduo” em suas funções psíquicas superiores, particularmente na personalidade (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 40).

Vygotsky, notoriamente, formulou uma teoria de base marxista distinta em relação aos seus contemporâneos, uma vez que os estudiosos desse período, em sua grande maioria, formulavam suas concepções teóricas sobre a Psicologia humana apressadamente, tendo como base as interpretações mais recentes do materialismo histórico dialético. Enquanto isso, Vygotsky vislumbrava no método marxista formas de romper com as inconsistências das teorias elaboradas por estudiosos de seu tempo, bem como a possibilidade de superação da crise<sup>31</sup> a qual se encontrava a Psicologia nessa época e, por conseguinte, a elevação dessa ciência a um nível científico, tencionando, sobretudo, a ascensão de uma Psicologia geral.

Nesse propósito, a teoria histórico-cultural nasce como uma nova abordagem no sentido de apreender o comportamento humano, contudo, tendo como ponto de partida o “desenvolvimento histórico geral de nossa espécie”. Em verdade, a teoria supracitada tem como princípio fundante a concepção de que “[...] todos os fenômenos têm uma história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas, portanto devem ser estudados como processos em movimento e mudança” (REGO, 1995, p. 99-100). Este princípio, em contrapartida, vincula-se diretamente ao materialismo histórico-dialético, enaltecendo constantemente o caráter histórico e dialético do homem e da sociedade.

Para essa autora, não é exagero a afirmação de que a teoria de Vygotsky complementa, em um certo aspecto, a obra de Marx e Engels, dado que “o psicólogo soviético buscou, a partir das influências do materialismo histórico-dialético, avançar e substanciar a caracterização do desenvolvimento do psiquismo humano” e com isso conseguiu chegar a certas conclusões que o possibilitaram esclarecer “[...] em que medida

---

<sup>31</sup> Vygotsky, por volta dos anos 1920, considerava que a Psicologia estava em crise e, por isso, propôs os primeiros direcionamentos teóricos para uma Psicologia científica, a teoria histórico-cultural. Nesse sentido, o autor defendia que, “a psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia, afora ela, não pode existir”, sendo essa portanto, a forma científica da Psicologia (VYGOTSKY, 1999, p. 415). Acontece, no entanto, que os contemporâneos de Vygotsky formularam outras teorias, que a seu ver, apresentavam problemas filosóficos e epistemológicos para a elevação da Psicologia à um nível científico, bem como diversas correntes de pensamento (com objetos e métodos de investigação que não dialogavam entre si) que comprometiam a unificação dessa ciência, isto é, o despontar de uma Psicologia geral.

o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social” (REGO, 1995, p. 100). Para além disso, é preciso ainda demarcar a influência do materialismo dialético na teoria de Vygotsky no sentido material, em que, neste caso, destaca-se o cérebro. Sabe-se que esse órgão é central no sistema nervoso e, portanto, determinante nas capacidades humanas relacionados à linguagem, memória, pensamento, movimentos, etc.

Para a autora, o processo de desenvolvimento intelectual do homem deve, então, ser estudado a partir das atividades concretas do indivíduo, pois é na relação com os seus semelhantes e com a natureza que este se constrói. Nesse propósito, “Marx e Engels propõem o método dialético-materialista para o qual o pensamento analítico deve tomar como ponto de partida, e de chegada, a prática dos homens historicamente situados” (REGO, 1995, p. 98-99). Nessa perspectiva, destaca-se outro elemento possível de se estabelecer correlação com a formulação teórica de Marx e Engels: o pressuposto no qual a essência humana não é imutável. Rego (1995), esclarece que no processo de constituição do homem enquanto ser histórico, a essência não está dada, mas se constitui a partir da interação do indivíduo com o mundo, sendo o resultado um movimento constante de construção do próprio homem, da natureza, bem como da história. Ou seja, para isso pressupõe-se um homem ativo nessa dinâmica. No entanto, segundo a autora, esse deslocamento não ocorre de forma linear, mas sim de forma intrincada, pois depende fundamentalmente da “evolução histórica das necessidades e dos interesses culturais” (REGO, 1995, p. 98).

Marx, por sua vez, em sua ontologia, também traz à tona essa discussão sobre a essência humana, a compreendendo como “o conjunto das relações sociais”, aspecto que, como consequência, já aponta para o caráter social do ser (MARX, 2007a, p. 534). Para tanto, na perspectiva marxista e vygotskyana, a essência humana se funda como um processo histórico, nunca dado, pronto e acabado, mas sempre em movimento e, por conseguinte, suscetível a transformações/mudanças no processo dinâmico de construção do homem como ser histórico. Partindo desses pressupostos iniciais é que Vygotsky encontra as bases necessárias para dar prosseguimento às suas elaborações teóricas acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, para além disso, explicar “[...] como a cultura toma-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, forma o funcionamento psicológico do homem” (REGO, 1995, p. 100).

Assim como Marx desenvolve um método que parte do princípio de que a anatomia do homem é a chave para a compreensão da anatomia do macaco, Vygotsky

reconhece a importância da criança (pré-história do adulto) para a compreensão de como ocorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do homem adulto. Em outras palavras, ele, dialeticamente, parte da forma mais desenvolvida (o homem), e em seguida, retorna à sua gênese (a criança) para, no fim, voltar à forma mais evoluída e a compreender criticamente e, por conseguinte, historicamente. Efetivamente, esse método é significativo na teoria vygotskyana, haja vista que, a partir dele, o mesmo consegue chegar a conclusões fundantes, como o valor da interação do ser mais evoluído para o desenvolvimento cultural, do ser menos desenvolvido, a título de exemplo. Na prática, Vygotsky vai pelo método inverso – assim como Marx, ao analisar a sociedade burguesa como chave para a compreensão das sociedades anteriores. De acordo com ele, “[...] com frequência é mais vantajoso o caminho inverso” (VYGOTSKY, 1999, p. 206). Para tanto, Vygotsky “adota assim, da dialética de Marx, dois princípios para a construção do conhecimento científico em psicologia: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida” (DUARTE, 2000, p. 84).

Resgatar as bases materialistas de Vygotsky é primordial para o desnudamento, ainda que a nível introdutório, da perspectiva deste autor em relação ao homem e ao paradigma de sociedade que empreendeu defesa a partir de sua teoria, isso porque, compreendendo sua verdadeira essência teórica, será, por conseguinte, possível entender Vygotsky como um pensador marxista que se utilizou do materialismo histórico-dialético como o método mais coerente de leitura de mundo e de substrato à sua criação teórica: a compreensão dos fenômenos psíquicos. Ademais, esse retorno ao aporte teórico elementar do pensamento vygotskyano, demonstra sua relevância no sentido de esclarecer afirmativas falaciosas acerca da legítima matriz teórica de Vygotsky, o qual, ao contrário do que vem sendo propagado na atualidade, localiza-se efetivamente na corrente marxista. Por esse motivo, genuinamente, pode-se afirmar-se que “não há como separar Vygotski do marxismo, da mesma forma como seria impossível separar Marx da filosofia de Hegel” (DALA SANTA; BARONI, 2014, p. 14).

#### 3.4 OS PILARES DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

*Vemos que se trata não menos do que de uma educação voltada ao desenvolvimento pleno do homem e à formação de um ‘novo homem’, não em termos genético-moleculares, mas sociais,*

*econômicos, históricos e culturais (DELARI JÚNIOR, 2017, p. 29, grifos do autor).*

*A priori*, convém clarificar certos aspectos que, por vezes, podem comprometer o entendimento acerca dos objetivos primordiais de Vygotsky ao desenvolver a teoria histórico-cultural. Essencialmente, a formulação teórica de vygotskyana não tinha como finalidade a constituição de uma teoria do desenvolvimento infantil, embora, por vezes, aparente ter. Esta não era sua preocupação, pois na realidade “ele recorre a infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral (REGO, 1995, p. 25).

Em verdade, Vygotsky se concentra na infância como uma alternativa para desvelar o comportamento humano em sentido geral e amplo, isso porque a infância se localiza na pré-história do que ele chamou de desenvolvimento cultural (social), momento o qual a cultura passa a fazer parte da constituição do indivíduo e, inclusive, um tempo de iniciação na utilização dos instrumentos, bem como do desenvolvimento da fala humana (um signo por excelência) (REGO, 1995). Miranda (2013 *apud* LIBÂNEO, 2008)<sup>32</sup> e Prestes (2010 *apud* IAROCHEVSKI, 2007) trazem à tona uma informação particularmente importante quando mencionam que Vygotsky, ao longo de sua vida e obra, em nenhum momento atribuiu à sua teoria a nomenclatura de histórico-cultural. Na verdade, utilizava termos como “desenvolvimento cultural”, “psicologia cultural”, “psicologia do novo homem”, entre outros (MIRANDA, 2013). Entretanto, conforme destaca Prestes (2010, p. 31)<sup>33</sup>, “fica difícil negar o quanto esse termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs”, em outros termos, a investigação da formação das funções psicológicas superiores, as quais, conforme seus estudos, se desenvolvem a partir das interações sociais, da apropriação da cultura e da história.

Vygotsky, evidentemente, foi o expoente mais emblemático da teoria histórico-cultural, razão pela qual, até aqui, foram privilegiadas suas obras e de autores que dissertam sobre ele e suas formulações teóricas. Ele faleceu aos trinta e sete anos de idade, em um momento politicamente problemático em razão da ascensão do movimento de censura e repressão promovido por Stalin, sendo o pensamento vygotskyano um dos

---

<sup>32</sup> Esta informação está contida na tese de doutorado de Miranda (2013), página 63, na nota de rodapé número 12. O texto original de Libâneo (2008), não foi encontrado pela pesquisadora em nenhuma base disponível para consulta.

<sup>33</sup> Prestes também traz uma informação semelhante a de Miranda (2013 *apud* LIBÂNEO, 2008), contudo a ela se fundamentou em IAROCHEVSKI, Mirrail Grigorievitch. L. S. *Vigotski: v poiskarh novoi psirrologii*. URSS: Moskva, 2007, obra a qual a pesquisadora não conseguiu acesso, visto não estar indisponível nas bases de dados.

alvos. Isso resultou em anos e anos de silêncio em relação às suas obras. Ainda assim, o respeito e admiração pelo bielo-russo não morreu e, por isso, sua teoria “ [...] foi sendo rediscutida e sistematizada por seus seguidores, como Alexander R. Luria, Alexis N. Leontiev, V. V. Davidov, P. Y. Galperin, D. B. Elkonin, Z. I. Kalmykova, Krutetski, entre outros” (INHELORA, 2002, p.1).

Vygotsky não teve o tempo necessário para realizar todas as suas aspirações<sup>34</sup>, entretanto, lançou as bases para que seu pensamento jamais se extinguisse e, mais tarde, se ampliasse. As evidências disso estão nos numerosos seguidores e suas respectivas obras que hoje ampliam o alcance da teoria histórico-cultural. Feitos esses esclarecimentos, volta-se, agora, para os pilares alicerçadores do pensamento vygotskyano.

Na década de 1920, Vygotsky já sinaliza estar vivendo um período intenso de estudos e formulações teóricas. A essa altura, desenvolvia suas teses mais fundantes, algumas de suas maiores elaborações teóricas, as quais hoje compõem a estrutura da sua teoria (PUZIREI, 2000). Uma de suas teses de maior impacto é a de que “através dos outros constituímos-nos” (VYGOTSKY, 2000, p. 24). Esta proposição é importante no sentido de expressar que na relação (*eu e o outro*) que se dá o desenvolvimento cultural e conseqüentemente o desenvolvimento psicológico. Reforçando sua afirmativa anterior, o bielo-russo se reporta a Marx, em *O Capital*, quando o revolucionário diz

Como ele [o homem] não vem ao mundo nem com um espelho, nem como filósofo fichteano – Eu sou Eu –, o homem espelha-se primeiramente num outro homem. É somente mediante a relação com Paulo como seu igual que Pedro se relaciona consigo mesmo como ser humano. Com isso, porém, também Paulo vale para ele, em carne e osso, em sua corporeidade paulínia, como forma de manifestação do gênero humano (MARX, 2011, p. 603).

São esses os postulados que, mais tarde, ele elegeria como alicerces de sua teoria histórico-cultural. Contudo, havia percalços, afinal Vygotsky viveu em um período de

---

<sup>34</sup> Sua obra é compreendida como inacabada, interrompida precocemente. Vygotsky abriu caminhos que foram trilhados por seus colaboradores, a exemplo de Leontiev e a teoria da atividade (REGO, 1995) e Elkonin e a periodização do desenvolvimento.

grande ecletismo da Psicologia<sup>35</sup>, concebendo, com isso, um estado de profunda crise dessa ciência, isso porque, até mesmo para se firmar enquanto ciência, a Psicologia, necessariamente, precisaria avançar em seus aspectos metodológicos e epistemológicos. É na análise desse momento vivenciado pela Psicologia que o pensador elabora a obra *O sentido histórico da crise na psicologia*, colocando em questão o ecletismo à época, tal como a profunda necessidade de uma Psicologia Geral, sobretudo, fundada nos princípios materialistas históricos e dialéticos de Marx. Nessa perspectiva, Vygotsky e seus colaboradores avançam em relação a seus contemporâneos ao superar as concepções ambientalista e inatista ora postas (REGO, 1995; KRAVTSOV; KRAVTSOVA, 2019).

No que lhe diz respeito, a abordagem ambientalista se constitui a partir da tradição empirista (Bacon, Comte, etc.) fundada em premissas epistemológicas de renúncias ontológicas, a-históricas, isto é, uma Psicologia sem alma, baseada pura e simplesmente na experiência e na observação acrítica, sem interpretações. Essa corrente, por sua vez, se enraizava em postulados positivistas e, certamente, não resiste à uma crítica científica coerente, haja vista que o objeto da Psicologia destoa da percepção direta. Para Vygotsky (2003, p. 39), “tal psicologia, [...] se limitou ao isolamento da consciência com relação ao ser”, atribuindo ao ambiente os elementos determinantes para a constituição das características humanas e aos fatores externos a origem de hábitos e também comportamentos. Em razão disso, não é exagero afirmar que a mesma se divorciava da realidade e das questões mais caras ao homem (REGO, 1995; KRAVTSOV; KRAVTSOVA, 2019).

Por sua vez, a tradição idealista postulava que a Psicologia se caracterizava como uma ciência mental, sendo, então, impossível o estudo da “vida psíquica humana” pela ciência objetiva, isso pois vislumbravam a mesma como uma manifestação espiritual. Os idealistas não ignoravam as funções complexas/superiores humanas, porém se limitavam a apenas descrever subjetivamente a manifestação desses fenômenos, algo que Vygotsky, obviamente, buscava veementemente ultrapassar, afinal de contas sua intenção não era apenas reproduzir, mas sim compreender, interpretar, explicar e relacionar. Tradicionalmente, essa filosofia de cunho idealista alicerçou a abordagem inatista que, ao

---

<sup>35</sup> Este ecletismo se dá principalmente em razão dos contemporâneos de Vygotsky que, na esteira do imediatismo, elaboravam novas teorias a cada nova interpretação das obras marxistas. Tal prática, comprometia seriamente a progressão da Psicologia enquanto ciência, conforme ressalta Rego (1995). A própria obra de Vygotsky, *O Significado Histórico da Crise da Psicologia* de 1926, demonstrava sua preocupação com essa área do conhecimento e, sobretudo, com o objeto de estudo da mesma, o qual ainda estava indefinido em razão das múltiplas visões da época (behavioristas, reflexologia, Gestalt, etc.).

lado da ambientalista, estavam consagradas no início do século XX, no campo da Psicologia. O inatismo, na prática, se funda na ideia cujo ser humano já nasce dotado de capacidades básicas, tais como a personalidade, valores, maneiras de pensar e agir, etc., bastando seu estado de maturação biológico para o desenvolvimento integral das mesmas. Nessa abordagem, as interações socioculturais são desconsideradas no processo de desenvolvimento da criança, isto é, uma concepção, a qual, sumariamente, se difere das defesas empreendidas por Vygotsky, porquanto ele considerava que a personalidade, por exemplo, se desenvolve a partir da interação como meio e os demais indivíduos (REGO, 1995).

Frente a essa realidade, Vygotsky se apresenta como um pensador não clássico, mas não no sentido pejorativo da expressão, mas no sentido de uma abertura para a luz que, até o momento, estava na penumbra. Para tanto, “o autor da concepção histórico-cultural não criou simplesmente mais uma teoria na psicologia, mas realizou uma ruptura na ciência que pode ser comparada ao feito de G. Galileu” (KRAVTSOV; KRAVTSOVA, 2019, p. 28). Nesse sentido, a partir dessa parte do texto, apresentar-se-ão alguns dos pilares dessa teoria concebida, por vezes, como resultado de um teórico que viveu em seu tempo, cuja obra ultrapassou os limites impostos pelo tempo de tal maneira que ainda hoje mantém sua atualidade e, talvez, até um certo caráter revolucionário. Para Oliveira, a teoria histórico-cultural possui três pilares básicos, a saber:

[...] as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

Tratando-se do primeiro pilar – o indivíduo, as funções psicológicas e a atividade cerebral – é, inicialmente, relevante reconhecer o caráter material da existência, levando a deduzir que a condição primeira, como já mencionado em outra passagem, é a existência de indivíduos vivos e “[...] reais, ação e suas condições materiais de existência” (MARX, 2007, p. 86) e apenas a partir disso é que é possível pensar em outras questões, como o cérebro e as funções psicológicas, por exemplo. Acerca disso, Vygotsky traz à tona a relação do indivíduo com seu meio sociocultural, sendo para ele uma das questões centrais em sua obra a elucidação da natureza social das funções psíquicas humanas. Em outras palavras, “[...] para ele a psique humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio” (PRESTES, 2010, p. 36).

Nessa perspectiva, as características tipicamente humanas, ao contrário do que defende a tradição inatista, se desenvolvem no contato dialético homem-mundo (contexto social e cultural). Em outras palavras, introduz-se natureza sócio histórica do psiquismo humano. Assim, a partir da transformação da natureza afim de satisfazer suas necessidades básicas, o indivíduo também se transforma, ultrapassando o puramente biológico e, por fim, se aproximando do social/cultural. Posto isto, repousa, de modo consequente, a segunda tese, que se refere ao caráter cultural das funções psíquicas humanas (REGO, 1995).

Inclusive, Leontiev (2004), ressalta essa ideia de desenvolvimento cultural<sup>36</sup> de Vygotsky e a retrata ao afirmar que o desenvolvimento psíquico da criança ocorre a partir do processo de apropriação da cultura e dos conhecimentos já alcançados pelas gerações passadas. Na verdade,

estes conhecimentos adquiridos, diferentemente do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfologicamente e não se transmitem por hereditariedade. Este processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante (LEONTIEV, 2004, p. 343).

Nesse quesito, Vygotsky (1995, p. 151), referindo-se à uma passagem de Marx, afirma que “[...] poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transportadas para o interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura”. Com efeito, o desenvolvimento psicológico está diretamente relacionado às condições externas, quer dizer, as condições reais de vida e, sobretudo, a organização cultural dessa realidade. Esses apontamentos, aliás, mais uma vez demonstram a concepção materialista que está enraizada na teoria.

Já pensando nessa materialidade, Rego (1995) traz uma outra questão basilar na teoria histórico-cultural, a importância do cérebro, um órgão material e determinante quanto ao desenvolvimento humano e, até mesmo, na continuidade ou interrupção da vida. Para Oliveira (1993, p. 24), o homem, enquanto ser biológico, possui uma existência material limitada, mas que também traz possibilidades para seu desenvolvimento. Entretanto, o cérebro “não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema

---

<sup>36</sup> Vygotsky (2000, p. 27), conceitua como “desenvolvimento social”, ou seja, “a transformação das estruturas de fora para dentro”.

aberto, de grande plasticidade<sup>37</sup>, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. ”

A autora ainda assevera que, esse caráter de plasticidade é fundamental, porque as possibilidades da realização humana são inúmeras e, portanto, esse órgão pode servir para novas funções sem, no entanto, serem necessárias transformações no mesmo. Desse modo, a partir do contato homem-mundo (contexto social e cultural) ocorrem reações que “provoca no cérebro infantil a ginástica de que este necessita para formar as ligações neurais que criam as condições para o desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, as bases para o desenvolvimento infantil” (MELLO, 1999, p. 17). Mediante essas circunstâncias, ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, caracterizadas como

[...] relações internalizadas de ordem social, [que] são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive ao se converter em processos psíquicos segue sendo quase social. O homem, ainda que sozinho consigo mesmo, conserva funções de comunicação (VYGOTSKY, 1995, p. 151).

Nesse contexto, se insere mais um dos elementos centrais na constituição da teoria histórico-cultural, idealizada por Vygotsky e ampliada por seus colaboradores: as funções psicológicas superiores que, conforme a citação anterior de Vygotsky, emergem a partir da interação do indivíduo com o meio físico e social/cultural. Acerca disso, Vygotsky (1991a, p. 41) revela que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. Nessa perspectiva, essas funções não estão dadas desde o nascimento, pois dependem fundamentalmente das experiências que o indivíduo terá com o mundo. As funções psicológicas mais sofisticadas, por sua vez, “envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes” (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

É importante ainda fazer um esclarecimento acerca da constituição das funções psicológicas superiores, haja vista que as mesmas possuem essa nomenclatura em função de seu caráter superior/complexo/sofisticado em relação as funções psíquicas elementares. Exemplificando as funções mentais mais elementares: a) as reações automatizadas: girar a cabeça para onde um som mais alto está sendo reproduzido; b) as ações reflexas: a sucção realizada pelo bebê no momento de amamentação; c) associações

---

<sup>37</sup> Para Oliveira (1993), entende-se a plasticidade como aquilo que possui caráter plástico e que, portanto, demonstra capacidade de ser moldado conforme sofre as ações externas.

simples: a percepção de que o contato com o fogo pode resultar em dores, ferimentos, desconfortos (OLIVEIRA, 1993). Por conseguinte, as funções psíquicas superiores remetem aos processos mais elaborados, “tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc.” (REGO, 1995, p. 39). Assim, as funções psicológicas superiores têm relação com a capacidade de intencionalidade, isto é, realizar uma ação consciente da mesma. Nesse movimento, Oliveira (1993) expõe que, a aquisição da linguagem será responsável por um salto no que diz respeito ao desenvolvimento humano.

Para tanto, as funções psíquicas superiores direcionam para o terceiro pilar da teoria vygotskyana, aquele que coloca em questão o fato de o contato do homem com o mundo não ser atividade direta, mas mediada por instrumentos e signos. Oportunamente, se insere um termo fundante na teoria histórico-cultural, a *mediação*. Esta terminologia se refere, basicamente, a “interposição que provoca transformações no comportamento, ampliando as capacidades psíquicas” (MARTINS, 2016, p. 59). A mediação é realizada pelos instrumentos e signos que, por sua vez, são responsáveis pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A propósito, no contexto da mediação, esta pode acontecer a partir de representações mentais ou por alguém/pessoa/instrumentos, por exemplo: quando uma criança tem contato com o fogo e se queima, posteriormente, na segunda vez, antes de realizar o contato com o fogo, virá à sua memória a lembrança da dor sofrida no primeiro contato. Essa lembrança é uma forma de mediação da experiência anterior. Por outro lado, se o indivíduo for advertido por outra pessoa sobre os perigos e consequências do contato humano com o fogo, então a mediação terá sido realizada a partir da intervenção de um outro indivíduo. Com isso, é possível conceber que a relação do homem com o mundo, de uma forma ou de outra, é mediada por alguma ferramenta auxiliar na atividade humana, sejam instrumentos ou signos (OLIVEIRA, 1993).

Como já anunciado anteriormente, Vygotsky retoma em sua teoria aspectos centrais dos postulados marxistas, sobretudo, o que diz respeito ao surgimento do trabalho como elemento determinante para a diferenciação da espécie humana das demais. Em se tratando dos instrumentos, Vygotsky analisa a função mediadora destes a partir do pensamento marxista. Para compreender isso, é preciso retornar à teoria social, visto que Marx (2010) demonstra o caráter humanizador e, por sua vez, social do trabalho, algo especificamente humano e que, embora presente em “germe” em alguns animais, é uma objetivação tipicamente humana. Os animais, ao criarem um instrumento, não possuem o caráter teleológico, isto é, não possuem uma finalidade para sua atividade, além daquela

imediate e rudimentar. Enquanto isso, o homem, ao criar o instrumento, objetiva sua subjetividade por meio do trabalho e o faz em virtude de seu caráter teleológico, que permite vislumbrar no instrumento suas finalidades, bem como possibilidades de ampliação dos limites humanamente biológicos. Inclusive, o homem tem a capacidade de conservar esse instrumento para usos futuros, ação exclusivamente humana.

Assim sendo, o instrumento serve a um fim específico e carrega consigo o modo de utilização determinado pela história do trabalho coletivo, fazendo com que as possibilidades de transformação da natureza sejam ampliadas. Os instrumentos, ao contrário dos signos, são externos ao homem e possibilitam a transformação de outros objetos/coisas, bem como agem na transformação da natureza pelo indivíduo. Nesse sentido, o instrumento se funda “[...] como objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1993, p. 29).

Para Vygotsky (1995), no decurso da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas de grande complexidade psicológica, de tal modo que sem eles seria praticamente impossível a existência de uma atividade laboral, bem como a vida social em si. Em razão disso é que foram criados e empregados os signos, como instrumentos mediadores auxiliares da vida humana. Nesse sentido, o autor compreende os signos como “como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.)”, isto é, os signos atuam “como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VYGOTSKY, 1991a, p. 39), e atuam no próprio indivíduo, isto é, não são orientados para ações concretas, mas auxiliam os processos psicológicos. Os signos podem se caracterizar como formas, figuras, gestos, fenômenos, sons, etc., representando algo diferente de si mesmo e que, por sua vez, podem substituir e expressar “eventos, ideias, situações e objetos. Servindo como auxílio da memória e da atenção humana”. Ademais, a autora traz dois exemplos: a) o sinal vermelho de um semáforo que indica a necessidade do condutor parar o carro; b) a palavra copo que representa um utensílio doméstico, geralmente, utilizado para beber líquidos (REGO, 1995, p. 50).

Segundo Oliveira (1993), com o processo de evolução humana, bem como no plano individual do homem, ocorrem duas mudanças qualitativas que são fundamentais no que diz respeito aos signos, isto porque

[...] a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado, por Vygotsky, de

processo de internalização. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas (OLIVEIRA, 1993, p. 34).

Nessa perspectiva, Vygotsky reflete que a internalização é concebida como o processo de tornar interna uma operação que era externa. Em outras palavras, a criança, por exemplo, ao se relacionar com outros indivíduos mais experientes de sua sociabilidade cultural, tem acesso aos modos de ação, valores, modos de pensar característicos de seu grupo cultural, tal como ao sistema de signos – sistemas que representam a realidade – como a linguagem, a escrita, sistema numérico, entre outros. Para tornar internas essas ações externas a si, a criança iniciará a atividade de reconstrução interna, de modo que as mesmas serão internalizadas e passarão a compor o seu desenvolvimento individual. Em resumo, “o longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual” (REGO, 1995, p. 109). Somado à isso, é importante também ressaltar o desenvolvimento dos sistemas simbólicos, haja vista que, ao longo do processo de internalização, os indivíduos deixam de utilizar signos externos e partem para a utilização de signos internos, os quais podem ser definidos como representações mentais capazes de substituir os objetos concretos do mundo real. Exemplificando, quando se pensa em um gato “não temos na mente, obviamente, o próprio gato; trabalhamos com um conceito, uma ideia, uma imagem, uma palavra, enfim algum tipo de representação, de signo, que substitui o gato real sobre o qual pensamos” (OLIVEIRA, 1993, p. 35).

Assim sendo, as representações sociais, no processo de desenvolvimento da espécie, vão se articulando em sistemas simbólicos que, por sua vez, não se enquadram mais na ideia de representações/símbolos isolados, mas sociais/coletivos e, conseqüentemente, responsáveis pela comunicação entre o grupo cultural e o aprimoramento da interação entre estes. Acerca desse caráter compartilhado dos símbolos/representações, pode-se citar o significado relativo ao cavalo. Se esse conceito for internalizado por alguém e depois compartilhado com outros usuários da língua, então o significado atribuído ao termo cavalo passa a ser uma representação mental que, por conseguinte, agirá como um signo responsável pela mediação no processo de compreensão do mundo real. Para tanto, se uma história for contada e o termo cavalo for citado, o indivíduo não precisará estar em contato direto com um cavalo para compreender o conteúdo da história, pois a representação mental do cavalo já existirá e

estará internalizada. Portanto, a ideia do cavalo real (já internalizada) fará a mediação entre o real e o imaginado/pensado (OLIVEIRA, 1993).

Nesse contexto, retoma-se o pressuposto de que as funções psicológicas superiores advêm das relações entre os homens, capazes de possibilitar a internalização de significados e conhecimentos culturalmente construídos pelo grupo ao qual se está inserido, como é o caso da criança. Para tanto, os elementos responsáveis pela mediação homem-mundo (signos, instrumentos) são advindos das relações sociais. A exemplo disso, está a linguagem que, enquanto sistema simbólico, é fundamental na comunicação entre os membros do grupo cultural, no compartilhamento de significados, bem como na interpretação de fenômenos, objetos e, por fim, do mundo real (OLIVEIRA, 1993). Antecipadamente, antes de qualquer outra afirmativa, é preciso primeiramente deixar expressamente claro que “a função da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (VYGOTSKY, 2001a, p. 11).

Em seguida, Vygotsky enuncia que a linguagem possui duas funções vitais, sendo a primeira relativa à sua natureza enquanto signo capaz de realizar o intercâmbio social, isto é, tem a função ontológica de realizar a comunicação entre os homens, haja vista que a comunicação também é uma necessidade e, por isso, é criada e aprimorada pela humanidade. Por outro lado, a linguagem também tem a função de desenvolver o pensamento generalizante, ou seja, a capacidade de empreender generalizações a partir do mundo concreto. Vygotsky (2001a), afirma que a comunicação e a generalização são funções básicas da linguagem e, portanto, permitem o enriquecimento da percepção imediata do real.

Exemplificando, a partir do momento no qual a criança tem contato com a palavra e o conceito de árvore – por meio da linguagem compartilhada de seu grupo social – e internaliza o significado de uma árvore, passa a ser possível realizar generalizações, ou seja, compreender a árvore como pertencente a uma determinada classe de vegetais, etc., e, ao mesmo tempo, diferencia-se de outras categorias/conceitos, como os animais. Segundo Oliveira (1993), ainda que a experiência concreta do outro com uma árvore seja diferente – uma árvore grande ou pequena, com folhas verdes ou vermelhas –, será possível a compreensão do assunto em questão, pois o conceito de árvore fora traduzido pela palavra, a qual tem seu significado compartilhado culturalmente pelos falantes, como no caso em tela, da língua portuguesa. Isso pressupõe dizer, então, que os conceitos são construídos culturalmente pela sociabilidade a qual o indivíduo pertence. Além disso, a

utilização da linguagem favorece o desenvolvimento da generalização e da abstração e, portanto, do pensamento.

Essa relação entre pensamento e linguagem se processa a partir do desenvolvimento de dois estágios postulados por Vygotsky: a) o estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala; b) e o estágio pré-linguístico. No primeiro estágio, a criança, em seus primeiros meses de vida, emite certos sons, expressões e palavras descontextualizadas, porém, isso se justifica pela sua necessidade de se comunicar e de demonstrar seu estado de conforto ou desconforto. O segundo estágio, refere-se ao momento em que a criança ainda não desenvolveu a fala, mas, apesar disso, já possui certa estrutura mental para resolver pequenos problemas práticos, como se utilizar de um banco para subir e alcançar determinado objeto (REGO, 1995; OLIVEIRA, 1993).

Esse estágio inaugura, assim, um momento anterior no movimento de desenvolvimento do pensamento. Em suma,

Através de inúmeras oportunidades de diálogo, os adultos, que já dominam a linguagem não só interpretam e atribuem significados aos gestos, posturas, expressões e sons da criança como também a inserem no mundo simbólico de sua cultura. Na medida em que a criança interage e dialoga com os membros mais maduros de sua cultura, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Nesse momento o pensamento e a linguagem se associam, conseqüentemente o pensamento torna-se verbal e a fala racional (REGO, 1995, p. 65).

Em sua filogênese, a espécie humana, em algum momento no movimento de seu desenvolvimento, torna-se capaz de unir o pensamento e a linguagem, lembrando que ambos os fenômenos possuem trajetórias diferentes, mas, que, por volta dos dois anos de idade, unem-se, trazendo como resultado o pensamento verbal e a linguagem racional. Desse modo, “a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem” (OLIVEIRA, 1993, p. 47). Conforme a autora, essa habilidade desenvolvida pelo homem, isto é, a capacidade de verbalizar seu pensamento por meio da linguagem, foi o salto do homem em direção à sua caracterização como ser sócio histórico e não mais puramente biológico. Nesse sentido, o pensamento verbal se funda como um fenômeno particularmente fundamental nas pesquisas no campo da Psicologia, haja vista sua significativa importância para a compreensão do ser na qualidade sócio histórica.

Por conseguinte, insere-se outro importante elemento da perspectiva histórico-cultural, a questão dos significados e a formação de conceitos. Vygotsky (2001a), entende

o significado da palavra como o ponto de intersecção entre pensamento e linguagem, dessa união origina-se o pensamento verbal. Em outras palavras, não se deve classificar o significado como pertencente unicamente à linguagem ou ao pensamento, pois o mesmo existe na conexão de ambos. Entretanto, o autor traz uma constatação distinta da afirmativa anterior, pois embora não se possa classificar o significado como pertencente a este ou aquele, o psicólogo ressalta que “sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (VYGOTSKY, 2001a, p. 10).

Em contrapartida, em seus estudos dentro da Psicologia, o autor também compreende o significado como pertencente ao reino do pensamento. Essa conclusão, por sua vez, advém das reiteradas defesas de Vygotsky e seu grupo de que

[...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento (VYGOTSKY, 2001a, p. 398).

O autor reforça, em seu livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, que esta é a tese (ambas citações anteriores) fundante de suas investigações. Para além disso, o significado, conforme esclarecimentos de Vygotsky, permanece nos dois campos (pensamento e discurso), mas sua constituição, nessa área ou naquela, depende de alguns fatores. Para o significado da palavra ser pertencente ao pensamento, precisa-se, antes de tudo, de uma relação harmônica entre o pensamento e a palavra, a fim de materializar-se nela, e vice-versa. Por outro lado, para se firmar como um fenômeno do discurso, o significado precisa que o discurso e o pensamento estejam em profunda vinculação. Com efeito, o significado “[...] é um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento” (VYGOTSKY, 2001a, p. 398). Em razão disso, o significado, em verdade, é uma ferramenta fundamental na mediação simbólica entre homem e mundo, além disso, é por meio dele que o indivíduo adquire condições de compreender a realidade e então agir nela. Daí, pode-se vislumbrar a relevância do significado para o homem enquanto *ser* histórico, tal como para sua ação no mundo.

Ainda em relação aos significados, Vygotsky (2001a) esclarece que um dos resultados fundantes de sua pesquisa se refere ao fato de os significados das palavras e o seu desenvolvimento não serem imutáveis, isso porque estão em constante mudança. Em

consonância, Oliveira (1993) afirma que um nome nasce para se referir a um determinado conceito, porém, ao longo da história humana, vai se desenvolvendo, isto é, sofre mudanças estruturais, como refinamentos e acréscimos, por exemplo. Ademais, é importante colocar em questão essas transformações de significados no contexto da infância, tempo no qual a criança está tendo as primeiras aproximações com os conceitos, bem como com a linguagem. Para a autora, os significados vão se transformando e, em consequência, se aproximando, cada vez mais, dos conceitos sistematizados na cultura.

Nesse sentido, todos esses argumentos desdobram-se na necessidade vygotskyana de compreender o processo de conquista da utilização da linguagem como um instrumento do pensamento, sobretudo, no prisma infantil, o que ocorre a partir da internalização da linguagem e, então, resulta na ascensão do pensamento verbal. Em meio aos seus estudos, Vygotsky e seus colaboradores puderam “[...] observar que este processo, apesar de dinâmico e não linear, passa por estágios que obedecem à seguinte trajetória: a fala evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e, desta, para uma fala interior” (REGO, 1995, p. 65). Nesse propósito a fala egocêntrica é caracterizada como uma espécie de transição entre a fala exterior e a fala interior. A fala exterior diz respeito à atividade intersíquica (social); já a fala interior se localiza no plano individual e, portanto, na atividade intrapsíquica. A partir da internalização da fala socializada, o indivíduo, neste caso, a criança, passa a se voltar para si mesma e solucionar suas próprias questões, bem como a estabelecer um diálogo consigo

[...] sem vocalização, com vistas a encontrar uma forma de solucionar o problema (é como se ela falasse para ela mesma: "Preciso arrumar um jeito de alcançar esse doce. Posso usar uma escada ou um banco"). Portanto, a fala passa a preceder a ação e funcionar como auxílio de um plano já concebido mas ainda não executado (REGO, 1995, p. 66).

O discurso que antes era socializado – apelos verbais aos adultos, exemplificando – agora se volta para o plano intrapsíquico, isto é, o discurso interior. Nesse sentido, o indivíduo passa a realizar planejamentos de sua atividade no mundo real, uma capacidade tipicamente humana, haja vista que os animais não possuem a capacidade singular de planejamento. No processo de aquisição da linguagem, bem como da internalização até o desenvolvimento do discurso interior ocorrem inúmeras mudanças nos processos mentais da criança, haja vista a enorme potencialidade de influência da linguagem nos modos de agir, pensar e se comunicar. Para mais, um salto significativo no desenvolvimento humano é a aquisição da linguagem escrita, posto que, até esse ponto, o indivíduo já terá

desenvolvido funções mentais suficientes (memória, atenção, pensamento) para alicerçar a aprendizagem da escrita, afinal, esse não é um processo simples, mas extremamente complexo, posto que envolve um sistema sofisticado de representação da realidade (REGO, 1995).

Em se tratando da aprendizagem, a teoria histórico-cultural a compreende como um processo associativo em sentido de *obuchenie*<sup>38</sup>, ou seja, uma associação entre aprendizagem e ensino, porque para os pensadores dessa teoria ambos não se separam, mas se desenvolvem ao mesmo tempo. Por conseguinte, é preciso ainda esclarecer que para Vygotsky a aprendizagem precede o desenvolvimento e não ao contrário, como por muito tempo foi defendido pelos inatistas. Nesse sentido, Rego (1995) defende a aprendizagem como um elemento fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, porém não se pode esquecer que essa aprendizagem depende de certas condições. Em outras palavras,

[...] o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Isto quer dizer que, por exemplo, um indivíduo criado numa tribo indígena, que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum tipo de contato com um ambiente letrado não se alfabetizará. O mesmo ocorre com a aquisição da fala. A criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador), embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem (REGO, 1995, p. 71).

Em concordância, Vygotsky (1991a, p. 56) afirma que a aprendizagem da criança inicia muito antes de sua inserção na escola, uma vez que “[...] qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” O autor traz o exemplo da aritmética, que a criança passa a estudar na escola, porém já se

---

<sup>38</sup> Esse termo, no Brasil, é composto por uma grande polissemia, visto que em alguns casos é traduzido e compreendido como ensino, aprendizagem, instrução, entre outros. Pensando nessa inconstância conceitual, a italiana Dr<sup>a</sup> Maria Serena Veggetti (2021), em um ciclo de palestras *on-line* organizado pelo Gepedi (UFU), foi questionada pelo renomado intelectual brasileiro José Carlos Libâneo acerca desse termo. Assim sendo, Veggetti prestou uma enorme contribuição aos pesquisadores brasileiros ao esclarecer as polissemias em torno desse termo. A estudiosa foi aluna de Leontiev na Rússia e, em função disso, em uma oportunidade, questionou o teórico soviético acerca do conceito de *obuchenie*, se esta palavra dizia respeito ao ensinar (instrução) ou ao aprender. Segundo a italiana, Leontiev lhe respondeu que o termo se referia à ambos ao mesmo tempo, uma vez que no processo de aprendizagem o aluno passa pelos dois processos ao mesmo tempo em um encadeamento de assimilação e transformação de um determinado conceito em “seu”, alcançando, assim, a autonomia. Veggetti também esclareceu que *obuchenie* dá a ideia de viver junto uma mesma experiência compartilhando um significado em comum. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=RVy7P1HYkK8&t=8034s&ab\\_channel=FACULDADEDEEDUCA%C3%87%C3%83O-UFU](https://www.youtube.com/watch?v=RVy7P1HYkK8&t=8034s&ab_channel=FACULDADEDEEDUCA%C3%87%C3%83O-UFU).

conectou com as operações matemáticas muito antes disso, nas experiências estabelecidas no meio social. Para o autor, tal fato, apenas é considerado por “psicólogos míopes”, uma vez que o acúmulo de assimilações com que a criança chega à escola é evidente. Logo, a aprendizagem se funda como uma espécie de garantia para o desenvolvimento das características psicológicas humanas (REGO, 1995; VYGOTSKY, 1991a).

Em suas pesquisas, Vygotsky e seus colaboradores se debruçaram profundamente nos aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas e, por isso, atribuíram à aprendizagem e ao desenvolvimento papel de destaque na teoria que ascendia, de tal modo que, talvez, uma das questões mais populares quando se pensa na teoria histórico-cultural sejam as relativas a estes dois componentes. Nesse contexto, inauguraram termos como: a) Nível de Desenvolvimento Real; b) Nível de Desenvolvimento Potencial; c) e Zona de Aprendizagem Proximal (REGO, 1995), demonstrando assim o zelo e o interesse para com a aprendizagem e com seu subsequente, ou seja, o desenvolvimento. Nessa lógica, o primeiro nível, o real, reflete o desenvolvimento das funções mentais estabelecidas pela criança, o que elas já conseguem fazer por si mesmas. Esse primeiro estado é resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. O segundo nível, o potencial, não é nominado pelo autor (PRESTES, 2010), mas era, até Vygotsky e seus contemporâneos, uma certa novidade, tendo em vista que era comum entre os estudiosos da área desconsiderar o nível potencial, isto é, o que a criança consegue realizar com a ajuda de outros (REGO, 1995; VYGOTSKY, 1991a).

Para Vygotsky (2001a), durante muito tempo, os estudiosos desse tema sequer consideraram esse nível como um indicativo de desenvolvimento psicológico. O autor apresenta um exemplo, o qual coloca em questão a idade mental de duas crianças da mesma idade (oito anos), sendo que ambas aparentemente possuem o mesmo desenvolvimento psicológico e, portanto, as capacidades mentais para realizarem atividades até o grau de dificuldade limitado àquela idade, oito anos. Geralmente era nesse ponto que as pesquisas anteriores a ele se encerravam. No entanto, Vygotsky foi além uma vez que não compactuava com a ideia de desenvolvimento determinado apenas pelas partes já amadurecidas na criança, aquelas em estado de maturação também precisam ser consideradas. Assim, não se pode determinar o desenvolvimento pelo “nível atual mas também a zona de desenvolvimento imediato” (VYGOTSKY, 2001a, p. 327).

Desse modo, o nível de desenvolvimento potencial diz respeito a incapacidade de resolução de problemas com autonomia, sendo necessário o auxílio de um parceiro mais

experiente (VYGOTSKY, 2010). Por fim, há a zona de desenvolvimento imediato<sup>39</sup> (ZDI), a qual possui outras duas variações em sua nomenclatura na tradução portuguesa, sendo: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), determina o campo que marca as transições possíveis às crianças (VYGOTSKY, 2001a). É portanto uma zona e não um nível. A ZDI representa uma infinidade de possibilidades intelectuais. Na obra *A formação Social da mente*, o estudioso delineia que “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, [...] e o nível de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 1991a, p. 59).

Segundo o autor, a imitação, ao contrário das crenças da antiga psicologia, é uma fonte para o desenvolvimento da consciência, posto que ela movimenta a zona de desenvolvimento iminente e os processos de aprendizagem. Para Vygotsky (2001a), a imitação não é mecânica, pois a criança não é capaz de imitar qualquer coisa automaticamente. Na visão do estudioso, ela só consegue imitar aquilo que ela já tem potencial intelectual, sendo esta capacidade um reflexo da inteligência da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para imitar algo, é preciso que já esteja em desenvolvimento a possibilidade de transcender o que se sabe para o que não se sabe. Por isso,

a aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo (VYGOTSKY, 2001a, p. 331).

O aprendizado deve ser alicerçado no que a criança ainda não faz sozinha, mas em colaboração. Em analogia, a aprendizagem só é capaz de acontecer quando a imitação também já é possível. A aprendizagem infantil, nessa visão, só é significativa se ultrapassar o desenvolvimento atual, mas há limites. De fato, com auxílio a criança é capaz de maiores realizações, contudo “não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e

---

<sup>39</sup> Na obra, *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2001), o autor usa o termo Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), contudo na obra de 1991, *A Construção Social da Mente*, ele utiliza Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Na obra de 2010, *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, Vygotsky também faz uso do termo Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É preciso ressaltar que, há muitas críticas acerca dessas nomenclaturas, posto que as traduções, por vezes, não foram fiéis aos verdadeiros sentidos que Vygotsky atribuiu a este conceito tão importante em sua obra. Para Prestes (2010), a melhor definição dessa nomenclatura seria Zona de Desenvolvimento Iminente, haja vista que estes termos são uma tradução da expressão russa *zona blijaichego razvitia* para o português. Por isso, esta dissertação dará prioridade a ZDI.

pelas suas potencialidades intelectuais” (VYGOTSKY, 2001a, p. 329). Esses pressupostos, inegavelmente, precisam estar em foco na pedagogia e na escola.

Os postulados vygotskyanos, por outro lado, mais uma vez apontam para o caráter socializador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, afinal de contas o desenvolvimento do indivíduo ocorre em um meio determinado e na interação com outros seres humanos. Com efeito, a interação entre a criança e um indivíduo mais experiente é indispensável para a mobilização de aprendizagens que já são possíveis, ou seja, que já se encontram na zona de desenvolvimento iminente.

### 3.5 VYGOTSKY, LEONTIEV E ELKONIN: TEÓRICOS E TEORIAS FUNDANTES PARA A REFLEXÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vygotsky (2001a, p. 332) já afirmara que “na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz”, de modo que essa afirmativa lança luzes a uma nova maneira de apreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural traz relevantes contribuições para o plano educacional no sentido de demonstrar como a criança se desenvolve, bem como a pertinência da intervenção pedagógica nesse processo. O aprendizado, na perspectiva Vygotskyana, possibilita e, ao mesmo tempo, movimenta a conquista do desenvolvimento e é por essa razão que o autor aponta o mérito do aprendizado que se adianta ao desenvolvimento. Em verdade, ainda hoje, é comum que se vincule os processos de aprendizado ao desenvolvimento da criança, porém não na intenção de superar o nível real de desenvolvimento, mas no propósito de se trabalhar apenas com aquilo que a criança já é capaz de realizar de forma independente. Em outras palavras,

nas escolas, na vida cotidiana e nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, costuma-se avaliar a criança somente neste nível, isto é, supõe-se que somente aquilo que ela é capaz de fazer, sem a colaboração de outros, é que é representativo de seu desenvolvimento (REGO, 1995, p. 73).

Entretanto, a teoria de Vygotsky rompe com ideais e hipóteses há muito tempo postas. Fundamentalmente, o processo de instrução e aprendizagem escolar não pode ser reduzido ao ponto de meramente trabalhar o que a criança já sabe (seu nível atual). A função da escola está em auxiliar na promoção do desenvolvimento e a forma de alcançar esse objetivo está no estímulo a superação dos ciclos já fechados, na ultrapassagem do

que a criança já faz sozinha para o que ela só faz com auxílio. Declaradamente, Vygotsky acredita que o aprendizado de uma criança se inicia anteriormente à sua inserção na escola, todavia, ele reconhece o valor do aprendizado escolar para a introdução de novos elementos para o desenvolvimento (REGO, 1995). Vygotsky (1991a), reforça tal afirmativa no trecho a seguir:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1991a, p. 24).

Em sentido amplo, essa citação expõe o caráter social do desenvolvimento, assim como o papel das relações sociais como desencadeadoras da aprendizagem, aspectos estes que o autor empreendeu defesa desde os primórdios de suas pesquisas, conforme já destacado anteriormente. Assim, Vygotsky sinaliza para a inter-relação entre aprendizado e desenvolvimento desde o início da vida humana. Além disso, a partir desse fragmento de sua obra, também pode-se colocar em questão a relevância da escola e do processo de mediação realizada pelo professor durante a escolarização a fim de promover o desenvolvimento, sendo, inclusive, suscetível se falar que a teoria histórico-cultural impõe um redirecionamento no trabalho desenvolvido pela escola e professores. Ou seja, a mediação pedagógica<sup>40</sup>. De tal modo, o objetivo do trabalho escolar não deve se resumir apenas à aprendizagem, como, por vezes, tem acontecido, mas, sobretudo, ao desenvolvimento.

Nesse contexto, entende-se a educação como “a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo”, no sentido de ser um processo que visa preparar “o

---

<sup>40</sup> A mediação feita pelo professor. Sabe-se que, Vygotsky (2001b) defendia que a apropriação das objetivações humanas não acontece em uma relação direta homem-mundo, pois é preciso ser mediada. Nesse entendimento, a mediação pedagógica diz respeito a “mediação intencional e planejada, existente em nossa sociedade, e que ocorre centralmente na educação escolar, na qual um ser que já se apropriou dos sistemas de signos sociais ensina-os aos humanos mais jovens” (MARCOLINO, 2013, p. 177). A autora retoma a ideia de Vygotsky e os signos para enfatizar que a conduta humana pode ser controlada por signos, não apenas de um único indivíduos, mas de todos os demais. A linguagem, por exemplo, é um poderoso signo capaz de governar o modo de ação dos homens. Por isso, a autora defende que o professor, por meio também dos signos, produz condições que direcionam e governam as funções psíquicas da criança para a apropriação da cultura, a qual, por sua vez, também é representada por signos. Nesse movimento, o professor é capaz de governar a conduta de seus alunos ao passo que eles, após essa apropriação, serão capazes de governar seus próprios modos de ação.

ser jovem para a complexa e múltipla atividade da vida” (VYGOTSKY, 2003, p. 82). Essa concepção de educação, por sua vez, pressupõe uma escola que tenha como finalidade o “[...] desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano naquilo que ele tem de universal” (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 834). Apoiando-se neste entendimento dos autores é que defende-se aqui a importância de professores e professoras conhecerem os pressupostos teóricos – a partir da perspectiva histórico-cultural – acerca do desenvolvimento humano, compreendendo que esse conhecimento é fundante no processo de formação humana com vistas ao desenvolvimento integral do indivíduo. Libâneo (2008, p. 48) alerta que “ensinar algo supõe conhecer a estrutura da atividade psicológica do sujeito” e, a partir disso, mobilizar ações de ensino capazes de direcionar o aluno ao caminho do “pensamento científico”, porém sem o devido entendimento de como atingir esse aluno, nos seus diferentes estágios do desenvolvimento, a atividade de ensino poderá ter sua eficiência formativa comprometida.

No que concerne ao modo com que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, esta pesquisa se estenderá também às obras de dois dos principais seguidores de Vygotsky, sendo eles: Leontiev e a teoria da atividade; b) Elkonin e os estudos sobre o desenvolvimento humano, os quais, juntamente com Vygotsky, compõem a base teórica da presente dissertação.

### **3.5.1 Alexei Nikolaevich Leontiev: o teórico da atividade**

Libâneo (2008 *apud* MIRANDA, 2013), classifica os seguidores de Vygotsky em três gerações, sendo Alexei Nikolaevich Leontiev pertencente a primeira geração, uma vez que trabalhou diretamente com Vygotsky e sua teoria. Longarezi e Franco (2017), fundamentadas em Golder (2004), revelam que, como colaborador do grupo responsável pela teoria histórico-cultural, Leontiev se voltou para quatro vertentes, em específico sendo elas: a) a Psicologia Geral; b) a Teoria da Atividade; c) o estudo da personalidade; d) e do sentido pessoal. Com a crescente influência política e ideológica de Stalin na União Soviética, o grupo de Moscou, que trabalhava diretamente com Vygotsky, começou a sofrer profundos ataques e pressões por parte do governo vigente. Em função disso, Leontiev se muda para Kharkov (Ucrânia) e continua suas pesquisas, onde, além disso, forma um grupo com jovens psicólogos que, mais tarde, ficaram conhecidos como kharkovianos. Contudo, os inúmeros compromissos acadêmicos e pessoais, tanto de

Vygotsky quanto de Leontiev, provocaram um movimento de distanciamento entre ambos.

A Teoria da Atividade, por sua vez, passou a ser central nas pesquisas de Leontiev em Kharkov, de tal modo que esta se elevou ao nível mesmo de uma grande teoria. Nuñez, León e Ramalho (2020), entendem que Leontiev, na verdade, elaborou mais do que uma versão alternativa da teoria histórico-cultural. Para os autores, a Teoria da Atividade consiste em uma continuação dialética da formulação vygotskyana, uma vez que integra e considera as teses de Vygotsky, sobretudo, as que dizem respeito à internalização e o controle das funções mentais. Partindo dessas ratificações, os autores, fundamentados em D. Leontiev (neto de A. N. Leontiev), refutam a ideia corrente de que Leontiev negou os pressupostos fundantes da teoria vygotskyana. No entanto, os autores chamam a atenção para o fato de que Leontiev trabalhou com as possibilidades que lhe eram viáveis à época, isso porque se alinhar rigorosamente a todas as formulações de Vygotsky era uma tarefa complexa e, sem exageros, até mesmo perigosa, haja vista o controle do governo stalinista e a perseguição feroz às suas ideias. Longarezi e Franco (2017) dissertam que, os trabalhos produzidos pelo grupo de Kharkov começaram a se destacar na primeira metade da década de 1930, isto é, nos últimos anos de vida de Vygotsky. Na atualidade, a teoria da atividade se desloca em sentido multidisciplinar, pois transita em várias áreas do conhecimento, como Educação, Sociologia do trabalho, linguística, antropologia e filosofia (DUARTE, 2002).

Em se tratando de suas formulações, Leontiev, nesses momentos, se voltou para a

[...] formulação e elaboração de teses decisivas para o desenvolvimento da teoria da atividade. O psicólogo preocupou-se com os elementos e componentes estruturais da atividade; diferenciou os instrumentos humanos e os meios auxiliares dos animais; identificou a estrutura dos processos psíquicos internos e da atividade objetual externa; bem como, a estrutura psíquica geral da atividade, etc. (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 91).

Na visão das autoras, a teoria da atividade pode ser concebida como uma das principais contribuições para a teoria histórico-cultural. A base da formulação teórica de Leontiev está na relação de interdependência que aponta entre a atividade humana e seu respectivo desenvolvimento. Por outro lado, Libâneo (2004, p. 07) esclarece que “o conceito de atividade é bastante familiar na tradição da filosofia marxista. A atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos

estabelecem com o mundo objetivo”. Nessa perspectiva, uma das mais celebres afirmativas desse psicólogo diz respeito ao entendimento de que

o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Em outras palavras, Leontiev defende que o homem não nasce dotado de conhecimento, mas se apropria dele em um processo histórico e cultural. Estas aquisições, por sua vez, serão transmitidas as gerações subsequentes. Nesse processo de constituição do ser humano, o trabalho é ontologicamente o principal agente de humanização, sendo esta uma objetivação humana – conforme já defendia a tradição marxista – e que torna a atividade humana distinta da atividade animal, haja vista que a atividade animal é inteiramente direcionada para a satisfação de suas necessidades, enquanto a atividade humana é motivada e mediatizada por características e comportamentos especificamente humanos, como a consciência, intencionalidade, capacidade de transformar a natureza para atender suas necessidades e, portanto, criar uma realidade essencialmente humana. Nesse contexto, Duarte (2002, p. 285) sintetiza que

ao longo da evolução humana, mais precisamente ao longo do processo de passagem da evolução biológica à história social e cultural, a estrutura da atividade coletiva humana foi assumindo cada vez mais a forma mediatizada, ou seja, a indiferenciada atividade coletiva dos primitivos seres humanos foi se transformando, surgindo assim uma estrutura complexa, na qual a atividade coletiva passou a ser composta de ações individuais diferenciadas em termos de uma divisão técnica do trabalho, ou seja, uma divisão de tarefas a qual só veio a se confundir com a divisão social do trabalho num momento histórico posterior, com o surgimento da sociedade de classes e da propriedade privada.

É preciso ainda se lembrar que “o trabalho executado pelo homem, tanto pode contribuir no sentido da formação humanizadora da consciência, quanto pode contribuir para a formação alienante da mesma” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 568), sobretudo, diante dos princípios capitalistas que regem a sociedade de classes atual, na qual “para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis” (LEONTIEV, 2004, p. 301). Em consonância Longarezi e Franco (2017), assinalam que o movimento de humanização ocorre pela

“apropriação-objetivação da cultura”, uma vez que esse movimento de aquisição e internalização da cultura já produzida pelas gerações anteriores possibilita que o homem dê o salto qualitativo no sentido de constituição de sua humanidade. Assim, o que vai legitimar a atividade humana em relação às demais “é a intencionalidade presente nas ações, situação possível pela intervenção da consciência”. Por fim, as autoras asseveram que “para Leontiev, o desenvolvimento humano se dá, sobretudo e primeiramente, pela atividade que o homem exerce” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 96).

Avançando na compreensão da teoria da atividade, Miranda (2013) evidencia que esta formulação teórica tem origem na década de 1930 e se funda no processo de aprofundamento das investigações relacionadas às ações mentais. Nesse sentido, o conceito de atividade que era desenvolvido introdutoriamente na teoria vygotskyana, em Leontiev ganha destaque central. Vygotsky se debruçou sobre a função dos signos no processo de mediação entre o mundo e o homem e, portanto, na construção do pensamento e do conhecimento. Já Leontiev, também se concentrou em explicar essa relação e a constituição do pensamento e do conhecimento, porém, partiu do conceito de atividade, elaborando, assim, a teoria geral da atividade. Nesse sentido, “a atividade [...] aparece como alvo de estudo e como princípio explicativo da consciência” (CENCI; DAMIANI, 2018, p. 929).

Diante disso, a consciência do homem está compreendida nas relações de trabalho, ou melhor, em sua atividade no mundo real/objetivo, de tal modo que a mesma vai se modificando a partir da atividade que o indivíduo desempenha. A exemplo disso, Franco e Longarezi (2011) citam o trabalho do professor que está compreendido dentro dessa relação imbricada entre consciência e atividade. Oliveira (1993) destaca que, Leontiev concebe a atividade como a relação estabelecida entre o homem e o mundo, a qual, em contrapartida, é dirigida por fins e motivos a se alcançar. Desse modo, “a ideia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas” (OLIVEIRA, 1993, p. 96). Para tanto, segundo a autora, é essa capacidade de buscar conscientemente alcançar os objetivos que difere categoricamente o homem dos animais. Por conseguinte, no intuito de compreender o percurso para um ensino que desenvolve, bem como a atividade pedagógica nesse processo, é preciso ainda evidenciar que a teoria inaugurada por Leontiev é constituída de conceitos chaves, dos quais destaca-se aqui: a estrutura da atividade; a atividade dominante; o sentido social e o pessoal (FRANCO; LONGAREZI, 2011).

Sobre o primeiro aspecto – a estrutura da atividade —, as autoras colocam em questão os elementos que alicerçam a teoria da atividade sob a ótica de Leontiev. Os elementos estruturantes da atividade humana podem ser, sobretudo, descritos a partir de cinco categorias, sendo elas: necessidade, motivo, operação, ação, condições e objeto. A necessidade é precisamente um elemento fundante, pois a atividade humana é estimulada a partir da necessidade. Partindo disso, *a priori*, evoca-se o fato de a atividade humana ser, na verdade, responsável pela mediação entre o homem e o mundo real, isto é, uma relação dialética, afinal “não só o objeto se transforma, mas também o sujeito” e por isso, objetivamente, há uma unidade entre as atividades externas (objetivas e práticas) e a psique humana (em suas atividades internas, subjetivas e teóricas) e, por fim, o “desenvolvimento das capacidades humanas” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 101).

Todavia, a atividade apenas consegue se firmar nesse sentido em razão das necessidades<sup>41</sup> que movem o indivíduo, ou seja, a atividade tem seu cerne na necessidade humana. E, em sentido generalizado, Leontiev (2004, p. 115) confirma tal constatação ao demarcar que “a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade”. A necessidade não é autossuficiente, já que precisa do objeto para se realizar. Nesse sentido, o objeto se funda como o conteúdo da atividade e, por sua vez, vai direcionar a ação. A necessidade e o objeto não são suficientes para a produção da atividade, pois é preciso a adição de um terceiro elemento, o motivo. Este será o responsável pelo estímulo da busca pela satisfação da necessidade. Nesse encadeamento, também se inserem as condições, as ações e as operações, pois

[...] para satisfazer essas necessidades, o sujeito depende das condições que se têm, ou do modo pelo qual são executadas. Essas condições são compreendidas como o conteúdo indispensável de toda ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação podem realizar-se por diferentes operações. Enquanto a ação é determinada pelo seu fim, as operações dependem das condições em que é dado este fim. Isto é, como essas necessidades são satisfeitas (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 569).

Em verdade, o aspecto fundante da atividade – as necessidades – não pode se realizar de forma autônoma, porque possui dependência de outras estruturas sem as quais não seria possível chegar à satisfação real dessas necessidades. Não existe atividade humana sem a satisfação das necessidades e sem o motivo, já que o mesmo está justamente ligado às satisfações das diversas necessidades. Desse modo, embora as

---

<sup>41</sup> A necessidade de se alimentar, a título de exemplo (LEONTIEV, 2004).

necessidades sejam condições preliminares, a ausência do motivo não permite sua satisfação e, conseqüentemente, impossibilita a atividade. Além do mais, uma atividade poderá se constituir de múltiplos motivos e, em razão disso, Leontiev (2014, p. 110) exemplifica a essencialidade dessa relação (necessidade-motivo) e a pluralidade de motivos a partir do trabalho, por isso, o autor afirma que “a atividade do trabalho é socialmente motivada, mas é direcionada também em direção a tais motivos como, vamos dizer, recompensa material”. Sintetizando essa ordenação, Miranda (2013) defende a necessidade como o ponto de partida da atividade, porém a atividade terá sua existência legitimada apenas a partir dos motivos, ou seja, se estabelece uma relação de interdependência. Já a atividade e o objeto motivam a “escolha das ações”, estas, logo, implicarão em operações que, conseqüentemente, dependem das condições.

Quando uma atividade tem seus motivos transformados ela se transforma em ações e as ações em atividade, demonstrando, portanto, o caráter dinâmico de uma atividade, uma vez que a variação de seus elementos estruturais transforma sua função. Para tanto, “se uma atividade perder seu motivo, transforma-se em ação; se a ação ganhar um motivo, torna-se atividade e [...] se a ação se torna um meio para atingir certo objetivo, constitui-se em operação” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 106). Sendo assim, se o motivo for estimulado por uma necessidade, a qual, por seu turno, tenha sido objetivada no objeto, ocorrerá o que se chama de significado e sentido, afinal de contas “tal relação é capaz de conferir significado à ação e ter um sentido para quem a realiza” (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 570). Sentido e significado são conceitos já trabalhados por Vygotsky, mas que ganham maior notoriedade nos escritos de Leontiev, que se apropria de ambos e os nomeia de *sentido pessoal* e *significação* ou *significado social* (ASBAHR, 2014).

O significado, é compreendido por Leontiev a partir dos termos *significação* ou *significado social*, enquanto o *sentido pessoal* se refere simplesmente ao termo *sentido*. A *significação* é entendida por Leontiev (2004, p. 102) como “o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta”. Em outros termos, o autor compreende que a realidade é resultado da extensa experiência da humanidade, a qual é sintetizada em forma de conceitos, ações e comportamentos, um saber, modos de saber-fazer, etc. Os reflexos generalizados desta realidade formam a consciência do *ser* a partir do momento em que ele nasce e entra em contato com o sistema de significações – já pronto e elaborado historicamente – que compõem o seu meio. Assim, ele traz o

exemplo da folha em branco, de modo que cada indivíduo a perceberá a partir das significações que possui (LEONTIEV, 2004).

Asbarhr (2014) esclarece que, como as significações já estão postas quando o indivíduo nasce, cabe a ele se apropriar destas ou não. Assim, as significações se constituem como fenômeno presente na consciência individual, mas não nega seu conteúdo objetivo, o social. É então que emerge o sentido pessoal, pois o indivíduo se apropria das significações que têm sentido pessoal para ele, “dito de outro modo, para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (LEONTIEV, 2004, p. 104). O sentido, precisa ser compreendido a partir do estudo histórico da consciência – ela não pode ser compreendida por si mesma, porque é o produto do processo evolutivo que marca a existência humana –, pois ele é resultado das relações criadas na vida/atividade do ser. Leontiev (1978) diferencia significado e sentido, porque nem sempre esta distinção é clara. Por esse motivo, o autor disserta,

Em alguns casos, a não coincidência de significado e significado na consciência aparece com clareza especial. Por exemplo, posso entender muito completa, ampla e perfeitamente o que é a morte, entender que é inevitável para o homem, estar completamente convencido de que é inevitável para mim pessoalmente; Posso, finalmente, conhecer em detalhes a natureza biológica desse processo. Em outras palavras, posso possuir amplamente o conhecimento e o significado correspondentes. Mas, no entanto, quão diferente esse significado pode ser para mim! No que se refere a mim, entender a inevitabilidade da morte pode, de certa forma, não fazer sentido: ela não entra na minha vida, não a altera realmente em nada, nem um pinga, nem por um único momento. Mesmo no início de sua vida, um homem geralmente se comporta verdadeiramente como se sua vida fosse durar uma eternidade. Mas de repente algo muda em sua vida, ou talvez esteja chegando ao fim, e esse mesmo homem agora calcula os anos, e até os meses que lhe restam de vida, apressa-se em levar a cabo o cumprimento de alguns de seus propósitos e renuncia inteiramente a outros. Pode-se dizer que sua consciência da morte tornou-se diferente (LEONTIEV, 1978, p. 216).

Nessa busca pela definição de ambos os termos, Torisu (2018) compreende o significado social como apropriações históricas e já determinadas, enquanto o sentido pessoal está mais relacionado ao individual, ao percurso de vida e aos motivos que movem o indivíduo. Quando há uma cisão entre o significado social e o sentido pessoal estabelece-se uma relação de alienação, como é o caso das relações de trabalho contemporâneas, nas quais não há uma relação de reciprocidade entre o sentido pessoal atribuído ao trabalho desenvolvido e o sentido social, uma vez que, em geral, o resultado do trabalho de indivíduo sequer é usufruído pelo mesmo.

Leontiev acreditava em uma unidade entre a psique e a atividade externa, de modo que as funções psíquicas, em sua visão, são originárias da interiorização da atividade externa do homem no contato com seus semelhantes. Contudo, essa relação entre desenvolvimento psíquico e atividade não são resultantes de uma atividade qualquer, mas de uma principal (LONGAREZI; FRANCO, 2017). Para Leontiev (2010), existem atividades que são mais importantes em um estágio e outras menos. As mais importantes são fundamentais para o desenvolvimento humano subsequente e, por essa razão, o desenvolvimento psíquico possui dependência da atividade principal – ou mais importante – e não da atividade em geral. Em relação à criança, “podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade” (LEONTIEV, 2010, p. 64).

O homem consegue desenvolver inúmeras atividades, porém apenas uma é a principal/dominante/guia, enquanto as outras são secundárias e, por sua vez, alicerçam a atividade mais importante. Esta última orienta o desenvolvimento psíquico, pois “governa as transformações mais relevantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade e que, portanto, potencializa o desenvolvimento” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 107). Nesse movimento, na infância – foco desta pesquisa – o brincar se funda como a atividade guia, pois a brincadeira se caracteriza como uma atividade externa capaz de direcionar a atividade psíquica da criança, bem como possibilita seu acesso à cultura e, como consequência, o desenvolvimento psíquico (as funções psicológicas superiores). Nas mudanças de faixa etária, essa atividade guia se transforma, haja vista que, entre os jovens, a atividade de estudo é a responsável por esse direcionamento rumo ao desenvolvimento psíquico e, por fim, no adulto isso ocorre pela atividade do trabalho.

Partindo dessas apreensões introdutórias, pode-se questionar qual a contribuição dessa teoria inaugurada por Leontiev no seio da teoria histórico-cultural para a educação, já que o foco da presente dissertação se situa na dimensão educacional. Diante disso, pode-se elencar inúmeras contribuições, das quais, certamente, entender como o homem se desenvolve, obviamente, se sobressai. O constructo teórico de Leontiev e sua base histórico-cultural vygotskyana apontam, portanto, para uma forma única de ver e compreender a educação, mas como? Na perspectiva histórico-cultural – gênese da teoria da atividade – “a educação [...] consiste no processo pelo qual o homem se humaniza pela apropriação cultural [...] e nela se objetiva”, tudo isso em um movimento dialético, do

qual o homem no processo de se constituir também ocasiona a constituição da humanidade (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 107). Assim, a escola tem papel fundamental, afinal sua função social em toda a história da vida humana é, e assim sempre deveria ser, a de promover a apropriação da cultura, algo que os gregos, ainda na antiguidade, colocaram em questão e adotaram como premissa da *skholé*<sup>42</sup> (COELHO, 2012).

Partindo desses direcionamentos, quando se pensa o contexto brasileiro quanto ao modelo de escola hodiernamente instituído, é possível afirmar que essas instituições possuem um compromisso, sobretudo, com a lógica capitalista e, portanto, empresarial. Na verdade,

[...] observam-se práticas fixadas em ações, a partir das quais não se tem a necessidade como um princípio, e o motivo, em geral, não coincide com a finalidade da ação. Nesse sentido, uma análise rápida para educação em contextos escolares capitalistas permite-nos afirmar que ela se constitui sob a base de ações e não de atividades. Como visto, esse modelo tende a ser propício para a alienação do sujeito (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 108).

Assim sendo, a escola necessita andar na contramão do apresentado pelas autoras acima, isto é, precisa-se que essa instituição se alinhe ao propósito leontieviano de busca pelo desenvolvimento psíquico do indivíduo e, portanto, desenvolvam suas práticas respeitando as atividades guia de cada período. Sobre este aspecto, anteriormente mencionou-se que o jovem possui uma atividade guia: a atividade de estudo; e o adulto possui outra: o trabalho. Assim sendo, alunos e professores possuem respectivamente suas atividades guias, o aluno, em idade pré-escolar, possui o brincar, já em idade escolar há a atividade de estudo e o professor a atividade de ensino, que diz respeito à sua atuação enquanto trabalhador. Para que as atividades desenvolvidas por alunos e professores se alinhem aos pressupostos da teoria da atividade é preciso, portanto, o rompimento com as práticas alienantes, pois os motivos não coincidem com a atividade desenvolvida e se fixam apenas no terreno das ações. Isto, por sua vez, não é atividade e, portanto, não contribui para a aquisição da capacidade de realizar generalizações, pensar cientificamente e, muito menos, para o desenvolvimento das funções psíquicas. Ou seja,

---

<sup>42</sup> Em seu sentido fundante, a escola supõe o significado da palavra grega *Skholé*, que se refere ao “tempo livre, trégua no trabalho, lugar ou resultado de estudo, algo que se faz aos poucos, com certa lentidão, sem a pressa do mundo dos negócios, da empresa, do dinheiro e do poder” (COELHO, 2012, p. 83). Em sentido amplo, na visão do autor, a escola se constitui como uma instituição responsável pela inserção dos indivíduos no mundo da cultura.

dentro da acepção teórica de Leontiev, esses tipos de atividades, assim como outros, precisam se originar de uma necessidade coletiva, além de se constituírem mediante um conjunto de ações articuladas por um objetivo comum, orientadas por operações que, por sua vez, são definidas pelas condições. Contudo, para que a atividade realmente potencialize o desenvolvimento do professor e do estudante, é preciso que o motivo da atividade de ensino coincida com o objeto de ação do professor, seu alvo; e que no caso do aluno também ocorra a coincidência do motivo da atividade de estudar com o objeto da ação do aluno (formar-se) (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 108).

Logo, pode-se compreender a significância do trabalho docente para o processo de desenvolvimento do aluno, haja vista a importância de sua atuação para propiciar a mediação necessária, a fim do desenvolvimento e da construção de uma forma de pensar mais elaborada/conceitual e dialética, porém não qualquer mediação, mas a mediação em sentido de atividade, partindo de necessidades coletivas de seus alunos e perpassando por ações, operações, condições, bem como por motivos vinculados aos seus respectivos objetos, por exemplo o objeto da atividade de ensino é a atividade do estudante. A teoria da atividade, em verdade, possibilita o alcance de uma educação transformadora, na qual o desenvolvimento passa a ser significativo no plano individual e coletivo, já que entende a atividade humana nos mais diversos momentos da vida (infância, juventude e idade adulta), e também oferta subsídios para se pensar uma escola desenvolvimental capaz de "educar os motivos, de modo a construir necessidades coletivas que superem as determinadas pelo sistema mercadológico de países capitalistas como o Brasil" (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 110).

Enfim, trata-se, sobretudo, da construção de uma educação para a constituição de um novo homem, o qual se deslocará no sentido de se formar amplamente e, particularmente, em contato com a cultura e o saber genuíno e inalienado. É nesse contexto que a transformação de realidades há muito já, aparentemente, determinadas será efetivamente possível.

### **3.5.2 Elkonin e a periodização do desenvolvimento humano**

Daniil Borisovich Elkonin, ou simplesmente Elkonin, foi um dos seguidores de segunda geração de Vygotsky e dos postulados de sua teoria histórico-cultural, mas na verdade, este estudioso foi mais do que um discípulo, pois suas contribuições foram responsáveis pela ampliação de conceitos e ideias vygotskianas, as quais – talvez em virtude da morte de seu precursor – não conseguiram se desenvolver de forma mais

aprofundada. Em outras palavras, Elkonin parte da teoria histórico-cultural e, ao mesmo tempo, a amplia. Esse psicólogo também se debruçou sobre a teoria da atividade de Leontiev, sendo a mesma expressa em muitos de seus estudos e, sobretudo, nos princípios de suas pesquisas sobre a periodização do desenvolvimento humano, proposição esta que é de interesse do presente estudo, tendo em consideração sua contribuição no sentido de compreender aspectos básicos do desenvolvimento humano e, por consequência, possibilitar a reflexão para um ensino (instrução) desenvolvente.

Segundo Lazaretti (2017), quando Elkonin se debruçou sob os estudos do desenvolvimento humano e delineou sua periodização, ainda era forte o movimento, o qual, particularmente, concebia a idade cronológica como determinante para o desenvolvimento humano. Por sua vez, Elkonin refuta os princípios em vigência e postula que o homem se desenvolve a partir das condições de vida e educação a que um indivíduo é exposto, isto é, a idade cronológica não é determinante, mas referencial no movimento de transição de um certo período para o subsequente. Importante também mencionar que, assim como o desenvolvimento humano em si, essa transição – de um período ao outro – não é natural, como defendia a tradição naturalista, mas sim subordinada às conjunturas concretas de vida. Todavia, Elkonin não chegou a essas conclusões isoladamente. Na verdade, Elkonin foi um dos últimos estudiosos na União Soviética a trabalhar diretamente com Vygotsky<sup>43</sup>, sendo também “o único dos discípulos diretos de L. S. Vigotski que viu ser publicado os seis tomos de ‘Obras escolhidas’ e pôde lançar um olhar retrospectivo comprometido com seu mestre” (ZINCHENKO, 2004 *apud* LAZARETTI, 2011, p. 64).

Essa autora, descreve a vida de Elkonin como uma encruzilhada, uma vez que o psicólogo enfrentou grandes adversidades ao longo de sua vida, bem como tragédias marcantes, como a perda de toda sua família na Segunda Guerra Mundial. Todavia, esses desafios não foram suficientes para distanciar esse psicólogo de seus interesses acadêmicos. Sabe-se que Elkonin efetivou os primeiros contatos com Vygotsky no início da década de 1930, ao se tornar docente da *paidologia* (pedologia), na mesma universidade em que se formou em Leningrado. O interesse por essa área do conhecimento, bem como suas experiências com crianças o aproximaram de Vygotsky, pois o bielorusso frequentou ativamente Leningrado em seus últimos anos de vida, sobretudo, em virtude de sua atuação nos cursos de pós-graduação e em conferências

---

<sup>43</sup> Segundo Delari Júnior (2017), Galperin foi formalmente o último psicólogo em contato direto com o precursor da teoria histórico-cultural, Lev Vygotsky.

diversas. Essa aproximação determinou categoricamente os interesses de pesquisa de Elkonin, isto é, os estudos voltados à Psicologia e a pedagogia infantil. Embora essa relação tenha durado apenas quatro anos, Elkonin ainda manteve contato com boa parte dos pesquisadores da escola de Vygotsky, como Leontiev, Galperin, Davidov, etc.

Entretanto, é preciso lembrar que os pedólogos eram frequentemente perseguidos pelo governo stalinista nesse momento, o que culminou no afastamento de Elkonin de suas atividades profissionais por alguns anos, porém suas pesquisas não deixaram de existir, já que o psicólogo arriscava-se com frequência (entre 1937-1941) em pesquisas com o público infantil, a fim de investigar o processo de aprendizagem da leitura e escrita em crianças na idade escolar. Após a grande guerra, Elkonin se concentrou em seus estudos teóricos, bem como na abertura de escolas que lhe possibilitassem investigar os problemas relacionados à Psicologia pedagógica e do desenvolvimento. Nesse sentido, é relevante evidenciar que, ao buscar compreender o desenvolvimento humano, Elkonin partiu das apreensões acerca das transformações das características biológicas que, em sua perspectiva, ocorreriam nas relações sociais. Assim sendo, compreender o desenvolvimento humano, no contexto da criança, significa considerar sua “[...] natureza social e, conseqüentemente, como se desenvolve e se forma, internamente, seu psiquismo”. É a partir dessas constatações que Elkonin organiza a periodização do desenvolvimento psíquico e, por sua vez, elenca as “forças motrizes e as leis do trânsito de um período ao outro no desenvolvimento” (LAZARETTI, 2017, p. 225).

Em síntese, Elkonin define a periodização do desenvolvimento humano como algo fundamental para a Psicologia infantil, vez que “[...] sua elaboração tem grande importância teórica já que a definição dos períodos do desenvolvimento psíquico e a revelação das leis do trânsito de um período a outro permite resolver, afinal de contas, o problema das forças motrizes do desenvolvimento psíquico” (ELKONIN, 1987, p. 104, tradução nossa). Ademais, conforme esse autor, é importante destacar que a estruturação desse sistema correspondente às leis de sucessões dos períodos na infância tem sua gênese na sociedade socialista, haja em vista seu significativo interesse no desenvolvimento integral de seus membros e, por consequência, o melhor aproveitamento de suas possibilidades em cada período. Evidencia-se, mais uma vez, a forte vinculação do pensamento histórico-cultural com a teoria social, sobretudo a Marxista. Ademais, em suas formulações, Elkonin recorre à teoria da atividade, de Leontiev, o qual manteve contato mesmo após a morte de Vygotsky. Da teoria leontieviana, Elkonin se apropria do conceito de atividade e, particularmente, do conceito de atividade guia/principal. Nesse

contexto, Leontiev iniciou o processo de se pensar uma Psicologia para o desenvolvimento e, por sua vez, Elkonin a ampliou ao se apropriar de conceitos centrais que, certamente, possibilitaram os desdobramentos de sua teoria acerca da periodização do desenvolvimento psíquico. Nesse momento, a presente pesquisa traz algumas – das inúmeras – contribuições de Leontiev e Elkonin, entendendo, portanto, que o primeiro contribuiu para as formulações teóricas do segundo e, por conseguinte, para o pensamento de Davidov, anos depois.

Para tanto, Lazaretti (2017) salienta que Elkonin estruturou a periodização do desenvolvimento da seguinte forma: a) comunicação emocional direta; b) atividade objetual manipulatória; c) atividade jogo de papéis; d) atividade de estudo; e) atividade de comunicação íntima pessoal; f) atividade profissional de estudo. Nessa perspectiva, o primeiro período se refere aos meses iniciais de vida de uma criança, isso porque, nesse momento, o bebê precisa manter uma atividade de comunicação emocional direta com os demais a sua volta, pois é a partir dessa comunicação que a criança terá suas necessidades imediatas satisfeitas. “Nessa relação se desenvolve uma comunicação emocional, portanto, o bebê aprende a *utilizar* o adulto para eliminar sua falta de conforto e para obter o que necessita” (LAZARETTI, 2017, p. 226, grifos da autora). A criança inicia a atividade de comunicação pelo uso de choros e gestos, por exemplo, de modo que o adulto à sua volta começa a perceber e a reconhecer suas a intenção e, para tanto, busca satisfazê-las. Nesse movimento, o adulto também passa a estabelecer uma atividade de comunicação com a criança, marcada diretamente pela emoção, ainda que a mesma não tenha essa percepção. Todavia, essas práticas são fundamentais, afinal são responsáveis inserção da criança nessa atividade.

Dessa maneira, o que está em questão, na verdade, é a inserção da criança em novas possibilidades de aprendizagem. Assim, a atividade guia do primeiro período, naturalmente se refere à comunicação emocional direta, entendida pela autora como fundante para o desenvolvimento da criança. Em contato com os adultos, a criança passa a ser inserida no mundo material, isto é, dos objetos humanos, bem como passa a observar as relações dos indivíduos ao seu redor com esses objetos e as formas manipulá-los. O objetivo e o motivo da criança nesse período é estar em contato com o adulto, de tal modo que seu agir no mundo tem sempre um caráter social. Contudo, essa atividade dominante passa a ser secundária a partir do momento em que a criança – após a estimulação do adulto – sente a necessidade de se inserir no mundo dos objetos e, por conseguinte,

nascem outros motivos e necessidades, como “aprender a manipular e a utilizar objetos humanos” (LAZARETTI, 2017, p. 228).

Nesse sentido, o segundo período é inaugurado e, por conseguinte, a atividade dominante passa a ser a objetual manipulatória que se caracteriza como “o domínio dos procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos” (ELKONIN, 1987, p. 116). Entretanto, é importante lembrar que esse processo depende diretamente da mediação de um adulto ou pessoa mais experiente, tal como da linguagem, afinal o interesse pelos objetos também repercute no interesse pela língua, elemento fundamental para se designar um objeto, aprender suas funções e aplicações na vida social, conforme delineamentos de Mukhina (1996).

No primeiro ano, a criança aprende somente as funções e propriedades básicas e externas dos objetos, de tal modo que, a mesma forma com que manipula o lápis também o faz com a colher, por exemplo. Com a chegada da primeira infância – segundo ao terceiro ano de vida –, a forma de ação frente aos objetos se transforma, uma vez que a criança passa a perceber os objetos de forma mais elaborada, ou seja, passam a compreender as propriedades e funções dos objetos. Portanto, emerge uma nova necessidade: aprender a operar o objeto conforme foi designado pela experiência social. Para Elkonin (2017), esse período é marcado por um certo fetichismo objetual, já que a criança se debruça efetivamente sobre o objeto e suas funções. Assim sendo,

Com o aprimoramento das atividades sensório-motoras, nas manipulações com objetos e brinquedos em atividade conjunta com os adultos, as crianças vão aprendendo as ações planejadas e designadas pela sociedade aos objetos de uso cotidiano. Todavia, essas ações primárias não são consideradas ainda como brincadeira [...] (LAZARETTI, 2017, p. 228).

Na verdade, a autora, fundamentada em Elkonin, compreende que essas “manipulações primárias” se referem, na prática, a exercícios básicos para que seja possível operar determinados objetos. Apenas no período posterior, ou melhor, no fim da primeira infância – a partir dos três anos de idade – é que há a evolução para as brincadeiras, porém isso ocorre primeiramente pela via da ação com os objetos e, mais tarde, nas relações com o adulto e suas ações, o interesse da criança é motivado, haja vista que há motivação para reproduzir as ações e funções sociais que os adultos realizam, o que é possível, por exemplo, pela brincadeira, bem como pelas “formas produtivas de ação (o desenho, a modelagem, a construção)” (LAZARETTI, 2017, p. 228). Nesse

sentido, a atividade objetual manipulatória abriga em seu interior as bases para a transição à brincadeira (ELKONIN, 2004). Nesse findar da primeira infância, com o domínio da manipulação objetual, ocorrem novas ações que, por sua vez, serão determinantes para o surgimento do jogo de papéis. Nesse momento anterior ao jogo de papéis, a criança inicia um processo de profunda relação com objetos, sendo capaz de manipular e compreender as funções sociais até mesmo daqueles mais sofisticados. Além disso, a autonomia é cada vez maior no cotidiano, ocorrendo uma ampliação no número de atividades que já se consegue realizar (LAZARETTI, 2017).

A partir disso, a criança passa a potencializar essa manipulação, iniciando a substituição de ação com os objetos, por exemplo. Elkonin (1998) esclarece que essa substituição se desloca, sobretudo, no sentido de substituir um objeto com uma determinada função social – apreendida lá atrás com o auxílio de um parceiro mais experiente – por outro, porém realizando a mesma função. Exemplificando, a criança pode substituir um pente de pentear cabelos por uma régua em suas brincadeiras com pelúcias e bonecas. Essa substituição é motivada pela necessidade de “completar a situação habitual da ação com o objeto ausente no momento dado” (ELKONIN, 1998, p. 224). Em concordância, Lazaretti (2017) enfatiza que daí emerge a ação lúdica.

A brincadeira, na verdade, possibilita que a criança se aproprie dos sentidos sociais dos objetos e passe a aspirar a realização de atividades socialmente significativas. Essas aspirações, por sua vez, são fundamentais para que a criança esteja preparada para sua inserção na escola e as aprendizagens que dela virão (ELKONIN, 1987). Nesse movimento, inicia-se um processo evolutivo para o terceiro período denominado jogo de papéis. Esse período é marcado pela capacidade de reprodução das ações dos adultos e, posteriormente, a incorporação de seus nomes – já que a linguagem também está em ascensão – assim como também a habilidade de comparar suas semelhanças. Assim, a criança, inicialmente, apenas realiza uma comparação com o adulto e a reprodução de suas ações, mas isso muda quando são inseridas em situações as quais ressaltam suas ações, se dão outros nomes, estabelecem as diferenças e semelhanças entre si e um adulto em momentos de brincadeira (LAZARETTI, 2011).

Esse período é fundante para o desenvolvimento psíquico das crianças, afinal de contas a brincadeira influencia diretamente na formação da consciência e da personalidade. Entre tantos interesses, os estudos acerca da Psicologia infantil foram de grande valor para Elkonin, a exemplo, de Vygotsky. A Educação Infantil, portanto, torna-se um espaço propício para o desenvolvimento de brincadeiras, uma vez que o público

dessa etapa da Educação Básica diz respeito, especificamente, às crianças em período de atividade do jogo de papéis. Dessa maneira, no desenvolvimento do jogo de papéis, a criança passa a reproduzir o papel do adulto, porém sem deixar de ser criança. Ademais, por meio do jogo, a criança passa a ter uma nova razão: ser o adulto e, por sua vez, o desejo de ir à escola e desenvolver atividades socialmente valorizadas (ELKONIN, 1987; LAZARETTI, 2011).

Nessa conjuntura, a brincadeira comporta a base para a atividade de estudo (ELKONIN, 2017). Em consonância, Lazaretti ressalta que esse novo contexto inaugura uma nova atividade dominante: a atividade de estudo. Esta atividade caracteriza a saída da idade pré-escolar para a escolar e se distingue pelo fato de que “[...] além das mudanças nas relações da criança com a sociedade, a escola tem como principal objetivo conduzir a apropriação de conhecimentos, a formação das qualidades fundamentais da personalidade e dos distintos processos psíquicos” (LAZARETTI, 2011, p. 283). Contudo, esse conceito também será apresentado em outros estudos, como os de Davidov. Em continuidade, essa autora, ao sintetizar as ideias de Elkonin, disserta que a atividade de estudo se torna a atividade dominante durante a idade escolar, a qual se forma no processo de instrução formal. Neste período, a participação do professor é fundamental, pois este orientará o desenvolvimento da atividade. Ademais, a atividade de estudo se manifesta como uma transformação nos motivos da atividade, isso porque, nessa idade, a criança tem exigências e obrigações a serem satisfeitas, o que não ocorria, por exemplo, na idade pré-escolar, período no qual existia apenas a demonstração de interesse em participar desse tipo de atividades compreendidas como mais *sérias*.

Para Elkonin (1987, p. 119) “o estudo, quer dizer aquela atividade cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino (instrução), é a atividade dominante nesse período”. A atividade de estudo, na perspectiva de Elkonin, contribui para a formação das “forças intelectuais e cognitivas da criança”. Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987, p. 300), em seus estudos e experimentos, chegaram a certas conclusões, dentre as quais a de que o ensino na antiga União Soviética não estava alinhado ao “bom ensino” defendido anos antes por Vygotsky, pois “o principal defeito desses métodos [de ensino utilizado na URSS] é que, de fato, reduzem a influência pedagógica a descrição verbal e a demonstração de modelos” e, por sua vez, torna a assimilação precária. Diante disso, Lazaretti (2017) advoga no sentido de que a atividade de estudo, em verdade, não se trata de assimilação de conhecimentos, afinal de contas sua significância extrapola tal pressuposto. Assim, a atividade de estudo

se refere a totalidade da vida de um indivíduo, considerando todas as suas facetas. De tal forma, o jogo e o trabalho ainda permanecem, embora agora o jogo seja secundário.

Para além disso, a idade escolar também contempla a passagem da infância para a adolescência e também a inauguração dos períodos finais do desenvolvimento humano, formulados por Elkonin (1987). Segundo o autor, no período da adolescência é complexo apreender a atividade dominante, sendo este um período crítico, conforme a Psicologia. Ainda assim, tal pensador conseguiu identificar que na adolescência inaugura-se o desenvolvimento de uma atividade especial, cujo conteúdo se refere ao estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes, ou, conforme afirma Elkonin, uma atividade de comunicação. Dessa maneira, pode-se

[...] supor que a atividade dominante/guia nesse período do desenvolvimento é a atividade de comunicação, que consiste no estabelecimento de relações com os companheiros sobre a base de determinadas normas morais e éticas que mediatizam as ações dos adolescentes (ELKONIN, 1987, p. 120).

Essas relações também dizem respeito ao trabalho e, fundamentalmente, irão contribuir para que o indivíduo forme seus pontos de vista gerais sobre a vida e, de forma mais ampla, influenciará na estruturação do sentido pessoal da vida para este. Na verdade, é a fonte inspiradora para a construção da personalidade e, por sua vez, das funções psicológicas, cujas especificidades as tornam superiores. Elkonin (1987), compreende a passagem para a adolescência como um período marcado, particularmente, por questões relacionadas ao desenvolvimento orgânico/físico, ainda que estas não tenham influência direta sobre a construção da personalidade do adolescente, pois apenas dentro de todas as mudanças é que essa etapa terá seu lugar.

Lazaretti (2017) sintetiza que a passagem do período da infância para a adolescência caracteriza o nascimento de formações qualitativamente novas, como o surgimento de elementos característicos do adulto, a formação da autoconsciência, as relações sociais ampliadas, os interesses que, particularmente, se transformam, as mudanças na atividade de estudo, bem como o aparecimento de elementos mediadores da conduta, conforme Elkonin (1987) já havia adiantado. Em uma análise final, a autora considera imperioso a transformação nas condições sociais em que o adolescente está inserido, pois isso resultará na aquisição de premissas como a responsabilidade, o compromisso e a coletividade. Desta forma,

a própria atitude perante essas premissas provoca o interesse ao *futuro*. Estabelecem-se *interesses profissionais* e, portanto, a atividade profissional de estudo começa a torna-se dominante. O adolescente começa a ter uma atitude séria perante o trabalho, em realizar uma atividade *socialmente útil* (LAZARETTI, 2017, p. 236, grifos da autora).

Nesse período, portanto, o papel da instrução se torna fundante, haja vista que a atividade de ensino tem de estar direcionada para uma formação politécnica, conforme defende a autora. Essa formação politécnica, por sua vez, diria respeito ao domínio das múltiplas técnicas, mas no sentido de “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136) e não no sentido de ensino profissionalizante e fragmentado, mas sim na possibilidade de propiciar um desenvolvimento integral e multilateral ao indivíduo, de tal modo que o mesmo terá compreensão do caráter e da essência do trabalho que realiza.

A partir da consulta da obra de Elkonin, bem como de autores que sintetizam suas ideias, algumas questões se sobressaem. Pode-se citar, primeiramente, a efetividade do trabalho docente nesse contexto de promoção do desenvolvimento e de auxílio de passagem de um período ao outro, sem desconsiderar, no entanto, a relevância do contexto social do estudante. Nesse sentido, é preciso que o professor tenha uma visão global do desenvolvimento de tal maneira que, em sua atividade de ensino, seja capaz de organizar a atividade com foco no desenvolvimento das crianças e, por conseguinte, estimular o acesso aos períodos seguintes. Na Educação Infantil, esse processo se mostra indispensável, sendo este um espaço propício para o desenvolvimento de atividades características da primeira infância, como a brincadeira. Ademais, salienta-se que as pesquisas de Elkonin são uma combinação equilibrada entre teoria e prática, pois suas pesquisas, em contraste com outros pesquisadores, possuem grande quantidade de material factual acumulado. A exemplo disso, pode-se citar o sistema didático desenvolvido em parceria com Davidov e Repkin, o qual, em síntese, “foca no conteúdo da aprendizagem como fonte do desenvolvimento psíquico (pensamento teórico), do qual deriva todo o resto, inclusive os métodos” (PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 217).

Em última análise, precisa-se ainda destacar quatro contribuições das hipóteses/teoria da periodização do desenvolvimento humano, assinaladas por Elkonin (1987). O autor reflete que suas hipóteses, primeiramente, contribuem para superar a fragmentação, existente no campo da Psicologia infantil, entre o desenvolvimento dos aspectos motivacionais e as necessidades do intelectual-cognitivo. Todos são

fundamentais para o desenvolvimento da personalidade. Em segunda instância, Elkonin revela que suas hipóteses são importantes no sentido de considerar o desenvolvimento psíquico de forma espiral e ascendente e não linear. Além disso, demonstra a relevância de sua formulação teórica para se compreender a vinculação de um período com o outro, isto é, a influência de um período concluído para o novo que está se abrindo. Por fim, Elkonin (1987) demonstra como suas hipóteses estão orientadas a desmembrar o desenvolvimento psíquico em épocas e estágios correspondentes as leis internas de tal desenvolvimento e não simplesmente aos fatos externos.

### 3.6 UMA TEORIA PARA PENSAR A ATIVIDADE DE PROFESSORES<sup>44</sup> DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança (VYGOTSKY, 2010, p. 110).*

Na segunda página deste capítulo, com base em Cedro e Nascimento (2017), foi anunciado que esta pesquisa buscava se valer de uma coerência lógica, epistemológica e filosófica no sentido de romper com práticas orientadas para a compreensão de um conceito/pensamento/teoria pela metade, na tentativa de não incorrer em privilegiar uma determinada perspectiva apenas, seja a epistemológica, lógica, filosófica ou ontológica. Na verdade, a proposta era a de compreender os conceitos/pensamento/teoria em sua totalidade, mesmo possuindo limitações humanamente inegáveis. E é nesse sentido que esta pesquisa empreendeu e empreenderá esforços. Esta elucidação é necessária, pois as aproximações realizadas até aqui acerca de algumas das principais formulações teóricas da teoria histórico-cultural possibilitaram a apreensão da ideia geral da supracitada teoria, bem como viabilizaram o estudo de conceitos que subsidiarão o objetivo central do presente capítulo: compreender como a criança na idade da infância – entre zero e cinco

---

<sup>44</sup>Roberto Valdés Puentes, em uma palestra proferida em 23 de junho de 2022 pela plataforma *You Tube*, afirma que entre os adultos a atividade de estudo não é mais a atividade dominante e, portanto, recomenda a utilização do termo “atividade pedagógica”, em lugar de atividade de estudo, sendo esta a atividade caracterizadora da formação para o exercício da docência. Disponível em: <[https://youtu.be/7\\_kReqDm\\_yY](https://youtu.be/7_kReqDm_yY)>.

anos de idade<sup>45</sup> – aprende e, por sua vez, também se desenvolve, partindo dos estudos de Vygotsky e de seus seguidores, os quais tratam especificamente dessa questão. Ademais, será possível ainda pensar a atividade docente com foco no desenvolvimento das crianças na infância.

Compreendendo estas questões postas, este tópico, particularmente, se concentrará na discussão acerca das contribuições dos escritos de Vygotsky e seus seguidores para pensar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em seus primeiros cinco anos de vida – etapa da Educação Infantil no Brasil –, bem como refletir sobre as implicações dessa teoria para a atividade docente, especialmente, no que concerne ao ensino que desenvolve.

Sabe-se que, na Psicologia infantil, o foco está, sobretudo, nas crianças posicionadas em seu primeiro ano de vida, na primeira infância e na idade pré-escolar, isto é, as crianças que, no Brasil, possuem faixa etária correspondente ao público alvo da Educação Infantil. Nesse sentido, essas crianças possuem particularidades que foram delineadas por inúmeras correntes do pensamento, dentre elas a da teoria histórico-cultural. Contudo, como bem ressalta Mukhina (1996), o trabalho de estudar a criança não pode ser incumbência apenas dos psicólogos, mas também do professor. Desse modo, a autora, explica que o professor, necessariamente, deve conhecer as leis gerais que orientam o “desenvolvimento psíquico das crianças, as causas e as condições do desenvolvimento e suas etapas nas diferentes idades” (MUKHINA, 1996, p. 31). A partir desse entendimento, o professor será capaz de atuar com foco na aprendizagem e no desenvolvimento, além de também possuir os subsídios necessários para identificar as crianças que necessitam de maior atenção, bem como verificar possíveis desvios no desenvolvimento infantil e, assim, explorar métodos para os corrigir.

Tendo em vista o já evidenciado em Vygotsky, Leontiev e Elkonin, novamente, reitera-se como a experiência social é efetivamente a fonte de desenvolvimento psíquico das crianças; e o papel do adulto – parceiro mais experiente – é o de mediador dos conhecimentos e experiências necessárias para a constituição de suas capacidades

---

<sup>45</sup>Mukhina (1996) divide a infância em três crises, as quais, por sua vez, constituem três etapas etárias, sendo: a) o primeiro ano de vida, que contempla o nascimento até o primeiro ano de vida; b) a primeira infância, que abrange as idades de 1 a 3 anos; c) a infância pré-escolar, que engloba as crianças em idade de 3 a 7 anos. Em razão desta pesquisa ser voltada para a Educação Infantil, adotar-se-á para análise o primeiro ano de vida, a primeira infância e parte da infância pré-escolar, isto é, crianças em idade de 0 a 5 anos completos, haja vista que a legislação educacional brasileira determina que a pré-escola compreenderá crianças de até 5 anos completos, enquanto que as crianças com 6 anos ou mais não fazem mais parte da Educação Infantil e precisam, obrigatoriamente, estar matriculadas no Ensino Fundamental I (segunda etapa da Educação Básica), etapa que, portanto, foge ao objetivo do presente estudo.

psíquicas e da personalidade. É comum ouvir-se que as crianças de hoje se desenvolvem de forma mais acelerada em comparação às crianças do passado e isso, de fato, acontece, todavia não é no vazio, pois segundo Mukhina (1996), tal fato se justifica em razão das condições concretas de vida que a criança “de hoje” tem acesso, afinal de contas elas, sobretudo aquelas pertencentes ao período posterior a década de 1990<sup>46</sup>, possuem contato com objetos, os quais, em épocas anteriores, sequer haviam sido inventados, como o rádio, a internet, aparelhos eletrônicos, entre tantos outros.

Além desses fatores, o século XXI se constitui como um período da história o qual a proteção e a educação da infância são garantidas por lei – Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 –, sendo este também papel da família e da escola. Nesse sentido, hodiernamente, a atenção dispensada à criança é mais abrangente, de tal forma que extrapola o assistencialismo e inclui, por exemplo, a educação como direito da criança. Dessa maneira, esse exemplo apresentado pela autora, por vezes, pode aparentar ser insignificante no movimento cotidiano, porém, para a Psicologia, demonstra sua relevância no sentido de certificar, por meio de um exemplo simples e cotidiano, o que já enunciava Vygotsky há quase um século: as condições de vida são determinantes para o desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, ao considerar a Educação Infantil como o enfoque deste tópico, destaca-se como a Psicologia infantil compreende o desenvolvimento psíquico da criança em cada uma de suas épocas, particularmente a que antecede o período escolar. Nessa parte, toma-se como ponto de partida a afirmativa de Vygotsky (2010) sobre como a criança começa seu processo de aprendizagem muito antes mesmo de ser inserida na escola e, portanto, antes de estar na idade compreendida como período escolar, conforme aponta Elkonin (1987). Assim, Vygotsky (2010) verifica que a aprendizagem escolar da criança tem uma pré-história, localizada precisamente no antes de sua inserção na escola e na atividade de estudo. Tal constatação encaminha o autor a afirmar que a aprendizagem escolar não parte, então, do zero ou do “vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (VYGOTSKY, 2010, p. 110).

O psicólogo russo e seus discípulos, ao evidenciarem que o homem não nasce humano, mas se torna homem a partir de sua apropriação cultural, rompem com as teses mais populares à época do inatismo reinante e, além do mais, exaltam a educação e a

---

<sup>46</sup> Explosão das tecnologias no mundo, resultante da ampliação e evolução da Globalização.

escola no sentido de resguardarem as forças motrizes para a manifestação da aprendizagem e do desenvolvimento, pois, nessa perspectiva, as condições de vida, educação e de acesso à cultura acumulada são determinantes (MELLO, 1999).

Vygotsky é portador de uma verdadeira mudança de consciência na concepção de infância, de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, se comparada às ideias mais populares da década de 1930. Assim, pode-se dizer que “a concepção de desenvolvimento humano apresentada por Vygotsky (1995) traz implicações que colocam de cabeça para baixo o que pensávamos sobre a educação infantil e as práticas que realizávamos nas escolas infantis” (MELLO, 2015, p. 07). Isso se dá, principalmente, pela velha ideia que se tinha da criança como indivíduo incapaz e ainda não portadora de um desenvolvimento eficaz frente a certas práticas, elementos muito presentes na teoria de Piaget, por exemplo. Vygotsky, ao entender a relação desenvolvimento-aprendizagem de forma inversa (aprendizagem-desenvolvimento) rompe com as teses reducionistas de seu tempo e inaugura uma forma inédita de pensar e praticar a escolarização. Isto é, uma escolarização que considera a aprendizagem indispensável para o desenvolvimento. Dessa forma,

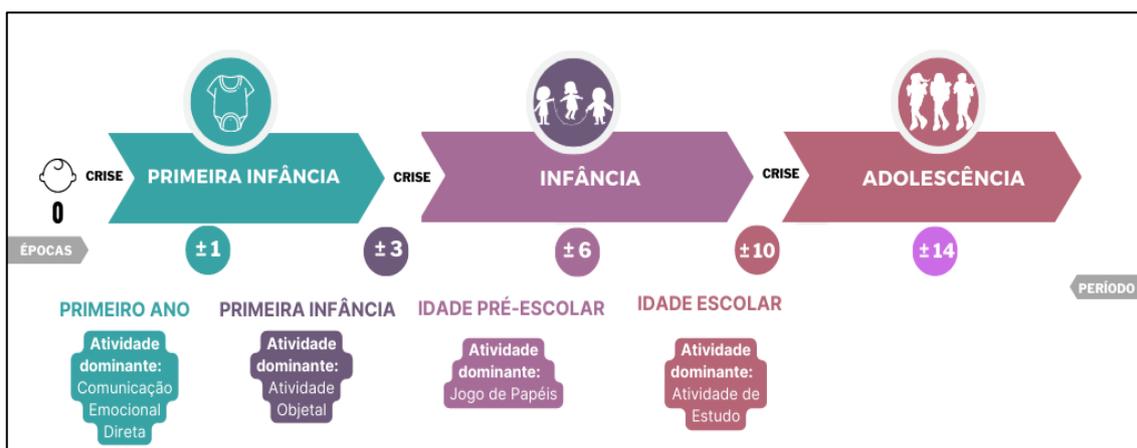
se antes pensávamos que o desenvolvimento era natural e que as qualidades humanas se manifestavam à medida que as crianças cresciam, agora passamos a ver o desenvolvimento como resultado das experiências que a criança vive, de sua atividade e de sua aprendizagem. Se antes entendíamos que o desenvolvimento acontecia naturalmente, hoje entendemos que devemos intencionalmente provocá-lo, querendo que as crianças se desenvolvam ao máximo, que reproduzam as máximas qualidades humanas (MELLO, 2015, p. 08).

Mediante o exposto, evidencia-se que Vygotsky já pesquisava e intervinha em favor dessa constatação. Embora outros autores de sua área e de seu tempo também já estivessem se dedicando a isso, foi por suas mãos e, posteriormente, de seus seguidores que estes estudos tomaram caminhos mais sólidos, ecoando ainda hoje nos mais diversos estudos. As pesquisas relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças pequenas na Escola de Vygotsky nunca cessaram, nem mesmo depois da morte de seu precursor. Nesse sentido, após os escritos iniciais de Vygotsky, seus seguidores se inspiraram em suas ideias – destaca-se Leontiev, Zaporozhets e Elkonin – e as ampliaram exponencialmente. Os psicólogos dessa corrente do pensamento, dedicaram-se amplamente aos estudos de crianças em idade pré-escolar, isto porque, a partir dos inúmeros estudos realizados, chegaram a tese de que nessa idade os processos de desenvolvimento são mais intensos, de forma que, em condições favoráveis de vida e

educação, as capacidades físicas, intelectuais, mentais, bem como os sentimentos, podem se desenvolver profundamente (PUENTES, 2017).

Nessa linha de raciocínio, Elkonin (2017), ao dissertar sobre a sua formulação da periodização do desenvolvimento e a relevância da mesma, reporta-se a uma fala de Vygotsky, orienta que “o desenvolvimento da criança não é outra coisa que a permanente passagem de um escalão evolutivo a outro, passagem ligada à mudança e à estruturação da personalidade da criança”. Para tanto, investigar o desenvolvimento da criança “significa estudar a transição da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas” (VYGOTSKY, [19--? ], *apud* ELKONIN, 2017, p. 152). Em se tratando, particularmente, dos períodos que antecedem o período escolar, Elkonin divide a infância em duas épocas: a primeira infância e a infância. No interior de ambas, há atividades que são dominantes e se referem aos estágios anteriores a predominância da atividade de estudo, ocorridas na idade escolar. Leontiev (2010), explica o processo de desenvolvimento humano como dependente, em cada estágio, de uma atividade específica e dominante, isto é, da atividade guia. O critério decisivo para a transição de um estágio ao outro é, precisamente, a alternância de uma atividade guia por outra. Essa mudança, por sua vez, concretiza o nível de desenvolvimento atingido pela criança. Nessa perspectiva, o quadro abaixo busca sintetizar a periodização do desenvolvimento, desenvolvida por Elkonin, mas alicerçada por todos que o antecederam, inclusive Vygotsky.

**Figura 1** – Esquema da periodização do desenvolvimento elaborada por Elkonin.



Fonte: adaptado de Abrantes (2012).

Na época da primeira infância há uma transição entre a atividade dominante da comunicação emocional direta do bebê (entre 0 e 1 ano de idade) para a atividade objetal manipulatória (1 a 3 anos de idade). No primeiro período, ocorre a assimilação das finalidades, motivos e normas de conduta entre as pessoas nas respectivas relações sociais estabelecidas (ELKONIN, 2017). O bebê se utiliza de inúmeras estratégias para se comunicar com os adultos, particularmente, estratégias emocionais como os sorrisos e o choro para demonstrar situações de desconforto e de necessidades. Esse movimento operacionaliza o surgimento, no futuro, de sentimentos tipicamente humanos e, portanto, mais complexos. Em consonância, Mukhina (1996), compreende que em seu primeiro ano de vida, especialmente nos primeiros meses, tem como objetivo supremo a satisfação de suas necessidades, mas também já apresenta alguns reflexos, como a sucção e o impulso. Estes são de grande importância para adaptação ao mundo logo após o nascimento.

Todavia, segundo esta autora, a criança não nasce com um comportamento já formado, pois necessita do adulto para que se formem as estruturas comportamentais, ao contrário dos animais que já possuem tal disposição de forma inata. Em seus primeiros meses de vida, é possível observar que o aparelho auditivo e audiovisual da criança se desenvolve rapidamente, embora os movimentos corporais ainda sejam mais lentos. Com isso, é possível inferir que

a particularidade principal do recém-nascido é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o homem. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias; e a educação forem adequados, à criança experimentará novas necessidades (obter impressões, relacionar-se com os adultos), que são a base do desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1996, p. 77-78).

O desenvolvimento psíquico da criança nesses primeiros meses de vida também perpassa pela necessidade de estímulo quanto aos órgãos do sentido, aspecto fundamental para a maturação cerebral, bem como das emoções, ocorrendo apenas a partir do relacionamento com os adultos. Esse relacionamento acontece de diversas maneiras, inclusive nas instituições de Educação Infantil, haja vista que esses espaços recebem crianças ainda nos primeiros meses de vida<sup>47</sup>. A autora assevera que a *primeira*

---

<sup>47</sup> Durante a pesquisa de campo, constatou-se que, na cidade de Jaraguá - Goiás, as crianças na faixa etária de nove meses já estão aptas a frequentarem as instituições de Educação Infantil municipais. Portanto, a

*necessidade social* de uma criança é a comunicação com o adulto, o que, por consequência, remete ao primeiro período do desenvolvimento psíquico da criança segundo Elkonin (2020), a comunicação emocional.

Contudo, a autora lembra que a evolução para o próximo período, onde a relação da criança com os objetos começa a se desenvolver e, por conseguinte, a atividade conjunta/colaborativa entre criança e adultos, – a atividade guia será a objetiva manipulatória – apenas terá êxito a partir da mediação do adulto, de tal forma que sejam organizadas situações de educação (de aprendizagem) adequadas, tendo em vista como “o adulto apresenta a criança, se se pode dizer assim, ao mundo material, chama a sua atenção para os objetos, mostra-lhe praticamente todas as formas de manipular os objetos, com frequência ajuda a realizar uma ação e orienta os movimentos” (MUKHINA, 1996, p. 83).

Nessa idade, mais ou menos entre o primeiro ano, a autora afirma o quanto a imitação é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois a partir das ações do adulto a criança buscará reproduzi-la, havendo a assimilação das ações ensinadas ou observadas. Outro aspecto importante nessa idade é o fato de ver o mundo pelas lentes advindas das relações sociais. Assim, a partir do modo com que o adulto se comporta com a criança, os ensinamentos e orientações possibilitam a compreensão dos costumes e comportamentos aceitos ou até mesmo os reprovados socialmente (MUKHINA, 1996).

Para Mukhina (1996) ao final do primeiro ano, a criança inicia o processo de desenvolvimento da linguagem e a atividade do adulto é fundamental, pois sua função será a de criar condições para que a linguagem aflore. Assim, perguntas que partem do adulto, tais como “onde está isso ou aquilo? ”, são fundamentais para que a criança associe os objetos às palavras, mas deve-se ter cuidado com os questionamentos, uma vez que nessa idade o tom usado para perguntar determina a compreensão ou não da linguagem. Todavia, a linguagem não é a atividade principal justamente por sua função auxiliar no sentido de mediar a ação de compreender os aspectos técnicos/procedimentais dos objetos. Nesse movimento, a criança passa a entender a relação entre objeto e palavra e, como consequência, amplia sua relação com o adulto, afim de conhecer novas palavras e objetos.

No tocante ao desenvolvimento sensório-motor, a criança atinge uma ampla evolução até o final do primeiro ano de vida, de tal modo que, em alguns casos, já

---

idade mínima para uma criança ser matriculada em uma creche ou Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Jaraguá é de nove meses.

consegue andar de forma ereta, bem como manipular objetos com mais facilidade e repetir os movimentos ensinados anteriormente efetivados pelo adulto nos mais diversos objetos, ou seja, ultrapassa a manipulação de apenas aqueles objetos ofertados pelo parceiro mais experiente e estende os conhecimentos adquiridos (a manipulação) para outros inúmeros objetos. O desenvolvimento dessa manipulação se apresenta quando a criança começa a apreciar os resultados de suas atividades com o objeto. Por volta do décimo primeiro mês, conquista a percepção visual e a atenção vai progredindo aos poucos, o que suas ações. Na prática, “[...] todos esses movimentos e ações são degraus que conduzem às formas de comportamento que caracterizam o homem” e, com efeito, constituem a pré-história do desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1996, p. 88).

Com a conclusão do primeiro ano de vida, inaugura-se o segundo período da primeira infância, que compreende os dois anos posteriores, isto é, estende-se até os três anos de idade. O segundo período, caracteriza-se pelo destaque da atividade objetal-instrumental, em situações normais acontece a assimilação de ações possíveis de operar os objetos, procedimentos estes que são historicamente e socialmente elaborados pelo homem. Elkonin (2017) destaca a atividade manipulatória como fundamental para a assimilação do objeto, fruto direto da cultura humana. Assim, propiciará a atuação da criança no mundo dos objetos, mas não de forma apenas técnica e, sim, consciente de que há ali naquele objeto em questão uma história precedente e pressupõe um acúmulo de forças produtivas de cunho social e coletiva. Isso, portanto, acarretará na “orientação cada vez mais profunda da criança no mundo dos objetos, a formação de suas forças intelectuais e a formação da criança como componente das forças produtivas da sociedade” (ELKONIN, 2017, p. 168).

Esse período se prolonga até os seis anos de idade<sup>48</sup>, deixando a idade pré-escolar para passar para a idade escolar. Nesse estágio, a linguagem é fundamental, pois por meio dela que o pequeno interage com os adultos de forma colaborativa junto aos objetos, bem como inicia o processo de formação da consciência (ELKONIN, 2017). É um período de

---

<sup>48</sup> Essa periodização é uma teoria que se aplica aos casos em que a criança se desenvolve de forma compreendida com normal, conforme Leontiev (2010) aponta como casos de desenvolvimento atípico podem existir variações. Todavia, é importante esclarecer “quando se fala da atividade principal e de sua importância para o desenvolvimento da criança em um ou outro período, isso não significa, em hipótese alguma, que não exista um desenvolvimento simultâneo em outras direções. A vida da criança em cada período é multifacetada, e as atividades, por intermédio das quais se realiza, são variadas. Na vida, surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e a transformação em atividades principais não eliminam as já existentes, uma vez que apenas mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, agora ainda mais ricas” (ELKONIN, 2017, p. 168).

também muitas e grandes conquistas, de forma que “as conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem” (MUKHINA, 1996, p. 104). Para a autora, a ação de andar é fundamental, pois possibilita o caminhar, mesmo com um pouco de dificuldade, para manipular os mais diversos objetos com mais autonomia, se comparado ao passado em que dependia dos pais para ter de alcançá-los. Nesse contexto, há um amplo avanço na atividade objetal das crianças.

Sobre isso, é preciso destacar que, se antes a criança manipulava os objetos de forma indiscriminada, agora, ela inicia um movimento novo, em razão de primeiro utilizar o objeto apenas no sentido de realizar a função concreta do mesmo. Consequentemente, ao final do terceiro ano, há a passagem para uma nova fase da atividade objetal, desse modo, é capaz de usar livremente os objetos, mas sem perder de vista sua verdadeira função. Com efeito, a participação do adulto na atividade objetal manipulatória é determinante, pois somente ele é capaz de revelar para a criança as funções sociais dos objetos. Para tanto, ao assimilar a função, passa também a assimilar as regras de comportamento socialmente aceitas (MUKHINA, 1996).

Nessa perspectiva, a assimilação das ações instrumentais relativas aos objetos é fundante no processo evolutivo, uma vez que orienta a atividade da criança no mundo, como é o caso da manipulação da colher, por exemplo, que com a ajuda do adulto dá início a autonomia na alimentação,

mas o que importa não é o grau de aperfeiçoamento com que ela realiza os movimentos, mas em que medida assimila a utilização dos instrumentos, um dos princípios básicos da atividade humana. A assimilação das ações instrumentais permite a criança passar, em determinadas situações, ao emprego autônomo dos objetos como instrumentos elementares (utilizar um pau para alcançar um objeto distante, por exemplo) (MUKHINA, 1996, p. 113).

Outro importante aspecto da atividade infantil refere-se à manipulação livre dos objetos, essencialmente, dos brinquedos, pois quando utilizados de forma unívoca são capazes de auxiliar no desenvolvimento psíquico, afinal as ações que mais estimulam a psique são também as que mais contribuem para o desenvolvimento. Inclusive, ao final da primeira infância, no terceiro ano após o nascimento, “[...] o brinquedo e as formas produtivas de ação (o desenho, a modelagem, a construção)” (MUKHINA, 1996, p. 113) são as novas formas de atividade que se apresentam à criança.

Dentre os destaques está o jogo dramático, definido como uma maneira especial de relação da criança com o adulto. Esse jogo viabiliza a ascensão da reprodução das relações sociais e também de trabalho, em detrimento da pura reprodução (imitação) das ações objetais. A autora destaca a utilização de meios para o complementar, por exemplo, ao iniciar um movimento de substituição dos objetos que não possui por outros – uma pedra pode servir para dar banho na boneca – de seu alcance imediato. Em razão disso, Mukhina (1996, p. 117) demarca como “ a criança na primeira infância age inicialmente com o objeto e mais tarde compreende o significado do objeto no jogo”.

Esse jogo marcado pela substituição de determinados objetos por outros alicerça as bases para o surgimento do jogo de papéis, que, na primeira infância, se desenvolve progressivamente. Outra questão de suma importância na atividade infantil durante a primeira infância são as atividades representativas, pois as premissas para seu surgimento se localizam no desenvolvimento da atividade objetiva. Entre as atividades representativas, pode-se citar o desenho, embora, nesse período, a criança ainda não domine o desenho em si, já garatuja e começa daí a compreender o papel representativo de um desenho. Com a ajuda de um parceiro mais experiente – o professor, a família, um colega mais velho – “a criança passa da definição das garatuja já desenhadas para a formulação verbal do que se dispõe a desenhar. O anúncio verbal do que se pretende desenhar assinala o começo da atividade representativa” (MUKHINA, 1996, p. 120).

Nesse movimento, a criança começa a compreender que a denominação do objeto precisa se correlacionar com o desenho para fazer sentido social. Em outras palavras, a criança precisa conhecer a imagem gráfica de um objeto ou então não conseguirá desenhar. Contudo, só aprenderá a desenhar a partir da orientação do adulto no sentido de formação das imagens gráficas. Mukhina (1996, p. 121) exemplifica esta situação da seguinte maneira: “um menino se negava categoricamente a desenhar uma casa, um homem ou um pássaro, mas se oferecia para desenhar outras coisas ‘Quer que eu faça uma escada? ’”. Na verdade, não sabia como desenhar a casa ou pássaro, ou seja, não possuía uma representação gráfica desses elementos, mas apenas da escada. Logo, esta é uma premissa para se começar a, de fato, desenhar e não mais apenas garatujar.

Entre o segundo e o terceiro ano de vida, Mukhina (1996) demarca que a passagem da linguagem primitiva – sons e primeiras palavras – para um formato mais elaborado acontece, sobretudo, pela assimilação objetiva, tendo em vista o interesse da criança pelos objetos e sua operacionalização cresce exponencialmente. Dessa maneira, “[...] para ensinar a criança a manejar os objetos e as regras de uso já não bastam as formas ‘mudas’

(ensinando-lhe, guiando seus movimentos, aprovando ou desaprovando sua atitude por meio de gestos)”, é preciso, pois, a utilização da fala e a atuação do adulto junto à criança, para motivar a formular e expressar oralmente seus desejos e necessidades (MUKHINA, 1996). Por outro lado, na primeira infância a criança alcança novas conquistas e uma delas é a habilidade de realizar comparações entre os objetos, pois já consegue ter uma percepção mais aguçada. Assim sendo, a percepção das propriedades possibilita criar um modelo que, por sua vez, permitirá a determinação das propriedades de outros objetos. Nessa perspectiva, é preciso que, a partir da atividade objetual, realize ações com os objetos afim de assimilar as principais propriedades do mesmo. De tal modo, a ação com os objetos não deve ser limitada, pois elas são capazes de assimilar cerca de cinco ou mais ideias sobre formas e cores, por isso a ação da criança não deve ser limitada (MUKHINA, 1996).

No tocante ao desenvolvimento da mente na primeira infância, a criança já consegue utilizar os objetos em seu benefício próprio. Na prática, o que ocorre é “[...] a passagem das relações estabelecidas, mostradas pelo adulto, para esse novo tipo de relação”, o que constitui “uma etapa importante no desenvolvimento da mentalidade infantil” (MUKHINA, 1996, p. 135). Contudo, ainda não consegue lidar com ações mentais complexas. Para o desenvolvimento da formação mental na infância, a autora assevera que a generalização é basilar, pois será possível assimilar a função dos objetos em sua atividade, com cada vez mais autonomia. Por exemplo, “uma vez tendo aprendido a aproximar os objetos com um pau, a criança utilizará para esse mesmo fim qualquer objeto comprido (a régua, o guarda-chuvas, a colher)” (MUKHINA, 1996, p. 138).

Para tanto, a função do adulto, novamente se apresenta, em razão da assimilação objetual acontecer, fundamentalmente, a partir da mediação social, ou seja, com o outro mais experiente. Já no limite da primeira infância, no terceiro ano, o pensamento da criança começa a atingir patamares mais complexos e é quando emerge a função semiótica/simbólica. Essa é uma função que diz respeito à substituição de um objeto pelo outro, o que é frequentemente realizado nos jogos e, a *posteriori*, no cotidiano. Todas essas aquisições indicam, portanto, uma forma de pensar mais complexa (MUKHINA, 1996).

Em relação à personalidade na primeira infância, Mukhina (1996) reproduz as ideias de Vygotsky, Leontiev e Elkonin ao afirmar que a mesma se constitui a partir do contato com o adulto, com seus semelhantes. Com essa interação colaborativa, “a criança aprende paulatinamente o comportamento público do homem e, o que é mais importante,

as qualidades internas que definem o homem como membro da sociedade e determinam sua conduta social” (MUKHINA, 1996, p. 142-143). A criança não está tão somente aprendendo a viver, mas vivendo, e em cada influência externa há uma contribuição que, na posteridade, alicerçará sua personalidade.

Uma questão de relevância para se pensar na primeira infância, segundo a autora, é quanto ao comportamento das crianças, mormente, no terceiro ano, fase de crise dos três anos, formulada por Vygotsky. Esse período é marcado por uma ampla evolução de comportamento, sendo este, particularmente, movido pelas necessidades e sentimentos. Além disso, ainda possui dificuldades em regular verbalmente sua ação, embora defina em palavras suas ações, como o que vai desenhar, a título de exemplo. Nessa idade, é imperioso que as famílias e professores se atentem aos comportamentos da criança, tendo em vista o tempo propício de educar para agir com respeito em relação aos outros, bem como no tocante às solicitações dos adultos.

Mukhina (1996, p. 145), ressalta que as crianças são muito sensíveis aos sentimentos alheios nessa idade. Segundo a autora, “[...] se uma criança começa a chorar no berçário, normalmente é imitada por todo o grupo”. Outro destaque está no que concerne sobre a importância dada à avaliação do adulto em relação ao seu comportamento, sendo este um dos sentimentos mais fortes na infância. Dessa maneira, “ao aprovar as ações da criança, o adulto a incentiva e desperta nela o amor-próprio” (p. 145). Com a crise dos três anos, passa a se portar de forma profundamente distinta, sendo o distanciamento daqueles que a cercam e a comparação com o outro os principais marcos. Essa crise, contudo, é passageira, mas os novos comportamentos são responsáveis pela constituição das bases que, no futuro, serão somadas à sua personalidade (MUKHINA, 1996).

Por conseguinte, a partir dos três anos a época da primeira infância se fecha e, por sua vez, a infância se abre. A idade pré-escolar (3 aos 6 anos)<sup>49</sup>, faixa etária dos alunos da Educação Infantil, é marcada por uma transição de atividades guias, isto é, a transição da atividade guia objetual manipulatória para o jogo de papéis. Nesse período, conforme o autor, sobressaem-se, principalmente, ações relacionadas ao brincar, ao jogo, ao lúdico e, por consequência, a modelagem das ações dos adultos por parte das crianças, uma vez

---

<sup>49</sup> Esta pesquisa limitará a discussão até a idade pré-escolar, haja vista que os períodos posteriores estarão relacionados a outra atividade guia, como a atividade de estudo, por exemplo. Todavia, sempre quando for necessário far-se-á menção às demais épocas, períodos e atividades. Para um estudo mais aprofundado dessa temática, recomenda-se a leitura do capítulo de Elkonin na obra *Antologia de Longarezi e Puentes* (2017).

que o jogo de papéis possibilita que a criança passe a conhecer o mundo das pessoas, dos adultos, tal como as “[...] tarefas e os motivos da atividade humana e as normas das relações entre as pessoas” (ELKONIN, 2017, p. 158). Diante disso, o jogo de papéis é significativo para o desenvolvimento psíquico na infância pelo

[...] fato de que, por conta de procedimentos peculiares (a apropriação, pela criança, do papel da pessoa adulta e de suas funções sociolaborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro etc.), a criança modela, no jogo, as relações entre as pessoas (ELKONIN, 2017, p. 164).

Nesse contexto, Leontiev (2010) assevera que no limiar da idade pré-escolar há uma transição do puramente afetivo e da limitada manipulação dos objetos para a significação da atividade humana em seus mais amplos aspectos, ocorrendo por meio do jogo de papéis. Segundo este autor, o período pré-escolar é marcado por uma contradição, porque surge um “[...] rápido desenvolvimento de sua necessidade de agir com os objetos, de um lado, e o desenvolvimento das operações que realizam essas ações (isto é, os modos de ação), de outro” (LEONTIEV, 2010, p. 121). De fato, emerge uma contradição, posto ela mesma age face ao objeto – remar um barco, por exemplo –, no entanto, ainda não domina as operações que a ação exige. Essa contradição só será resolvida pelo jogo, pela brincadeira e pelas situações lúdicas, tendo em vista que

[...] só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação. O domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança – área esta que não é diretamente acessível a ela – só pode, portanto, ser obtido em um jogo (LEONTIEV, 2010, p. 122).

Todavia, historicamente, o jogo de papéis começou a figurar a partir do momento em que a condição social da criança se transforma, tendo em vista a posição da criança – bem como tantas outras categorias – se alterando a cada nova virada histórica. A própria brincadeira também possui essa contingência, pois que aparecimento ou ausência reflete, particularmente, o lugar da criança no desenvolvimento da sociedade. Dessa forma, entende-se que “[...] a brincadeira, por sua origem, é uma atividade social, por isso seu conteúdo é social” (ELKONIN, 2017, p. 158). Logo, tal perspectiva se aplica também ao jogo de papéis, isto é, uma questão de cunho social. Pensando nisso, pode-se compreender como o jogo de papéis efetiva a assimilação da atividade humana, nos mais diversos modos, em razão de a partir dessa atividade dominante a criança ter acesso à atividades e

tarefas típicas da vida adulta, como o trabalho desenvolvido por um indivíduo, a vida familiar, etc.

Para além disso, é importante enfatizar que o jogo de papéis é importante no processo de desenvolvimento infantil em razão de sua capacidade de orientação da criança “[...] nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana” (ELKONIN, 2017, p. 164), tal como em sua capacidade de produzir na criança a aspiração ao desenvolvimento de atividades que sejam – perante a sociedade – socialmente significativas/úteis/importantes/valorizada. No futuro, essa aspiração produzida pelo jogo de papéis será responsável pelo interesse da criança na atividade escolar e, por conseguinte, ocorre a transição para o período escolar e para outra atividade dominante, a atividade de estudo. Em síntese, o jogo de papéis se funda como “o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico e sua função principal” (ELKONIN, 2017, p. 165).

Conforme menções anteriores, o jogo é a atividade dominante na idade pré-escolar, porém os elementos para sua projeção iniciam seu desenvolvimento ainda na primeira infância com o jogo dramático. O jogo gera mudanças qualitativas no psicológico infantil. É recorrente ouvir-se que uma criança está brincando enquanto manipula um dado objeto a partir da orientação do adulto, porém, na realidade, a verdadeira atividade lúdica só se efetiva quando “a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro”, isto, portanto, revela o caráter semiótico de tal atividade (MUKHINA, 1996, p. 155). A autora reafirma aspectos já mencionados por Leontiev e Elkonin, uma vez que o jogo, via de regra, possibilita o acesso da criança aos elementos que compõem a realidade, bem como ao desenvolvimento da imaginação. Nesse sentido, quanto mais ampla e diversa for a realidade que circunda a criança, mais ampla, por consequência, será a brincadeira.

Na prática, as relações humanas observadas e reproduzidas nos jogos “ensina a criança a observar certas regras. Por meio do jogo, as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações” (MUKHINA, 1996, p. 160). Nesse processo, desenvolvem a comunicação, posto que passam de uma postura de brincarem sozinhas para as brincadeiras grupais, principalmente entre as idades de três e quatro anos. Isso acontece, principalmente, nesse período, em razão da complexidade da atividade lúdica e se amplia, passando a compreender que a vida do adulto se trata de uma vida social, com relações com outras pessoas – o médico com o doente, o papai com a mamãe – e para que a

reprodução das relações sociais estabelecidas pelos adultos seja reproduzida no jogo, a criança necessita de colaboradores. Em decorrência disso, “[...] no jogo conjunto as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente” (MUKHINA, 1996, p. 163).

A partir dos jogos, desenvolve uma propriedade mental especial, posto que consegue se colocar no lugar dos outros, refletir sobre sua conduta e dos demais, bem como atuar diante dessas situações. Na verdade, o jogo é responsável pela inserção da criança no mundo das ideias, além desses fatores, desenvolve sua imaginação e personalidade, pois no movimento da atividade lúdica, interpreta diferentes papéis e situações (pai, mãe, médico, professor, etc.) que, por sua vez, influenciarão a sua formação enquanto homem histórico e social. A importância do jogo é tamanha que o “pré-escolar começa a estudar brincando” (MUKHINA, 1996, p. 166).

Nessa direção, – e lembrando que Leontiev também se debruçou sobre os estágios vivenciados pela criança em seu processo de desenvolvimento<sup>50</sup> – para Leontiev (2010), no período pré-escolar, a vida se abre para a criança, pois nesse estágio ela já é capaz de participar e assimilar de forma mais ampla o mundo objetivo e de reproduzir ações humanas daqueles que a cercam. Sendo assim, ela “ guia um ‘carro’, aponta uma ‘pistola’, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma” (LEONTIEV, 2010, p. 59, grifos do autor). No entanto, como suas necessidades básicas ainda são supridas pelos adultos, a realização concreta de seus atos se torna irrelevante. Para o autor, o estágio pré-escolar inaugura dois círculos em que a criança transita e interage. O primeiro, refere-se às pessoas de seu convívio diário e, principalmente, o círculo familiar, pessoas as quais influenciam sua relação com todas as demais. O segundo círculo é inaugurado, mais especificamente, quando os pequenos passam a ter contato com outras pessoas de fora do primeiro círculo, como quando passa a frequentar o jardim de infância. Nesse novo círculo, passa interagir com o professor, tal como com um novo grupo de crianças. Sobre interação com a professora da Educação Infantil ou jardim de infância, Leontiev (2010, p. 60) demonstra a importância dessa relação. Segundo ele,

todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão frequentemente elas

---

<sup>50</sup>Em face do objeto desta pesquisa, este tópico deter-se-á, prioritariamente, na fase pré-escolar. Para um aprofundamento nos demais estágios, recomenda-se a leitura da obra *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* de autoria de Lev Semenovich Vygotsky, Alexander Romanovich Luria e Alexei N. Leontiev.

recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças.

Ademais, o autor enfatiza que a relação estabelecida entre as crianças em idade pré-escolar dá as bases para a formação de espírito de grupo, que, mais adiante (no período escolar e na adolescência), serão fundamentais para ampliar suas relações sociais. Ademais, em relação ao processo de aprendizagem, Leontiev (2010) diz que a primeira instrução acessada pela criança ocorre por intermédio do brinquedo, assim, inicia o processo de aprender de forma descolada da realidade, isto é, aprende brincando. Com isso, “*Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo*” (LEONTIEV, 2010, p. 64, grifos do autor). As crianças em período pré-escolar se utilizam do brinquedo para assimilar as funções sociais ocupadas pelos indivíduos – daí o jogo de papéis como atividade guia – e, por conseguinte, também utiliza o brinquedo para compreender os padrões de comportamento. A exemplo disso, o autor menciona “ (*O que é um soldado do Exército vermelho?* ’, *O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?* ’), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade’ (LEONTIEV, 2010, p. 65, grifos do autor). Apreende-se, portanto, que a brincadeira atua diretamente na construção e modelagem da personalidade infantil. O autor citado, em sua obra, chega a determinadas constatações sobre o aparecimento da brincadeira para a criança, isto é, por que razões a brincadeira se apresenta. Assim, destaque que

[...] ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras (LEONTIEV, 2010, p. 125).

Em continuidade, o autor analisa a consciência da criança nesse movimento de brincadeira, algo fundamental para se apreender as funções intelectuais que podem ser

ativadas durante esses momentos lúdicos, como, por exemplo, a imaginação<sup>51</sup>. Em sua análise, expõe que “nas *premissas* psicológicas do jogo *não há elementos fantásticos*”. Isso porque está diante de ações e operações reais, tal como de imagens reais de objetos também reais. Ainda assim, “age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária” (LEONTIEV, 2010, p. 127, grifos do autor). Nessa perspectiva, é oportuno, aqui, reportar-se a uma fala de Mello (1999) que exalta o poder da atividade que faz sentido para a criança, tendo em vista que a partir dessa atividade toma em suas mãos a chave para se conectar ao mundo e aprender a operar objetos historicamente criados pelos adultos. Essa chave, no período pré-escolar – e também na Educação Infantil – é a brincadeira e é, fundamentalmente, a partir dela que professores e professoras devem agir afim de promover a aprendizagem e, por consequência, o desenvolvimento.

Nessa lógica, a brincadeira só se tornará atividade secundária na transição para a idade escolar, por volta dos sete anos. Para Leontiev (2010), essa superação da idade pré-escolar pode ser explicada por uma simples situação exemplificadora: uma criança, ao ser inserida no jardim de infância<sup>52</sup>, tem grande interesse pelo grupo de crianças, pelas brincadeiras e pelas demais atividades que se realizam ali, uma vez que, nessa idade, essas ocupações possuem total sentido para ela. Nesse período, a criança se sente à vontade para compartilhar suas produções e acontecimentos cotidianos, “[...] mostra seus desenhos, recita versos e fala sobre os acontecimentos de um passeio normal”. Na verdade, o autor enfatiza que a criança “presta atenção a si mesma e isto basta para encher sua vida” (LEONTIEV, 2010, p. 66).

Essas características, entretanto, não se mantêm e, à medida que o conhecimento e as capacidades evoluem, a criança passa a ver cada vez menos sentido na atividade do jardim de infância, uma vez que seu interesse muda, por exemplo, a interação com grupos de crianças e, especialmente, das mais velhas passa a ser mais atraente, bem como o interesse por viver sua própria vida com experiências que, de certo modo, extrapolam a

---

<sup>51</sup> Sobre a importância da imaginação para a criança em fase pré-escolar, Petrovsky (2017, p. 193) destaca como “a imaginação possibilita à criança a assimilação do mundo exterior por meio do jogo; o adulto o transforma no processo de criação ativa.” Para o autor, o elemento criativo tem sua gênese na fantasia, na imaginação, no sonho. Assim, por vezes a imaginação não é valorizada como se deveria na atividade produtiva do homem, porém é por intermédio dela que, ao tomar a forma de sonhos, que se realizam feitos históricos, como a invenção da lâmpada elétrica, do vidro, da caneta esferográfica, entre tantas outras realizações.

<sup>52</sup> No Brasil, corresponde aos anos finais da Educação Infantil, com idades entre 4 e 5 anos.

“vida pré-escolar”, como o fato de frequentar espaços diferentes, o pátio da escola e a rua (LEONTIEV, 2010). Nessa direção, o estudioso sintetiza que

nos casos comuns, a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança dê um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção (LEONTIEV, 2010, p. 67).

Mediante o exposto, a transição para a fase escolar ocorre a partir das mudanças na atividade guia, mas, mormente, pela transformação das necessidades apresentadas ao fim do estágio pré-escolar. Por conseguinte, Leontiev (2010), entende que a mudança de lugar ocupado em seu sistema de relações é importante para entender o problema acerca das forças que conduzem o desenvolvimento da psique infantil, bem como apreender o estágio de desenvolvimento atingido, mas estas questões não são diretamente determinantes para seu desenvolvimento, uma vez que a responsabilidade pelo desenvolvimento está, especialmente, dependente de suas condições reais de vida. Para tanto, Leontiev (2010, p. 63) lembra que “ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida”. Partir dessas premissas possibilitará, efetivamente, o entendimento de qual o papel das condições externas da vida da criança, bem como suas reais potencialidades. Em síntese, “só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação” (LEONTIEV, 2010, p. 63).

Contudo, é importante abrir um parêntese aqui no sentido de reforçar, novamente, sobre como a periodização do desenvolvimento da psique infantil foi desenvolvida por autores que estavam em um contexto socialista – cenário em que a formação do “novo homem” era a finalidade – e, por isso, tem, em suas raízes, a clareza de como o homem se transforma conforme suas condições sociais e, portanto, a proposta de periodização não é algo posto, rígido e permanente, mas subordinado às condições concretas de vida e, por sua vez, de educação.

### **3.6.1 Atividade docente numa perspectiva histórico-cultural**

Considerando a periodização do desenvolvimento formulada pela tradição histórico-cultural, Davidov e Markova (1987) afirmam que, na idade escolar avançada, a atividade de estudo se concentra na orientação e preparação para a atividade laborativa, pois ocorre o domínio autônomo da atividade de estudo tal como da autoeducação. A etapa final do desenvolvimento, acontece com a entrada do indivíduo na atividade laborativa. Nessa etapa final, portanto, a atividade laborativa do professor se sobressai, constituindo-se como parte da periodização do desenvolvimento psíquico humano (ELKONIN, 2017).

Nesse contexto, o exercício intelectual empreendido por Vygotsky para entender a origem do desenvolvimento psíquico infantil tinha como objetivo geral compreender como ocorre o desenvolvimento humano em toda a sua totalidade. Todavia, não seria possível a sua compreensão sem voltar à pré-história de todos os homens: a infância. Na prática, Vygotsky, assim como Marx, muniu-se do método inverso, já que, do contrário, o que se encontraria não seria, talvez, o retrato da realidade, aspecto profundamente valioso para os teóricos de raízes socialistas. As pesquisas de Vygotsky eram no campo da psicologia, mas isso não o impossibilitou de contribuir com a educação, muito pelo contrário, ele apontou a relação aprendizagem-desenvolvimento e a educação como potencializadora desse processo. Contudo, os seguidores de Vygotsky, em grande parte, se ocuparam da tarefa de formular teorias e sistemas didáticos para contribuir com a atividade do professor na Educação Infantil, tal como com sua didática (REGO, 1995).

Partindo desses apontamentos iniciais, pode-se depreender que uma premissa para o desenvolvimento da criança é sempre as relações sociais, porque a atividade humana é mediada pelo social, pelo adulto, o parceiro mais experiente, papel/função esta que pode ser ocupada, por exemplo, pelo professor. Na relação de aprendizagem e desenvolvimento, a mediação é primordial, mas ela só acontece no relacionamento entre um ser que já se apropriou dos signos presentes na cultura humana e outros mais jovens que ainda caminham para esse objetivo. Este processo fica mais claro quando se pensa a educação escolar na figura do professor e dos alunos (MARCOLINO, 2013).

Em consideração ao percurso trilhado, entende-se que o processo de desenvolvimento infantil, alvo de discussões ao longo deste capítulo, culmina na presente subseção, isto porque, ao se conhecer de forma aprofundada o movimento de desenvolvimento psíquico de uma criança, fica elucidativo o papel da educação escolar e, por consequência, da atividade docente.

Leontiev, dentro da teoria histórico-cultural, foi o teórico que, conforme menções anteriores, mais se ocupou do estudo da atividade – um conceito marxista – chegando a desenvolver sua teoria geral da atividade. Davidov (1988) enfatiza que o conceito de atividade se encontra na tradição marxista, especialmente na dialética da categoria trabalho. Para esse autor, a atividade, em seu sentido conceitual filosófico-psicológico materialista e dialético, refere-se “[...] a relação do sujeito humano como ser social face à realidade externa, relação mediada pelo processo de transformação e mudança dessa realidade” (DAVIDOV, 1988, p. 11).

Essa dialética entre homem e realidade/meio constituem, assim, a atividade em seu sentido generalizado. Contudo, entende-se que nem toda atividade é humana, o que a torna humana está em seu caráter consciente e intencional. Por outro lado, o desenvolvimento humano está intimamente ligado a maturação do sujeito no que concerne aos diferentes tipos e formas de atividade. O homem se desenvolve intelectualmente à medida que se torna sujeito de certos tipos e modos de atividade, já o intelecto é a característica que garante a execução da atividade, tal como dela também faz parte (REPKIN, 2020).

Considerando a evolução da humanidade, os indivíduos desenvolveram um psiquismo superior, a consciência que, em síntese, reporta-se à capacidade humana de apreender a realidade objetiva, ou seja, o mundo social e distingui-lo da representação psíquica. A consciência, por sua vez, está intrinsecamente relacionada com o mundo social e as relações humanas, sendo, na verdade, expressão destas. Assim, o salto da consciência social para a individual ocorre por intermédio da linguagem e da atividade laboral, posto que ambas conduzem ao desenvolvimento social e particular do homem. A linguagem oferta aos homens a diversidade de conhecimentos já produzidos na história, ao passo que também possibilita a apropriação de significações sociais e, por fim, o potencial para atribuir sentidos pessoais associados à sua vida concreta, tal como com suas necessidades, motivos e emoções (ASBAHR, 2005).

Marx, ao comparar a melhor abelha e o pior arquiteto expõe essas características tipicamente humanas. Os homens têm a capacidade de idealizar um projeto e a partir do trabalho transformar a natureza conforme sua projeção conscientemente idealizada. A atividade humana, nesse sentido, é promotora da consciência, tal como do desenvolvimento psicológico, representando um diferencial em relação à atividade animal, por exemplo. A atividade, conforme as formulações leontievianas e, posteriormente, apropriadas por Davidov (1988), possui uma estrutura complexa,

composta por necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações que, a todo momento, estão interagindo dialeticamente.

Pensando nessa estrutura e a sua relação com a atividade docente, Pessoa (2018) auxilia nessa articulação, destacando o quanto atividade docente mobiliza ações e essas ações se materializam em vários aspectos, como: o preparar das aulas, o ministrar, os materiais didáticos, bem como a condução de sua atuação. Não obstante, a atividade para ser atividade, demanda um motivo, o qual, na atividade docente, materializa-se no ensino. Contudo, ainda é preciso que as ações que compõem a atividade coadunem com as necessidades originárias desse motivo. As ações eleitas pelo professor precisam estar em constante sintonia com os motivos que guiam a sua atividade, este é um fator determinante e está subjugado pelas condições concretas de vida de um indivíduo, afinal de contas a atividade precisa fazer sentido.

Mello (1999), fundamentada em Leontiev, profere que a atividade não se reporta a qualquer fazer humano, mas sim àquele que faz sentido para quem a realiza. Nessa perspectiva, todo o fazer realizado pelo homem é composto sempre por um objetivo e um motivo, ambos são deflagradores, nesse caso, da ação. Por sua vez, se o resultado dessa ação for correspondente à necessidade, motivo ou interesse de quem a realiza, a mesma fará sentido para o indivíduo que, logo, terá consciência das razões pelas quais realiza uma dada atividade e os resultados os quais almeja chegar.

Nesse aspecto, Repkin (2020) pontua que Marx em seu movimento de análise da atividade humana exalta o trabalho como forma de auto realização do homem e não meramente como uma forma de aquisição material. Em razão disso, “[...] esse tipo de atividade humana [o trabalho], livre e criativa, manifesta-se apenas em alguns dos seus tipos (a atividade criativa do cientista, músico etc.)” (REPKIN, 2020, p. 378). Em outras palavras, o homem consegue se realizar apenas em determinadas manifestações do trabalho, tendo em vista que, na atualidade, essa atividade perdeu reiteradamente seu sentido maior: a auto realização humana

O autor destaca a existência de duas formas de atividade: a propriamente dita e as pseudo atividades, aquelas em que a execução é privilegiada e o sentido é eclipsado. Sobre isso, explica

o filósofo Georgiy Schedrovskiy apontou: não é o homem que domina a atividade, mas é a atividade que domina o homem. O problema se encontra no que a atividade se institucionaliza. Ela obtém forma de algumas instituições sociais. O homem não está incluído nas formas habituais de atividade como consequência de suas necessidades. Ele é

incluído pelas formas institucionais da atividade: é matriculado na escola, é encaminhado à fábrica. Mesmo a seleção dessas formas institucionais, muito pouco ou em nada dependem dele. Ele aprende o aparato executivo da atividade. E o mais importante na atividade, seu objetivo, é separado do homem. Naturalmente que neste mundo, onde se realiza a divisão do trabalho, a divisão das funções, dizer que cada indivíduo é um sujeito em toda sua magnitude é impossível (REPKIN, 2020, p. 378).

A execução pura e acrítica de uma atividade separa o homem de seu objetivo, pois só existe quando se tem um motivo, este vai articular a satisfação das necessidades a um objeto, quando isolados não há sentido para o homem, tornando-se, portanto, uma pseudo atividade. Na sociedade capitalista, sentido social e significado pessoal se distanciam radicalmente e isso fica mais claro nas atividades laborais. Assim sendo, “[...] embora o significado social de seu trabalho seja produzir determinados produtos, o sentido de trabalhar é outro, é obter um salário porque só assim pode sobreviver” (ASBAHR, 2005, p. 112), uma vez que a satisfação de suas necessidades vitais só ocorre, nessa sociedade, por meio da venda da força de trabalho, frequentemente, alienando e estranhando o conteúdo de sua vida (o trabalho).

Como consequência, as características advindas do reino da propriedade privada passam a direcionar também a consciência humana nessa sociedade, tendo em vista a ruptura entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre o trabalho do homem e suas condições materiais. Assim como o médico, o qual exerce sua vocação e compra uma clientela para os tratar com sua medicina afim de os livrar de seus sofrimentos, mas ao mesmo tempo se vê compelido a desejar ter outros doentes para satisfazer materialmente suas necessidades vitais, também é o professor, pois este, de fato, possui sua vocação e a exerce no ensino, contudo o faz objetivando também satisfazer suas necessidades vitais, o que, na sociedade capitalista, só se atinge – ainda que minimamente – pelo salário (LEONTIEV, 2004).

Ambas situações retratam uma infiltração na mente dos indivíduos, a qual parte de relações que “traduz-se psicologicamente pela ‘desintegração’ da sua estrutura geral que caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações, nas quais o seu mundo e a sua própria vida se refratam para o homem” (LEONTIEV, 2004, p. 133, grifos do autor). Daí, quando a atividade faz sentido para quem a realiza há então o rompimento com a alienação reinante da sociedade hodierna, assim, o homem não se reconhece na atividade desenvolvida por ele e ainda menos no resultado dela. Na atividade docente, a significação social se localiza, particularmente, na

organização de condições – conteúdos e maneiras de transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade – para a aprendizagem dos alunos, enfim, para que estejam em atividade de aprendizagem.

A atividade humana se constitui pela atividade executada, bem como pelas condições históricas e sociais a que o sujeito é partícipe. Nesse contexto, o homem constrói seu psiquismo (consciência e personalidade), assim, a construção dos sentidos é alicerçada pelos significados partilhados socialmente, os quais revelam a maneira com que os homens se organizam historicamente e transformam sua realidade “a partir das atividades que exercem de transformação de seus contextos”. Logo, na dinâmica de elaborar e desenvolver a atividade docente, o professor “[...] constrói sentidos sobre os conteúdos que se apropria e os carrega consigo ao trabalhar com seus alunos” (PESSOA, 2019, p. 4).

Quando se pensa na formação das próximas gerações, a finalidade alienante do salário não pode ser a orientadora daquele que exerce o papel de professor. O compromisso docente precisa ter como bússola o significado social da educação, isto é, favorecer a apropriação dos conhecimentos acumulados na longa e rica experiência humana e, por conseguinte, promover a formação humana em sentido amplo. Nesse direcionamento, a atividade desenvolvida pelo professor contribui no sentido de romper com a alienação da sociedade hodierna, pois favorecer a apropriação sistematizada dos conhecimentos humanos é fundamental quando se almeja a inalienação do sujeito (PESSOA, 2019).

#### 4      **CAPÍTULO III – O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

*Todas estas tempestades que nos sucedem são sinais de que logo há de vir a bonança e hão de sair-nos bem as coisas, porque não é possível que o mal nem o bem sejam duradouros, e daí se segue que, havendo durado muito o mal, o bem já está perto. (Dom Quixote para Sancho Pança, CERVANTES, 2010, p. 230).*

Desde o tempo em que a história começou a ser registrada e passada de geração para geração é possível conhecer as adversidades enfrentadas e superadas pela humanidade ao longo dos milhares de anos de sua existência. Embora, muitas vezes, ainda permaneçam marcas profundas desses eventos, é preciso lembrar que eles são importantes para reflexões hodiernas acerca da realidade e das calamidades que ininterruptamente irrompem (fome, guerras, assassinatos em massas, as doenças etc.). Buscando na história recente um evento de grande magnitude, é possível evocar, por exemplo, o surto de poliomielite nos Estados Unidos em 1916, bem como o Ebola (2013-2016) na África, crises sanitárias que trouxeram altos danos para a saúde das pessoas e a economia desses países, tal como para a educação da população, na medida em que levou ao fechamento das escolas em virtude da enorme potencialidade viral desses episódios, e as aglomerações, que ocorrem nas escolas, ser um dos fatores que pode contribuir com a disseminação desses vírus (MEYERS; THOMASSON, 2017). Por isso, estar em uma pandemia não é um fenômeno inédito para a humanidade, ainda que a ilusória ideia *do novo* pare no ar.

Não fugindo de tal enredo, o ano de 2020 inaugura a mais recente pandemia do século XXI, sendo uma doença causada por uma nova variação de Coronavírus (Sars-Cov-2), recebendo o nome de Covid-19. No Brasil, apenas no primeiro ano de pandemia, quase 200<sup>53</sup> mil pessoas perderam a vida e, até a última contagem de janeiro de 2023, cerca de 700 mil vítimas fatais foram registradas, um resultado catastrófico das medidas ineficientes, improvisadas e tardias de contenção da infecção, ampliado pelo uso político

---

<sup>53</sup>Informações retiradas das estatísticas do Google Notícias. Link: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F015fr&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419&state=1>. Acesso em: 29 jan. 2023.

do vírus, pela censura pública do *lockdown* e pela negação da periculosidade da Covid-19 para a vida humana, por parte do Governo Bolsonaro e seus apoiadores.

Esse cenário, por sua vez, a exemplo dos anteriores, exigiu medidas de isolamento social, uma vez que o distanciamento foi apontado pelos órgãos de saúde como um mecanismo eficiente de contenção da infecção (BRASIL, 2020), afinal de contas a vacina só chegou ao Brasil no último trimestre de 2021. Em consequência disso, mais uma vez os locais de maior aglomeração de pessoas suspenderam os atendimentos presenciais e, entre esses locais, estavam as escolas

Dito isso, pode-se constatar o primeiro ponto quanto a essa situação: a pandemia não é uma exclusividade do século XXI. As questões que hoje se destacam, em um primeiro momento, são novas, porém o *estar* em pandemia, não. O que de fato torna a pandemia da Covid-19 inédita é a evolução de um vírus, inicialmente identificado apenas em animais, que passa a infectar seres humanos em escala global e, como resultado, interrompe, literalmente, as atividades cotidianas de todo o mundo. É preciso ainda abrir um parêntese acerca do ineditismo da crise sanitária, posto que também é inédita a condição de desnudamento da realidade ocorrido durante a pandemia, levando em consideração que as fragilidade e precariedades sociais, em todos os setores, foram exibidas a quem quisesse ou não ver. De um jeito ou de outro, questões que antes, frequentemente, ficavam restritas aos laboratórios e centros de pesquisas universitárias – isto é, longe do grande público<sup>54</sup> – passaram a fazer parte do contexto diário da população.

Na pandemia, as evidências de uma sociedade consumida pelos interesses econômicos foram se tornando mais claras revelando à medida que a crise sanitária avançava, denunciando algumas, mas não todas, das históricas estratégias de escamotear a verdadeira face da realidade, nas quais naturaliza-se o não natural. Ainda assim, nem tudo foi revelado e o que se revelou não foi para todos, afinal, se assim fosse, não haveriam mais pessoas se recusando a receber vacinas ou praticando atos de barbárie, como o ocorrido em oito de janeiro em Brasília. Por isso, é importante não ignorar que a pandemia apenas desnudou as deficiências sociais no Brasil, as quais já estavam postas historicamente na sociedade. Verdadeiramente, a leitura da realidade não está dada, é

---

<sup>54</sup>De acordo com o Ministério da Educação, pelo Censo do Ensino Superior de 2021, apenas 23% da população brasileira entre 25 e 34 anos possuem formação no ensino superior. Para mais detalhes, consultar: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_d\\_a\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_d_a_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 29 jan. 2023.

preciso, primeiramente, passar por uma análise crítica até que as contradições sejam, enfim, encontradas e o movimento da realidade apreendido.

Essa mistificação da realidade é alvo de discussões em Marx e Engels (2007), os quais desvelam que as ideias dominantes de uma época são originárias da classe dominante e as mesmas, por seu turno, são responsáveis por conformar o indivíduo à realidade posta, fazendo-o apreender o mundo a partir da ótica prevalecente, camuflando as desigualdades sociais e lhe conferindo uma identidade alimentada pela falsa ideia de naturalidade da realidade. Como resultado, o proletariado passa a naturalizar o que de natural nada tem, afinal a conjuntura social não está fixada quando se nasce, ela é produzida pela própria ação humana, inclusive as classes sociais e as condições de vida que a compõem (NETTO, 2020).

No período pandêmico, o processo de expansão e proteção do capitalismo pode ser vislumbrado a olho nu, haja vista, por exemplo, os posicionamentos dos governantes capitalistas que estavam no poder durante o pico da crise sanitária (Trump, ex-presidente dos Estados Unidos da América, Bolsonaro, ex-presidente do Brasil, Boris Johnson, ex-primeiro ministro do Reino Unido, etc.) “contra quarentenas e a favor da circulação de pessoas e do envio dos pobres aos postos de trabalho”, bem como suas políticas negacionistas da ciência. Logo, “sequer questões de vida e morte detém o interesse do capital” (MASCARO, 2020, p. 19). Dessa maneira, pode-se compreender que as precariedades sociais, desnudadas neste cenário pandêmico, em específico, personificam a imoralidade e a desumanidade do capitalismo, reforçam a ideologia de que o homem vive para produzir, bem como consolida o seu princípio básico: a acumulação de capital.

#### 4.1 A REPERCUSSÃO DA COVID-19 NA CONJUNTURA EDUCACIONAL: A CONCRETUDE POR TRÁS DO DISCURSO PANDÊMICO

Acerca da conjuntura educacional em meio a pandemia, a primeira coisa a se afirmar é que “a situação em curso acarreta prejuízo à aprendizagem escolar. Esse é um fato que se deve reconhecer e assumir” (FRANCO *et al.*, 2020, p. 02). Em 06 de fevereiro de 2020, o Governo Federal publicou a lei nº 13.979, a qual dispunha sobre as medidas para o enfrentamento da Covid-19 no Brasil, sendo registrado ainda nesse mês o primeiro caso de contaminação (BRASIL, 2020). A primeira morte ocorreria em 12 de março no estado de São Paulo, uma das cidades mais atingidos pelo vírus. Isso ocorreu apenas um

dia antes da Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar estado de pandemia, uma vez que a infecção já havia atingido todos os continentes do mundo.

Como forma de conter o avanço da Covid-19 no país, houve a necessidade de isolamento social e, conseqüentemente, as escolas foram fechadas, em março de 2020. Em 17 de março, com a portaria de número 343, o Ministério da Educação se manifestou pela substituição das aulas presenciais por aulas mediadas por recursos tecnológicos, enquanto durasse a situação de crise sanitária (BRASIL 2020a). A partir disso, os estados e municípios começaram a se organizar no sentido de publicar orientações, considerando a nova legislação vigente, para as aulas não presenciais em todos os níveis e modalidades. De 2020 a 2022 foram publicados cerca de quatorze pareceres relacionados a orientações para as atividades não presenciais, bem como para o preparo e efetivação do retorno presencial<sup>55</sup>. É nessa conjuntura que ascende o Ensino Remoto Emergencial (ERE), arquitetado emergencialmente em meio ao avanço da pandemia (BRASIL, 2020a).

Moreira e Schlemmer (2020) elucidam que, neste tipo de aula,

a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 09)

A docência, portanto, passou a ser desenvolvidas por intermédio dos recursos tecnológicos, especialmente o celular e o computador, embora, muitas vezes, esses profissionais não dispusessem de condições mínimas, materiais e/ou psicológicas, para tal formato. Com a transferência do trabalho de professores e alunos para a forma remota mediada por tecnologia digital, sendo as atividades realizadas no ambiente residencial ou outro de que dispusessem, inaugura-se um novo contexto caracterizado pelo acúmulo de atividades laborais e a fusão da vida pessoal com a profissional. Somado a isso, o fato de os docentes estarem usando seus próprios recursos (energia elétrica, *internet*) em casa acabou, pois, contribuindo para a precarização do trabalho por eles desenvolvido, ao passo que também desonerou o estado de suas obrigações, uma vez que, para obter padrões mínimos de qualidade nas aulas, os professores tiveram que arcar com os custos de computadores mais avançados e pacotes de internet mais rápidos.

---

<sup>55</sup> Esses pareceres podem ser consultados no site do Ministério da Educação, pelo link: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-1>.

A atividade docente<sup>56</sup> em tempos de pandemia e quarentena, conforme os relatos arrolados por Ferreira, Ferraz e Nascimento Ferraz (2021), foi marcada pela oneração desses profissionais face ao ensino remoto. Os “gastos com energia elétrica, adaptação do ambiente doméstico, planos de acesso à internet, compra de móveis e equipamentos”, em geral, ficaram a cargo dos professores, pois não foram cobertos pelo estado no período e muito menos foram ressarcidos posteriormente. Assim, “o governo e as instituições economizam, pois, os gastos que teriam num ensino presencial foram transferidos aos professores no ensino remoto” (FERREIRA; FERRAZ; NASCIMENTO FERRAZ, 2021, p. 338-339). No trabalho do professor, segundo as autoras, tudo tem um preço, nada é dado. Se por um lado, durante a pandemia, eles pudessem pensar em economizar com o deslocamento, a alimentação ou outros materiais que o professor acaba sempre desembolsando, a exemplo, por outro lado foram obrigados a arcar com despesas que, no mínimo, mantiveram o equilíbrio do que já se gastava no ensino presencial, visto os custos advindos do ERE.

Na realidade, as políticas improvisadas de implementação do ensino remoto foram pensadas na contramão da realidade concreta de professores e alunos, os quais, em sua grande maioria, não possuem acesso ou formação adequada para o manejo de recursos tecnológicos. Para Saviani e Galvão (2021), esse formato, desde o início de suas atividades, apresenta certos limites e até mesmo contradições em relação à realidade brasileira, visto que

determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

A política resultante no ERE indica tendências de ordem neoliberal na dimensão educacional, isso porque ideias como: ensino flexibilizado, aligeiramento da educação, foco nos aparatos tecnológicos e a defesa de uma escola virtual são, particularmente, características do neoliberalismo. Franco *et al.* (2020) avaliaram que as possibilidades do

---

<sup>56</sup> Na tentativa de distinguir e clarificar a frequente utilização dos termos “trabalho docente” e “atividade docente” nesse estudo, menciona-se o esclarecimento formulado por Silva e Piatti (2021, p. 04), no qual é evidenciado que “o trabalho docente se perfaz em atividade docente, ao ser exercido de forma consciente, intencional e crítica, para alcançar um objetivo, sendo dessa maneira uma atividade que colabora essencialmente para a constituição do sujeito.”

ensino remoto poderiam ser positivas em casos como o reforço escolar ou na complementação de conteúdos já dominados pelos estudantes, sendo esta uma forma de manter o vínculo com a escola e com a identidade social do aluno. Essas ações também contribuiriam, na perspectiva dos autores, com o desejo pela aprendizagem e pelos conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, manteria o estudante em atividade durante a quarentena. Entretanto, sabe-se que esta não foi a realidade vivenciada e, por isso, estes autores, ainda no início da pandemia, alertaram em sentido temerário para a utilização desse recurso como forma de ensino de novos conteúdos. Para eles,

O saber escolar pressupõe a formação de capacidades intelectuais que o estudante ainda não tem, e passará a ter justamente à medida que os novos conceitos produzam novas operações do pensamento. Isso requer, por sua vez, que a atividade de estudo do aluno seja guiada pelo professor, e que este ofereça o suporte necessário até que o aluno efetivamente se aproprie dos novos sistemas conceituais. Em outras palavras, pressupõe o *ensino* (FRANCO *et al.* 2020, p. 03-04, grifo nosso).

Em verdade, a aprendizagem de novos conteúdos demanda o *ensino*, a presença sempre presente do professor, ou seja, não se trata de meramente transmitir e assimilar informações novas, mas, sobretudo, da formação e da transformação das habilidades cognitivas, afetivas e motoras do aluno. A aprendizagem é complexa, pressupõe o social, as relações entre semelhantes, o que presume professores e colegas de classe, uma vez que aprender não ocorre de modo individual, mas compartilhado. Por isso, também não pressupõe apenas a atividade cognitiva, mas a afetiva – pois o estudante precisa vislumbrar sentido no processo –, algo que, em tempos de pandemia, tem sido comprometido, haja vista o distanciamento social para a contenção do vírus da Covid-19 (FRANCO *et al.*, 2020).

Para tanto, o ensino remoto não consegue garantir a promoção de todos os requisitos para a aprendizagem, pois sua essência não abarca a socialização, mas, principalmente, o individual. Considerando as complexidades que o compõem o processo de aprendizado e levando em conta o confinamento dos estudantes, a atmosfera social carregada de incertezas e medos e a conseqüente impossibilidade de encontros entre professores e alunos – a não ser remotamente, quando disponível –, fica evidente que o ERE não é capaz de promover a aprendizagem em sua totalidade e potência (FRANCO *et al.*, 2020).

O fato de o ensino remoto ter sido instituído na contramão dessas premissas, revela, portanto, o poder de dominação desse conjunto de ideias e políticas – originalmente capitalistas – em criar e implementar estratégias pragmáticas, como, por exemplo, o ERE, em momentos de forte adversidade, a exemplo da pandemia da Covid-19 (SAITO *et al.*, 2021).

Na Educação Infantil, em específico, é preciso primeiramente considerar que se trata de crianças de 0 a 5 anos (creche e pré-escola), ou seja, alunos que ainda apresentam grande dependência dos professores na realização de suas atividades, bem como nos demais deveres, visto que ainda lhes faltam a autonomia necessária. Santos, Vieira e Moreira (2021), por sua vez, afirmam que o ensino remoto compromete a efetivação de práticas pedagógicas características dessa etapa, como a organização de rotinas, do tempo e do espaço propícios para o desenvolvimento físico, psicológico, afetivo, linguístico e social da criança. Diante dessa conjuntura, esses aspectos não foram explorados em sua plenitude, uma vez que a mediação do professor é fundamental, o que não ocorre no ERE, por dois motivos principais: a) a presença física do professor nessa idade é fundamental, afinal de contas a ligação entre bebês e adultos se dá primeiramente de forma concreta. No ensino remoto, a família acaba assumindo a “condição de agente que opera diretamente no processo educativo especificamente escolar”, isto é, pessoas sem o devido preparo pedagógico (FRANCO *et al.* 2020, p. 06), já que as crianças não possuem a autonomia necessárias para conduzir o processo de aprendizagem; b) impossibilitada a presença física, seria preciso que, ao menos, os requisitos mínimos para as mediações por meio de aparatos tecnológicos fossem garantidos, o que não foi, conforme já demonstraram anteriormente Saviani e Galvão (2021). Estes poucos motivos levantados já indicam um cenário comprometedor da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

Há também que se lembrar das questões acerca da carga horária do professor, a qual foi ampliada com a chegada do ERE, afinal ao não ter uma formação adequada para operar os recursos tecnológicos tornou-se necessário dedicar mais tempo para aprender a utilizá-los. Somado a isso está o fato de que os professores passaram a estar disponíveis em horário integral, sobretudo, após a disponibilização de seus contatos pessoais em redes sociais e aplicativos como o *WhatsApp*, sob a justificativa de que para o ensino remoto funcionar precisavam estar mais próximos – ainda que virtualmente – dos alunos e das famílias. Diante disso, os momentos de descanso e de trabalho se fundiram, uma vez que

a procura pelos docentes em finais de semana e após o expediente se tornaram frequentes (BORGES; JORGE; ARAÚJO, 2020).

Em continuidade, um outro aspecto complicador quando se pensa a atividade docente em tempos pandêmicos é no tocante a formação de professores, a qual não abarca, de maneira aprofundada, saberes no tocante as ferramentas tecnológicas. Desse modo, a pandemia “trouxe à tona, também, de forma bastante escancarada, a necessidade de formação docente para este ‘reinventar da escola’” (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 04, grifos das autoras), expressão que tem se popularizado no contexto pandêmico. A propósito, torna-se condizente recordar que o interesse pelo o ensino mediado por tecnologias na Educação Básica, não é uma exclusividade sobressaída da pandemia, visto que os movimentos para esse fim já existem desde o início do século XXI, particularmente, nas universidades, isto é, uma estratégia para suprimir o número de docentes, bem como de aumentar a carga horária e, conseqüentemente, os lucros (ANTUNES, 2020).

Segundo Antunes (2020), na pandemia e também na pós-pandemia, evidentemente, esse movimento de expansão do *home office* e do *teletrabalho*, ou seja, formas de trabalho remota, mediada por tecnologias, “onde a empresa não controla a jornada e também não pode fazer remuneração adicional, mas somente pagar reembolso de possíveis despesas, como internet, etc.” (ANTUNES, 2020, p. 29), encaminha-se para uma ampliação de modo a ser implantado no maior número de espaços possíveis, evidenciando a direção que o capital e seus proponentes almejam. Nesse propósito, começa a se desenhar, portanto, a instauração de “uma *nova servidão do trabalho*, agora adaptada aos moldes do século XXI”, fundamentando uma nova configuração do capitalismo, o pandêmico (ANTUNES, 2018, p. 188, grifos do autor).

No âmbito dos alunos, a situação material e formativa também é complexa, já que, antes da pandemia o acesso a dispositivos tecnológicos não era para todos e, conseqüentemente, durante a pandemia, nem todos tiveram acesso aos recursos necessários para que o ensino remoto se efetivasse durante a crise sanitária. Em algumas residências, o celular era a única ferramenta tecnológica disponível, a qual precisava ser compartilhada com todos os membros familiares. Tal situação é evidenciada por Vieira e Falciano (2020) na pesquisa que realizaram, uma vez que

para 34% dos respondentes houve drástica redução da participação das crianças. Para 47% houve diminuição. Como estariam as crianças, onde estariam e em quais condições? Estas são questões que estão sendo recorrentemente aventadas nos debates e palestras *on-line (lives)*, quando se discute sobre os direitos à educação neste contexto da

pandemia e sobre as vulnerabilidades de todo tipo na vida da maioria de nossas crianças, em razão das desigualdades sociais, das condições de moradia e do acometimento de violências domésticas (VIEIRA; FALCIANO, 2020, p. 800).

Em outras palavras, uma clara exposição das desigualdades sociais, mas, ao mesmo tempo, uma também perpetuação e intensificação de tal condição. Alcançar uma participação efetiva das crianças dessa idade e com os problemas estruturais que marcam as camadas populares e a educação pública no Brasil é uma tarefa certamente complexa, uma vez que a enorme desigualdade social do país, em boa parte dos casos, compromete a capacidade de acesso, das crianças das classes populares, aos aparatos tecnológicos. Na verdade, o problema do acesso às tecnologias não atingiu todas as crianças por igual. Antes da pandemia, quase 17 milhões de alunos – com idade entre 9 e 17 anos – viviam em residências sem acesso à aparatos tecnológicos e internet. Na área rural, esse número subia para 4,1 milhões. Nessa faixa etária, 15,5 milhões de crianças e adolescentes não possuíam computador em casa (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2020).

Já na pandemia, por meio do Boletim No. 22 de agosto de 2020 publicado pela Rede de Pesquisa Solidária, os pesquisadores apresentaram os seguintes resultados:

Na pandemia, o Ministério da Educação não orientou nem difundiu metodologias bem-sucedidas de ensino à distância. Os estados definiram suas próprias estratégias e colheram resultados bem diferentes com as atividades escolares realizadas remotamente;

Mais de 8 milhões de crianças entre 6 e 14 anos ficaram sem atividades escolares para fazer em casa;

30% dos estudantes mais pobres ficaram sem atividades escolares em julho. Entre os mais ricos, foram menos de 4%;

Os estudantes mais pobres do Sudeste e do Sul tiveram acesso às atividades escolares em proporção semelhante aos mais ricos do Norte e Nordeste;

Com a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos;

A desigualdade da proficiência em português, entre estudantes de classes baixas e altas, pode dobrar no período. Para matemática, o crescimento da desigualdade pode ser de 70% (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2020, p. 01).

Diante desses dados, a pesquisa traz a realidade dos alunos durante os picos da crise sanitária, bem como apontamentos de especialistas acerca de quais ações e estratégias caberiam ao Ministério da Educação (MEC) durante o período. Nesse sentido, ações como: a) a adoção de propostas metodológicas para o ensino à distância condizentes com as realidades regionais e socioeconômicas; b) coordenação e publicidade de

metodologias exitosas a partir do ensino à distância para orientar estados e municípios; c) parcerias com o setor privado a fim de ampliar o acesso aos recursos tecnológicos e à internet e buscar diminuir as desigualdades que atingiram os mais pobres e as regiões mais vulneráveis, deveriam ter sido estudadas e adotadas pelo MEC, contudo, “pouco foi feito. E o que foi feito, demorou” (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2020, p. 04).

A pesquisa ainda se aprofunda no que diz respeito às desigualdades quanto a disponibilização de atividades durante a pandemia, sendo constatado que as regiões mais vulneráveis economicamente, como Norte e Nordeste, foram as mais atingidas, sendo que menos de 50% dos estudantes compreendidos como mais pobres participaram das atividades escolares. Os estados do Sudeste e Sul, por outro lado, demonstram os melhores índices. No país, de modo geral, cerca de 8 milhões de crianças brasileiras não desenvolveram qualquer tipo de atividade durante a crise sanitária. Desse número, 30% corresponde as famílias mais pobres.

Quanto a aprendizagem dos estudantes, a pesquisa ressalta que dois fatores são determinantes: “a condição socioeconômica da família<sup>57</sup> e as estratégias adotadas para a realização das atividades escolares por parte das instituições educacionais e dos governos” (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2020, p. 09). Em relação a essas estratégias, a utilização da televisão, por exemplo, foi apontada como uma ferramenta imediata na tentativa de suprir a lacuna deixada pela falta de acesso aos recursos tecnológicos – computador, celular, *internet* – e, portanto, capaz de contribuir com a aprendizagem. Esta é uma modalidade adotada mundialmente em regiões onde há limitação de conectividade. Todavia, como não houveram estratégias do MEC nesse sentido, os estados ficaram livres para agir e, em virtude disso, apenas três unidades federativas utilizaram esta ferramenta, Minas Gerais, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul, isto é, estados pertencentes às regiões mais ricas do país. Nessas condições, a repercussão da Covid-19 no cenário educacional vem contribuindo significativamente para o aumento do fosso das desigualdades sociais já existentes.

---

<sup>57</sup> Segundo dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Brasil, atualmente, cerca de 29,6% da população total do país está abaixo da linha pobreza, com renda per capita de até R\$497,00. O Maranhão é o estado com maior índice de pobreza, quase 73% da população (NERI, 2022). Disponível em: [https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Texto-MapaNovaPobreza\\_Marcelo\\_Neri\\_FGV\\_Social.pdf](https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Texto-MapaNovaPobreza_Marcelo_Neri_FGV_Social.pdf).

#### 4.2 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO E À ESCOLA EM TEMPOS DE CRISE SANITÁRIA

A modernidade instaura uma nova razão para a escola, posto que, com o destaque da burguesia e o modo de produção centrado na cidade e na indústria, o conhecimento passa a ser assimilado como parte desse paradigma social, isto é, se torna também um meio de produção. A partir disso, a sociedade vai se definir não mais pelo direito de nascença ao poder, mas pelo lugar ocupado no sistema produtivo. Esta nova condição posicionará a escola no centro da sociedade, afinal de contas o povo precisa estar alfabetizado e dominar os códigos que sustentam o novo corpo social. Esta então será a condição para a cidadania, ou melhor, para a participação na sociedade. Em sentido oposto, os indivíduos alheios à essa premissa acabariam marginalizados, como ocorre nos dias de hoje (SAVIANI, 1995). Assim sendo, segundo Kleiman (1993, p. 01), “ser analfabeto hoje em dia significa estar à margem da sociedade tecnológica e burocratizada em função da qual nossas atividades se articulam”. Na verdade, o indivíduo não estará munido da instrumentalização necessária para se adequar às necessidades que a sociedade reivindica. Para além disso, não se pode deixar de considerar que além do chamado “analfabetismo digital” permanece o analfabetismo total e o analfabetismo funcional, que somado ao digital intensifica ainda mais a exclusão.

Dessa forma, a educação e a escola, na concepção moderna, se dedicam à

[...] instrumentalização dos alunos, a formação profissional, a preparação para a vida, a transmissão de informações, a socialização do saber acumulado pela humanidade e sua apropriação pelos alunos, o funcionamento da sociedade, do Estado e das instituições se faz cada vez mais presente na escola [...] (COÊLHO; GUIMARÃES, 2012, p. 331).

A finalidade é, portanto, o adestramento da mente para o saber fazer, um saber técnico e voltado ao desenvolvimento de habilidades mecanizadas. Assim, o pensar autônomo e reflexivo não tem lugar na escola moderna. Nessa perspectiva, o homem se desumaniza, se mecaniza e, por fim, se torna subjugado, dominado e alienado. É nesse emaranhado que o sentido da educação e da escola fica esquecido, visto que a finalidade primeira da educação é a formação em sentido universal, enquanto a da escola é a inserção rigorosa e criticamente o homem no mundo do saber (COÊLHO; GUIMARÃES, 2012), visando o “[...] cultivo do espírito e do caráter, à formação dos seres humanos, à ética, à busca incansável da excelência coletiva e individual” (COÊLHO; GUIMARÃES, 2012,

p. 335-336). Essas finalidades compõem o berço da educação e da escola, porém estão sendo corrompidas ao longo da história.

Hoje se tem instituída uma formação compatível com a lógica econômica, a qual visa transformar “crianças, jovens e adultos em fiéis consumidores de bens e serviços, em funcionários do Estado, trabalhadores eficientes, indivíduos bem sucedidos na vida e nos negócios” (COELHO; GUIMARÃES, 2012, p. 332). Em relação a formação dos indivíduos, Leontiev (2004) compreende que o desenvolvimento depende diretamente do ambiente em que se está inserido, da cultura a que se tem acesso. Nesse sentido, um meio com essas características descritas reverberará diretamente no tipo de indivíduo a ser formado. Longe da formação para o *movimento do pensamento*, a sociedade tem caído no movimento de reprodução da racionalidade alienada pelo modo de produção capitalista, reduzindo as finalidades da educação e escola à instrumentalização humana para reafirmar os interesses classicistas.

Nessa direção, o ensino remoto, o qual foi protagonista na conjuntura educacional durante a pandemia e possibilitou o cumprimento do calendário acadêmico, é mais uma das manifestações da relação capitalismo-tecnologias no trabalho. O termo ensino remoto foi utilizado como alternativa para não se usar a nomenclatura EaD (Educação à Distância), a qual já é popular no país, “coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

#### **4.2.1 Os novos sentidos da educação e da escola: Ensino Remoto Emergencial e o projeto neoliberal**

Nessa conjuntura, põe-se em questão um elemento que se sobressai no processo de neoliberalização e, por seu turno, onde reside a origem do ensino remoto: as tecnologias – inclusive citadas em vários momentos da discussão até aqui – entendidas, por vezes, como a panaceia de todo e qualquer problema. Para Marcuse (2001, p. 53-54), as tecnologias caracterizam a *idade das máquinas* e, por seu turno, são formas de organizar e também de perpetuar ou transformar as relações de cunho social, se configurando como “manifestação do pensamento dominante e dos modelos de comportamento, instrumento para o controle e dominação.”

Na prática, as tecnologias foram apropriadas pelas relações sociais vigentes – a capitalista –, não sendo, portanto, neutras. O poder de dominação adquirido pelas tecnologias, na sociedade de classes, resulta na concentração de recursos econômicos,

uma vez que as mesmas são compostas pelos princípios orientadores do que Dardot e Laval (2016) chamam de a “nova razão do mundo”.

Contudo, é preciso se lembrar que nem sempre foi assim, pois para os gregos o termo tecnologia, historicamente, pertence às raízes da palavra *tékhne*, compreendida como técnica, isto é, uma sabedoria prática e engenhosa, sendo que “tudo que se referir à fabricação ou produção de algo que não é feito pela própria natureza é uma técnica”, excetuando os sábios e os políticos, bem como a teoria, a ética e a política (CHAUÍ, 2002, p. 511). Até mesmo a arte, para esse povo, se tratava de uma técnica, haja vista que o fim da técnica está no instrumento fabricado. Nesse sentido, se caracterizava por conhecimentos transmitidos do mestre ao aprendiz, ou seja, conhecimentos resultantes da experiência humana. Em outros termos,

É verdade que as máquinas na Antiguidade e da Idade Média diferem sob vários aspectos das modernas: elas foram fruto mais do empirismo do que da aplicação da ciência; elas são menos complexas nos seus componentes e se servem de fontes de energia mais simples tais como correntes de vento e de água; a padronização nos termos atuais não preocupava muito os tecnólogos antigos. Outra diferença importante diz respeito a própria finalidade da máquina. Na Antiguidade e durante a Alta Idade Média ela às vezes servia mais para fins de curiosidade e de diversão do que de utilidade e menos ainda para a sua aplicação industrial (ZUZEK, 1977, p. 138).

Na Idade Média, as investigações científicas eram condenadas pela igreja, de forma que muitos estudos eram vistos como hereges, como os relacionados ao Planeta Terra, afinal, a partir deles, os dogmas religiosos poderiam ser questionados. Contudo, célebres e revolucionários estudiosos se arriscaram em nome da ciência, dentre eles pode-se citar os mais famosos como Nicolau Copérnico, Galileu Galilei e Isaac Newton. Galileu, em especial, foi responsável por invenções altamente revolucionárias, como o telescópio e a bússola, por exemplo, entre outros. Estes apetrechos transformaram as antigas formas de observação, já que agora a ciência aperfeiçoava a teoria e, portanto, alicerçava a construção dos instrumentos técnicos. Contudo, o capitalismo inaugura uma nova forma de viver, a modernidade, e com ela a Revolução Científica<sup>58</sup> que, por seu turno, trouxe consigo a tecnologia (ROSETTO; ROSA, 2016).

---

<sup>58</sup> Momento, ao fim da Idade Média, em que “caí por terra parte da idolatria inquestionável da Igreja, dando lugar a pesquisa e os inventos que iniciam a batalha entre ciência e religião”. Este movimento teve como uma de suas maiores personalidades o astrônomo Copérnico e, posteriormente, outros como Galileu, Kepler e Newton. A Revolução Científica demarcou a associação entre o “conhecimento prático da natureza” e o

Nessa mesma linha interpretativa, e agora adentrando nessa temática das tecnologias, Harari (2018) concebe o salto evolutivo da tecnologia a partir da inauguração do capitalismo e do fortalecimento da ciência nas práticas humanas, ao fim da Idade Média. Para fundamentar essa afirmativa, o autor apresenta um giro histórico, postulando que o berço das tecnologias de caráter moderno está no século XVII, com a Revolução Científica, quando técnica e ciência são pela primeira vez associadas. No entanto, anteriormente a este período, novas tecnologias já eram desenvolvidas, porém em sentido arcaico de *tékhne*, já que nasciam a partir do trabalho de artesãos que, por sua vez, não se fundavam nos estudos científicos, mas de procedimentos rudimentares que partiam da tentativa e do erro. Os antigos, na contramão do homem moderno, não dispunham de tamanho interesse na ciência, uma vez que acreditavam que os mitos, a religião e os ensinamentos dos anciões eram suficientes para o progresso da vida. Por exemplo, as explicações acerca do mundo que não fossem contempladas pela bíblia eram julgadas como desnecessário ao homem.

Assim, os estudos científicos apenas passaram a ser alvo de investimentos no fim da Idade Média, quando governantes e políticos se interessaram no poder da ciência em criar tecnologias que trouxessem algum retorno econômico, religioso, político e bélico. Harari (2018, p. 366) exemplifica que, “no século XVI, os reis e banqueiros destinaram muitíssimos recursos para financiar expedições geográficas pelo mundo, mas nem um centavo para estudar a Psicologia infantil”, isso acontecia em razão dos financiadores acreditarem que essas expedições possibilitariam a descoberta de novas terras e, conseqüentemente, trariam retornos econômicos, enquanto que estudar a infância não seria tão vantajoso, considerando seus interesses financeiros. Esse ideário se consolidou de tal forma que hoje reina ainda livremente.

Nesse contexto, na Idade Moderna se funda o que Sacristán (2005) chama de Sociedade da Informação, um novo contexto marcado pela ascensão, valorização e influência das tecnologias da informação nas relações sociais das sociedades pós-industriais. Contudo, o autor compreende essa expressão como uma metáfora “para caracterizar o que se considera uma condição nova da realidade social”, mas que não é tão nova assim, sendo, na verdade, uma denominação inédita para uma condição já decretada (SACRISTÁN, 2005, p. 43). Tal sociedade se caracteriza por novas práticas e hábitos, bem como por dois extremos, já que possibilita utilizar amplamente tecnologias

---

“conhecimento teórico do homem”, aperfeiçoando a técnica. Daí, deriva, por consequência, a tecnologia (ROSETTO; ROSA, 2016, p. 19).

como o celular, acessar conhecimentos advindos de fontes longínquas – agora disponíveis na internet – como é o caso da biblioteca de Alexandria, reinaugurada no início do século XXI, tal como comprar passagens aéreas em poucos minutos pela internet. Na contramão dessas facilidades oriundas da dita nova sociedade, há a destruição de empregos, bem como a criação de outros que demandam novos manejos e formação.

Face ao exposto, Sacristán (2005) chama atenção para o que, de fato, está por trás dessa nova denominação dada ao momento histórico em que as tecnologias influenciam amplamente as dimensões da vida humana, como a econômica e a educacional, a título de exemplo. É preciso romper com o deslumbramento de projetos que apontam para uma mudança no curso da história, mas que, por vezes, estão legitimando os velhos discursos dominantes para a manutenção da sociedade e interesses vigentes. Há que se questionar quais as novidades dessa referida nova sociedade, assim como a importância que a educação terá na sociedade da informação, uma vez que é incontestável a ideia de que “educar é mais do que se informar”. É possível identificar, por exemplo, um descompasso quando se pensa nas últimas políticas públicas voltadas à educação e a sociedade da informação, posto que estas políticas são constituídas por: a) ideais conservadores em relação ao gasto público com educação; b) uma preocupação exacerbada com o controle dos currículos; c) deficiências inquietantes na formação de professores; d) e, por fim, mas também de grande relevância, a pobreza dos meios de informação utilizados em sala de aula. Tal cenário pode ser sintetizado pela seguinte sentença:

Os conteúdos se padronizaram, ao mesmo tempo em que se falava de políticas para a diversidade. Restringiram-se os recursos para a pesquisa educativa e se enfatiza o discurso sobre as novas tecnologias, enquanto não se torna possível que as escolas públicas possam pagar a conta por se conectar à internet (SACRISTÁN, 2005, p. 45).

Para o autor, a sociedade da informação se apresenta como um discurso prometeico em uma realidade pouco promissora. Isso porque esse novo contexto demanda pessoas com altos níveis de formação, apenas estas pessoas possuem a possibilidade concreta de participar e trabalhar plenamente na sociedade da informação. A inclusão ou exclusão dessa nova realidade está subjugada aos saberes que o indivíduo domina. Dessa forma, o saber é elevado à “categoria de valor produtivo”, sendo, inclusive, uma condição para pertencer a um estrato social (SACRISTAN, 2005). Nessa vertente, Bernheim e Chauí (2008, p. 07) compreendem que a sociedade contemporânea se funda sob um novo paradigma econômico e produtivo em que “o fator mais importante deixa de ser a

disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação.” A sociedade do conhecimento, posteriormente substituída por sociedade da comunicação, mais tarde trocada por informação e, atualmente, reduzida a “mundo das *novas tecnologias* chamadas *da informação*” sinaliza para a elevação do conhecimento e da informação a pilares da produção e acumulação de capital (SACRISTÁN, 2005, p. 46; BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008). Todas essas substituições na nomenclatura, não se deram de forma inócua, ou apenas em função de problemas epistemológicos ou técnicos, mas fundamentada na conveniência econômica vigente, bem como na busca do governo por dominar a sociedade (SACRISTÁN, 2005).

Em outras palavras, se trata de uma sociedade na qual o saber entra na lista de instrumentos capazes de produzir riquezas, um saber aligeirado, que perde seu valor instantaneamente, já que novos saberes vão surgindo na mesma velocidade em que se tornam obsoletos. Trata-se, na verdade, de uma sociedade instável, imprevisível, sempre em mudança, nunca controlável, marcada por riscos imprevistos, pela ansiedade sem referenciais fixos, com identidades cambiantes, que afetam profundamente a forma dos homens se relacionarem com seus semelhantes, uma vez que as relações são norteadas pela ambiguidade e a incerteza. Em síntese, “institucionaliza-se a instabilidade frente à rotina e às tradições”. Um dos objetivos de se definir uma dada sociedade está, sobretudo, na intenção de “construir uma visão totalizadora e mítica da sociedade que se soma à cultura do fim das ideologias e das classes sociais”. Designar uma sociedade como da informação, portanto, traz a ideia de remédio para os males sociais que afligiam o corpo social anterior, resolução dos problemas da humanidade, problemas estes, é preciso se lembrar, que se sobressaíram a partir do modo de vida e produção em vigência, o capitalista (SACRISTÁN, 2005, p. 50-52).

Newton Duarte, por exemplo, considera “um mito a ideia de viveríamos uma nova era cuja característica principal seria a da onipresença da tecnologia digital. É como se não vivêssemos mais numa sociedade capitalista [...]” (DUARTE; DUARTE, 2021, p. 234). Todavia, essa tecnologia, não apenas agrava a situação como, também, estrutura o corpo social e alienam cada vez mais os homens e suas relações.

Na realidade, a contemporaneidade está na contramão dessas projeções utópicas, posto que há requisitos para a ascensão de uma sociedade do conhecimento ou da informação e a sociedade hodierna, seguramente, ainda não conseguiu satisfazer tais exigências. Primeiro, a humanidade ainda está imersa em um mundo de ideologias e de classe, onde muitos indivíduos são marginalizados, constatação que já encerra a

possibilidade de uma unidade. Segundo, a participação na sociedade do conhecimento ou informação é limitada a alguns setores, nem todos participam, dado que o capital cultural para dominar as tecnologias não pertence a todos, assim como o acesso também não acessível a qualquer pessoa. No entanto, essas condições geram um resultado: o surgimento de novas desigualdades sociais, ao passado que se acentuam-se as clássicas (SACRISTÁN, 2005).

Em terceiro, o conhecimento não está livre e disponível para tudo e todos, afinal as condições de acesso não são democráticas e, por isso, “a ignorância e o obscurantismo seguem existindo, [...] a informação abundante é também desinformação sobre coisas importantes”. Em quarto lugar, também não se trata de uma sociedade em que a informação possa circular livremente, existem restrições e, em razão disso, são permitidas apenas aquelas “que permitem, toleram ou estimulam as regras estabelecidas pelos poderes que governam o fluxo do conhecimento”. A sociedade atual, na verdade, preza por informações úteis ao sistema produtivo e aos interesses econômicos em geral, aquelas que divergem dessa finalidade são reduzidas e limitadas nas práticas sociais (SACRISTÁN, 2005, p. 53).

Todo esse discurso, que envolve a ascensão de uma nova sociedade redentora, encontra seu cerne na lógica neoliberal, pois a mesma sustenta a crença de que “o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado”, mas para isso é preciso tecnologias capazes de criar informações, tal como a capacidade de manejar massivamente as bases de dados que orientarão as decisões mercadológicas a nível global. É nessa perspectiva que o neoliberalismo irá hastear a bandeira em favor de uma nova sociedade: a sociedade da informação (HARVEY, 2008, p. 03).

Contudo, Sacristán (2005, p. 52) lembra que nem todas as sociedades podem ser concebidas como do conhecimento ou da informação, se isso fosse verdade o modo de pensar diversas questões caras ao homem – como a educação – seria outro, afinal “nessa sociedade mítica faz sentido pensar a educação, a alfabetização ou a escolarização como aspirações universais que atuam como alavancas modernas e poderosas para a redenção e perfeição de uma humanidade cultivada” e esta, certamente, ainda não é uma realidade que coaduna com a vivenciada pelo homem moderno, a qual se pauta, sobretudo, por condições concretas de vida imersas numa lógica capitalista.

Ainda assim, Laval (2019), em sua profunda análise, conclui que “na realidade, apesar de poderosa, a pressão neoliberal ainda não triunfou na escola pública, que está

mais para um campo de batalha do que para o campo de ruínas como é descrita algumas vezes” (LAVAL, 2019, p. 350). É por isso que o trabalho para se combater esse ideário dominante na educação não deve cessar, percepção esta na qual Tonet (2016) advoga, tendo em vista que os homens e, portanto a educação, só serão plenamente livres quando forem senhores de seu destino.

Na sociedade capitalista, e em sua atual fase neoliberalista, a liberdade só pertence ao capital, de modo que a humanidade só conseguirá ser livre em sua plenitude em uma realidade “para além do capital. Este para além do capital se chama comunismo<sup>59</sup>.” Para tanto, a possibilidade de uma educação verdadeiramente emancipadora inexistente na sociedade capitalista, sendo possível, hodiernamente, “apenas a realização de ‘atividades educativas emancipadoras’”. De fato, uma afirmativa um tanto quanto forte, mas que não aponta para o comodismo, ao contrário, “significa realizar o que é possível, ainda que este pareça pouco, mas na direção certa”. Por isso, a luta não deve cessar (TONET, 2016, p. 41-45, grifos do autor).

Em virtude das questões levantadas, discutir o ensino remoto demanda entender que o berço deste se encontra, particularmente, na esteira da revolução burguesa e das novas modalidades de trabalho emergidas após a revolução industrial, momento no qual as máquinas ganham centralidade. Ou seja, mais uma vez afirma-se que a pandemia não é a razão das mazelas que têm se apresentado, posto que elas já existiam. De fato, a responsabilidade da pandemia está no fato de ampliar condições já existentes. Assim, mesmo antes, da explosão pandêmica, o trabalho já se encontrava transformado, marcado pela “*informalidade, trabalho intermitente, subemprego, precariado, infoproletariado, cibertariado, escravidão digital...*” (ANTUNES, 2022, p. 135, grifos do autor). A ilusão de que as tecnologias fundariam um mundo mítico a partir do trabalho digital foi substituída pela perda do valor da força produtiva e por condições de trabalho excepcionalmente precárias. Situação que se agravou e ganhou maior evidência na pandemia, não só na conjuntura educacional, mas em todas os setores, especialmente o de serviços.

---

<sup>59</sup> Uma sociedade comunista, segundo Tonet (2016), se caracteriza pelo trabalho associado, em que “este – que nada tem a ver com o trabalho em cooperativas no interior do capitalismo – tem como característica essencial o fato de os produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza. Vale dizer, estabelecerem o que, quanto e em que condições os bens serão produzidos e distribuídos. Como todos trabalharão, na medida das suas possibilidades e capacidades, estará eliminado o fundamento da desigualdade social – a exploração e a dominação do homem pelo homem – com todo o seu cortejo de categorias (capital, mais-valia, trabalho assalariado, mercadoria, divisão social do trabalho, alienação, etc.) e todo o conjunto de mediações essenciais para a sua reprodução (Estado, política, direito, etc.)” (TONET, 2016, p. 41).

Nesse sentido, como bem delinea Antunes (2020), não é recente a ascensão de trabalhos uberizados<sup>60</sup> e a busca de oportunidades para a implementação de laboratórios para os experimentar. A partir de 1970, com a crise do sistema produtivo e a adoção de um “incremento técnico-informacional-digital” e as flexibilizações das vagas de trabalho disponíveis, “as plataformas digitais deslancharam” (ANTUNES, 2022, p. 132). Novas modalidades de trabalho emergiram, como o teletrabalho, o *home office*, a Educação à Distância (EaD), etc., bem como novas expressões para se referir ao trabalhador, tais como colaborador, parceiro, empreendedor, os quais têm se aproximado, dia após dia, da escravidão digital, sobretudo durante o período pandêmico.

Como escravidão digital, Antunes (2022, p. 136) define as

jornadas de trabalho frequentemente extenuantes, muitas vezes sem folga semanal; salários, baixos (que diminuíram ainda mais durante a pandemia); demissões sem qualquer justificativa; custos de manutenção de carros, motos, bicicletas, celulares e equipamentos de trabalho arcados pelo próprio trabalhador: estamos presenciando os múltiplos *experimentos* que os *laboratórios do capital* pretendem intensificar no pós-pandemia.

Se bem analisar-se as condições que caracterizam a escravidão digital, pode-se observar algumas correspondências com as condições de trabalho dos professores ao longo da crise sanitária. Na verdade, novas modalidades de trabalho demandam experimentações e a pandemia tem sido um laboratório rico nesse sentido. Assim, defende-se que, na prática, o ensino remoto se funda como um laboratório para se experimentar a aplicabilidade de variantes da educação à distância na Educação Básica, uma vez que a sociedade antes da Covid-19 ainda apresentava certa resistência à EaD nesse nível educacional.

Por essas razões, quem triunfa e triunfará são “os vários tipos de empresa que produzem aquilo que é necessário ao *e-learning*<sup>61</sup> e sairiam ganhando também as instituições privadas de ensino que venham a utilizar o *e-learning* [...]” (DUARTE; DUARTE, 2021, p. 235, grifos dos autores). Por outro lado, quem perde é a sociedade como um todo, uma vez que “educação a distância, ou ensino remoto, é um formato no

---

<sup>60</sup> São formas de trabalho precárias, marcadas pela informalidade e trabalhos intermitentes, os quais fazem uso de plataformas, com é o caso da Uber, empresa a qual se destacou nesse sentido no Brasil e, inspirou o termo *uberização* (ANTUNES, 2020).

<sup>61</sup> É um tipo de ensino que “pode apresentar-se de distintas formas, como aulas *on-line*, por correspondência, por televisão ou videoconferências” (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 563, grifo dos autores).

qual inevitavelmente se perdem aspectos essenciais da relação pedagógica” (DUARTE; DUARTE, 2021, p. 235). Isso porque, no pós-pandemia, as movimentações para a implementação geral da EaD já se anunciam. Aliás, Saviani e Galvão (2021) entendem que o discurso de excepcionalidade do ensino remoto possui uma função declarada, isto é servir ao projeto de expansão da EaD no país, objetivo este o qual, inclusive, já está indicado “pela instituição de iniciativas do governo colocadas nas Portarias 433<sup>62</sup> e 434<sup>63</sup>, ambas de 22 de outubro de 2020” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 45).

O censo da Educação Superior de 2021 corrobora com esse quadro sinalizado por Saviani, haja vista a alta, nos últimos anos, do ingresso em cursos de graduação a distância no Brasil. Entretanto, na contrapartida, está a queda daqueles optantes por cursos presenciais, movimento significativo desde 2014, mas que em 2021 se tornou exponencial. Foram cerca de 2 milhões e meio de ingressantes na graduação a distância no ano de 2021. Ademais, é preciso destacar, as licenciaturas estão entre os cursos com maior queda durante os anos de 2020 a 2021, uma tendência já observada desde 2014. Desde 2018, os ingressantes nos cursos a distância superam o número daqueles optam pelo ensino presencial, algo já consolidado na formação de professores da Educação Básica<sup>64</sup>. Nesse sentido, concorda-se com Saviani quando o autor elucida que

o quadro que se anuncia para o período pós-pandemia trará consigo pressões para generalização da educação a distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe, organizações populares e movimentos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto de sereia do ensino virtual (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Nessa visão, a suspensão das aulas presenciais em escolas de Educação Infantil e o apelo generalizado para que essas instituições continuassem funcionando durante a pandemia, ainda que de forma improvisada e ineficiente face às suas peculiaridades

---

<sup>62</sup> Esse documento “institui o Comitê de Orientação Estratégica - COE para a Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais, no âmbito da Secretaria de Educação Superior, e dá outras providências” (BRASIL, 2020c).

<sup>63</sup> Esta portaria “institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância - EaD, nas universidades federais” (BRASIL, 2020d).

<sup>64</sup> Censo da Educação Superior de 2021, Ministério da Educação. Para mais detalhes, consultar: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_d\\_a\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_d_a_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 29 jan. 2023.

(SANTOS; VIEIRA; MOREIRA, 2021), apenas confirma a sentença na qual a máquina escolar precisa continuar funcionando independentemente da situação calamitosa inaugurada pela Covid-19. Na verdade, a razão de ser da escola, a partir da ascensão do capitalismo, tem se fundado, sobretudo, na busca por “responder predominantemente expectativas de profissionalização e de produção econômica” (THIESEN, 2020, p. 60), remetendo, portanto, as menções anteriores acerca do cunho comercial que as instituições educativas têm assumido hodiernamente, bem como da permanente necessidade de qualificar o capital humano, terminologia que se refere “a ideia de que a educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal como social suscetível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade” (SAVIANI, 2019, p. 20).

Em um momento adverso como a pandemia, a adoção do ensino remoto como alternativa excepcional para a continuidade das atividades escolares, em uma sociedade historicamente marcada pela desigualdade social e pela falta de acesso aos recursos básicos para a sobrevivência, tão somente reforça o desinteresse e a recusa dos governantes e das classes dominantes – que são os sujeitos que verdadeiramente tomam decisões na sociedade de classes – na formação das classes populares. O interesse em cumprir um calendário acadêmico, a introdução de novos conteúdos e a justificativa do ensino remoto como saída para tal situação, sem ofertar condições básicas ou políticas públicas, oportunamente, aos envolvidos apenas expõe “a atitude oportunista de certos grupos sociais e empresariais que estão transformando o drama social que estamos atravessando em uma ocasião para empurrar e naturalizar as tecnologias do ensino à distância” (FRANCO et al., 2020, p. 06-07). Na Educação Infantil, por exemplo, esses desafios tendem a se agravar, haja vista as peculiaridades dessa faixa etária e a ainda recorrente desigualdade de acesso às instituições de ensino infantil (SILVA; STRANG, 2020).

Envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem se torna, no mínimo, desafiador, pois é preciso reforçar, mais uma vez, que as características heterogêneas – ainda mais claras na pandemia – das classes sociais do mundo capitalista garantem para uns e negam para outros o acesso aos aparatos tecnológicos, provocando a exclusão e desigualdade de aprendizagem desses estudantes, afinal “estes necessitam de recursos tecnológicos para acessar os conteúdos disponibilizados” (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 730). Ilustrando o quadro atual, os autores asseveram que dois em cada três alunos não possuem recursos tecnológicos básicos para o acesso as aulas no formato remoto. Os autores ainda evidenciam que longe da presença física do professor,

de um ambiente adequado para se concentrar e tendo como agravante a ausência de recursos tecnológicos, a participação do estudante acaba sendo comprometida e, por consequência, a aprendizagem também, sem mencionar o desenvolvimento.

Manifestadamente, no decorrer da pandemia, especialmente no ano de 2020, as Fundações Privadas, como o Todas pela Educação, assumiram o protagonismo do debate educacional, sendo estas as dirigentes dos caminhos a serem trilhados no contexto da pandemia. É fato que estas instituições não trabalham a serviço do povo, posto que estão empenhadas na missão da reforma empresarial da educação, respondendo, portanto, aos interesses econômicos privados, de ordem neoliberal (FRANCO et al., 2020). Na verdade, o que ocorre é a deturpação dos sentidos atribuídos à educação e a escola, assim como da atividade docente, reconfigurando suas razões primeiras.

A pandemia oportuniza que o neoliberalismo dê continuidade ao projeto de escola subserviente ao capital, o que Freitas descreve como reforma empresarial da educação, isto é, implementar nas instituições educacionais uma concepção “de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (FREITAS, 2018, p. 31), ao passo que reforma a própria ideia de educação, bem como suas finalidades. As finalidades da escola, então, se concentram em dar conta de uma demanda muito específica: a garantia do desenvolvimento de competências e habilidades requisitadas para a atividade econômica, a qual foi revolucionada com a chegada das novas tecnologias (FREITAS, 2018).

A educação e a escola não são capazes de ficar isoladas desse movimento, haja vista o contexto capitalista em que estão inseridas e a consequente influência da racionalidade técnica e econômica nas práticas educativas, com políticas, programas e legislações alinhadas à formação de mão-de-obra para o acúmulo de capital (SAVIANI, 2017), por meio de um discurso sempre escamoteado de progresso, que desconsidera as contradições e as lutas de classes em vigência. Assim, as instituições educativas “vergam ante as imposições do mercado”, distanciando-se significativamente dos sentidos atribuídos a elas em sua origem (SAVIANI, 2017, p. 42).

## **5 PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa, como lócus do conhecimento científico, vem ao encontro da compreensão da realidade. Logo, é importante frisar que:

entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2007, p. 16).

A metodologia, segundo Minayo (2007, p. 14) é entendida como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Assim sendo, este estudo se caracteriza como um estudo de caso de abordagem qualitativa, o qual se voltou para a investigação das docentes-pedagogas de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Jaraguá (GO), a fim de coletar, por meio de entrevistas, dados referentes à atividade docente dessas profissionais no período da pandemia, ocasionada pela Covid-19.

Por seu turno, a terminologia estudo de caso tem sua gênese no campo da medicina e da psicologia e, em geral, se referia a uma análise minuciosa e intensa de um caso “individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada” (GOLDENBERG, 2004, p. 33). Por conseguinte e, a nível conceitual, o estudo de caso pode ser definido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

O estudo de caso possibilita a apreensão da totalidade, uma vez que reúne um número considerável de informações, resultantes da utilização de diferentes técnicas de pesquisa. Esse conglomerado de informações, após a análise dos dados, possibilita a descrição de um caso concreto (GOLDENBERG, 2004). Segundo essa autora, o estudo de caso é a tipologia escolhida quando se almeja analisar fenômenos e ocorrências contemporâneas. Contudo, André (2013) alerta para a prática de classificações apressadas, nas quais nem sempre o pesquisador possui a certeza da tipologia, mas precipitadamente classifica a pesquisa como um estudo de caso, por exemplo. Aliás, “o rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo” (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Contemporaneamente, o estudo de caso vem se popularizando nas pesquisas em ciências humanas, principalmente pela sua capacidade de

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2008, p. 58).

Ainda de acordo com Gil, o estudo de caso pode ser utilizado nas pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas. Desse modo, pode-se afirmar que,

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p. 19).

Por seu turno, André (2013), refletindo sobre os conceitos e fundamentos do estudo de caso, reitera a adoção desses estudos em várias áreas do conhecimento, como sociologia e antropologia, primeiramente, e na educação a partir da década de 1960, “mas com um sentido muito limitado: estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula” (ANDRÉ, 2013, p. 96-97), aspecto responsável por grande parte dos equívocos e incorreções vislumbrados na utilização do estudo de caso na educação.

Apenas a partir da década de 1980, o estudo de caso reaparece no cenário educacional com certa robustez, haja vista o contexto das abordagens qualitativas. Assim, esse estudo se torna mais abrangente e passa a “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Dessa maneira, quando o objetivo é a investigação de fenômenos manifestados no contexto natural de ocorrência, o estudo de caso se torna um instrumento apropriado, afinal de contas

o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Em seguida, será possível definir os objetivos (explorar, explicar ou descrever) e, posteriormente, as questões da pesquisa (Como e Por que/ Como e Por que/ Quem, o que, onde). A partir dessa definição é que se inicia o levantamento bibliográfico e a seleção dos materiais apropriados para o propósito do estudo (BRANSKI; FRANCO; LIMA JÚNIOR, 2010).

No que concerne aos instrumentos de coleta de dados, quando o objetivo é revelar os significados que os participantes atribuem aos fenômenos investigados, a entrevista representa uma das principais maneiras (ANDRÉ, 2013). No campo da sociologia, já em um dos primeiros manuais de metodologia, da Escola de Chicago, Palmer (1928) defendia a possibilidade de interrogar pessoas para se compreender a realidade social, sendo um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados nas Ciências Sociais, pois analisa alguns temas principais: a) os argumentos de ordem epistemológica e ético-políticos mais alegados como justificativa para se utilizar a entrevista de tipo qualitativo; b) argumentos de ordem metodológica; c) princípios e estratégias associadas à “arte” de fazer os outros falarem; d) a importância da questão dos vieses nos debates sobre as entrevistas.

Na visão de Poupart (2008), a entrevista se impõe como “ferramenta de informação” capaz de elucidar as realidades sociais, mas principalmente seria um instrumento privilegiado de acesso às experiências dos atores. Para Gil (2002) pela complexidade de realização, a entrevista deve seguir duas etapas fundamentais quais sejam: especificação dos dados em que o problema não deve ser muito amplo, mas estabelecer relações com possíveis variáveis e a formulação e escolha das perguntas que precisam se atentar certos aspectos, tais como: se devem ser diretas ou indiretas, formuladas ou livres, se não sugerem respostas, se são importantes, se provocam resistência, ressentimentos etc. Outro aspecto importante é que, por estar presente, o pesquisador pode tanto auxiliar, quanto inibir o entrevistado, de forma a prejudicar seus objetivos, o que exige tanto estratégia quanto habilidades na condução da entrevista e no registro das respostas, pois devem ser garantidas a exatidão do que foi dito de forma verbal e não verbal. Sobre esse aspecto, Poupart (2008) afirma que é possível obter uma melhor colaboração do entrevistado colocando-o mais à vontade possível na situação de entrevista, ganhando sua confiança, falando espontaneamente e aceitando se envolver.

Quanto aos tipos de entrevista, Triviños (2019) afirma que a entrevista semiestruturada ou entrevista livre (aberta) são as duas mais importantes para esta classe de enfoque (qualitativo) uma vez que, partem dos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, e por isso dão melhor resultado, quando trabalhada com diferentes

tipos de atores sociais. Em continuidade, Poupart (2008) enfatiza a enorme capacidade das entrevistas no que concerne a compreender mais a fundo a vida do entrevistado, de forma que, pode se tornar um instrumento privilegiado de denúncia de determinados problemas sociais, como o preconceito, discriminação, exclusão etc. Na verdade, a entrevista é um instrumento privilegiado para a compreensão e interpretação da vida, experiência e pontos de vista de atores sociais, sendo, portanto, grande auxiliadora em pesquisas com esses objetivos.

Por fim, cabe ressaltar que na entrevista, há que se considerar as questões como flexibilidade pois, não diz respeito a conversa, mas sim a um trabalho que exige atenção aos seus objetivos, o que leva o pesquisador a refletir sobre a fala do entrevistado, as contradições e os gestos. A empatia, o engajamento e o objeto da pesquisa são elementos da triangulação fundamentais para a condução do processo, mas o equilíbrio entre engajamento e distanciamento devem sempre ser respeitados, visto que o intimismo pode comprometer a fidedignidade da pesquisa.

Em virtude disso, o instrumento utilizado nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada<sup>65</sup>, ou seja, com questões abertas e direcionadoras, pois considerava-se que esta *conversa* seria fundamental para a apreensão da percepção dos entrevistados acerca de sua atividade docente no contexto pretendido. O roteiro de questões foi apreciado por dois professores doutores antes da aplicação, de modo que suas considerações foram de fundamental relevância para a reflexão da estrutura do instrumento. Além disso, após a aprovação do Comitê de Ética, foi realizada uma pesquisa-piloto com uma das professoras da Educação Infantil da cidade de Jaraguá-GO. Com isso, foi possível aperfeiçoar as questões, identificando algumas fragilidades, questões repetitivas ou que pudessem ser confusas para o entrevistado.

Para a eleição dos sujeitos da pesquisa, já se tinha claro o interesse pela Educação Infantil, posto a experiência da pesquisadora e a relevância encontrada a partir do estudo realizado anteriormente ao início das pesquisas para a dissertação, o qual evidenciou a escassez de pesquisas relacionadas à atividade docente durante a pandemia da Covid-19 na primeira etapa da Educação Básica. Assim sendo, o critério para participação na pesquisa foi: a) sejam professores da Educação Infantil; b) pedagogos ou pedagogas; c) em atividade entre os dois primeiros anos da pandemia, 2020 – 2021.

---

<sup>65</sup> O roteiro encontra-se no apêndice A.

Quanto ao campo de pesquisa, se trata de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Jaraguá – GO, o qual atende crianças de 9 (nove) meses a 4 (quatro) anos, isto é, pré-escolares. Inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação da cidade foi contatada por telefone, momento em que concederam a anuência para a realização da pesquisa. De posse desse documento, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás, em janeiro de 2022, sendo aprovado, em sua primeira versão, ainda no respectivo mês, com o CAAE 54827421.9.0000.8113.

A partir disso, iniciou-se a etapa de contato com os professores da instituição que preenchessem os requisitos de inclusão. Considerando os critérios, foram selecionados 4 (quatro) participantes. Abre-se aqui um parêntese para trazer alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar, esta instituição não possui em seu quadro de profissionais nenhuma pessoa do sexo masculino, de modo que todos os participantes são do sexo feminino. Além disso, esclarece-se que uma das entrevistadas não era efetiva na função de professora, estava, na verdade, em desvio de função desde o início da pandemia, haja vista a escassez de professores efetivos na rede municipal de educação da cidade.

O TCLE foi encaminhado para as quatro professoras via *e-mail* e *WhatsApp*, considerando os pedidos das participantes e as exigências para evitar contato físico entre pesquisador e pesquisado. As entrevistas também foram realizadas exclusivamente em formato remoto – entre os meses de janeiro a abril de 2022 –, uma vez que visava a proteção dos entrevistados quanto a disseminação do vírus causador da Covid-19 e das novas variantes que estavam, nesse período, surgindo no cenário mundial. Além disso, o agendamento das entrevistas foi realizado pelo aplicativo *WhatsApp* e *e-mail*, considerando os horários e datas indicados pelos sujeitos selecionados. As entrevistas foram gravadas, conforme autorização das professoras, e, posteriormente, transcritas. A média de tempo para cada entrevista, inicialmente, foi de cerca 30 (trinta) minutos, contudo a literatura da área é enfática em relação a não interromper o entrevistado, uma vez que cada palavra tem relevância para o participante, assim como para a pesquisa em si. Em função disso, o tempo das entrevistas deste estudo obtiveram uma média de 1 hora e 30 minutos. No quadro abaixo, há um resumo do perfil dos participantes e o detalhamento do tempo de cada entrevista.

**Quadro 01-** Caracterização dos participantes da pesquisa.

<b>Participantes</b>	<b>Duração da entrevista</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Turma em que atuou em 2020</b>	<b>Turma em que atuou em 2021</b>
----------------------	------------------------------	---------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Professora 1	1h16min	Pedagogia	Berçário I Berçário II	Berçário I Berçário II
Professora 2	1h41 min.	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil	Maternal Berçário II
Professora 3	1h45min.	Pedagogia História	Berçário II	Berçário I
Professora 4	43 min.	Pedagogia	Berçário II	Berçário II

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas, 2022.

A transcrição das entrevistas foi fundamental, posto a possibilidade de já visualizar aspectos em destaque nas falas das professoras, abstrair questões relacionadas a vivência das participantes nesse período de grande diversidade e ainda refletir sobre aspectos que não poderiam ser contemplados por outro tipo de instrumento de coleta de dados que não fosse a entrevista, como exemplo cita-se as expressões faciais das professoras ao relatar a experiência no contexto do ensino remoto e os desafios de se viver uma pandemia.

A próxima etapa se refere à análise dos dados, a qual, para Minayo (2007), tem a função de encontrar respostas para as questões formuladas anteriormente. Nesta perspectiva, para a análise dos dados na presente pesquisa, será utilizada a proposta de Gil (2002, p. 133), ao dizer que:

Muitos estudos de campo possibilitam a análise estatística de dados, sobretudo quando se valem de questionários ou formulários para coleta de dados. No entanto, diferentemente dos levantamentos, os estudos de campo tendem a utilizar variadas técnicas de coleta de dados. Daí por que, nesse tipo de pesquisa, os procedimentos de análise costumam ser predominantemente qualitativos.

Complementando, Gil (2002) explica que o estudo de caso utiliza vários procedimentos para a coleta de dados e, por isso, o movimento de análise e interpretação também pode se valer de formas diferentes para a análise, sendo a predominância a análise qualitativa. Em relação à análise de dados, Aguiar e Ozella (2006; 2013) propõe o procedimento de Núcleo de Significados. Os autores, fundamentados no materialismo histórico-dialético e na concepção histórico-cultural, compreendem o procedimento desenvolvido por eles como uma possibilidade de alcançar os significados que os entrevistados atribuem a um determinado acontecimento. Aguiar e Ozella (2006, p. 224) afirmam

que nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a

clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico.

Todavia, os autores não se esquecem de que ao se pensar em um procedimento metodológico não se pode excluir a concepção de homem, o qual está em constante sintonia com o social e a história, se constituindo, ao mesmo tempo, como um ser único, histórico e singular. Por isso, a compreensão do homem não se dá separadamente do social. Assim, “entendemos [...] que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/ circunstâncias específicas) ” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

Aguiar e Ozella (2013) destacam algumas categorias centrais ao se utilizar de um método fundado no marxismo, entre elas os autores citam: a) a mediação, uma categoria capaz de romper com “as dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo, significado/sentido, assim como nos afastar das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301); b) historicidade, uma categoria central quando se olha para a realidade com vistas a pensá-la e apreendê-la como algo não estático, mas sempre em movimento. Além dessas, há também o pensamento, linguagem, significado, sentido, necessidade e motivo. Para compreender o sujeito é preciso partir dos significados, inclusive daqueles expressos pela palavra e, por conseguinte, será possível entender o movimento do pensamento. Nesse entendimento, os autores compreendem que o pensamento se transforma várias vezes até que a transição para a palavra aconteça, isso porque essa transição perpassa pelo significado e pelo sentido. Os significados são constituídos por elementos além da aparência, sendo a análise e a interpretação capazes de possibilitar que se caminhe “para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Nessas condições, os procedimentos de análise de Aguiar e Ozella conduziram este estudo, visto que eles apresentam uma proposta para a análise do discurso, entendendo que as vivências, as falas e, por vezes, desabafos possuem mais conteúdo do que, de fato, aparentam, sendo este, portanto, o meio para entender o sujeito, no caso as professoras participantes, e aproximar-se do sentido da atividade por elas desenvolvida (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013).

A proposta de análise de Aguiar e Ozella (2013) se constitui de três momentos principais, sendo: a) a *leitura flutuante*, a qual diz respeito a ler diversas vezes o material já transcrito e, nesse momento, destacar as falas mais reiterativas dos entrevistados, bem como aquelas constituídas de maior carga emocional. Essa leitura permite identificar indícios sobre como o sujeito pensa, sente e age. A organização dos pré-indicadores, mais tarde, resultará nos núcleos de significado e, por isso, uma forma de filtrar a quantidade – podem ser muitos – é considerar a relevância dos pré-indicadores para o alcance dos objetivos do estudo; b) os *indicadores e conteúdos temáticos*, os quais, na verdade, são conteúdos temáticos retirados a partir dos pré-indicadores, os quais são constituídos pela similaridade, complementaridade ou contraposição. Esse movimento é responsável pela aglutinação dos pré-indicadores, contudo não são necessariamente isolados. Certos indicadores, por exemplo, podem indicar a motivação de uma ação em uma dada condição e, inversamente, em uma outra situação, pode assumir caráter paralisador, tornando ambos importantes para a análise.

Os autores sugerem que, após essa identificação, é importante voltar às entrevistas e selecionar as falas que representam os indicadores, uma vez que elas irão compor os títulos dos núcleos de significação. A partir dessa definição (indicadores e conteúdos temáticos), já começa-se a dar os próximos passos na constituição dos núcleos; c) *construção dos núcleos de significação*, constitui o terceiro passo, o qual diz respeito a construção de núcleos que se articulam a partir de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, ou seja, precisam expressar o que constitui o sujeito pesquisado e seus aspectos centrais. Devem “ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310). A quantidade de núcleos precisa ser reduzida, como forma de não retornar aos indicadores e os títulos podem ser elaborados a partir de pequenos trechos da fala dos entrevistados.

Em vistas dos critérios mencionados, elaborou-se um quadro para cada uma das etapas, sendo o primeiro relativo a construção dos pré-indicadores, conforme representação abaixo.

**Quadro 2-** pré-indicadores e indicadores selecionados a partir das falas dos professores.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
De repente, a escola foi fechada	

Impactos preliminares da pandemia na docência: “foi um ‘chacoalhão’!”	<b>A recepção do cenário pandêmico: “o que será de nós?”</b>
O primeiro ano de pandemia: “em 2020 nós [...] trabalhamos apenas com atividades pedagógicas, uma requalificação”	
“Ninguém se prepara para uma Pandemia”: será que não?	
Os desafios da relação família-escola no contexto pandêmico	<b>Ser professor da Educação Infantil em tempos de pandemia: “tivemos que aprender, aprendendo”</b>
Sentido da atividade docente na pandemia: “a minha parte eu fiz!”	
Familiaridade com as tecnologias	
Lições da pandemia para o trabalho docente	
A representação das desigualdades sociais na creche	<b>A creche vai ao mundo virtual: “os pais faziam a dinâmica com a criança e pronto. Não é suficiente para ela desenvolver”</b>
O processo de ensino e aprendizagem antes do ensino remoto X O processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto	
O ensino remoto e os prejuízos para a interação social	
Concepções teóricas norteadoras das aulas remotas	
Estratégias de intervenção para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento face ao ensino remoto	
A percepção docente sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno da Educação Infantil no ensino remoto	
Avaliar no ensino remoto	
O sentido da Educação Infantil na ótica dos professores	
O retorno presencial em janeiro de 2022	

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Diante do quadro acima, e a partir da análise dos dados coletados, emergiram três núcleos de significação principais, os quais, por sua vez, são compostos por uma quantidade variável de indicadores que auxiliarão nas discussões. O primeiro núcleo delineado foi *A recepção do cenário pandêmico: “o que será de nós?”*, constituído pelos indicadores: a) Não tão de repente, a escola fecha; b) Os impactos preliminares da pandemia na docência: “foi um ‘chacoalhão’!”; c) O primeiro ano de pandemia: “em 2020 nós [...] trabalhamos apenas com atividades pedagógicas, uma requalificação”; d) “Ninguém se prepara para uma Pandemia”: será que não? Este núcleo considera a chegada

da pandemia em março de 2020 e a recepção do novo cenário, bem como os impactos para a atividade docente no contexto do ensino remoto.

O segundo núcleo foi o referente a *Ser professor da Educação Infantil em tempos de pandemia: “tivemos que aprender, aprendendo”*, o qual é constituído pelos indicadores: a) Os desafios da relação família-escola no contexto pandêmico; b) Familiaridade com as tecnologias; c) Lições da pandemia para o trabalho docente. Este eixo leva em consideração a investigação da atividade docente, o manejo das tecnologias e as condições de trabalho ofertadas no decurso de 2020 a 2021, período de maior força da pandemia e de uma quase exclusividade de adoção do ensino remoto em território nacional.

O terceiro e último núcleo delimitado diz respeito *A creche vai ao mundo virtual: “os pais faziam a dinâmica com a criança e pronto. Não é suficiente para ela desenvolver”*, sendo constituído pelos indicadores: a) A representação das desigualdades sociais na creche; b) O processo de ensino e aprendizagem antes do ensino remoto X O processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto; c) O ensino remoto e os prejuízos para a interação social; d) Concepções teóricas norteadoras das aulas remotas; e) Estratégias de intervenção para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento face o ensino remoto; f) A percepção docente sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno da Educação Infantil no ensino remoto; g) Avaliar no ensino remoto; h) A desvalorização como significado social da atividade docente; i) O sentido da Educação Infantil na ótica dos professores; j) O retorno presencial em janeiro de 2022. Este núcleo mescla uma série de questões que se sobressaíram no processo de análise, contudo busca compreender, primeiramente, pela ótica das professoras, as condições sociais das crianças em período de pandemia, posto que, conforme os escritos histórico-culturais, são fundantes para o desenvolvimento humano. Em seguida, analisar as orientações teórico-metodológicas adotadas pelas entrevistadas, o sentido que atribuem à Educação Infantil, assim como o significado social da atividade docente e, por fim, os resultados alcançados pelos estudantes a partir de suas percepções.

A pandemia ainda não acabou, e, precisamente por isso, estes núcleos apontados acima não pretendem ou almejam encerrar o diálogo do que é ser professor em tempos de pandemia, posto que, neste capítulo, contemplou-se apenas uma parte do conteúdo das entrevistas, isto é, aquelas falas/relatos/percepções indispensáveis para atingir os objetivos propostos e responder a problemática norteadora. Partindo disso, a análise dos

núcleos se concentrará, nos tópicos seguintes, em confrontar a percepção das professoras em atividade e a teoria, a fim de alcançar respostas para a problemática levantada.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na perspectiva dos estudiosos articulados com a Teoria Histórico-cultural, “pesquisar em Educação significa investigar questões relacionadas aos seres humanos em seu próprio processo de humanização” (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 13). Como se sabe, o processo de humanização ocorre principalmente por intermédio da socialização, na qual o homem tem acesso ao acúmulo de conhecimentos advindo da experiência humana. Por isso, a pesquisa em educação irá implicar uma diversidade de questões sobre dimensões como “desenvolvimento humano, das comunidades e da sociedade” (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 13).

Vygotsky foi um estudioso revolucionário, defensor da complementaridade entre o indivíduo e as condições socioculturais, sendo esta, para ele, determinante para o desenvolvimento humano. Outra questão apresentada pelo estudioso se refere a defesa em se romper com os reducionismos, particularmente o biológico e empirista, elementos dominantes em seu tempo em relação à psicologia. Ele almejava criar a ciência do *novo homem*.

Nessas condições, é preciso compreender que a teoria inaugurada por Vygotsky possui um método próprio, o qual direciona as respostas buscadas pela teoria histórico-cultural, isto é, “apresenta como seu fundamento o método filosófico materialista histórico e dialético” (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 24) desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels. Fundamentado na concepção materialista, histórica e dialética, Vygotsky diz não ter a intenção de descobrir os fundamentos da mente a partir de uma colcha de retalhos contendo citações. Na verdade, ele almejava apreender o método de Marx e, assim, saber como a ciência poderia ser elaborada para, então, delinear o estudo da mente. Segundo ele,

para criar essa teoria-método de uma maneira científica de aceitação geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam as suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas. É necessário, ainda, formular as categorias e os conceitos que lhes são especificamente relevantes - ou seja, em outras palavras, criar o seu próprio Capital. O Capital está escrito de acordo com o seguinte método: Marx analisa uma única "célula" viva da sociedade capitalista - por exemplo, a natureza

do valor. Dentro dessa célula ele descobre a estrutura de todo o sistema e de todas as suas instituições econômicas (VYGOTSKY, 1991a, p. 11).

Ao nortear uma pesquisa a partir da teoria histórico-cultural ela também estará se fundamentando no materialismo histórico-dialético, método no qual reivindica-se a clareza de que essa escolha deve se realizar com foco no todo, compreendendo que não se trata de algo rígido e imutável, haja vista a totalidade ser constituída na e pela atividade humana e, por isso, está sempre em movimento. Nessa concepção, a ideia de totalidade se funda pela relação dialética entre a parte e o todo (o singular e o plural), os quais não se confundem, mas também não existem longe um do outro, o que implica, então, a impossibilidade de os apreender isoladamente. O singular, por sua vez, exterioriza fundamentos do plural, ao passo que o todo expressa dialeticamente as singularidades que o compõem. Desse modo, a concepção histórico-cultural, ao se assentar no materialismo marxista, pressupõe a cisão com as visões reducionistas e a conciliação com a totalidade, isto é, partir da aparência, do empírico, para se buscar a essência, o todo (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Nessa condição, a análise e discussão dos resultados se pauta, antes de tudo, na concepção de Vygotsky e sequentemente em seus seguidores, os quais formularam conceitos capazes de atingir a compreensão do homem e de suas funções psíquicas, conforme está explicitado nos capítulos teóricos. Em especial, dentre os seguidores mais próximos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin e os conceitos de atividade e a periodização do desenvolvimento, por eles elaborado, balizarão a análise deste estudo. Assim, ao se ancorar nesses autores e, conseqüentemente, nos princípios marxistas, o método deve se concentrar em “penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 300-301). É nessa inspiração que esta análise e as discussões decorrentes se movimentam.

## 6.1 A RECEPÇÃO DO CENÁRIO PANDÊMICO: “O QUE SERÁ DE NÓS? ”

Com a chegada da pandemia no Brasil, “um novo capítulo da história da educação começou a ser escrito assim que a adoção das primeiras medidas de isolamento social, para conter o avanço da Covid-19 no mundo, provocou o fechamento de escolas e universidades” (PIERRO, 2020, p. 82).

A recepção da notícia do fechamento das escolas “foi *quase* sem aviso”, pois embora já houvessem notícias sobre o quadro infeccioso enfrentado primeiramente em Wuhan e depois na Europa, a Covid-19 ainda parecia distante do Brasil, ocasionando uma crença de que “não chegaria a nós”. Contudo, chegou! E com força máxima! (PASINI; DE PAULA; DEMENECH, 2021, p. 364).

### 6.1.1 Não tão de repente, a escola foi fechada

O que você estava fazendo no exato momento em que soube do fechamento dos locais de maior aglomeração de pessoas no Brasil? Provavelmente, a grande maioria se recorda deste inusitado momento. Isso não foi diferente com os professores. Na terça-feira, dia 17 de março de 2020, eles estavam trabalhando. Na Educação Infantil, em que a rotina é estruturante das práticas, os professores estavam em sala com as crianças desenvolvendo as atividades programadas para aquele dia. Esse momento continua vivo nas memórias desses docentes.

*Até me lembro que, quando soube da notícia, eu estava em sala com as crianças. Eu olhava para as crianças e pensava: “o que será de nós?” (Professora 1).*

A sociedade civil, ao contrário dos cientistas e dos chineses que já pareciam, não esperava tamanha reviravolta no cenário mundial, muito menos vivenciar uma pandemia de tantos meses e tantos mortos. Na verdade, logo no primeiro dia de fechamento dos locais cuja atividade não era essencial, como as instituições educacionais, a informação era de que

*[...] iríamos parar por 15 dias e aguardar um segundo posicionamento para ver como iria proceder. Mas a gente não retornou. Paralisou os CMEIs [Centro Municipal de Educação Infantil] (Professora 1).*

Não haviam certezas nesse novo cenário que se apresentava. Na verdade, entre o fim de 2019 e os primeiros meses de 2020 ainda “levantávamos o seguinte tipo de pergunta: vamos levar a sério esse novo vírus?” (HARVEY, 2020, p. 42). Contudo, a realidade catastrófica da pandemia já era um quadro a se esperar e, sobretudo, a se preocupar, haja vista os efeitos da globalização no mundo e a rápida disseminação de doenças como uma desvantajosa consequência. Nesse sentido, a globalização não

contribui apenas para a difusão de informações, mas também de outros elementos, entre eles as doenças.

Harvey (2020), chama atenção para a surpresa com que as autoridades públicas e da saúde receberam a chegada da pandemia, na maior parte do mundo. Isso, na verdade, é reflexo da ausência de planejamento e dos cortes nos investimentos da saúde e da segurança pública, bem como o interesse das empresas do ramo farmacêutico ser, em grande parte, apenas na busca pela cura de doenças já existentes, já que pouco se preocupam com pesquisas para a prevenção de doenças infecciosas, como a da família do Coronavírus. Na prática, o lucro com doentes é compensativo para os acionistas, enquanto a prevenção já não possui tanto retorno financeiro.

A partir de então, a negação da ciência, a qual já apontava para a capacidade letal do vírus, e da real situação dos países frente a disseminação da Covid-19, começou a se tornar uma marca da pandemia, particularmente no Ocidente e, principalmente em nacionalidades como o Reino Unido, os Estados Unidos da América e o Brasil, os quais estavam sob o poder de Boris Johnson, Donald Trump e Jair Bolsonaro, respectivamente, representantes de uma problemática extrema direita neoliberal (HARVEY, 2020).

A chegada do vírus ao Brasil e o conseqüente fechamento das escolas não seria ou, ao menos, não deveria ser uma surpresa para a população. Entretanto, as informações sobre o estado de calamidade enfrentado em Wuhan não foram divulgadas com a clareza necessária, posto que estas informações, muitas vezes, eram ocasionais, consideradas pontuais e até mesmo ignoradas, o que comprometia qualquer capacidade de mobilização da sociedade em geral (HARVEY, 2020). É nesse arco de acontecimentos – os quais estavam nos bastidores para a grande massa – que a fala surpresa, incerta e até mesmo desinformada dos entrevistados se justifica.

Após o anúncio do fechamento, conforme a fala da professora 1, o esperado era uma rápida interrupção de cerca de quinze dias e, portanto, uma antecipação das férias do mês de julho já seria suficiente para não comprometer o calendário acadêmico previsto para 2020. No entanto, essa expectativa não pode se concretizar, conforme foi ficando claro ao longo dos meses. A professora 2, a qual fazia parte da equipe gestora da educação municipal no ano de 2020, afirma que

*Como foi passando os dias e percebemos que não dava para normalizar, começamos a estudar possibilidades de um retorno semipresencial. [Depois] percebemos que não tinha jeito [de voltar voltas às aulas semipresenciais], porque estava ficando cada vez pior. Foi muito conturbado pois todo mundo ficou sem saber o que fazer, não*

*sabíamos qual seria o futuro, onde isso ia nos levar, [até] onde essa Pandemia iria chegar. Mas assim que a decidimos por voltar as aulas, nós pensamos: voltar como? Presencial? On-line? (Professora 2).*

A partir da tomada de consciência da realidade em que o Brasil, como um todo, estava ingressando, optou-se pelo retorno remoto das aulas no município de Jaraguá. Embora ainda houvessem muitas questões a serem ponderadas, a principal, sobretudo, era a evidente ausência de políticas públicas para organizar a oferta do retorno em um formato *on-line* que considerasse as condições concretas sociais e de vida de cada aluno e de suas famílias, um dos maiores desafios. Esse formato foi adotado para o Ensino Fundamental e Médio emergencialmente na cidade após as férias de julho, mas fizeram “*as coisas de modo muito corrido*”, de modo que “*os professores começaram a trabalhar sem formação*” (Professora 2).

Efetivamente, o início das aulas em formato remoto foi marcado por um certo abandono, em todo o país, deixando a dimensão educacional “a Deus dará”. Isso porque, conforme menções anteriores da Rede de Pesquisa Solidária (2020), o MEC não coordenou políticas educacionais no início da pandemia e pouco se movimentou nos meses que transcorreram, o que ocasionou uma maior responsabilização dos estados nesse sentido, os deixando livres para orientar seus sistemas de educação individualmente. É por isso que, por exemplo, em alguns estados a televisão foi utilizada como uma ferramenta educativa, enquanto em outros as aulas se deram exclusivamente pela mediação tecnológica, sem considerar a situação de exclusão dos muitos alunos da rede pública do país.

### **6.1.2 Impactos preliminares da pandemia na docência: “foi um ‘chacoalhão’!”**

A recepção da notícia da pandemia e o conseqüente fechamento das escolas, a fim de evitar a disseminação do vírus, trouxe impactos na atividade docente, contudo, de forma ainda mais profunda, para a saúde mental dos professores, posto que a surpresa da nova situação trazia consigo muitas incertezas e também sentimentos diversos.

Em relação ao termo “chacoalhão”, o mesmo é sinônimo de palavras como chacoalhar, sacudir, estimular, entre outras, as quais fazem referência a um movimento rápido e agressivo com objetivo de colocar em ação algo ou alguém que estava inerte (BORBA, 2004). Assim, ao mencionar tal termo, é possível apreender as demandas que

a pandemia já estava determinando para os professores, bem como já idealizar os resultados dessas exigências.

A professora 03 acredita que, em relação ao manejo dos aparatos tecnológicos, ela estava numa zona de conforto antes da pandemia, porém com a crise sanitária ela levou um “chacoalhão”, o qual, por um lado, ela compreende como importante para sua aproximação dos instrumentos tecnológicos, os quais ela afirma que pouco dominava antes da pandemia e, por outro lado, como causador de muito sofrimento. Esse “chacoalhão”, contudo, reverberou em muitos outros momentos depois. Nesse sentido, o quadro abaixo expõe uma parte dos sentimentos expressados pelos entrevistados ao recordarem os momentos iniciais da pandemia no Brasil e o momento em que foram informados da interrupção das aulas presenciais.

**Quadro 3-** Síntese da resposta dos entrevistados acerca da recepção do cenário pandêmico.

<i>Foi um chacoalhão!</i>	<i>[...] fiquei abalada.</i>	<i>[...] insegurança e incerteza</i>	<i>[...] um medo do futuro incerto</i>
<i>Essa notícia chegou para todos ao mesmo tempo, em todas as áreas e todos nós ficamos inseguros [...]</i>	<i>Fomos levando a situação aos poucos, até entender o que estava acontecendo.</i>	<i>Professores tiveram que se reinventar.</i>	<i>Todo mundo ficou apreensivo.</i>
<i>Ninguém tinha certeza de nada [...]</i>	<i>Ninguém sabia como agir e como reagir perante essa situação.</i>	<i>Eu sofri bastante! Sofro até hoje! Não foi fácil!</i>	<i>O que eu tenho a falar dessa notícia foi [que houve uma] conturbação mesmo.</i>

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Os professores, obviamente, a exemplo de todos os demais seres humanos, se desenvolvem a partir das relações sociais estabelecidas com os semelhantes, bem como com o meio no qual estão inseridos, como bem já destacava Vygotsky e Leontiev. As emoções, assim como as demais funções psicológicas superiores, se desenvolvem no âmbito social, no relacionar com o mundo, com as condições concretas de vida – e aqui se insere a educação e o trabalho também. Souza et al. (2019), utilizam um dos autores basilares do pensamento de Vygotsky para tratar das emoções: Spinoza. Este autor enfatizava a questão das emoções a partir das afecções ou paixões alegres e tristes, a primeira comunga com os bons encontros, uma vez que são capazes de trazer a felicidade, a segunda, por seu turno, conduz ao sofrimento, já que os encontros são maus.

As afecções alegres potencializam o poder de ação humano, enquanto as tristes se constituem do contrário. Durante a pandemia, em especial os dois primeiros anos, o trabalho docente esteve imerso em emoções de natureza negativa, haja vista o mau encontro com a Covid-19, primeiro em virtude da surpresa com a chegada da crise sanitária ao país e depois em razão dos desafios iniciais vivenciados por esses profissionais, sem contar as outras consequências posteriores, como o isolamento social, a responsabilização pelo sucesso dos alunos, a carga de trabalho extenuante, as condições materiais precárias, entre outros.

Já são populares os estudos acerca do sofrimento e até adoecimento docente durante a Covid-19 (PONTES; ROSTAS, 2020; PEREIRA; SANTOS; MENENTI, 2020; MARTINS; SCHMITT; ALVES, 2021; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; CLEMENTINO, 2021; SAMPAIO, 2022, etc.), sendo estas uma das temáticas mais discutidas no âmbito do trabalho docente entre 2020 e 2021. Contudo, é preciso considerar os condicionantes históricos por trás desse adoecimento, como as condições de trabalho precárias que se arrastaram ao longo dos anos no Brasil, as quais, na pandemia, se manifestaram com ainda mais força.

Com a notícia do fechamento das escolas, os professores tiveram o primeiro impacto: a incerteza em relação a sua atividade profissional, a qual, por sua vez, está atrelada a sua vida pessoal e familiar. Nesse sentido, é interessante observar que os entrevistados em momento algum se queixaram de incômodos ou doenças físicas ou psicológicas, subentendendo que, o sofrimento demarcado por eles nas falas, foi naturalizado como algo inerente ao cargo que ocupam e uma consequência irremediável do estado pandêmico. De acordo com a pesquisa do Gestrado (Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais), há uma tendência, entre os professores, de naturalização dos problemas enfrentados no contexto escolar. Além disso,

A ausência dos recursos necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, aliada à formação insuficiente para lidar com os programas e recursos tecnológicos, tem sido fonte de sofrimento para muitos professores. Eles informaram terem receios e angústias sobre a situação da pandemia e a insegurança em relação ao futuro (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; CLEMENTINO, 2021, p. 18).

Diante das preocupações levantadas pelos professores, o que se apreende é uma cisão entre o sentido e significado da atividade docente. Contudo, isso também se justifica

– como tudo na atividade humana – por condicionantes históricos, uma vez que na sociedade capitalista o sujeito está preso pelas amarras da alienação, ou seja, “as bases neoliberais acabam por inviabilizar a compreensão da docência em sua totalidade, a partir das dimensões históricas e culturais” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 242), isso, por sua vez, irá viabilizar o sofrimento docente, posto que, ao não conseguir apreender o sentido e o significado de sua atividade, o professor traz para si culpas, aflições e a responsabilidade por uma condição que não é apenas de sua alçada. Essas emoções negativas movimentadas logo no limiar das consequências da pandemia para a escola, são traduzidas em forma de sofrimento e os professores passam a significar sua realidade de forma negativa, considerando os desafios enfrentados, a ausência de certezas sobre o futuro e os resultados de sua atuação. De acordo com a professora 2,

*Teve professores que quiserem desistir, pois não sabiam dar aula à distância (Professora 2).*

Como se a responsabilidade de estar munido dos conhecimentos para lidar com essa realidade fosse um dever apenas do docente, quase como o obrigando a assumir uma culpa que não é só sua, afinal o despreparo dos professores para lidar com os recursos tecnológicos, a título de exemplo, perpassa majoritariamente pelo estado e suas políticas públicas, o qual, na atualidade, possui como incumbência a formação dos professores. Os entrevistados, quando perguntados sobre a sua formação inicial, declaram que o curso de Pedagogia não promoveu a formação necessária para o domínio dos instrumentos tecnológicos. De acordo com a professora 1,

*Na graduação de Pedagogia tivemos acesso sim, mas, considerando o avanço de lá pra cá, o que aprendi lá, é insignificante.*

A significação da atividade docente nestes moldes (de culpabilização) e o fato de estar em uma condição de sujeito alienado, gera um sentido pessoal alienado ou, em alguns casos, ocasiona a cisão sentido-significado, já que os motivos do professor não correspondem mais a sua atividade. Somado a isso, há ainda dois fatores: o primeiro se trata da consciência das condições que já enfrentavam cotidianamente, as quais já eram demarcadas por desafios históricos, conforme apresentado no primeiro capítulo desta dissertação. E, a partir disso, são gerados anseios acerca do que os aguardariam posteriormente, caso a pandemia se estendesse. E, como se sabe, foi o que aconteceu.

### 6.1.3 O primeiro ano de pandemia: “em 2020 nós [...] trabalhamos apenas com atividades pedagógicas, uma requalificação”

Adentrando mais a fundo na realidade vivenciada pelo estado de Goiás, no período de fechamento das instituições educacionais, é preciso esclarecer que a Educação Infantil só iniciou a experiência das atividades remotas no início de 2021. Nesse cenário, de março a dezembro de 2020 houve a interrupção das aulas presenciais em todas as etapas e modalidades, contudo apenas a Educação Infantil da rede pública permaneceu sem aulas em qualquer que fosse o formato (presencial ou remoto). A realidade deste período está registrada nas falas das professoras entrevistadas, as quais afirmam

*Em 2020 nós não tivemos as aulas on-line, porém, tivemos os trabalhos pedagógicos, que eram feitos com a coordenadora, onde os professores faziam os planejamentos e mostrava para a coordenadora. Tinha as reuniões pedagógicas, onde nós fazíamos o planejamento, apresentava, e tinha outras reuniões que eram pedagógicas, mas que não eram direcionadas para a sala de aula.*

*Em 2020 foram mais encontros, então não tinha nada direcionado para sala de aula! (Professora 4).*

*Tínhamos alguns encontros virtuais para estar tratando de questões pedagógicas e burocráticas.*

*[Os alunos não tiveram aulas nem no remoto]! Se não me falha a memória, tínhamos uma reunião por semana para fazer um trabalho, um estudo com professores, auxiliares dos CMEIs, onde selecionávamos algumas atividades e materiais pedagógicos, supondo, naquela época, que iríamos voltar logo e que deveríamos usar este material pedagógico (informações repassadas e sugestões de atividades, sites para pesquisa). Esse trabalho era feito entre professores, auxiliares e a coordenadora pedagógica. Um tipo um estudo de texto (trabalho feito no CMEI) ou um modelo de trabalho coletivo, onde se reúne professores e auxiliares para fazer algo relacionado ao trabalho em sala de aula (Professora 1).*

*Quando se decidiu que as escolas de Ensino Fundamental fossem voltar as aulas, simplesmente, pediu-se para os professores voltassem, inclusive, a Educação Infantil segunda fase [pré-escola], o CMEIs não (Professora 2).*

*Na verdade, em 2020 nós não trabalhamos como regentes. Nós trabalhamos apenas com atividades pedagógicas, uma requalificação.*

*Com a coordenação e direção. Eram atividades voltadas à pesquisa e desenvolvimento de atividades para aprimorar o aprendizado.*

*Fiz apenas cursos de qualificação (Professora 3).*

A expectativa era de que a pandemia não se estendesse por um período tão longo e, por isso, a Educação Infantil aguardava para um possível retorno presencial. Entretanto, conforme as narrativas das entrevistadas, no fim de 2020 a situação da crise sanitária avançava expressivamente, vitimando quase 22 mil pessoas apenas no mês de dezembro<sup>66</sup>.

O discurso relativo a necessidade de retomar as aulas, ainda que em formato remoto – justificativa utilizada para a rápida implementação do ensino remoto –, não se aplicou a Educação Infantil, ao menos no primeiro momento. Enquanto para quase todas etapas da Educação Básica, bem como a educação superior, valia o discurso de necessidade de cumprir o calendário acadêmico e o programa curricular de 2020, para a Educação Infantil, ao menos no município estudado, a realidade foi outra. Em outras palavras, o discurso de efetivar o calendário acadêmico apenas não se aplicou a Educação Infantil. Esclarece-se que não se busca aqui a defesa do ERE nessa etapa, o intuito é apenas de refletir acerca da aplicabilidade do discurso de que não se poderia perder o ano. Nesse entendimento, a Educação Infantil, em 2020, perdeu o ano? Na visão do discurso empregado para justificar o ERE, aparentemente, sim.

Para Vygotsky (1991a), o aprendizado tem início antes mesmo da inserção da criança na escola, posto que do nascimento ao momento de ingresso na escola, a criança já teve acesso a inúmeros conhecimentos presentes em seu meio, o que, por sua vez, pressupõe que o aprendizado, de acordo com o autor, possui uma pré-história. Nesse movimento, não se pode desconsiderar o aprendizado produzido cotidianamente, ao passo que também não se pode negar a importância da escola e da mediação do professor para ampliar o aprendizado e promover o desenvolvimento.

O primeiro documento relativo as alternativas frente a pandemia para a educação foi o Parecer n° 5/2020, lançado em abril de 2020, o qual trazia os primeiros direcionamentos acerca da reorganização do calendário acadêmico e a possibilidade de atividades remotas, mas, inicialmente, essas diretrizes foram aplicadas apenas ao Ensino Fundamental e Médio, os quais se viram diante de um formato de aulas baseado “em exercícios e tarefas a serem preenchidos individualmente pelo aluno com base em textos e gravações de vídeos (ou tele-aulas) enviadas diariamente para as famílias, o que

---

<sup>66</sup> CNN Brasil. Mortes por Covid-19 cresceram 65% em dezembro no Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/mortes-por-covid-19-cresceram-65-em-dezembro-no-brasil/>. Acesso em: 17 dez. 2022.

pressupõe necessariamente acompanhamento e orientação dos pais ou responsáveis” (FRANCO et al. 2020, p. 05). Esse formato, na contramão do que os estudiosos defendiam, foi também implementado na Educação Infantil, em 2021.

Entretanto, em relação específica ao ano de 2020, não se pode perder de vista o fato de as crianças terem ficado afastadas dos processos de aprendizagem e, por se turno, do desenvolvimento. Em um ensaio sobre as ideias vygotskyanas, Leontiev e Luria (*apud* VYGOTSKY, 1991a), esclarecem que, na visão do bielo-russo, a educação escolar se diferencia qualitativamente das formas amplas de educação, afinal na escola a criança tem a tarefa de acessar as bases constituintes dos estudos científicos, ingressando em um novo contexto – sem perder de vista seus os aprendizados anteriores – onde ocorre

a análise intelectual, [...] a comparação, [...] a unificação e [...] o estabelecimento de relações lógicas. A criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outras generalizações (LURIA; LEONTIEV *apud* VYGOTSKY, 1991a, p. 88).

Nessa concepção, a educação escolar amplia os conceitos prévios da criança, ou seja, aqueles construídos ao longo de suas experiências com seus semelhantes e com ambiente social do qual faz parte. Os conceitos espontâneos são, então, transformados, gerando uma nova relação cognitiva da criança com o mundo. Para tanto, o aprendizado advindo da educação escolar se funda, sobretudo, na assimilação do conhecimento científico, o que o caracteriza como fundamental para o desenvolvimento humano em sua integralidade (VYGOTSKY, 1991a).

Partindo dessa visão, é possível afirmar que as crianças da Educação Infantil, não são inseridas nos CMEIs como uma folha em branco, elas já trazem consigo aprendizados que, se bem organizados, resultarão em desenvolvimento. É por isso que se defende o ensino na primeira etapa da Educação Básica, o qual, no primeiro ano da pandemia, foi privado das crianças em idade pré-escolar, circunscrevendo o aprendizado e o desenvolvimento ao ambiente doméstico e, igualmente, negando um direito histórico adquirido pelos brasileiros.

#### **6.1.4 “Ninguém se prepara para uma Pandemia”: será que não?**

A pandemia serviu também para lançar luzes sobre as deficiências históricas da escola, assim como as relacionadas com a formação de professores e do trabalho docente

e ainda em relação aos interesses a que a escola tem servido nos últimos anos. Muito se tem discutido acerca da falta de preparo dos professores para mediar as aulas utilizando os recursos tecnológicos, despreparo das famílias, as quais, em grande parte, não possuíam acesso à internet ou não dispunham de aparatos tecnológicos adequados para a demanda do ensino remoto. Contudo, um elemento muito importante, por vezes, é retirado intencionalmente ou ignorado nessa discussão: o despreparo dos sistemas de ensino da rede pública do Brasil.

Contudo, este problema é mais antigo e complexo do que realmente aparenta. Em primeiro plano, é preciso considerar que a pandemia só chegou ao Brasil com toda essa força em virtude da omissão do governo quanto a letalidade do vírus e o negacionismo característico da extrema direita. Na verdade, o país deixou escapar por entre os dedos a chance de se tornar um exemplo mundial no enfrentamento da pandemia. De acordo com Saviani (2020), as oportunidades para um destino diferente foram muitas, já que o país dispunha do maior sistema de saúde pública do planeta – o SUS (Sistema Único de Saúde) –, o que, obviamente, já colaborava para a manutenção da vida de milhares de brasileiros (SAVIANI, 2020).

Além disso, pelo fato da pandemia ter iniciado do outro lado do mundo, o Brasil tinha uma certa vantagem geográfica e principalmente em questão de tempo, posto que foi um dos últimos países a ser atingido pelo vírus e, por consequência, também já possuía o benefício de contar com a experiência de países que tiveram êxito no enfrentamento da Covid-19, como a Nova Zelândia, a China, entre outros. Todos esses fatores já garantiam ao país a oportunidade de planejar ações com base nas ações exitosas de outras nacionalidades, mesmo com as condições precárias do SUS e a extinção do “Mais Médicos” (SAVIANI, 2020).

Nessa visão, logo após os primeiros alertas emitidos pela China sobre o Coronavírus, o governo federal precisava ter mobilizado ações no sentido de

reforçar o orçamento do SUS repondo os bilhões que haviam sido subtraídos no processo de sucateamento e acrescentando recursos novos com a aprovação, pelo Congresso Nacional, do "estado de emergência" e coordenar o enfrentamento nacional à Covid 19 reequipando os hospitais e celebrando contratos de aquisição dos insumos necessários que, feitos em âmbito nacional, pela maior magnitude teriam melhores condições de vencer a concorrência a preços bem mais acessíveis (SAVIANI, 2020, p. 08-09).

Mas não foi esse o cenário. Na prática, o governo Bolsonaro gastou “mais de R\$ 1,5 milhão” com a ampliação da produção de Cloroquina, medicamento, hoje, comprovadamente ineficaz<sup>67</sup> contra o vírus, sem contar os “Kits Covid” distribuídos ao longo da pandemia. Com essas ações equivocadas, a vida de milhares de pessoas foi comprometida e, se antes o país tinha um histórico no enfrentamento de epidemias, com a Covid-19, o Brasil “acabou se transformando no país que disputa com os Estados Unidos a pior posição no combate à pandemia” (SAVIANI, 2020, p. 09).

Para Shimite e Koga (2021), a dificuldade para se entender a alta transmissibilidade do vírus, os problemas de gestão da pandemia e o despreparo do sistema de saúde trouxe à tona a “debilidade” de uma parcela da população e dos políticos e gestores da crise sanitária. Esses aspectos contribuíram para o retardamento das ações em prol do isolamento social e, por conseguinte, refletiu diretamente no funcionamento das escolas e universidades.

Além dessas questões, não se pode esquecer dos cortes realizados na educação, na ciência, bem como nas pesquisas científicas nos últimos anos, os quais comprometem efetivamente o funcionamento das instituições públicas. A educação pública, aliás, vem sendo fortemente atacada por “ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação e perseguição aos professores<sup>68</sup>” (SAVIANI, 2020, p. 14). Nesse sentido, a pandemia, ao atingir o Brasil em 2020, encontrou um sistema de saúde precário, condições sociais enredadas pela desigualdade e um sistema educacional sucateado. Em outras palavras, um cenário propício para comprometer a saúde, as condições de sobrevivência e educação de um povo.

Oliveira, Pereira Junior e Clementino (2021) apontam que nenhum sistema educativo da América Latina estava, de fato, preparado para lidar com as consequências advindas de uma pandemia, de modo que, com a chegada do vírus a região e a precariedade dos sistemas de saúde, o fechamento das escolas e universidades foi uma das primeiras medidas a serem tomadas logo após o decreto de pandemia. A fala da

---

<sup>67</sup> Nota emitida em algumas ocasiões pelo Conselho Nacional de Saúde, conforme pode ser consultado no link: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1570-cns-pede-que-ministerio-da-saude- retire-publicacoes-sobre-tratamento-precoce-para-covid-19>, bem como no link: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2306-nota-publica-frente-pela-vida-denuncia- ministerio-da-saude-por-atividade-contra-a-saude-publica>.

<sup>68</sup> Pode-se mencionar a perseguição a professora da Universidade de Brasília, Debora Diniz, bem como os ataques a Paulo Freire.

professora 3, por sua vez, retrata o quanto este despreparo atingiu a escola, os professores e alunos.

*Foi feito muita coisa pelo “achismo”;  
Foi uma Pandemia! Foi um susto, por termos uma educação que deixa  
muito a desejar;  
Mas diante do que aconteceu, sobrevivemos aquele período;  
Nós caímos de “gaiato” no meio da história.*

Considerando tal conjuntura, o ensino remoto rapidamente foi eleito como a única saída para a continuidade da atividade escolar, embora não houvessem estudos, experiências ou entendimento de seus efeitos e muito menos condições estruturais igualitárias para sua implantação. Assim, “a mesma ferramenta/plataforma digital que antes era utilizada para reuniões empresariais ou acadêmicas, agora é utilizada com crianças de dois anos, por exemplo” (SHIMITE; KOGA, 2021, p. 80).

Em síntese, a omissão do governo junto ao sistema de saúde, a recusa em considerar as experiências exitosas de outros países e a ausência de estratégias efetivas para dirimir os efeitos da pandemia no Brasil, impactaram seriamente o país e, em especial, os sistemas educacionais, os quais já se encontravam seriamente comprometidos, posto que já provinham de uma série de cortes nos investimentos que lhes são de direito.

Para mais, os sistemas de ensino não eram capazes de cumprir com os requisitos mínimos para que o ensino remoto, de fato, funcionasse como uma alternativa emergencial. Para isso, seria necessário: “a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares”, ao contrário do que seria necessário, não se efetivou, deixando milhares de estudantes excluídos dos processos de aprendizagem mediados por tecnologias; “b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet”, o que também não foi uma realidade, haja vista as menções anteriores em relação a oneração dos professores e alunos para então ser possível o ensino remoto; “c) [...] que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais” (SAVIANI, 2020, p. 06), requisito este que também foi impossibilitado, pois a Educação Infantil, por exemplo, não dispõe de alunos alfabetizados em sentido estrito e nem digital e muito

menos com formação técnica para manejar com autonomia os instrumentos tecnológicos, demandando da família tempo e conhecimentos pedagógicos que não dispunham. Isso apenas no âmbito da primeira etapa da Educação Básica brasileira, e desconsiderando as demais etapas e os demais países da América Latina, os quais, a literatura da área, também atesta a problemática em volta do ensino remoto<sup>69</sup>.

## 6.2 SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: “TIVEMOS QUE APRENDER, APRENDENDO”

Na Educação Infantil, há um histórico de avanços e retrocessos, de modo que por um lado reconhece-se os avanços quanto os aparatos legais, os quais sustentam esta etapa na contemporaneidade, a concebendo como um direito de todos os brasileiros desde a mais tenra idade e obrigação dos municípios na oferta. Por outro lado, há um conjunto de retrocessos que, por vezes, comprometem a qualidade da educação ofertada, entre eles pode-se citar a concepção de Educação Infantil voltada apenas para a proteção e atendimento das necessidades imediatas dos bebês e crianças em idade pré-escolar (LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019). Como se pode perceber, a corrente teórica orientadora desta dissertação nega tal entendimento.

Na verdade, em sua própria estrutura a concepção histórico-cultural já sinaliza para o ensino, haja vista que nega fortemente o desenvolvimento infantil como resultado de processos espontâneos e cotidianos, ao passo que o subordina com a mesma intensidade aos processos intencionais, isto é, ao processo de ensino como fundamento para o desenvolvimento humano (PASQUALINI, 2010). A autora presume que, quando Vygotsky se volta para o papel da educação escolar no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, a relevância do ensino já fica evidente. Por isso, ela compreende que a psicologia histórico-cultural sustenta a defesa em favor do ato de ensinar e, ao mesmo tempo, contribui para a quebra da hegemônica negação do ensino para as crianças pequenas.

Dessa forma,

A função social da educação infantil é, por meio de um ensino organizado e sistemático, ampliar os horizontes culturais do bebê e da criança pequena. Isso significa que os signos e instrumentos culturais

---

<sup>69</sup> Para mais aprofundamento, indica-se a leitura da obra de OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIO, Edmilson; CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana. Brasília: Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/Red Estrado, 2021.

devem ser apresentados à criança e são mediadores da aprendizagem e do desenvolvimento infantil (LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019, p. 11).

Em um rápido esclarecimento, não se defende, por exemplo, ensinar as operações matemática para bebês que ainda estão em atividade de comunicação direta ou objetual. Na verdade, a defesa é prol do ensino/instrução que estimula aprendizagens novas, experiências ricas e significativas. O ensino da mastigação, o estímulo auditivo por intermédio de sons, o estímulo visual, utilizando-se de objetos com formatos distintos, cores vivas e vibrantes, a título de exemplo, seria um bom começo para essa época do desenvolvimento (ARCE; MARTINS, 2009). Contudo, nada disso será possível se o professor também não conhecer a função social da Educação Infantil e as necessidades de aprendizagem para o desenvolvimento que crianças, nas diferentes épocas, carecem. O professor precisa ter clareza do ensino como significado de sua atividade. Da ausência desses conhecimentos emergem as práticas retrogradas e alienadas que ainda imperam nessa etapa, como ficou evidente ao longo da pandemia.

Assim sendo, na Educação Infantil o ensino não deve se pautar em uma escolha, mas em uma necessidade. Ser professor da Educação Infantil é assumir o ensino como significado da atividade docente, inclusive durante a crise sanitária, momento no qual, por vezes, a aprendizagem de novos conteúdos tem sido reduzida a assimilação de “novas informações”, concepção, por seu turno, totalmente desajustada em relação a aprendizagem, pois a mesma “se trata de um processo de formação e transformação das capacidades cognitivas, afetivas e motoras do estudante” (FRANCO et al., 2020, p. 04).

Tendo esses aspectos em foco, os professores entrevistados compreendem que para a efetivação da atividade docente no pico da pandemia, época em que o ensino remoto era unanimidade na rede de ensino da qual fazem parte, certas particularidades foram comprometedoras. Em primeiro lugar, como já foi delineado ao longo das sessões anteriores, a formação dos professores se mostrou insuficiente face às demandas do ensino remoto, haja vista a falta de familiaridade de uma parcela dos professores aos aparatos tecnológicos e, por outro lado, o conhecimento apenas a nível técnico-operativo de tais recursos, impossibilitando uma utilização crítica, na qual fosse possível “compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis” (SAVIANI, 2020, p. 22). Por isso,

*Cada um se virava do jeito que podia;  
Tivemos que aprender, aprendendo.*

Para além disso, o próprio ensino remoto encerra a possibilidade da atividade docente em sua integralidade, ainda que os requisitos mínimos tivessem sido atendidos, uma vez que “o desenvolvimento integral das crianças [...] depende de condições mínimas de qualidade que não podem ser asseguradas por meio da transposição do que deve ser realizado presencialmente, para atividades remotas delegadas às famílias” (COUTINHO et al., 2020, p. 02).

Durante o ano de 2020, em que não ocorreram atividades escolares, e 2021 com o formato remoto, os indícios de renúncia da aprendizagem e o desenvolvimento são evidentes, uma vez que no fim das contas nenhuma das duas condições foi capaz de garantir o desenvolvimento integral das crianças – para isso seria preciso que os critérios anteriores de ensino fossem alcançados – e, muito menos, considerou a dinâmica da Educação Infantil, a qual “ocorre mediante a organização de vivências e experiências que extrapolam atividades ou sequências correntemente denominadas didáticas e perpassam as brincadeiras e as relações de cuidado” (COUTINHO et al., 2020, p. 02). Ademais, questões relacionadas a relação escola-família e a familiaridade com os recursos tecnológicos aprofundaram os desafios já existentes em ser professor da Educação Infantil em tempos de pandemia e deixaram marcas nos professores, as quais, por sua vez, eles trazem como lições para sua atividade. Em especial destaca-se um entendimento unanime dos participantes: não se faz Educação Infantil de forma emergencial.

### **6.2.1 Os desafios da relação família-escola no contexto pandêmico**

Sobre o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto em 2021, a professora 2 resume da seguinte maneira,

*Quando veio a Pandemia, tivemos que mudar: gravar aula, dar aula à distância, necessitar do apoio, da intermediação da família, pois os alunos da Educação Infantil não conseguem assistir as aulas sozinhas.*

Nas palavras de Franco *et al.* (2020), a família passou a ocupar o lugar de agente da educação formal, haja vista a dependências das crianças dessa idade, a falta de autonomia para o manejo dos recursos tecnológicos e para a realização das atividades solicitadas. Nas palavras da professora 1 tal afirmativa pode ser constatada quando ela relata,

*Os meus alunos não têm idade para eles próprios ter acesso [ao celular ou computador]. São os pais.*

Para Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021), no período de grande excepcionalidade inaugurado pela pandemia da Covid-19, as famílias assumiram um papel de “professores improvisados”. As autoras destacam a ineficiência da transferência para o contexto doméstico de uma tarefa própria das instituições de ensino, posto que a atividade pedagógica tem sido banalizada e sido resumida a resolução de tarefas padronizadas, as quais além de não contribuem para o desenvolvimento infantil podem ainda colocar a criança em uma situação de realizar práticas mecanizada, sem motivos ou sentido pessoal para o aluno. Dito de outro modo, práticas não promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento.

Ademais, os professores entrevistados rememoram como foi se dando a relação escola-família no contexto do ensino remoto,

*Criou-se um grupo de estudos pelo WhatsApp com as turmas e enviávamos essas sugestões de atividades;*

*As atividades eram enviadas no grupo para que os pais dessem uma devolutiva;*

*O que os pais faziam era ver os vídeos e entender o conteúdo, depois, o trabalho deles era fazer a dinâmica juntamente com os filhos;*

*Geralmente, tinham pais que mandavam até a noite, porque era o único momento que tinha, ou seja, trabalhava até tarde, [portanto, ] acabava fazendo as atividades fora de horário, depois das 18h;*

*[...] professores passassem a introdução para os pais;*

*[...] eles faziam o trabalho prático;*

*[...] esperando, ainda, que o pai repassasse para a criança de maneira correta;*

*[...]Eu necessitava da parceira deles.*

Interessante destacar a palavra dinâmica, utilizada por uma das professoras. No contexto do ensino remoto, as aulas, na visão das entrevistadas, adquiriram um aspecto dinâmico, ou seja, que foge do usual tradicionalismo quadro e giz. Na Educação Infantil, ainda é possível testemunhar práticas desconexas dos objetivos traçados, utilizadas a fim de passar o tempo. Nesse novo formato foram precisos ajustes, de modo que as aulas precisaram ficar mais atrativas tanto para os pais quanto para as crianças, mas não se pode

descaracterizar as ações de ensino e as denominar de *dinâmicas*. O ensino se trata de organizar situações com instrumentos e ações capazes de promover a humanização e garantir a estes indivíduos aquelas características que não foram dadas ao nascer. Quando se entende o ensino pelo viés da *dinâmica*, ocorre uma dupla descaracterização, tanto do ensino, como da atividade do professor, posto que, numa concepção histórico-cultural, o docente “não pode ser entendido como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento” (PASQUALINI, 2006, p. 193). O professor não pode ser concebido simplesmente como um animador, recreador ou dinamizador. Na verdade,

o professor é compreendido como aquele que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura – mediando sua apropriação – e organiza a atividade da criança, promovendo assim seu desenvolvimento psíquico (PASQUALINI, 2006, p. 193).

Sendo assim, o ensino e as atividades propiciadas por meio da aula, não podem ser entendidos como uma *dinâmica*, termo frequentemente articulado ao ensino híbrido e a EaD. Nota-se que falta clareza teórica aos professores, ainda hoje, sobre a sua função frente à formação das novas gerações. Para Lazaretti e Magalhães (2019), é preciso saber *como ensinar* ao utilizar instrumentos e ao propor ações cujo objetivo seja a aprendizagem, o que, por sua vez pressupõe clareza teórica no momento de planejar as ações.

Em continuidade, Santos, Vieira e Moreira (2021) levantam alguns questionamentos importantes para a reflexão sobre o ensino remoto nessa etapa em que o cuidar e o educar são fundamentos estruturantes,

como trabalhar o educar e cuidar, fundamento dessa etapa, ao contexto do ensino virtual? Como cuidar das crianças sem a presença física da professora? Como ofertar o “ensino” de forma igualitária, com recursos tecnológicos de qualidade a todas as famílias das crianças matriculadas? Apoiar ou criticar o uso das tecnologias para o trato com as crianças? (SANTOS; VIEIRA; MOREIRA, 2021, p. 206).

Estas questões produzem certas reflexões acerca da situação das crianças de 0 a 5 anos, público alvo da Educação Infantil, considerando o fato delas estarem em diferentes épocas do desenvolvimento psíquico, uma vez que as atividades guias também são diversificadas. Os alunos de 0 a 1 ano, pertencentes a primeira infância, conforme Elkonin (2017), dependem particularmente da comunicação emocional direta com os adultos para satisfazerem suas necessidades, interagirem com o meio e iniciar o processo de aquisição

da linguagem verbal para, em seguida, ampliarem seu desenvolvimento, a fim de se tornarem capazes de realizar novas atividades.

Na pandemia, os bebês tiveram essa atividade parcialmente interrompida no contexto da escola, contando apenas com as orientações remotas dos professores, as quais eram repassadas primeiramente às famílias pelos recursos tecnológicos – uma vez que os bebês ainda não dominam a linguagem verbal – para que fossem, posteriormente, desenvolvidas com as crianças em casa. O professor que atua com bebês de até um ano tem uma função muito voltada ao enriquecimento das experiências vivenciadas, mas, com a crise sanitária, a comunicação entre ambos se tornou restrita, de modo que a atividade docente foi limitada, pois a interação direta não era uma possibilidade.

É fato que as famílias também contribuem com o desenvolvimento nessa época, contudo toda a riqueza e intencionalidades educativas advindas da atividade docente são determinantes para o desenvolvimento dos bebês. Assim, “as crianças são as que mais têm sido afetadas pelo distanciamento social, sobretudo pelo fato de que estão vivenciando apenas os estímulos permitidos no interior do âmbito familiar” (SAITO *et al.* 2021, p. 206). Na verdade, segundo as autoras, o distanciamento inaugura uma conjuntura na qual ocorre a privação de interações sociais mais amplas e, por consequência, de estímulos voltados ao desenvolvimento psicológico das crianças.

As crianças pertencentes a primeira infância (1 a 3 anos) também possuem uma atividade principal, a objetual, a qual depende de condições anteriores para se desenvolver, ou seja, é preciso que a comunicação emocional direta tenha se desenvolvido a ponto de a criança ser capaz de já realizar a transição para o período de compreender a função dos objetos, haja vista a atividade objetual ser fundamental para a ampliação do número de atividades desempenhadas pela criança, inclusive a brincadeira. A passagem para uma nova época do desenvolvimento, na qual o jogo de papéis<sup>70</sup> é a atividade predominante, portanto, demanda da criança a aprendizagem de ação com os objetos. E assim por diante, sempre em busca de um novo degrau no ciclo do desenvolvimento humano. Essas afirmativas são fundamentadas por Vygotsky quando o autor diz que “o desenvolvimento da criança não é outra coisa que a permanente passagem de um escalão evolutivo a outro, passagem ligada à mudança e à estruturação da personalidade da criança” (VYGOTSKY, [19--? ], p. 5 *apud* ELKONIN, 2017, p. 152).

---

<sup>70</sup> Para Elkonin (2017), o jogo de papéis se trata do brincar em sua forma mais ampla.

Em tempos de pandemia e de ensino remoto, contudo, essas premissas são afetadas, já que a atividade docente também é comprometida quando a interação professor-aluno não é direta. Por seu turno, os pré-escolares também enfrentaram esse distanciamento dos professores, posto que as famílias foram incumbidas de auxiliar no processo de mediação da aprendizagem, dado a impossibilidade do professor estar presente fisicamente. Sobre isso, as professoras entrevistadas, ao lembrarem o período em que utilizaram o ensino remoto, destacam que

*No geral, os pais não tiveram uma boa recepção quando souberam que eles teriam de ser os mediadores do ensino da criança. Primeiro, porque os pais não têm muita facilidade para fazer as dinâmicas e ensinar as coisas para os filhos. E outra, porque precisaria de tempo. Boa parte dos pais não fazia as atividades com os filhos e não repassava os conteúdos (Professora 2).*

As famílias não possuem a formação exigida para mediar o processo de aprendizagem escolar, afinal de contas esse movimento perpassa pela aquisição de conhecimentos científicos, dos quais os professores são especialistas. Assim, as professoras entrevistadas lembram que precisaram adaptar o processo de aprendizagem considerando os desafios e limitações das famílias.

*[...] procurei ver o lado dessas famílias;*

*[...] sugeria sempre jogos ou brincadeiras, atividades com coisas que eles tivessem em casa, para facilitar;*

*E se você for trabalhar com determinado objeto e o pai o não tem em casa? Como fazer?*

*Você tem que sugerir outra coisa que substitua aquilo que você estava trabalhando. Os desafios eram constantes.*

Mesmo nessas condições, envolver as famílias, na percepção dos professores, foi um dos maiores desafios enfrentados no formato emergencial de ensino, conforme pode ser conferido nos relatos.

*Nós tivemos uma dificuldade muito grande de trazer as famílias para participar;*

*Foram pouquíssimas as famílias que levaram a sério essa forma de ensino, e que desenvolveram as atividades sugeridas para as crianças;*

*[...] não conseguimos muito retorno das famílias. Isso me deixava muito frustrada;*

*O maior desafio era trazer as famílias para nossa realidade. Eu confesso que esse foi o meu grande desafio;*

*E não tinha retorno por parte da família! Apenas alguns pais retornavam. Isso desmotivava muito!*

*Quando eu via que não havia retorno por parte dos pais, eu ficava um pouco frustrada, pensando: “o que vou fazer para reverter essa situação? ”, e a gente sabe que nem sempre vai reverter;*

Sentimento de frustração, constrangimento e desmotivação foram frequentemente mencionados pelos professores entrevistados, demonstrando, mais uma vez, características de sofrimento docente, bem como a cisão entre sentido e significado da atividade docente. Em uma pesquisa realizada por Lima, Carvalho e Stascxak (2021), os autores chegaram a resultados que apontam três principais fatores capazes de gerar sofrimento docente, são eles: a ausência de apoio das famílias, a indisciplina e a cobrança de resultados. Para as professoras entrevistadas, a família era demasiadamente importante nesse cenário, pois elas eram diretamente responsáveis por mobilizar nas crianças os motivos para aprender, entretanto, na prática, a participação das famílias não ocorreu com a frequência necessária para as demandas do ensino remoto. Nesse conjunto de questões levantadas, as professoras passaram a se preocupar em não só gerar motivos para aprender nas crianças, mas também nas famílias.

*Parecia que eu não queria atingir as crianças, parecia que eu queria atingir os pais, pois se os pais não viessem conosco, nós não conseguiríamos desenvolver o trabalho com os alunos, colocar em prática aquilo que estávamos sugerindo (Professora 1);*

*Ensinar primeiro o “por que”, pois se você não ensina isso, ele não passa para o filho por pensar que é uma coisa banal, sem sentido (Professora 2);*

*Eu pensei: vou ter que ensinar os pais para os pais ensinar os filhos. Penso que esse foi o desafio maior (Professora 2).*

Em algumas situações, as razões alegadas pelas famílias estavam ligadas a falta de acesso à *internet*, em outros as professoras alegam ser, de fato, a falta de interesse dos pais.

*Um, o pai alegava que não tinha como fazer atividade do grupo, os outros dois disseram que não tinha internet (Professora 1);*

*[...] uma dessas crianças que eu mencionei para você, que ela disse que não tinha acesso à internet, ela tinha WhatsApp, então, julga-se, que ela não queria fazer (Professora 1);*

*[...] era [falta de] interesse mesmo (Professora 1);*

*[...] Não posso dizer que eles não tinham acesso, porque se eles postam outras coisas nas redes sociais, quer dizer que eles têm acesso (Professora 2);*

*[...] a minha parte eu fiz! Buscar, eu busquei, mas não teve retorno por parte dos pais, pois pelo fato dos alunos serem crianças, não são eles que vão lá sentar e fazer a atividade, são os pais que tem que estar acompanhando (Professora 2);*

Diante desses relatos, retoma-se a defesa de Franco *et al.* (2020) de que o ensino remoto ao delegar funções da escola para a família acaba, por sua vez, alterando a rotina familiar e inserindo tanto os pais como os professores em situações conflituosas, marcadas por grande estresse e queixas de ambas as partes, assim como reforçando uma imagem negativa do processo de ensino e aprendizagem. De fato, a relação entre professores e família foi desafiadora no contexto ensino remoto, se constituindo, na maior parte das vezes, em relações de cobranças.

*A relação era mais ligar para os pais e cobrar atividades (Professora 4);*

*Era mais relação de cobrança (Professora 4);*

Outro aspecto em destaque na fala das professoras, se configurando em queixa, é o fato de as famílias ao alegar não ter condições materiais para participar das aulas remotas também não se comprometiam em auxiliar as crianças a realizar os exercícios impressos propostos para aqueles impossibilitados de participar das aulas *on-line*.

*Tinha aqueles que não participavam das aulas remotas, então, a família que tinha pegar a atividade impressa no CMEI, mas a gente sabia que era os próprios pais que faziam e enviavam a foto das atividades todas prontas de uma só vez. Tem casos e casos. Uns participavam uma vez no bimestre (Professora 1);*

*Já aconteceram casos de eu enviar as atividades da semana e a mãe devolver todas as atividades prontas, praticamente no dia seguinte. Como que a criança vai devolver as atividades em menos de um dia? Então, você sabe que não foi a própria criança que fez (Professora 2).*

É fato que tanto a escola (e professores) como as famílias e a sociedade são responsáveis pela educação das crianças, adolescentes e jovens, conforme preconizam os dispositivos legais como a Carta Magna de 1988 e a LDB de 1996. Todavia, é preciso considerar que, a função de mediação dos conhecimentos científicos é do professor, sendo ele o responsável por criar situações as quais efetivamente alcançarão a aprendizagem e o desenvolvimento, contudo as condições para atingir seus objetivos precisam ser garantidas. De maneira oposta, o ERE comprometeu a atividade docente em vários aspectos, sobretudo na possibilidade de efetivar um currículo voltado a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento, uma vez que estas aquisições só podem se realizar com plenitude no contexto escolar e nas experiências por ele ofertadas.

Não se pode perder de vista que, o professor é capaz de agir diretamente na zona de desenvolvimento iminente da criança, afinal ele conhece a capacidade cognitiva de seus alunos e, por isso, é capaz de identificar os problemas que a criança ainda não consegue realizar e, a partir disso, colaborar na aprendizagem. A colaboração do professor, no sentido de organizar estratégias de aprendizagem, é central no movimento de desenvolvimento infantil, isso porque “em colaboração, a criança pode fazer mais do que sozinha” (VYGOTSKY, 2001a, p. 342).

Como se sabe, na concepção vygotskyana, as relações sociais são o alicerce do desenvolvimento de funções mentais mais sofisticadas. Santos, Vieira e Moreira (2021) também discutem questões como a necessidade de interação entre professores e alunos, sendo este aspecto, para eles, fundamental no momento do planejamento das aulas da Educação Infantil, haja vista que é a partir da identificação das necessidades de aprendizagem do aluno que o professor planeja as experiências. Na contramão desse aspecto,

No formato virtual, essas possibilidades se reduzem, porque a família passa a assumir o lugar da professora para realizar a interação com as crianças. Considerando os diferentes contextos familiares brasileiro, de certo que para além das condições tecnológicas, temos também a questão da necessidade da família assumir esse lugar (SANTOS; VIEIRA; MOREIRA, 2021, p. 206).

Essa interação indireta entre docente e aluno, no contexto do ensino, acaba perdendo aspectos fundamentais, isso porque, na Educação Infantil, a relação com a professora é uma das primeiras que a criança estabelece no mundo extrafamiliar. Para Leontiev (2004), o primeiro círculo a que a criança faz parte é o da família, instituição na qual acontecem as primeiras formas de interação. Quando é inserida na Educação Infantil

(ou jardim de infância), as relações da criança com a professora também assumem uma função particularmente importante, com experiências que fogem do já vivenciado na família. Na escola, a criança tem necessidade de atenção individual por parte do professor, bem como de mediação para conseguir se relacionar com outros de sua idade. A professora, então, também passa a fazer parte de seu ainda pequeno e fundamental círculo de relações sociais. Na visão de Zaporozhetes (2017),

Para a criança, tem uma importância fundamental o contato emocional com a professora, o estabelecimento de relações intensas e carinhosas com ela. A professora capaz de ganhar a simpatia do pré-escolar facilmente obterá o cumprimento das exigências requeridas, a subordinação de sua conduta às normas morais etc. (ZAPOROZHETS, 2017, p. 146).

Posto isto, além de uma relação de ensino e aprendizagem, a relação professor-aluno pressupõe relações afetivas e que reverberam no desenvolvimento. O período de reclusão social se configura como um elemento tóxico para o emocional e a aprendizagem infantil, pois mantém a criança impossibilitada de realizar as interações de forma mais afetiva e, ao mesmo tempo, a expõe a mazelas sociais, uma vez que expressa “os dilemas e os efeitos negativos da nossa sociedade, como violência, desemprego, pobreza e, na maioria das vezes, também falta de formação de seus membros para orientarem as atividades escolares” (SAITO *et al.* 2021, p. 206).

Por sua vez, a atividade docente nesse formato tem se sujeitado a outras demandas, as quais estão além da atividade de ensino. Para Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021), a dimensão pedagógica aparentemente tem sido dominada pelas pressões dos órgãos reguladores, os quais demandam formalização, efetivação dos protocolos estabelecidos e, por fim, a comprovação de carga horária cumprida. Em relação às crianças, as autoras consideram que os bebês foram visibilizados pelos órgãos responsáveis pela orientação das práticas em tempos de pandemia.

Na contramão do quadro exposto, a professora 3 trouxe relatos positivos na relação entre a família e a escola no formato remoto. De acordo com ela,

*Mais de 50% da minha sala era participativa, entre 50% a 70%, na verdade;*

*Na minha sala, por exemplo, a maioria tinha acesso a essas tecnologias, [como o] celular, mas, no geral, o que eu percebi na nossa instituição é que alguns pais não tinham nem internet;*

*Eu fiquei surpresa pela participação dos pais, apesar de ter muita cobrança.*

Esses dados, por seu turno, não são compartilhados pelas outras três professoras, as quais, em maior ou menor grau, relataram problemas na relação com as famílias. Na verdade, a professora 1 afirma que apenas um aluno, dos dez matriculados, realizava a devolutiva das atividades solicitadas. Por isso, ela considera que

*As famílias que de fato estão preocupadas com o desenvolvimento da aprendizagem dos próprios filhos foram as que mais participavam – que, como te disse antes, infelizmente, foram poucas (Professora 1).*

Ao final das entrevistas, as professoras, quando perguntadas se atingiram os objetivos pedagógicos estabelecidos, avaliam

*Considerando a quantidade de alunos que eu tinha e a quantidade de alunos que participava, e a quantidade de famílias que contribuíram para que as crianças participassem, não [alcançar os objetivos pedagógicos];*

*[Objetivo de] atingir as famílias para que elas participassem, não!*

Diante desses relatos, fica evidente que a aprendizagem e o desenvolvimento só podem se efetivar em sua plenitude no ambiente escolar, local onde a qualidade das mediações tende a se ampliar. Não se nega a relevância da família na Educação Infantil, especialmente no formato remoto, no entanto também ela não pode ser sobreposta a escola.

Nesse raciocínio, é preciso ainda se recordar que ao não considerar ter atingido seus objetivos, os professores trazem para si uma carga que não é apenas de sua alçada. A culpabilização do professor pelos encaminhamentos da educação já está cristalizada e é também por isso que a desvalorização docente ainda é tão presente. Em razão disso, propõe-se uma simples reflexão: afinal, como efetivar uma atividade que não é mais apenas sua? Que depende do outro – neste caso da família – para se realizar? Seria preciso, então, antes de ensinar a criança, ensinar primeiro as famílias? Gerar nelas motivos a fim de que a participação nas aulas remotas fizesse sentido pessoal? De fato, apenas nessa circunstância seria possível motivar as crianças, haja vista que esse não é um processo direto na Educação Infantil remota, pois perpassa pela relação professor-conhecimento-família-aluno.

Em síntese, o professor foi fixado em uma posição em que toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do ensino remoto depende dele, desconsiderando que esta situação é muito mais complexa, pois não envolve apenas professores e alunos. Envolve a família, que não tem as condições e motivações necessárias para auxiliar as crianças em casa. Envolve a escola, que não tem se responsabilizado diretamente pelo produto do ensino remoto, pois também não tem estrutura para responder às demandas desse formato. E por fim, envolve também o Governo Federal e os órgãos reguladores da educação que não conseguiram minimizar os efeitos da pandemia no Brasil e, unilateralmente, tomaram a decisão de implementar o ensino remoto, ignorando descaradamente as condições concretas dos principais envolvidos e, em especial dos professores, os quais ficam na linha de frente.

### **6.2.2 Condições de trabalho, familiaridade com as tecnologias e apoio da instituição de ensino**

A fala das participantes, possivelmente, já será suficiente para indicar os encaminhamentos desta seção. Segundo as professoras,

*Eu penso que nós fomos meio que jogados, “você vai dar aula à distância, se vira, eu só quero resultado”. Eu me vi nessa situação!*

*Quanto aos professores, alguns não tinham nem aparelho celular ou tinham muitas dificuldades de acessar os recursos tecnológicos.*

*Formação... como se diz, se você quer fazer a sua aula, você procura. Eu fui atrás! Pedi ajuda para “a”, pedi ajuda para “b”. Para Ensino Fundamental teve treinamento e tudo mais. Mas, para nós no CMEI, foi “se vira”.*

*Não forneceu nada [o sistema de ensino]! Nada... nada... nem material caso você quisesse fornecer um recurso pedagógico; - Eu tive que comprar do meu bolso. Não foi ofertado!*

Em concordância com Saviani (2020) e Franco *et al.* (2020), o sistema educacional brasileiro não tinha condições de ofertar o ensino remoto, pois não preenchia requisitos básicos para a mediação das aulas a partir das tecnologias, as instituições não possuíam a estrutura e o investimento necessário para disponibilizar computadores e *internet* para alunos e professores; os docentes não dispunham de formação tecnológica básica e prática para direcionar o ensino nesse formato e, muito menos, uma formação

teórica e crítica em relação as tecnologias, haja vista a histórica incorporação destas na escola sem, contudo, a necessária reflexão de suas possibilidades e contingências.

Entretanto, mais do que ofertar computadores, *internet* e conhecimentos técnico-operativos, era preciso não ter, sobretudo, lançado “a educação na esfera dos cursos a distância de forma açodada”, sem conhecimento dos princípios científicos e da compreensão dos processos que tornaram as tecnologias possíveis (SAVIANI, 2020, p. 22). Formações continuadas, inclusive, não foram ofertadas nem mesmo após um ano todo de interrupção das aulas para a Educação Infantil, conforme as narrativas das entrevistadas.

As condições concretas das instituições de ensino, dos professores e alunos não foram consideradas ao se decidir pelo ensino remoto. Além disso, nem mesmo “voz e poder de decisão sobre os encaminhamentos do trabalho docente na conjuntura desafiadora que se nos apresenta” foi dado aos professores (FRANCO et al., 2020, p. 07), o que configura, nas palavras de Saviani (2020), uma ausência de democracia no processo de tomada de decisão em relação a adoção do modelo remoto.

Já que os requisitos mínimos não poderiam ser atingidos, era preciso então pensar estratégias para reorganizar o calendário acadêmico, de modo que as aulas fossem repostas assim que a crise sanitária permitisse o retorno com segurança para todos. Assim, uma extensão do ano letivo de 2020 para 2021 e a suspensão de avaliações censitárias, por exemplo, seria uma alternativa para a não substituição das aulas presenciais por aulas remotas nesse período. Os recursos tecnológicos, por sua vez, poderiam ser utilizados como complementares auxiliando no reforço dos conteúdos já estudados, valorizando o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, e propondo ações a fim de manter as crianças em *atividade*, – considerando as especificidades de cada época do desenvolvimento e suas respectivas atividades guias – contudo a disponibilização de recursos para o acesso seria indispensável, em qualquer que fosse o cenário de utilização do formato remoto (FRANCO et al., 2020). Saviani e Galvão (2020), em consonância, defendiam o cancelamento do calendário escolar de 2020 e a proposta de oferta de cursos livres, seminários, palestras e atividades com fins de manter o vínculo escola-aluno, uma vez que “é um período de pandemia, de exceção, de isolamento e, portanto, não é o período regular de atividades educativas” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 44).

Mas, ao adotar o ensino remoto na Educação Infantil, estas possibilidades foram encerradas, uma vez que a exigência de aprendizagem de conteúdos novos e a continuidade do calendário acadêmico, independente do avanço da Covid-19, obrigou

professores e alunos a retomar as aulas de forma exclusivamente remota. Todavia, conforme menções anteriores, certas particularidades precisam ser contempladas, uma delas é em relação ao domínio dos recursos tecnológicos por parte dos professores. Obviamente, existem os casos de professores com competência tecnológica, mas esse não foi o caso das professoras entrevistadas no município de Jaraguá, conforme suas narrativas

*Professores tiveram que se reinventar, na verdade, com essa Pandemia. Teve professor que não sabia nem mexer no WhatsApp. Eu mesmo fui um exemplo disso;*

*Eu não me relaciono muito bem com a tecnologia;*

*[...] teve que aprender a ser “Youtuber”, aprender a ser tudo nesse ano que passou.*

Com isso, o trabalho docente foi transportado para o *home office*, tipo de trabalho que, frequentemente, se situa no mundo das fábulas, sendo concebido como uma forma de trabalho menos restritiva, com menores níveis de responsabilidade e de fácil manejo. Entretanto, na prática, a realidade é outra. Os professores estão, cada vez mais, sobrecarregados, sendo obrigados a utilizar seus próprios recursos tecnológicos (celular, computador, internet), bem como energia elétrica e estrutura física do espaço (mesa, cadeira). Em relação a tais afirmativas, as professoras entrevistadas reforçam

*Na verdade, o sistema [de ensino] não forneceu recursos nenhum! A única coisa que o sistema ofereceu foram as habilidades para você trabalhar;*

*Fui gastando aleatoriamente. Não tenho ideia do custo total aproximado;*

*[...] paguei para editar os meus vídeos, por estar cansada. Não ficou barato não!*

*Cada professor fez com aquilo que tinha, começando dos seus aparelhos tecnológicos e também os materiais pedagógicos que eles usavam para gravar as aulas;*

*Nós utilizamos a nossa internet, os nossos celulares, os nossos materiais. Tudo tinha que se conforme com aquilo que tínhamos em casa, para não ter gastos extras. Eu utilizei o que tinha em casa, dentro das propostas. A educação é vista dessa forma: o professor tem que arcar com tudo!*

*[...] a maioria das vezes sai é do bolso da gente mesmo, porque eles (secretaria de educação) não davam ajuda financeira;*

*Principalmente na Educação Infantil, a maioria das atividades é lúdica, não dá para fazer uma “tarefinha”;*

*Se [o professor] tinha algum aparelho de celular bom [ou] um notebook bom, ele conseguiu trabalhar melhor.*

Em relação aos gastos, o discurso dos professores foi unânime, todos afirmam ter gasto do próprio bolso, recursos os quais não foram ressarcidos. Todas essas afirmativas apontam para uma direção evidente: a ampliação da precarização do trabalho docente, posto que esta não é uma condição possuindo raízes muito mais antigas. Frentes às demandas do ensino remoto, os empregadores exigem a utilização dos próprios materiais dos professores e ainda a familiaridade com os aparatos tecnológicos (COLEMARX, 2020), sem, no entanto, ofertar nenhum amparo. De acordo com as professoras,

*Não teve respaldo em hora nenhuma;*

*Não tivemos capacitação;*

*[...] não houve formação, não teve um momento específico para nos ensinar a trabalhar nesse sistema remoto. Nós fomos trabalhando e resolvendo as dificuldades no dia a dia mesmo.*

*[...] não houve nenhuma formação para ensinar a trabalhar nessa realidade remota;*

*[...] E não houve preparação e momento para ensinar os professores a utilizar os recursos tecnológicos.*

Vieira e Falciano (2020) apontam que, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores foi a falta de experiência dos com os recursos tecnológicos e com o ensino mediado por recursos tecnológicos, sobretudo, com crianças pequenas. Como não houveram momentos dedicados ao amparo e preparação desses professores para o uso pedagógicos das tecnologias, os mesmos foram compelidos a dedicar mais tempo e horas de trabalho para o domínio, ainda que apenas operativo, dessas ferramentas. A sobrecarga de trabalho, nessas circunstâncias, foi inevitável. A professora 4 relembra,

*Eu trabalhei demais, trabalhei o dobro! E você não tinha retorno por parte de alguns pais! Isso era constrangedor! Porque, eu pensava: “o que será que aconteceu? Será que a minha aula não foi boa?”*

A partir desse relato, coloca-se em questão, novamente, o fato de grande parte das crianças e famílias, por uma razão ou outra, não terem conseguido acompanhar as atividades propostas nesse formato, dificultando a efetivação da atividade docente. Isso

porque, “esse processo de ensino e de aprendizagem não é uma relação de transmissão direta, mas um processo mediado professor-conhecimento-criança, que depende de intervenção qualificada, que mobilize motivos em sintonia com os sentidos pessoais e os significados sociais”. Portanto, diante dessas condições precárias e, por vezes, “constrangedoras” exaltadas pelas participantes, é preciso questionar se as mesmas estavam, de fato, em atividade, bem como analisar se o formato imposto permitiu a alunos e professores estarem em atividade (MAGALHÃES; LAZARETTI; PASQUALINI, 2021, p. 110).

Para além disso, é preciso considerar que a atividade possui especificidades para se firmar efetivamente como atividade, afinal, conforme Leontiev (2004). Na atividade docente, o sentido pessoal necessariamente precisa coincidir com o produto de sua ação, pois o objetivo da atividade do professor é a aprendizagem do aluno. No contexto da pandemia, onde os alunos não são, em sua maioria, atingidos, o objetivo da atividade docente nem sempre é alcançado, gerando relações alienadas, as quais são pautadas em objetivos externos. Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021), entendem que o professor foi distanciado de sua função vital, isto é, da atividade ensino, a qual pressupõe o domínio e a mobilização de conhecimentos teóricos, os quais serão materializados em forma de ações e operações capazes de promover a aprendizagem. Na contramão desse pressuposto, os encaminhamentos visualizados durante o isolamento social – e também relatados pelas professoras – permitem compreender que o professor foi privado de organizar sua atividade de ensino, pois nem mesmo a decisão sobre as escolhas realizadas durante a pandemia o incluiu.

Nesse propósito, as professoras descrevem as condições de trabalho extenuantes a que foram expostas por não terem as habilidades necessárias para o domínio das ferramentas tecnológicas. Esse cenário contribuiu para a desarticulação entre o sentido pessoal e a significação social da atividade dessas docentes, haja vista que, por vezes, não reconhecem o sentido do próprio produto de seu trabalho.

*[...] eu vejo que teve uma sobrecarga, porque além de ter que planejar as aulas como de costume, nós tivemos que dispor de tempo para estar gravando essas aulas;*

*Se tem que dispor um período para planejar, outro para gravar e, em muitas vezes, ter que gravar 2, 3, 4 vezes, porque nunca fica bom. Sempre tem um problema. [Quando isso ocorre] é preciso gravar de novo. Depois, tem que tirar um tempo para editar, pois na Educação Infantil não pode ser um vídeo sem editar: é preciso incrementar o vídeo para que chame a atenção da criança;*

*Em 2021, foi um ano bem difícil, porque, além da gente estar se reinventando, tinha vezes que eu ficava altas e altas horas tentando gravar um vídeo. Foi uma loucura!*

*Os vídeos eram gravados e organizados através do aplicativo [...];*

*[...] eu editava o meu e da minha colega que não sabia. Então, como eu sabia um pouco mais, eu pegava os vídeos dela e fazia;*

*E pelo fato de eu não ter experiência, demorava mais ainda. Com a experiência, esse tempo foi diminuindo. Já fazia rapidinho;*

*Eu vejo que houve uma sobrecarga principalmente dos professores da Educação Infantil, nessas aulas à distância durante a Pandemia;*

*Teve que ter muita pesquisa de aprimoramento, aprimorar as aulas para a idade que a gente estava trabalhando.*

O ensino remoto obrigou os professores a se concentrarem em questões técnicas e operacionais das aulas remotas, permitindo pouco ou nenhum tempo para refletirem e organizarem uma atividade de ensino com foco na mobilização da aprendizagem e no desenvolvimento. Inclusive, nas falas das professoras é possível reconhecer o contingenciamento da atividade docente na condução da atividade de ensino, uma vez que o próprio planejamento não era elaborado por elas, mas pelos órgãos reguladores da educação do município.

*Foi criado um sistema de planejamento unificado pela secretaria onde dentro das habilidades a serem trabalhadas no bimestre eles dividiram por quinzenas, então, eu planejava em cima dessas habilidades;*

*A secretaria de educação fazia o planejamento e a coordenadora pedagógica nos repassava;*

*O planejamento já vinha com sugestões. Tinha um planejamento que a secretaria de educação enviava para coordenação pedagógica e a coordenação pedagógica nos repassava. Um planejamento já definido;*

*[...] tinha a matriz que a própria secretaria de educação repassava para os professores. Nós buscávamos na instituição e, geralmente, era quinzenal. Alguns conteúdos eram bem repetitivos, por isso, tínhamos que “rebolar” para poder achar atividades relacionadas, mas de forma diferenciada a ser trabalhada. A metodologia teria de ser de forma diferenciada para não ficar tão enjoativa;*

*As habilidades já vinham da secretaria de educação elencando quais deveríamos trabalhar e também os dias das semanas para as respectivas habilidades e campos de experiências<sup>71</sup>.*

O planejamento, bem como a organização do ensino, é o responsável por mobilizar as tarefas de aprendizagem. Para que a criança aprenda, é preciso estar em atividade, de modo a ser possível acessar os conhecimentos produzidos pela atividade humana e objetivados na cultura. Esses conhecimentos, por seu turno, ocasionam transformações qualitativas nas funções psicológicas da criança. Quando ela se relaciona com tais conhecimentos, os motivos de aprendizagem são despertados, gerando então o sentido pessoal frente aos conteúdos e as ações. É por isso que a atividade docente é tão relevante, pois é a partir dela, – orientada de forma reflexiva, analítica e sintética – que o ensino poderá ser capaz de promover desenvolvimento (MAGALHÃES; LAZARETTI; PASQUALINI, 2021). No caso específico da rede de ensino observada, o planejamento, na organização do ensino, exclui o professor, visto que as habilidades já chegavam para eles estabelecidas, restando ao docente apenas a ação de pensar uma metodologia “*diferenciada para não ficar tão enjoativo, senão até a criança perde o interesse*” (Professora 3).

Por fim, não se pode deixar de mencionar que as professoras colocam outras questões importantes para a reflexão. Elas enfatizam a ausência de respaldo da secretaria de educação em relação específica a Educação Infantil

*em outras séries teve mais respaldo. Nós não tivemos respaldo em hora nenhuma;*

*[...] Nós tivemos algumas “aulinhas vagas”, bem depois;*

*[...] cada um foi se virando para atingir os objetivos;*

*Nós tivemos orientações pedagógicas, mas cursos para nos orientar a melhor forma de agir, não. Os professores do fundamental 1 e 2 tiveram muito isso, nós da Educação Infantil não tivemos;*

*Eu vejo que a única reclamação foi a falta de atividades que nos orientassem ou alguém que nos orientasse nesse sentido, porque em outras séries teve mais respaldo. Nós não tivemos respaldo em hora nenhuma.*

---

<sup>71</sup> A rede municipal de educação de Jaraguá utiliza a BNCC desde o início de sua implantação, a partir de 2018.

As falas das professoras sugerem um “esquecimento” da Educação Infantil no contexto do ensino remoto, haja vista a não oferta de formação para o domínio das ferramentas tecnológicas que utilizariam nesse formato, bem como a ausência de propostas e profissionais para as auxiliarem a “sobreviver” ao ensino remoto. Ressalta-se ainda o fato de a Educação Infantil ter tido suas atividades pedagógicas encerradas durante o ano de 2020, o que, por sua vez, possibilitaria um maior cuidado com o planejamento dos encaminhamentos para o ano de 2021, inclusive o *pensar* e o *refletir* sobre outras alternativas que não fossem tão excludentes e inapropriadas para essa faixa etária como o ensino remoto.

A pandemia, além de desnudar a precariedade do trabalho docente pré-existente e ainda o ampliar, também tem realçado questões as quais acreditava-se estar evoluindo, como é o caso do significado social das creches no Brasil. Historicamente, o *significado social da creche* tem sido o de menor relevância em relação a pré-escola, uma concepção que, na pandemia, se mostrou ainda fortemente existente. O entendimento da pré-escola como momento de preparação para as séries posteriores a coloca, na visão social, como uma fase que carece de mais dedicação, tanto em questão de investimentos quanto de valorização. Mesmo tendo passado pelo ensino remoto com práticas desacertadas e sem sentido – a exemplo das tarefas padronizadas e expositivas – a atenção destinada a pré-escola foi significativamente maior (MAGALHÃES; LAZARETTI; PASQUALINI, 2021).

Nesse contexto, os bebês e crianças menores de 4 anos ficaram invisíveis frente as ações realizadas durante o ensino remoto. Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021) atestam tal afirmativa ao analisar as propostas para essa faixa etária e concluírem que houve uma ausência de ações nesse sentido. Assim, “em visitas a páginas e portais de Secretarias Municipais de Educação, via de regra constatamos pouca ou nenhuma orientação pedagógica destinada às crianças menores de três anos” (MAGALHÃES; LAZARETTI; PASQUALINI, 2021, p. 114), realidade que drasticamente não foge da apresentada pelas professoras entrevistadas.

A creche ainda está resguardada sob o significado social de local destinado a receber crianças das classes populares para os pais trabalharem, um espaço onde são prevalentes práticas centradas exclusivamente no cuidado e na proteção, isto é, uma extensão do ambiente doméstico. É em razão disso que ainda existe forte resistência em torno do ensinar na Educação Infantil, questão que, por sua vez, reflete no significado

social das creches, bem como na atividade docente e no sentido pessoal que as professoras atribuem a sua atuação junto aos bebês e as crianças pequenas.

### 6.2.3 Sentido e significado da docência na pandemia: “a minha parte eu fiz!”

O trabalho, que historicamente já vem de um processo de fetichização, estranhamento e distanciamento de sua ontologia primeira – humanização do homem –, no atual período de crise sanitária experimenta novas formas e solidifica tantas outras. Uma das máximas desse movimento, atualmente, tem sido a uberização do trabalho e das relações trabalhistas. Em outras palavras, o nascimento e a legitimação de “um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços” e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho” (ANTUNES, 2020, p. 347), conjuntura que tem permitido a expansão desenfreada do capitalismo, ao passo que também expande exponencialmente a exploração daqueles que não detém os meios de produção.

Com a inspiração neoliberalista, a precarização do trabalho é amplificada, oxigenando a criação de postos de trabalho uberizados, os quais são encobertos pelo véu do discurso empreendedor, que prega a autonomia do trabalhador por um lado e, por outro, nega os direitos trabalhistas e/ou condições de trabalho com mínimas garantias. A exemplo dessa modalidade de trabalho cita-se os trabalhadores autônomos que vendem sua força de trabalho às plataformas de aplicativos (MASCARO, 2020) e, por sua vez, aquecem a *Gig Economy*<sup>72</sup> no país.

Nesse contexto, “os serviços públicos como saúde, energia, educação, telecomunicações, previdência etc. também sofreram, como não poderia deixar de ser, um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da *mercadorização* [...]” (ANTUNES, 2009, p. 249, grifos do autor) e assumindo a função de veicular os interesses burgueses. Com efeito, esses organismos se tornaram empresas privadas e, portanto, geradoras de valor. Na prática, e ponderando a conjuntura educacional, esse padrão foi implantado na escola, conforme já evidenciado, bem como também tem alicerçado o trabalho docente em uma realidade em que “o próprio saber se torna uma mercadoria chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais”, além disso

---

<sup>72</sup> Terminologia da língua inglesa que se refere ao trabalho temporário, em que a remuneração é realizada por trabalho efetivado. Essa modalidade não conta com estabilidade empregatícia ou direitos trabalhistas. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/gig-economy>. Acesso em 09 jan. 2022.

“assumi cada vez mais um cunho comercial (como provam as incômodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista de guardiães do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo)” (HARVEY, 2006, p. 151).

Para essa nova realidade imposta pelo capital, o professor precisou se adequar ao tipo de trabalhador almejado, ou seja, um professor “qualificado, participativo, multifuncional, polivalente” (ANTUNES, 2009, p. 50) e, especialmente, preparado para atender as demandas que se apresentem, fundamentalmente a de preparar o estudante para o mercado de trabalho. Em verdade, o trabalho docente se afastou de sua ontologia e se encontra em uma encruzilhada entre a formação humana e a formação para a ocupação de postos de trabalhos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Dito isso, a pré-existência da desvalorização do trabalho docente fica evidente, especialmente durante a pandemia, haja vista que a Covid-19 tem sido fundamental no processo de ampliação das precariedades que atingem a docência. A exemplo, a terceirização e a apreensão da docência pela ótica mercadológica têm permitido que as tecnologias invadam o sistema educacional, o transformando em um negócio lucrativo para as grandes empresas de educação à distância e também para os governos neoliberais, já que eles visualizam nesse panorama a oportunidade para atacar os direitos trabalhistas, as condições concretas de trabalho e os salários, conforme Colemarx (2020).

A fim de uma aproximação com a análise histórico-cultural, é preciso lembrar que o trabalho é uma atividade humana por excelência, sendo ele vital para a produção dos homens. Quanto ao trabalho docente, – esclarece-se – ele se constitui atividade docente quando é realizado conscientemente, com intencionalidade, reflexão e crítica, a fim de atingir um determinado objetivo (SILVA; PIATTI, 2021). Na contramão dessas afirmativas, na sociedade de classes a unidade entre sentido e significado da atividade humana se fragmentam e até se contrapõem, pois a relação entre o significado social de seu trabalho é produzir algum produto, porém o sentido de seu trabalho é outro, isto é, ganhar um salário e garantir sua sobrevivência. O capitalismo faz com que o trabalho intelectual e o manual percam sua unidade, de modo que a atividade intelectual se converta em trabalho assalariado, sujeitando-se as demandas da sociedade de classe. A atividade docente pode ser concebida como um exemplo de atividade intelectual e, por isso, ter o mesmo destino, ou seja, perder seu sentido e se tornar uma maneira de garantia de sobrevivência, um trabalho assalariado (ASBAHR, 2005).

Leontiev (1978) afirma que as particularidades psicológicas da consciência individual só podem ser compreendidas a partir da sua relação com o seu meio social. Por isso, a ideologia difundida pela sociedade capitalista altera o sentido pessoal dos indivíduos em relação ao trabalho, por exemplo. Tal movimento se expande para a educação, já que a atividade docente acontece em um ambiente imbuído pela lógica do capital. A atividade docente, então, perde seu caráter consciente, associando seus motivos a necessidade de ganhar um salário. Refletindo sobre estas afirmativas, a professora 3 destaca

*Tem hora que eu olho e falo... eu chego a adoecer quando eu vejo certas coisas. Uma preocupação que eu vejo, principalmente na Educação Infantil, que é mensurar, mostrar, demonstrar, que está ensinando a criança... Na verdade, aquele conteúdo não está sendo passado da forma correta. Mostrar a educação de uma forma fantasiosa. Tudo é muito diferente daquilo que está ali.*

Para essa professora o sentido de sua atividade não está em sintonia com a significação social do que é ensinar numa sociedade tomada pela ideologia empresarial. Na verdade, a fala desta professora reafirma as discussões sobre a neoliberalização da educação, reforçando o deslocando dos princípios de ordem empresarial para as práticas escolares. A expressão “mostrar que está ensinando a criança” de uma forma contrária ao que ela concebe como “forma correta” também sinaliza para uma desarticulação entre o sentido pessoal atribuído por ela ao ensino e o que de fato os professores são compelidos a realizar em sala de aula, uma vez que os interesses da agenda neoliberal são muito distintos daqueles direcionados para uma formação humanizadora. Ainda de acordo com essa professora,

*Às vezes [a escola e professores] se preocupa mais em formar uma criança para profissionalização que começa desde o ensino infantil e vai se aprimorando com o tempo. Eu vejo que a formação humana deixa muito a desejar.*

De fato, conforme foi enfaticamente analisado nas discussões anteriores, a formação humana, na sociedade classes, foi substituída pela formação de mão-de-obra, uma vez que a escola tem se rendido, ainda não totalmente, aos interesses econômicos e, simultaneamente, se distanciado de seu princípio criador. Nessa lógica, a atividade da professora em questão passa a ser impelida a se vincular a ideologia dominante e as

significações sociais advindas dela. Em outras palavras, uma realidade em que a humanização dos homens não é o objeto motivador da atuação desses profissionais.

Nesse raciocínio, mais uma vez é preciso reforçar o caráter utilitarista e instrumental que o ensino remoto dá continuidade e, concomitantemente, fortalece. Esse modelo emergencial reforça várias questões que já deveriam ter sido extintas quando se coloca em foco a educação escolar, mas que, por se tratar de uma sociedade capitalista, as possibilidades são estreitadas, como é o caso da desvalorização da docência como significado social. Na atualidade, a desvalorização demarca a atividade docente e as professoras entrevistadas percebem esta condição, uma vez que apontam em suas falas ser esse um entendimento recorrente das famílias que atendem na instituição. Contudo, a pandemia tem proporcionado um novo olhar para a Educação Infantil e a atividade docente com crianças pequenas. De acordo com elas,

*Algumas [famílias] reconheceram o que é a Educação Infantil, não todas, claro. Mas acho que algumas viram que de fato que as crianças vão para o CMEI e aprendem, se desenvolvem. Elas não estão lá apenas para que os pais possam trabalhar;*

*Infelizmente, nós temos ainda a concepção das famílias sobre a Educação Infantil, como se não houvesse ensino ali, ou seja, que as crianças ficam na escola apenas para os pais trabalharem e para eles não pagarem babá;*

*Antes, éramos muito apagados, sumidos, pois, às vezes, os pais nem sabiam quem eram os professores dos seus filhos. Isso é, infelizmente, uma realidade. Então, foi um ponto positivo;*

*Algumas famílias passaram a nos ver com um olhar diferente;*

Com a pandemia, a luta histórica pela profissionalização da Educação Infantil tem sido sujeitada a retrocessos preocupantes. Primeiro porque é na escola que se tem (ou deveria ter) os profissionais com ampla formação e conhecimentos teóricos capazes de mobilizar ações e operações que motivem as crianças a aprender. No ambiente familiar, a criança não tem acesso a todas as potencialidades que necessita para se humanizar e se tornar um indivíduo consciente no mundo. Segundo, pois a escola é, sem sombra de dúvidas, o ambiente com maiores possibilidades para a humanização do homem, se constituindo como um “lugar organizado, planejado intencionalmente para ampliação dos repertórios das crianças, para o encontro com a cultura nas suas mais variadas manifestações”. Nessa perspectiva, por si só, o ensino remoto já encerra sua capacidade

de se tornar um substituto do ensino presencial, seja na pandemia ou posteriormente, uma vez que sua natureza não pode garantir nem mesmo as interações necessárias para o desenvolvimento humano, quiçá as outras particularidades que fazem da educação escolar o local privilegiado para “o encontro com o conhecimento” (MAGALHÃES; LAZARETTI; PASQUALINI, 2021, p. 113).

O significado atribuído às instituições de Educação Infantil também é um aspecto que incomoda as professoras, conforme pode ser apreendido pelas narrativas

*Temos que quebrar esse tabu que [nos] foi colado, de que a creche é apenas um passa tempo na vida da criança.*

O entendimento da creche como local de menor importância para a sociedade compromete, inclusive, o sentido que elas atribuem ao seu trabalho e a profissionalização como um todo da docência na Educação Infantil. É importante verificar que, embora haja descompassos quanto a certas exposições e os sentidos atribuídos, as participantes compreendem como sentido pessoal de sua atividade a formação humana dos indivíduos, ainda que muitas vezes tal entendimento não seja compartilhado socialmente. Todavia, sabe-se que a formação para a humanização e o trabalho como humanizador do homem não é possibilidade passível de se realizar na sociedade capitalista. Somente em uma sociedade na qual a propriedade seja comum e as relações de trabalho livres da exploração do homem pelo homem “é que podemos vislumbrar de maneira plena uma nova estruturação da consciência humana, em que a atividade humana seja verdadeiramente humanizador” (ASBAHR, 2005, p. 112).

#### **6.2.4 Lições da pandemia para o trabalho docente**

Considerando as condições enfrentadas durante o ano de 2020 e 2021, em que o ensino remoto foi adotado como formato de ensino exclusivo da rede de ensino da qual as profissionais fazem parte, as participantes sinalizaram algumas lições conclusões a que chegaram. Quando perguntadas em relação a isso, elas expressam

*O ensino remoto para Educação Infantil não funciona bem! Não é o ideal!*

*O ensino remoto não é tão significativo para Educação Infantil!*

*Já nós da educação, aprendemos algo que não teríamos aprendido em tempos normais, que é se superar, aprender a trabalhar com*

*tecnologias, buscar novos meios, aproximar com a família dos alunos, mostrar mais o que a criança aprende mais para família.*

*[...] de lição, eu aprendi que prefiro trabalhar no presencial. O remoto não foi muito agradável para mim.*

*Eu aprendi a fazer coisas que antes eu não sabia! Mexer com alguns aplicativos.*

*Com as aulas on-line eu aprendi muito sobre isso, pois por mais que está dando tudo certo, temos que buscar a evolução. Temos que estar sempre nos atualizando. Essa foi uma lição que eu tiro durante as aulas à distância.*

As professoras concordam em relação a inadequação do ensino remoto para a Educação Infantil, sobretudo em razão da dificuldade de interação com as crianças, sendo esse um dos maiores prejuízos para esta etapa, segundo elas. Inclusive, a professora 2 expõe uma reflexão sobre essa interação mediada pelas tecnologias com as crianças,

*Não houve, em momento algum encontro com os alunos, até por conta de eles serem pequenos, de não conseguirem acompanhar. Por exemplo, se tiver agora falando com eles [pelo Google Meet], eles iriam achar que estão vendo um vídeo, não conseguiriam interagir comigo.*

A interação direta com crianças dessa idade pressupõe os encontros presenciais na escola, de modo que seja possível motivar as crianças a estar em atividade de aprendizagem. É preciso condições para deixá-las encantadas pelo mundo cultural, por meio de histórias, sons e experiências significativas para criança. Nesse propósito, é indispensável a atividade de ensino consciente, capaz de atuar nas zonas de desenvolvimento.

Outra questão que se sobressai é no tocante ao entendimento das participantes em relação à uma formação tecnológica, haja vista a visibilidade adquirida pelos recursos tecnológicos no formato remoto e a consequente exposição das fragilidades dos docentes em relação a essa área. Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) já esclareceram que o homem se desenvolve a partir das relações com o mundo social e o natural, uma vez que a partir disso é possível apreender os conhecimentos produzidos pela humanidade. Nesse rol de conhecimentos estão incluídos, por exemplo, a ciência, a arte e a cultura. Assim, Colemarx (2020, p. 08), entende que a “ciência, arte e cultura são indissociáveis das tecnologias que, por isso, devem ser incorporadas no fazer escolar”.

Saviani (2020) defende a apropriação tecnológica, porém em sentido crítico e criativo. Para o autor, é preciso uma organização curricular a fim de possibilitar a compreensão de como se constitui a sociedade atual e isso inclui desvelar os fenômenos que possibilitaram a revolução microeletrônica. Desse modo, Saviani (2020) entende que mais do que democratizar o acesso aos aparatos tecnológicos e o domínio operacional dos mesmos, é antes necessário que se compreenda o movimento histórico que originou as tecnologias. Do contrário,

não parece exagerado considerar que estamos, de fato, realizando aquelas profecias dos textos de ficção científica que previram uma humanidade submetida ao jugo de suas próprias criaturas, sendo dirigidas por máquinas engrenadas em processos automáticos (SAVIANI, 2020, p. 22).

Segundo o autor, não basta mais apenas advogar contra a racionalidade técnica, é necessário realizar um giro no sentido de formar uma cultura de base científica – fundada na filosofia, na arte, na literatura, etc. – que coloque em questão as tecnologias. Efetivamente, a tecnologia é um recurso de interesse para a educação, haja vista sua capacidade de potencializar a atividade docente face a formação dos estudantes. No entanto, a pandemia vem desenhando um cenário em que as tecnologias são utilizadas de forma puramente técnica e excludente, buscando naturalizar a educação à distância a fim de promover a reforma empresarial da escola (FRANCO *et al.*, 2020).

A necessidade da familiarização com as tecnologias e a utilização consciente e intencionalmente comprometida com a aprendizagem, ficou evidente no período do ensino remoto quando se pensa a atividade docente. Assim como Libâneo (2008, p. 176), não defende-se a exclusão das tecnologias da educação, mas sim a “fetichização das tecnologias e seu uso apenas para formar professores em massa e em tempo reduzido, com um programa meramente instrumental”. Essa formação funda o “professor ‘tarefeiro’”, o qual retira a primazia dos sujeitos e a concede a tecnologia. Em vista disso, o autor compreende que a formação docente compreende a aquisição dos conhecimentos instrumentais como condição para se apropriar das tecnologias, mas antes é preciso, como condição primeira, que o professor domine “bem os conteúdos, ter uma formação cultural sólida e uma visão crítica do seu trabalho e da sociedade” (LIBÂNEO, 2008, p. 176).

Assim, é bem vinda a compreensão dos professores em relação a necessidade de uma formação tecnológica, entretanto, este entendimento deve vir acompanhado ainda mais forte de uma reflexão sobre como essas ferramentas podem contribuir para o

desenvolvimento humano em sua integralidade, enfim como as tecnologias podem auxiliar na formação das funções psicológicas superiores. Munidos desse conhecimento, será possível compreender, por exemplo, que o ensino remoto não é uma opção válida e justa em uma sociedade em que até o fim de 2020 mais de 19 milhões de pessoas sequer tinham o que comer<sup>73</sup> em casa.

### 6.3 A CRECHE VAI AO MUNDO VIRTUAL: “OS PAIS FAZIAM A DINÂMICA COM A CRIANÇA E PRONTO. NÃO É SUFICIENTE PARA ELA DESENVOLVER”<sup>74</sup>

Em abril de 2020 a Anped publicou um manifesto advertindo sobre a educação a distância na Educação Infantil, apontando, inclusive, a ilegalidade dessa modalidade na formação de crianças pequenas. O inciso 4 do artigo 32 da LDB expressa a possibilidade de optar-se pelo ensino a distância em casos emergenciais, como a pandemia. Todavia, essa possibilidade é garantida exclusivamente para o Ensino Fundamental, sem jamais haver menções em relação ao ensino a distância na Educação Infantil. De fato, desde abril de 2020 inúmeros parecer e decretos foram publicados recomendando a transposição para o formato remoto, essas recomendações tinham como objetivo garantir o cumprimento do mínimo de dias de trabalho efetivo.

Para Coutinho *et al.* (2020), o mais sensato a se fazer, diante dessa excecionalidade pandêmica, era a anulação dessa obrigatoriedade, cumprindo apenas as 800 horas anuais já previstas. Adotar medidas emergenciais, sem qualquer planejamento em um momento de grande insegurança social a fim de atender preceitos pensados para tempos comuns, seria no mínimo contraditório. Para os autores, essa medida emergencial

---

<sup>73</sup> Informação retirada do site Olhe Para a Fome. *Em meio à pandemia da Covid-19, o Brasil vive um pico epidêmico da fome: 19 milhões de brasileiros enfrentam a fome no seu dia a dia*. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/pesquisa2020/>. Acesso em: 07 fev. 2023.

<sup>74</sup> O título deste eixo foi inspirado no filme “A classe operária vai ao paraíso”, pois, ao longo da análise das entrevistas e das questões que se sobressaíam na fala das professoras, a autora estava revendo tal filme, em virtude de uma aula que ela ministraria relacionada à temática em debate no filme. Esta obra cinematográfica já havia sido indicada anteriormente como filmografia básica da disciplina de Trabalho, Formação e Profissionalização Docente, ministrada pela professora Dr<sup>a</sup>. Eliane Gonçalves Costa Anderi no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Metropolitanano – Unu Inhumas. Como resultado, o filme inspirou não somente esse título, mas também as reflexões acerca das condições de vida e escolarização vivenciadas pelos filhos e filhas da classe operária, as quais são dependentes das creches na sociedade vigente, durante a pandemia. Nesse propósito, as reflexões inspiraram também novas pesquisas e estas possibilitaram encontrar o artigo de Lazaretti e Magalhães (2019), intitulado *A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças*, o qual alicerçará as discussões empreendidas neste fragmento da dissertação.

materializada no ensino remoto não coadunaria com os objetivos da Educação Infantil, posto que o desenvolvimento integral da criança, de responsabilidade também da família e da sociedade, não poderia ser garantido nesse formato, afinal de contas não seria possível assegurar a qualidade mínima em um tipo de ensino em que a família teria que se responsabilizar pela efetivação. É preciso se lembrar que, as famílias e crianças atendidas nas creches, em sua grande maioria, são pertencentes as camadas populares, as quais, conforme Mascaro (2020), foram enviadas aos postos de trabalho mesmo com a alta disseminação da Covid-19 no país.

Ainda assim, estas condições não foram levadas em consideração pelos órgãos educacionais e a partir de agosto de 2020 o Ensino Fundamental foi transportado para o formato remoto, tendo a Educação Infantil, à revelia das recomendações de estudiosos e professores da área, o mesmo destino em janeiro de 2021.

### **6.3.1 A representação das desigualdades sociais na creche**

Dessa forma, o modelo utilizado nas demais etapas também foi implementado na primeira, como se se tratasse de uma receita de bolo, em que os ingredientes são os mesmos, os procedimentos similares e o resultado equivalente. No entanto, se esqueceram de que os ingredientes são significativamente distintos, dotados de especificidades muito discrepantes se comparado com os demais. Todavia, um elemento pode se assemelhar aos demais: o resultado, uma vez que para todos ocorreram perdas significativas no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento, afinal de contas

diante da precariedade de recursos tecnológicos disponíveis em nossas escolas, e correspondente precariedade do acesso à internet pelas famílias, a tendência colocada é que a qualidade pedagógica das chamadas “atividades não presenciais” seja terrivelmente baixa, em que pese o imenso esforço de professores e professoras (FRANCO *et al.*, 2020, p. 05).

Tendo isso em vista, as próprias professoras participantes reconhecem esta realidade quando são questionadas sobre a frequência das crianças e suas condições de participação nas aulas remotas. Segundo a professora 3,

*O Brasil é o país da desigualdade, onde a maioria das crianças, principalmente as que estão nas creches, não tem boas condições, são de baixa renda.*

A creche desde o seu nascimento expressa o retrato das desigualdades sociais no Brasil, uma vez que historicamente a razão de ser das creches sempre esteve ligado ao atendimento de crianças pertencentes a classe proletária, em outras palavras, uma extensão do ambiente doméstico (KUHLMANN JR, 2013). Embora já se tenha avançado nesse entendimento do significado social das creches, as evidências da desigualdade social nessas instituições não podem ser negadas. A professora 2 chama atenção para as desigualdades sociais percebidas no formato de ensino *on-line*, mas também repercute a pré-existência dessa condição. Segundo ela,

*Sabemos que boa parte das famílias que colocam seus filhos para estudar no CMEIs é por necessidade financeira. Muitas vezes não pode pagar uma babá, porque, por vezes, não tem o que comer em casa. Já no CMEI a criança tem alimentação do dia todo, café da manhã, almoço, lanche. A maioria das famílias que estão lá é de classe baixa.*

*Se eles não têm nem o básico para comer ou às vezes só o básico, imagina ter aparelho tecnológico de qualidade? Esse foi um dos problemas das aulas on-line, porque havia família que não tinha tecnologia para assistir as aulas.*

Em tempos de excepcionalidade, tais afirmativas ficam ainda mais evidentes, de modo que a creche tem servido como vitrine para retratar as desigualdades sociais já existentes, bem como as novas inauguradas pelo ensino remoto. Na verdade, esse formato ascende uma, entre tantas outras, novas contradições, a saber: se as famílias de classes populares matriculam as crianças nas creches a fim de garantir que elas tenham suas necessidades imediatas, alimentação, higiene, cuidado e segurança (inclusive a educação), atendidas, como, em um contexto de pandemia – com as creches de portas fechadas e as famílias com suas rotinas proletárias em contínua atividade (ANTUNES, 2022) – conseguirão assegurar a efetivação das condições demandadas pelo ensino remoto? Lembrando que, conforme já mencionado, o apoio aos alunos e professores foi próximo de zero em relação aos recursos materiais para essa modalidade.

Durante o período de fechamento das escolas, as instituições fizeram distribuição de cestas alimentícias para as famílias<sup>75</sup>, considerando que as crianças não estavam mais se alimentando nas creches. Embora não sejam suficientes, essas ações foram responsáveis por oxigenar as condições de vida desses sujeitos ao longo da interrupção

---

<sup>75</sup> Escolas distribuem cestas básicas para famílias em vulnerabilidade social. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/index.php/servico/97-pandemia/121312-escolas-distribuem-cestas-basicas-para-familias-em-vulnerabilidade-social>.

das aulas presenciais, funcionando como suporte em um dos momentos mais desafiadores da história recente, algo que deveria ter sido realizado e ampliado durante todo o pico da doença, como sugerira Franco *et al.* (2020). Nesse contexto, é preciso refletir que as crianças atendidas nessas instituições de Educação Infantil fazem parte de uma parcela da população que deveria ser amparada e acompanhada ao longo da pandemia, haja vista suas condições materiais de existência. Todavia, elas foram transportadas para uma realidade distante de suas possibilidades, tendo que garantir sua existência e educação com recursos próprios, os quais muitas vezes precários ou até inexistentes.

Assim sendo, pode-se afirmar que as desigualdades sociais foram cristalizadas nesse período, primeiro pelo afastamento das crianças da escola e segundo pelo formato implementado para o retorno, o qual não considerou a diversidade social que caracteriza o Brasil como o líder mundial de desigualdade<sup>76</sup>. Por isso, o ensino remoto não pode ser concebido como ensino, mas sim uma ferramenta de ampliação dos problemas sociais, inclusive educacionais e trabalhistas, do país. Pode aparentar uma defesa em desfavor das tecnologias e até mesmo uma oposição a elas no ensino, porém não se trata disso, pois, na verdade – fazendo coro as vozes de outros estudiosos –, “nos posicionamos contrariamente aos projetos burgueses que, por meio das tecnologias, imbuem um modelo de ensino tecnicista como forma de baratear e acelerar a educação” (MESSENDER NETO; PIRES, 2020, p. 56).

Leontiev (2004) ao refletir sobre os impactos da sociabilidade burguesa para o desenvolvimento humano, lembra que uma pequena minoria da humanidade tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Na verdade, a grande massa tem sua existência apartada das ciências, da cultura e das artes – e, por consequência, do desenvolvimento integral – a partir do momento em que nasce na sociedade de classes, posto que o acesso ao saber pertence aos portadores dos meios de produção. Em sentido biológico, os homens são iguais em termos de desenvolvimento, o que impede tal pressuposto é justamente a desigualdade econômica entre os homens e a posse da cultura intelectual nas mãos da classe dominante. O fundo do problema está na capacidade da burguesia em limitar as possibilidades de desenvolvimento dos homens, sendo este um obstáculo para o progresso da humanidade, uma vez que tal fim está condicionado a determinação de que “cada povo tenha a

---

<sup>76</sup> CNN Brasil. Desigualdade no Brasil cresceu (de novo) em 2020 e foi a pior em duas décadas, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/desigualdade-no-brasil-cresceu-de-novo-em-2020-e-foi-a-pior-em-duas-decadas/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave”. Com o ensino remoto, este caminho, para o qual deveria caminhar a humanidade, retrocede, mesmo existindo formas acessíveis de fazer diferente (LEONTIEV, 2004, p. 302).

### 6.3.2 Ensino presencial X remoto e as interações

Em suas narrativas, as professoras entrevistadas em várias oportunidades utilizam o ensino presencial para correlacionar com a realidade vivenciada durante o período de ensino remoto. Na visão das professoras, a mudança foi radical tanto para alunos quanto para professores, afinal de contas a realidade inaugurada pelo ensino remoto foi desafiadora para todos. Conforme menções anteriores, é unânime a percepção das professoras em relação a inadequação do formato remoto para a Educação Infantil, haja vista que para a primeira etapa da Educação Básica as interações são um elemento fundamental.

A tradição histórico-cultural defende as interações com outros indivíduos e com a realidade humana material como essenciais no processo de desenvolvimento humano, pois possibilitam a apreensão das características tipicamente humanas, as aptidões e o saber-fazer (LEONTIEV, 2004). Mas não se trata de uma interação qualquer, precisa ser intencional e motivada para a aprendizagem e o desenvolvimento. Nessa direção, um aspecto fundante da teoria inaugurada por Vygotsky e reiterado por seus seguidores é a relação aprendizagem-desenvolvimento no processo evolutivo dos indivíduos. A aprendizagem é o motor do desenvolvimento, no entanto, estes dois fatores não se dão no vazio, mas sim na mediação entre o homem e o meio social e, principalmente, entre professor e aluno, isto é, na relação entre um parceiro mais experiente e outro em processo de apropriação da experiência humana (CEDRO, 2008; PESSOA, 2018). Em relação à interação com seus alunos durante o ensino remoto, a professora 1 recorda que

*Não tinha contato todo dia com a criança e com as famílias. Eu tinha um aluno que falava 2 ou 3 vezes na semana comigo;*

*O máximo de interação que eles tinham com os colegas era visualizando nos grupos de estudo os vídeos que as famílias enviavam como devolutivas.*

Essas declarações marcam a precariedade das interações sociais no contexto do ensino remoto, as quais são significativamente limitadas quando se pensa em crianças de

0 a 4 anos. Segundo Vygotsky (2017), a gênese do desenvolvimento das qualidades especificamente humanas está nas interações do homem com o meio, de modo que, caso a interação homem-meio seja comprometida e a única fonte de desenvolvimento seja as propriedades biológicas instintivas, as capacidades humanas não irão aflorar.

Nesse propósito, é preciso lembrar que, como conteúdo de sua atividade, o professor tem a incumbência de promover a aprendizagem e, também, o desenvolvimento. Assim, a atividade do professor é o ensino e o ensino é o motivo dessa atividade e, como já se sabe, sem motivos não há atividade (CEDRO, 2008; PESSOA, 2018). Nessa orientação, se insere um aspecto basilar: o homem não nasce querendo aprender, ele precisa ser motivado para esse fim. A escola e o professor mobilizam, por sua vez, as condições para que se efetive essa motivação. Todavia, desenvolver motivos nos alunos a partir da fala da professora 1 se torna uma tarefa difícil de se efetivar, haja vista que não depende mais apenas do professor, pois deixou de ser uma interação direta, já que precisa necessariamente contar com o apoio, tempo e participação da família.

Desse modo, não é qualquer modalidade de atividade que será capaz de gerar motivos na criança, mas sim aquela atividade intencional, organizada e planejada com foco na aprendizagem do aluno (MAGALHÃES; LAZARETTI; PASQUALINI, 2021). No ensino, presencial é possível realizar interações diretas, professor-aluno, aluno-ambiente, o que caracteriza a educação “como uma relação interpessoal” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39). Além disso, a Educação Infantil, como se sabe, possui suas especificidades e – ao contrário das etapas posteriores, nas quais se aplicam tarefas padronizadas, expositivas, com resolução de exercícios sequenciais, por exemplo –, deve ser organizada a partir de vivências e experiências sempre intencionais, nas quais as interações, as brincadeiras e o cuidado são centrais. A Educação Infantil não se faz a partir de “tarefinhas” padronizadas, folhas com impressões de desenhos para pintar e brincadeiras descontextualizadas e sem intencionalidade pedagógica.

Nesse sentido, as professoras entrevistadas entendem que o ensino presencial é o local de pertencimento da Educação Infantil, pois possibilita interações e mediações não possíveis em outros formatos, como no caso do ensino remoto.

*Eu penso que o ensino na Educação Infantil precisa ser presencial, uma vez que ele é muito pautado na afetividade, no contato, no olhar, na fala;*

*O presencial é necessário na Educação Infantil, porque cria afeto, vínculos, o aprendizado é diferente. Eu vejo que, mesmo as crianças*

*que participavam, não tinham o mesmo desenvolvimento ou aprendizagem se tivesse conosco orientando, interagindo com outras crianças;*

*Quando a criança está perto de você, é possível perceber melhor as dificuldades e necessidades delas. Por sua vez, à distância, fica difícil essa avaliação da criança.*

O ensino remoto repercute significativamente na formação dos indivíduos, considerando que “o homem é um ser social, que, fora da interação social, ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que têm sido desenvolvidas como resultado da evolução histórica de toda a humanidade” (VYGOTSKY, 2017, p. 35). E, como se sabe, para Vygotsky, a escola tem a função de ampliar o processo de desenvolvimento, já que é incumbida de criar experiências para a criança se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, os quais, por sua vez, possibilitarão a formação de funções psicológicas tipicamente humanas.

É na interação com os outros, na mediação dos adultos, especialmente, que as crianças são incorporadas ao mundo social e, por sua vez, passam a ter acesso aos significados sociais elaborados historicamente pela humanidade, originando as condições para o desenvolvimento da consciência (LURIA, 2010). A partir dessa visão, além das interações, coloca-se em questão outros objetos presentes nas falas das entrevistadas em relação as crianças, especialmente no que concerne a fala (linguagem), construção da identidade, a apropriação das significações sociais e para o desenvolvimento psicológico. De acordo com elas, as interações oriundas da educação escolar são necessárias, pois

*Percebemos hoje que muitas crianças têm dificuldade de falar, de conviver com outras pessoas justamente porque ela não teve essa experiência;*

*Quando a criança vai para sala de aula e começa a conviver com os colegas, ela desenvolve a fala. Tem crianças que não abrem a boca, só gesticulam. A interação com os colegas estimula a fala. Eu vejo como necessário essa interação, não tem como tirar isso;*

*A criança precisa dessa interação, desse contato com o outro até para ela formar a própria identidade, porque ela sabe que o outro tem uma característica diferente da dela. É convivendo com o outro que ela vai perceber isso;*

*A partir do momento que a criança está interagindo com os colegas na escola ela está aprendendo a como conviver em sociedade. Quando for adulta, ela vai saber conviver com outras pessoas, vai saber até onde vai o espaço dela e onde começa o espaço do outro. Se ela não teve essa interação na Educação Infantil, não saberá conviver em*

*sociedade. E essa interação da criança é muito importante com outras faixas etárias, não só com os colegas da mesma idade, da mesma turma;*

*O social é muito importante, psicológico da criança;*

Os apontamentos das professoras permitem compreender que, em suas percepções, o ensino remoto limita as trocas de interações e, por sua vez, compromete o desenvolvimento psíquico do aluno. Além disso, não se pode deixar de destacar que, em muitos momentos, fica perceptível nas falas das professoras a importância que elas atribuem as interações entre as crianças, contudo pouquíssimas vezes elas se referem ao valor da interação das crianças com elas, professoras. Como já evidenciado, o significado social da atividade docente é a atividade de ensino e esse processo não existe sem elas, pois a relação professor-aluno é a chave que abre as portas para a passagem da aprendizagem e do desenvolvimento.

Em relação a linguagem, as professoras também reconhecem o mérito das relações para o desenvolvimento da fala, entendimento que se articula diretamente com a perspectiva histórico-cultural, uma vez que Vygotsky (2017, p. 35) elucida

Como desenvolvemos a capacidade de falar? Afinal de contas, nós não produzimos a fala. A humanidade a construiu ao longo de todo o seu desenvolvimento histórico. Meu desenvolvimento consiste no fato de que eu dominei esse poder de expressão de acordo com as leis históricas do meu desenvolvimento e pelo processo de interação com a forma ideal.

Em outras palavras, a fala é desenvolvida a partir das interações estabelecidas desde o nascimento com o tipo de fala ideal/modelo própria da sociabilidade em que está inserida. Com o tempo, essa fala, antes exterior, se torna interna, mobilizando os processos do pensamento e a formação da personalidade da criança. Fala, pensamento, identidade e tantas outras capacidades emergem da atividade externa em que a criança está envolvida, isto é, de suas interações. Esse movimento ilustra, portanto, “a proposição geral que concerne à compreensão do ambiente como uma fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2017, p. 37). Nessa perspectiva, a fala da professora 1 faz sentido quando ela entende que não bastava apenas os pais realizarem “*a dinâmica*” com a criança nas aulas remotas, pois de fato, não “*é suficiente para ela desenvolver*”, tendo em vista que “no ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

A Educação Infantil demanda o acesso a instituições de ensino de qualidade, com profissionais especializados no trabalho com crianças, a fim de desenvolver um trabalho pedagógico movido por interações e brincadeiras e, por seu turno, promotor de aprendizagens e desenvolvimento. Por isso, entende-se que a Educação Infantil não coaduna com o ensino à distância, já que o mesmo não é capaz de garantir as experiências básicas (interações e brincadeiras), posto que estas implicam relações humanas, as quais exigem a presença física e o contato direto (SAITO *et al.*, 2021) e nem as mediações necessárias para o desenvolvimento, afinal de contas este objetivo somente pode ser assegurado pela atividade docente. Em relação a essa afirmativa, a professora 3 entende que

*A criança perde muito quando não socializa com a outra [criança]. Ela deixa de aprender, mesmo porque apenas no contexto familiar, apesar de ter as aulas on-line, não se desenvolve da mesma forma. O pai tem que trabalhar, a mãe tem que cuidar da casa enquanto nós estamos na instituição com a criança, nós (os professores) desenvolvemos e vivemos para ela, somente para ela.*

Em síntese, as interações possibilitadas pelo contexto da Educação Infantil são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, pensamento, imaginação, linguagem, etc.), assim como para a aquisição de conceitos científicos, os quais, por sua vez, dependem da educação escolar para serem apropriados pelas crianças (SAITO *et al.*, 2021).

### **6.3.3 As concepções teóricas norteadoras das aulas remotas e as estratégias de intervenção para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento**

Em caráter inicial, faz-se relevante compreender certas questões básicas quando se pensa na atividade dos professores de crianças pequenas. Em primeiro lugar, sobressai a necessidade sobre o entender, por parte do docente, como a aprendizagem infantil ocorre por intermédio da reprodução e não a partir da atividade criativa como, por vezes, se acredita, isto porque, segundo Mello (1995), fundamentada nos escritos vygotskyanos, esta atividade, na verdade, apenas se desenvolve na idade adulta. Um exemplo de reprodução, seria nas relações sociais no jogo de papéis, pois possibilita às crianças assimilarem e expressarem os conhecimentos culturais acumulados pela experiência humana. Contudo, as condições para que esta atividade se realize, em toda a sua máxima potencialidade, estão intimamente atreladas à atividade do professor, como será

evidenciado a frente. Segundo, refere-se ao processo ativo da aprendizagem, isto é, a aprendizagem é ativa e, portanto, demanda a participação ativa, ao contrário das práticas tradicionais que ainda são predominantes na escolarização, as quais o professor ocupa essa função ativa e para a criança recai o papel passivo (MELLO, 1999).

Na Educação Infantil, não é diferente e o papel do professor também se concentra em mediar o conhecimento. Todavia, a criança ao ser inserida na escola, seja da Educação Infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental, não poder ser concebida como uma “tábula rasa” a ser moldada pelo professor conforme sua preferência. Leontiev (2010), lembra que a criança é inserida nesse ambiente já marcada por técnicas assimiladas em seu processo evolutivo de lidar com a complexidade do meio a que pertence.

Assim, ao entrar em uma instituição educacional, a criança já chega equipada de “habilidades culturais”, mas, ainda assim, “este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais” (LEONTIEV, 2010, p. 101). Assim, na contramão da histórica e medieval concepção de que a criança era um *adulto em miniatura*, Leontiev (2010) aponta para sua capacidade de modelar sua própria cultura primitiva – diferente, portanto, do adulto – na qual, apesar de ainda não conseguir escrever ou contar, faz de modo ainda primitivo e não funcional. Para Berni (2006), a principal função dos educadores na conjuntura educacional é a de promover o desenvolvimento das crianças, o qual só se realiza a partir da aprendizagem mediada. Esse processo acontece doravante na reorganização dos conhecimentos que o aluno traz para o contexto escolar, o elevando a patamares superiores.

Partindo dessa compreensão teórica para interpretar as entrevistas, pode-se afirmar que, as professoras, ao serem questionadas acerca das concepções teóricas que norteavam sua atividade, apresentaram certa diversidade nesse aspecto e até mesmo uma ausência de aporte teórico. Elas afirmam,

*Eu não tenho um autor em que eu me ancore, mas eu sou o tipo de pessoa que tento me envolver com todos que estão relacionados com a Educação Infantil;*

*A maioria das vezes, a gente acha que aquela certa atividade vai dar certo. Algumas das atividades que eu sugeria eram do Instagram, de uma moça que eu sigo, que as atividades dela são [proveniente da corrente metodológica] montessoriana.*

Para o desenvolver da atividade docente, várias questões são imperiosas, quando o motivo de sua atividade é o ensino. Contudo, ter uma visão ampla acerca das leis direcionadoras do desenvolvimento eleva-se como um dos aspectos basilares para o exercício da docência, assim, munido desses conhecimentos a organização do ensino será mais eficiente (SACCOMANI, 2019), especialmente quando se pensa na Educação Infantil, em que a atividade guia não é a mesma da idade escolar e, portanto, carece de métodos próprios para que a atividade lúdica esteja em evidência.

Mesmo as professoras enfatizando a não proximidade com uma corrente teórica norteadora de sua atividade, ao analisar suas narrativas é possível encontrar indícios que, embora talvez inconscientes, revelam uma orientação teórica. Por exemplo, a professora 1 menciona seus objetivos pedagógicos como sendo

*Auxiliar no desenvolvimento das crianças – desenvolvimento da autonomia, desenvolvimento cognitivo.*

Essa concepção, é similar a tese defendida pela tradição histórico-cultural, a qual concebe a escola como o local intencionalmente organizado para a apropriação das experiências humanas responsáveis pela humanização e, portanto, pelo desenvolvimento de qualidades cognitivas. Esta apropriação, por sua vez, resultará, ao fim do desenvolvimento infantil, em autonomia, como é o caso da fala, por exemplo, bem como das aprendizagens em zona de desenvolvimento iminente, as quais, em colaboração hoje, amanhã poderão ser realizadas com autonomia. É por isso que é sempre importante o olhar atento do professor no sentido de entender as capacidades da criança nas mais diferentes épocas, a fim de possibilitar a transição para os próximos períodos do desenvolvimento.

Já a professora 2 valoriza a exploração do ambiente como forma de desenvolver a memória, isto é, uma função psicológica superior. Ela expõe,

*Eu penso que tem que ser realizado um trabalho de exploração, porque criança que está na Educação Infantil ainda está com a memória em formação, [ou seja] ela não está com a memória vazia, mas precisa preencher essa memória para quando necessitar superar por situações [do cotidiano];*

*Deixando a criança explorar ambientes, materiais, coisas diferentes, até o próprio espaço da escola, a natureza, [além de] trazer objetos para sala de aula.*

O explorar pressupõe, por sua vez, interações e para Vygotsky (2017) as interações estabelecidas pelos indivíduos com o ambiente são a fonte do desenvolvimento psicológico, posto que permite a internalização da experiência humana. Não se pode esquecer que, a interação com o ambiente também implica as relações com outros indivíduos, haja vista que esse processo não é direto, mas mediado. E nesse quesito, a participação do professor é indispensável.

Ilustrando essa afirmativa, pode-se citar os pré-escolares – conforme a periodização de Elkonin (1987, 2017) já discutida –, ou seja, crianças com idade para a Educação Infantil, as quais possuem como atividade guia o jogo. Nesse período do desenvolvimento humano, a atividade docente se caracteriza como mediadora dos conhecimentos históricos e culturais acumulados pela experiência humana, sendo o ensino uma influência direta no desenvolvimento das crianças. Portanto, é imprescindível considerar a atividade dominante de cada época para então refletir acerca das ações que irão conduzir ao desenvolvimento psíquico da criança. Nessa perspectiva, Vygotsky (2003, p. 76, tradução nossa) classifica o professor como “o organizador do meio educativo social”, bem como o “regulador e controlador da interação desse meio com cada aluno”. Na verdade, para o precursor da teoria histórico-cultural, educar não significava nada menos do que “organizar a vida”, tarefa de escolas e professores.

Em complemento, a professora 3 expõe

*Eu vejo muito isso na escola [formação técnica]. Enquanto sujeito, você tem que ter uma formação completa. Na escola, é apenas assimilar conteúdo, ensinar cor, por exemplo. Sim. Me preocupo muito com isso, com a formação humana.*

De fato, em período de pandemia e ensino remoto, sobretudo, essas condições descritas foram evidenciadas. As práticas ficaram centradas a “folhas impressas para pintar, tarefas descontextualizadas da atualidade e empobrecidas de experiências” (MAGALHÃES, LAZARETTI; PASQUALINI, 2021, p. 114). Na atividade de ensino com bebês e crianças pequenas, o adulto precisa ocupar o lugar de mediador, propondo tarefas, particularmente escolares e de trabalho, capazes de formar funções psíquicas que, no futuro, fundamentarão o desenvolvimento do adulto. Assim, quando se ensina a criança os elementos característicos da atividade escolar, é possível, então, despertar nelas o interesse pelo conhecimento, ao passo que também se torna factível o preparo para a aprendizagem. O conteúdo da aprendizagem é de grande relevância na idade pré-escolar, posto que quando o conteúdo da aprendizagem revela à criança os princípios que

direcionam a realidade, o interesse pelos estudos nasce, afinal entendem que estudar possibilitará novas descobertas. Todavia, é sempre necessário considerar que, entre os pré-escolares, a assimilação de novos conhecimentos acontece de forma mais eficaz a partir do jogo. São esses aspectos que darão as bases para a assimilação de atividades do tipo produtivas no final da idade pré-escolar.

Quando questionadas acerca das estratégias de intervenção mobilizadas para a aprendizagem e o desenvolvimento nas aulas remotas, as professoras demonstram ter dado centralidade a jogos e brincadeiras e experiências a fim de promover o desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas. A professora 3 detalha como era a rotina,

*As minhas atividades eram postadas no período matutino. Todas elas tinham [uma] introdução que no caso era acolhida. Depois, vinha a atividade e a finalização. A acolhida, no caso, [consistia em] uma oração ou alguma “musiquinha”, depois, vinha o vídeo com o objetivo da atividade e, no final, fazíamos a despedida;*

Por sua vez, as estratégias relatadas por elas podem ser organizadas, como pode se verificar no quadro abaixo, considerando três aspectos: a) a explicitação das estratégias de intervenção; b) os objetivos, os quais foram identificados a partir da exposição de suas estratégias; c) a idade das crianças, de modo que seja possível relacionar com as características da periodização do desenvolvimento de Elkonin.

**Quadro 4-** Estratégias de intervenção desenvolvidas no contexto do ensino remoto.

<b>Estratégias de intervenção</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Idade das crianças</b>
<i>Eu trabalhei, principalmente, a questão da família, o contexto social da criança, [ou seja]: onde que ela está inserida, o reconhecimento da família, o reconhecimento das pessoas que fazem parte dela, movimentos, gestos, corpo, coordenação motora.</i>	Identidade da criança, seu contexto social, linguagem e desenvolvimento motor.	Entre 2 e 2,5 anos.
<i>Tinha as atividades que enviávamos para eles, trabalhando os campos de experiências. Para trabalhar o campo de experiências Corpo, Gesto e Movimento, por exemplo, e especificando a lateralidade, eu lançava uma atividade para as crianças estarem fazendo o seguinte: como pegar uma corda e pular do lado esquerdo e do lado direito. Assim, a família gravava um vídeo e nos enviava.</i>	Desenvolvimento motor	Entre 2,5 a 3 anos.
<i>Na Educação Infantil, o professor tem que trabalhar em conjunto o desenvolvimento motor e cognitivo; Por exemplo, uma atividade aplicada nesse sentido foi a de lateralidade, onde se pede aos pais para</i>	Desenvolvimento motor e cognitivo	Entre 2 e 3 anos.

<i>[auxiliar a criança a] fazer uma dinâmica de “percursos de obstáculos”.</i>		
<i>E, observar o concreto, de fato; Então, se eu trago objeto para minha história, pois quando o aluno vê o objeto e escuta a história ele passa a assimilar as informações. Ele consegue, futuramente, imaginar alguma coisa em cima daquela ideia que se formou com aquele objeto. Por exemplo, na história dos Três Porquinhos a criança pequena que nunca viu um porco, um tijolo, uma palha, uma casa construída com madeira, não vai ter ideia nenhuma. Se ela não consegue a reproduzir essa história na cabeça, ela passa a desviar a atenção. Por isso eu procuro trazer histórias com os objetos para chamar atenção das crianças, para que ela armazene essas informações, gerando cenas da história.</i>	Desenvolvimento cognitivo: signos.	Entre 2 e 3 anos.
<i>Brincar, roda de conversa, jogos, brincadeiras.</i>	Não ficou clara a intencionalidade.	Entre 2 e 2,5 anos.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A primeira coisa a se afirmar quando se tem em consideração as estratégias de ensino, é em relação a necessidade dos professores se preocuparem e conhecerem a época do desenvolvimento humano em que cada criança se encontra, conforme Elkonin (2017). Essa é uma premissa para se pensar as estratégias de aprendizagem e, por consequência, as atividades que conduzirão para a aprendizagem. Mukhina (1996, p. 49) reflete que “[...] toda a vida da criança depende do adulto, é organizada e dirigida pelo adulto”. Nessa lógica, o ensino não espontâneo, independente do período do desenvolvimento, só se concretiza quando está alinhado com o desenvolvimento psicológico da criança. Assim, como já se sabe, no primeiro período, a necessidade imediata é a comunicação com o adulto, já que ele, basicamente, satisfará suas necessidades, contudo, se a educação for adequada, novas necessidades emergirão e, por conseguinte, o segundo período é inaugurado.

A atividade de manipulação objetal torna-se dominante ao final do primeiro ano, quando a criança começa a se interessar pelos objetos e suas funções. Nessa idade, a criança passa a dominar as formas de operacionalizar os objetos e, como já é capaz de andar, consegue ter acesso a um número muito maior de objetos se comparado com o período anterior, de total dependência do adulto. Novamente, o adulto será determinante nesse período, uma vez que apresentará o mundo material para a criança, bem como os comportamentos socialmente aceitos (MUKHINA, 1996). Nessa conjuntura, quando se pensa na Educação Infantil e na atividade docente em *prol* do desenvolvimento psíquico

infantil, fica evidente que a intervenção no processo de aprendizagem até os três anos precisa passar pela manipulação objetal. Na Educação Infantil, essa atividade pode ser expressa nos momentos em que a professora disponibiliza brinquedos e outros objetos – como aqueles pertencentes às artes visuais, massinhas, livros, etc. – para que os bebês façam uso, sendo imprescindível uma intencionalidade.

Sabe-se que, conforme os pressupostos da teoria histórico-cultural, a atividade de manipulação objetal possibilita que, pela primeira vez, a criança compreenda as formas de uso social dos objetos. Nesse sentido, a atividade de manipulação objetal pode ser dividida em três fases. A primeira, quando faz uso indiscriminado dos objetos, a segunda, ao utilizar dado objeto apenas para sua função específica e, a terceira fase, é inaugurada quando o indivíduo é capaz de utilizar o objeto de forma livre, mas está consciente de sua missão. Nesse movimento, a intervenção do adulto/professor é significativa, uma vez que a função de um objeto não pode ser desvendada apenas com a manipulação, – como foi evidenciado por Lazaretti e Mello (2018) anteriormente em sua pesquisa – mas sim com a mediação do adulto, sujeito portador da experiência socialmente acumulada e, para tanto, capaz de revelar o propósito dos objetos (MUKHINA, 1996).

É em razão disso que, na primeira infância, não é o bastante apenas que o professor disponibilize objetos para as crianças manipularem livremente, pois é preciso mais do que isso, é necessário, ensinar os modos de ação com os mesmos. Como a linguagem já está em um processo de desenvolvimento mais avançado, também não basta mais apenas utilizar os gestos, mostrar, guiar, aprovar ou desaprovar sua ação frente aos objetos. Torna-se necessário, nesse período, o estímulo da fala, posto que, assim, a criança terá condições de se expressar oralmente.

A partir do momento em que há o domínio das funções sociais dos objetos, conforme as autoras, a criança passa a ter interesses mais complexos, sobretudo, aqueles relacionados às relações sociais, isto é, como o homem vive, como se relaciona com seus semelhantes e o ambiente, assim como as regras socialmente aceitas. Na verdade, a criança passa a reproduzir as atividades do adulto, inclusive as formas com que eles manipulam os objetos cotidianos, como os de trabalho, por exemplo. Esse amplo domínio da manipulação objetal, o desenvolvimento paulatino da linguagem e o interesse pelas relações sociais, ao final da primeira infância, serão a base para a transição a uma nova atividade guia, o jogo de papéis.

A idade pré-escolar vem acompanhada de muitas mudanças na vida da criança, conforme delineamentos anteriores, e isso, certamente, reflete em seu processo de

aprendizagem enquanto estudante da Educação Infantil, posto que, a manipulação objetual é substituída pelos jogos e brincadeiras por intermédio da atividade lúdica, por isso, a criança reproduz a atividade do adulto. Na idade pré-escolar, há, cada vez mais, o desejo e a necessidade de se inserir no mundo do adulto, bem como de realizar atividades consideradas socialmente produtivas, contudo, isso não é possível de se realizar objetivamente para a criança e, nessas circunstâncias, a brincadeira se apresenta como possibilidade de apreender, ainda que de forma superficial, certos aspectos da vida do adulto, particularmente as relações sociais (LEONTIEV, 2010).

É interessante observar nas falas das professoras entrevistadas a preocupação em relação ao desenvolvimento das crianças conforme a faixa etária delas, de modo que, ao longo do ensino remoto, buscaram trazer para o contexto conflituoso, imposto pela pandemia e os desacertos dos órgãos educacionais, ações e operações motivadas a promover a aprendizagem, embora os limites fossem constantes. Também fica perceptível a intencionalidade das professoras em trabalhar com jogos e brincadeiras, entendendo serem importantes para o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, mais fáceis para as famílias mediarem. A atividade de ensino e aprendizagem perdem em alguma medida, tendo em vistas a frequente necessidade e precaução em adaptar as atividades propostas. Em relação ao jogo e brincadeiras, atividade dominante nessa época do desenvolvimento, a professora 1 relata

*Eu trabalhei com brincadeiras, jogos e músicas, porque era mais fácil para os pais estarem interagindo com as crianças para que eles dessem um retorno.*

*[...] sugeria sempre jogos ou brincadeiras, atividades com coisas que eles tivessem em casa, para facilitar.*

*Brincar faz parte da Educação Infantil, independente se é remoto ou não. Eu julgava [a escolha dessas atividades por] ser mais fáceis para os pais estarem desenvolvendo.*

Em consonância às estratégias mobilizadas pelas professoras, Lazaretti e Mello (2018, p. 123) explicam que

os conteúdos de ensino se materializam na escolha de quais signos e instrumentos mediarão as ações de aprendizagem nesse processo, que devem ser orientados por critérios que tenham como direção: desenvolver expressões gestuais e sonoras; ampliar mobilidade espacial, que aperfeiçoa seus movimentos; promover formas de comunicação; enriquecer os sistemas sensoriais pré-ensais e de manipulação.

As entrevistadas, no entanto, compreendem que não foi possível atingir as crianças como se deveria, de modo que, na percepção da professora 2, elas alcançaram cerca de 70% dos objetivos traçados com as estratégias de intervenções. Essa interpretação se justifica, como já mencionado, pela dificuldade de interagir com as crianças no ensino remoto, pois as condições de acesso e participação nas aulas eram limitadas pela inacessibilidade aos aparatos tecnológicos, falta de formação das famílias e a idade das crianças, posto que a interação não era direta. Assim sendo, não se pode deixar de mencionar o entendimento de Elkonin e Zaporozhets (*apud* LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019) quando elucidam que o domínio da experiência social é um processo de extraordinária complexidade, de modo que a simples contemplação não assegura sua obtenção.

#### **6.3.4 A percepção docente sobre o desenvolvimento dos alunos e a avaliação na Educação Infantil em formato remoto**

A Educação Infantil precisa ter como horizonte a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, o que pode se realizar partindo da atividade guia de cada período da infância, tal como de uma mediação pedagógica com enfoque na ZDI do estudante. Sobre a ZDP, Berni (2006), delinea que esta é um elemento fundamental na ampliação dos conhecimentos dos aprendizes, de tal modo que a atividade docente tem de movimentar-se no sentido de observar e investigar os conhecimentos já adquiridos pela criança ao ingressar na escola e, partindo disso, organizar e intervir de tal modo que se atinja um patamar mais elevado. Fundamentada em Vygotsky, a autora defende que a ZDP se trata, na verdade, da própria metodologia de “trabalho da mediação”. Dessa maneira, a ZDP se funda como um “instrumento-e-resultado, pois leva ao desenvolvimento, nela o conhecimento é co-construído, pois a fala de um é estratégia para construção/crescimento do outro. Nas relações interpsicológicas vai se criando uma base para a construção intrapsicológica” (BERNI, 2006, p. 07).

Tendo esta concepção em vista, questionou-se as professoras sobre como elas percebem o desenvolvimento de seus alunos no ensino remoto, sendo que todas, mais uma vez, foram unânimes em afirmar que esse formato comprometeu o desenvolvimento das crianças, por dois motivos. Primeiro porque

*Os alunos de 2, 3 anos já têm dificuldades em prestar atenção no professor em sala de aula, imagina em um vídeo?*

*Quando você está na sala de aula com a criança, você consegue observar as dificuldades delas, você senta ao lado todos os dias e vai ao ponto em que o aluno tem dificuldade.*

Essas falas vão ao encontro do exposto anteriormente sobre a importância de se desenvolver um trabalho de mediação em consonância com a ZDI da criança, todavia o ensino remoto compromete esse processo, pois é preciso uma interação direta a fim de que na atividade docente seja possível identificar as aprendizagens que já podem ser realizadas com auxílio. Para tanto, retoma-se a concepção de Vygotsky acerca da relação entre aprendizado e desenvolvimento e a Zona de Desenvolvimento Iminente, isso porque o bielo-russo já estabelecera a imperiosidade do aprendizado para a conquista do desenvolvimento. Nesse propósito, o desenvolvimento, bem como o processo de conhecimento, sabidamente, se dá a partir da relação do indivíduo com o ambiente sociocultural e, por sua vez, com seus semelhantes, ou seja, acontece de forma interativa nas relações inter e intrapessoais estabelecidas, uma vez que “[...] com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie” seria impossível alcançar um desenvolvimento mais amplo (OLIVEIRA, 1993, p. 61).

A ZDI inaugura o entendimento de que o ensino deve abarcar ambos os níveis – o real e o potencial – para que seja possível alcançar a aprendizagem, a qual “desperta vários processos internos de desenvolvimento”, o que o caracteriza como um aspecto determinante no processo de evolução das funções psicológicas (VYGOTSKY, 1991a, p. 60). A ZDI pode ser melhor sintetizada na figura abaixo.

**Figura 2** – Representação gráfica do conceito de ZDI desenvolvido por Vygotsky.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Vygotsky (2001a, 2010) e Nunes (2021).

Em síntese, a mediação desenvolvida pelo professor ocorre na ZDI ao mobilizar processos de aprendizagem, de tal modo a criança passa a conseguir realizar atividades, antes não possíveis. Mais tarde, ela será capaz de efetivar com autonomia essas novas propostas e, assim, poderá alçar-se em novos desafios, sempre em busca de maiores níveis de desenvolvimento. Esse movimento, na verdade, é concebido como um mecanismo para auxiliar na compreensão de como a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento ocorrem. Em outros termos, um mecanismo fundamental para mobilizar aprendizagem e desenvolvimento em sala de aula, bem como na atividade de ensino, haja vista que confere as bases para se pensar um processo de ensino intencional, ordenado e reflexivo.

Como expõe Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021), na pandemia se desenhou um quadro de distanciamento entre a criança e os motivos para aprender, posto que as atividades padronizadas e até aquelas experiências, brincadeiras e jogos sem intencionalidade e descontextualizadas imperaram no trabalho docente. Todavia, tem que se ter em consideração também a impossibilidade dos professores interagirem com as crianças e, por sua vez, determinarem seu estado do desenvolvimento.

Na Educação Infantil, a avaliação é processual, ou seja, demanda observação do início ao fim do ano letivo, a fim de compreender se a criança desenvolveu ou não as capacidades fixadas para cada faixa etária. No entanto, o ensino remoto também limitou a possibilidade de avaliação dos professores, uma vez que nem sequer poderia determinar a autoria das atividades propostas. Em relação a esta questão, a professora 2 reflete

*Como você vai avaliar se você não está ali presente? Eu não vou citar [nomes], mas eu percebi que [muitas tarefas] não foram feitas pelas próprias crianças, [isto é, ] a própria família acabou fazendo a atividade para cumprir aquele papel de [apenas] entregar a atividade. E outra coisa, a avaliação foi complicada de se fazer porque os próprios pais me enviaram poucas atividades. Tinha atividade para desenvolver a fala, aí a mãe não dava um retorno. Aí eu falo: “vamos estimular para ele (a criança) a falar”. Então, veja, é complicado!*

Tal ocorrência também foi relatado pelas demais professoras, evidenciando e, ao mesmo tempo, denunciando a dificuldade enfrentada pelas professoras para determinar como estava ocorrendo o desenvolvimento das crianças.

*[...] é muito difícil avaliar porque se o pai manda uma foto, por exemplo, você só vai ver o que a criança fez, mas você não viu o processo dela estar fazendo;*

*Se a criança tiver alguma dificuldade, ela não vai progredir, porque ela vai ficar estagnada em alguns sentidos, pois o professor não consegue dar uma assistência para 40 alunos nesse ensino remoto.*

Partindo dessas narrativas, apreende-se que as professoras, na prática, não tinham condições concretas para avaliar o desenvolvimento real e muito menos o iminente dos alunos. A partir dessa afirmativa, é preciso questionar então como planejavam as atividades a fim de promover a aprendizagem, já que, por vezes, não era possível determinar as apropriações da criança.

Ademais, também se torna necessário recordar que o planejamento não era elaborado por elas, conjuntura que posicionou as professoras em uma condição de meras executoras e não mais de responsáveis pela atividade de ensino. Por isso, se torna contraditório pensar em como essas professoras poderiam, de fato, se responsabilizar. Mesmo diante de tal conjuntura, elas trazem algumas afirmativas importantes para se refletir sobre a aprendizagem e o desenvolvimento em tempos de ensino remoto, a saber,

*De maneira geral, a Pandemia impactou sim o aprendizado. Por mais que o professor tenha se esforçado para dar o seu melhor durante as aulas, sabemos que o trabalho à distância com o aluno nunca chega a 100%.*

*Se continuar nesse ensino remoto, vai chegar em algum momento em que ele [o aluno] não vai conseguir evoluir, progredir para as próximas séries. E se chegar ao ponto de ele não conseguir mais, ele vai desistir.*

*Eu acho que ficou marcas e nem pensei em todos os aspectos. Marcas não só para nós da Educação Infantil, mas a médio e longo prazo.*

*Foi muito impactante. Penso que vai levar um tempo para recuperar essa questão do aprendizado.*

Em síntese, a viabilidade de o ensino se orientar no amanhã do desenvolvimento – como propôs Vygotsky (2001a) – bem como da aprendizagem se apoiar na ZDI é impossibilitada no contexto do ensino remoto. Por consequência, a atividade docente se torna alienada, sem sentido ou intencionalidade.

### **6.3.5 O sentido e o significado da Educação Infantil na ótica docente**

Todo aprendizado adquirido por um indivíduo em relação a sua conduta, assim como as suas capacidades psicológicas, como o andar, a manipulação de objetos, o ver, ouvir, lembrar, observar, reconhecer, são formadas ainda na primeira infância por

intermédio do ensino (LAZARETTI, 2013). Nos primeiros quatro<sup>77</sup> anos de vida, há uma alternância significativa nas atividades guias, passando pela comunicação emocional direta, a manipulação objetal e a atividade lúdica, por meio de jogos e brincadeiras. No entanto, quando se pensa nas crianças inseridas em creches e pré-escolas, Lazaretti e Mello (2018) trazem à discussão uma dúvida, a qual, geralmente, paira uma dúvida em particular: “como ensinar? ”.

As autoras, sem rodeios, clarificam que, na Educação Infantil, há uma defesa, de pesquisadores da área, em favor do não ensinar ou, mais especificamente, uma defesa em prol do “*não-ensino*”. Este termo, na realidade, é utilizado para ilustrar certos pensamentos que, no contexto das instituições de ensino infantil, sinalizam para um entendimento no qual, para a infância, seria indispensável apenas as práticas no sentido de cuidado, sendo o ensino reservado para as fases posteriores. Sabe-se bem que, quando é assumida uma perspectiva para o *não-ensino* “na educação infantil, defende-se com isso também uma determinada direção política e ideológica em relação às crianças e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 117).

Além disso, Lazaretti e Mello (2018) usam o termo *não-ensino* para sustentar a tese na qual o ensino, de fato, envolve aspectos outros além do questionamento sobre “*como ensinar?*”. Para as autoras, na atividade de ensino outras questões necessariamente precisam ser consideradas, como “Para que ensinar? Para quem ensinar? Por que ensinar? O que ensinar? ” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 117). Estas indagações, por sua vez, evidenciam um caráter social crítico e consciente, o qual o ensino precisa assumir e servir. Ao incorporar a defesa de secundarizar o ensino na Educação Infantil, as ações desenvolvidas no interior da escola se reduzem a preparação dos espaços, confecção e disponibilização de materiais. Além disso, as tarefas e projetos desenvolvidos ficam restritos às sugestões “preferencialmente, das crianças, tendo como fonte algum evento, situação ou *qualquer coisa inesperada*” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 117, grifos das autoras).

Sobre isso, Lazaretti (2013), em sua pesquisa, expõe que o processo educativo na Educação Infantil

envolve rotinas em que prevalecem atividades de cuidado, fixas e rígidas, com conteúdos voltados para adquirir hábitos e a habilidades

---

<sup>77</sup> Refere-se especificamente a esta idade em razão da idade cronológica que as crianças da instituição investigada nesta pesquisa atende.

restritos ao cotidiano, com objetivos de cuidar alimentar e manter a higiene, o sono adequado; de outro, para as crianças de quatro a seis anos, ocorrem atividades isoladas, com conteúdos desconexos e fragmentados, com objetivos de treinar e preparar para a alfabetização, com exercícios prontos, instrucionais e de treino (LAZARETTI, 2013, p. 191).

Nesse contexto, o professor passa a ocupar a função de recreador, parceiro ou facilitador, em que a aprendizagem se detém, constantemente, transitando entre o corriqueiro e o trivial. Todavia, ao munir-se das lentes do conhecimento, fica evidente os interesses por trás do *não-ensino* na Educação Infantil, haja vista o contexto neoliberal em que as intuições educativas estão imersas e o não interesse dos organismos externos no pleno desenvolvimento humano (LAVAL, 2019). Este último, segundo a tradição histórico-cultural, tem início na mais tenra idade, podendo ser potencializado ou não pelas condições concretas de vida e educação (LAZARETTI; MELLO, 2018).

Na contramão dessa realidade, Lazaretti (2013) enfatiza a urgência de se romper com essas ideias reducionistas. Em se tratando especificamente da Educação Infantil, esta defesa precisa ser ainda mais extrema, uma vez que, a partir da história desta etapa, a tentativa de perpetuar a concepção de que nela o cuidar e o proteger já são suficientes ainda é compartilhado pela sociedade, inclusive pelas próprias professoras entrevistadas, as quais – com exceção da professora 3 – afirmam que na Educação Infantil, o ensino remoto não impactará o desenvolvimento de forma tão preocupante quanto no Ensino Fundamental com a alfabetização. Este entendimento pode ser verificado nos relatos abaixo,

*Meus alunos não [ serão impactados pelo ensino remoto], pois eles são bem pequenos. Crianças ainda. E o nosso trabalho é auxiliar no desenvolvimento da criança. É muito sutil na Educação Infantil para falar que vai ter uma intervenção [consequência] tão drástica mais adiante;*

*Na verdade, ela [Pandemia] impactou na aprendizagem das crianças. Talvez não direcionado aos CMEIS por não ser obrigatória, uma vez que a Educação Infantil inicia-se a partir dos 4 anos, por essa razão, para o CMEI, não teve muito essa questão. Mas para os alunos do Ensino Fundamental, teve bastante atraso;*

*Agora, na Educação Infantil, penso que isso é reversível;*

*Na Educação Infantil menos, porque os conteúdos são mais de desenvolvimento motor e formação de identidade. Então, dá para recuperar isso enquanto a criança está no primeiro e segundo ano.*

Estas colocações, por seu turno, não compactuam com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, uma vez que, para essa corrente teórica, a infância é a pré-história do adulto e, portanto, o desenvolvimento do homem só é possível a partir do acúmulo das experiências a que teve acesso, inclusive aquelas originadas da Educação Infantil. É na creche, por exemplo, que a criança tem a possibilidade de ter sua comunicação emocional direta ampliada. É na creche que as primeiras manipulações de objetos acontecem, inclusive de objetos com cunho estritamente voltado ao desenvolvimento de capacidades psicológicas. Ademais, é na creche que a atividade guia relativa a brincadeira apresenta as maiores possibilidades de se desenvolver, pois, lamentavelmente, como se sabe, nas etapas posteriores as atividades prazerosas vão perdendo espaço nas práticas educacionais. Assim, a professora pode organizar o espaço com diversos objetos e brinquedos, tanto aqueles “de largo alcance, por assim dizer (varas, blocos etc. [...])”, afinal de contas estes poderão ser úteis para várias ações, bem como “objetos especializados, isto é, brinquedos especializados. Entre eles podemos distinguir os que não possuem funções fixas e os que as possuem, como por exemplo, um brinquedo representando um acrobata balançando-se em uma barra horizontal” (LEONTIEV, 2010, p. 131).

É na creche que a brincadeira de imitação é explorada e, como já se sabe também, é a partir dela que a criança consegue compreender as relações humanas e ascender para a próxima época do desenvolvimento humano. A atividade dos pré-escolares não deve ser desconsiderada e muito menos compreendida como de menor importância. As falas das professoras expressam um entendimento social, uma significação social, o qual está cristalizado na concepção da sociedade e, que, por sua vez, tem influenciado o sentido pessoal delas em relação a Educação Infantil.

Assim, é preciso que fique claro que o ensino remoto vai afetar não só as crianças em alfabetização, conforme foi mencionado, mas também os bebês e crianças pequenas que encontram na creche um lugar organizado intencionalmente para desenvolver suas potencialidades humanas. O ambiente frequentado pela criança, na perspectiva histórico-cultural, é determinante para o desenvolvimento humano, a criança só se desenvolve a partir dos estímulos do meio e, como se sabe, o ambiente doméstico, no qual a criança fica restrita no ensino remoto, não é capaz dessa realização com toda a potência e eficácia necessária.

### 6.3.6 O retorno presencial em janeiro de 2022

As entrevistas foram realizadas no início do ano de 2022, momento em que as aulas presenciais já estavam retornando no município de Jaraguá. As professoras relataram que tanto elas quanto as crianças já estavam voltando para a rotina característica da Educação Infantil. Elas estavam vivenciadas essa retomada, obviamente, de forma ainda apreensiva, considerando a taxa ainda alta de infecção pela Covid-19 no Brasil nesse período. Sobre o retorno, as professoras afirmam

*[...] está sendo, na medida do possível, normal, apesar das dificuldades, dos receios, de tudo o que está ainda acontecendo. Até que está sendo tranquilo, em comparação daquilo que a gente imaginou acerca desse retorno.*

*Nós retornamos as aulas 100% presenciais. De início, houve uma certa resistência das famílias. Ficamos algumas semanas trabalhando com parte dos alunos. Depois de um determinado tempo os pais foram vendo que os coleguinhas estavam indo para escola e foram criando mais confiança de levar os seus filhos também.*

*O retorno, no início, é difícil, por conta dos choros, porque a criança já estava habituada em estar em casa o tempo todo. Fazia o que queria e na hora que queria. Então, tem aquele processo de adaptação. Por faltar demais, é difícil adaptar. Agora não, já diminuiu o choro, porque as crianças estão indo com mais frequência.*

Durante as entrevistas ficou evidente a satisfação das participantes em relação ao retorno presencial, considerando que viveram dois anos letivos de extrema insegurança trabalhista e pessoal, a retomada das aulas presenciais possibilita o regresso ao ambiente próprio do professor, onde sua atividade pode ser desenvolvida com toda a potencialidade possível, mas principalmente o retorno a segurança de voltarem a ser novamente as organizadoras de sua atividade de ensino. Nesse sentido, além das lições já mencionadas anteriormente, as professoras mencionam algumas constatações que já foram possíveis de se realizar desde o retorno presencial.

*A dificuldade maior no retorno das aulas presenciais é que percebemos que os alunos não sabem conviver com os outros, por terem ficado isolados em casa, somente com a família;*

*As [crianças] que participavam, a gente percebe, agora que voltou o ensino presencial, que as crianças estão mais desenvolvidas, tanto na comunicação como nas brincadeiras;*

*Hoje, quando eu pego algumas crianças que foram meus alunos durante as aulas on-line, eu tenho outra ideia deles. Eu penso que aquilo que eu avaliei no ano passado foi errado;*

*A noção que eu tive não era verdadeira quando eu pego eles dentro da aula presencial hoje. O desenvolvimento deles é totalmente diferente daquilo que eu imaginava que era;*

*Antigamente, se o professor dava uma cola para criança, ela achava o máximo. Tudo o que via por perto queria colar. Hoje em dia, as crianças não têm essa mesma curiosidade. Eu estou percebendo em todos os aspectos. Tudo o que o professor vai propor para criança ela quer pronto, então, está sendo um desafio muito grande;*

*Isso é um reflexo do período de Pandemia, da falta de interação, da falta de estar dentro da escola manipulando materiais, uma vez que dentro de casa os pais não fornecem os materiais, mas fornecem o celular.*

Agora as professoras têm a difícil missão de tentar minimizar os impactos da pandemia e do ensino remoto na aprendizagem das crianças, ainda que esta não seja uma função apenas do professor, sabe-se que o estado de desenvolvimento com que os alunos retornarem para a escola, em maior ou menor escala, será posto como responsabilidade delas. É nesse sentido que, mais uma vez, a tradição histórico-cultural demonstra sua relevância no contexto educacional, pois a partir dela o professor é chamado a dominar o conhecimento, a desenvolver uma atividade consciente, jamais alienada. Satisfeitos estes requisitos, dificilmente elas tomarão para si o fardo do ensino remoto, ainda que haja tensões nesse sentido, isso porque, conscientes de sua atividade, elas estarão então munidas das lentes do conhecimento, ferramenta fundamental na luta contra as opressões, as precariedades e a exploração do homem pelo homem.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e, sobretudo, as considerações finais aqui apresentadas não pretendem se constituir como um encerramento da temática, isso porque não se pode deixar de reconhecer a contingência humana em apreender todas as faces de um mesmo fenômeno, isto é, sua totalidade. Por isso, esta dissertação tem mais relação com o início do que com o fim das investigações, se constituindo, portanto, como ferramenta de reflexão e ponderação em se tratando dos professores que vivenciaram a pandemia em atividade. As defesas e argumentações manifestadas foram pensadas e elaboradas a partir da observação, da escuta dos entrevistados e também da atuação nesse cenário. Contudo, nada disso seria possível sem a formação acadêmica incorporada ao longo dos anos de estudo e, particularmente, ao longo do mestrado, o qual promoveu o importante encontro dos discentes com as lentes do conhecimento, a fim de que a construção de um posicionamento no mundo fosse possível. Sabe-se, evidentemente, que esta construção não está completa e talvez nunca esteja, pois “é sempre relevante lembrar que, no domínio científico, toda conclusão é sempre provisória, sujeita a comprovação, retificação, abandono, etc.” (NETTO, 2011, p. 26).

Tendo como referência o objeto de estudo da presente pesquisa: o trabalho docente na Educação Infantil em tempos de pandemia e alicerçando-se nas apreensões feitas acerca da temática até o momento, pode-se afirmar que “em plena era da informatização do trabalho, do mundo maquinal e digital, estamos conhecendo a época da informalização do trabalho, dos terceirizados, dos precarizados, dos subcontratados, dos flexibilizados, dos trabalhadores em tempo parcial, do subproletariado” (ANTUNES, 2009, p. 252). A exploração da força de trabalho, a reprodução dos interesses econômicos fora dos espaços produtivos, a luta de classes, a negação de direitos básicos a vida, a desumanização do homem em nome da produtividade e a mecanização das relações sociais são algumas das características inaugurados a partir da ascensão da sociedade capitalista na virada da Idade Média para a Modernidade.

Nesse imbróglio, por sua vez, se inserem educação e escola, as quais passam a se adaptar às finalidades dos tempos modernos, norteando sua ação para a técnica e para os princípios empresariais, de modo que, os estudantes são agora formados em uma escola com fins de preparação profissional, onde o ensino é técnico, rápido e submisso. Funda-se, então, a escola neoliberalizada. O que está em questão, portanto, é o atendimento aos interesses do Estado e da classe economicamente dominante. A escola de hoje não prima

pelo questionamento, pelo exercício intelectual, pela aprendizagem e desenvolvimento integral do indivíduo, mas para o pensamento mecanizado, que visa o desenvolvimento de competência e habilidades a fim de ser possível sobreviver em uma realidade impregnada pelo neoliberalismo.

Em tempos de crise sanitária, estas questões se sobressaíram, desnudando a realidade de um país cuja história é marcada pela liderança mundial em desigualdade social e pela ausência de garantia de recursos básicos para a sobrevivência. A adoção do ensino remoto no Brasil, apenas reforça o desinteresse do sistema em uma sociedade amplamente instruída. Na Educação Infantil, por exemplo, essa realidade é tensionada pelas particularidades que marcam os bebês e crianças pequenas.

Feitos estes esclarecimentos, considera-se relevante primeiramente delinear que o posicionamento orientador dessa dissertação vai ao encontro de Saviani e Galvão (2021, p. 44), quando os autores demarcam que a crise sanitária se trata de “um período de pandemia, de exceção, de isolamento e, portanto, não é o período regular de atividades educativas.” Entretanto, como bem se sabe, este posicionamento, embora tenha sido reforçado por grande parte da comunidade acadêmica, a qual, inclusive, indicou caminhos alternativos ao formato escolhido, não foi levado em consideração e unilateralmente foi tomada a decisão de implementação das atividades remotas no Brasil. Decisão esta acatada por todos os estados, os quais conduziram e regularam individualmente os sistemas de ensino na modalidade emergencial. Por isso, não houve uma padronização em como cada estado iria orientar as instituições educativas em período de quarentena. Alguns estados utilizaram outras ferramentas, além do ensino remoto, como a televisão e canais educativos, por exemplo, enquanto outros utilizaram exclusivamente o formato *on-line* emergencial, fornecendo apenas atividades impressas em casos específicos e isolados, como é o caso do município analisado nesta pesquisa. Essas individualidades, por seu turno, contribuíram para a ampliação do fosso das desigualdades no Brasil.

No contexto educacional, condições históricas acerca da precariedade do trabalho docente foram externadas e levadas ao debate, assim como outras novas emergiram, mas ainda não se colocaram para o debate com a frequência que se considera necessária, como é o caso da conjuntura da Educação Infantil, período do desenvolvimento humano entendido pela tradição histórico-cultural como a pré-história do desenvolvimento dos homens. A partir das entrevistas realizadas foi possível fazer a leitura da realidade vivenciada pelas professoras em atividade durante o período de isolamento social, bem como as questões em torno do trabalho desenvolvido. Na verdade, foram inúmeros

elementos que influenciaram com maior ou menor intensidade a docência no ensino remoto, contudo, considerando a contingência da presente pesquisa, utilizou-se do núcleo de significações estruturado por Aguiar e Ozella (2006; 2013) como ferramenta para a triangulação dos conteúdos necessários para se alcançar o objeto de pesquisa. Entretanto, apenas triangular e descrever os fatos não era o bastante, pois almejava-se ir além, isto é, ao menos buscar “apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 303).

Nesse entendimento, a partir das análises emergiram três núcleos de significação, os quais entendeu-se como capazes de expressar os sentidos, significados, bem como os aspectos subjetivos, contextuais e também, como não poderia deixar de ser, históricos do objeto. O primeiro eixo, “A recepção do cenário pandêmico: o que será de nós?”, retrata o início da pandemia na escola, isto é, os primeiros dias, meses e ano de isolamento social e fechamento das escolas e creches. Para os professores, o primeiro ano de pandemia foi vivenciado a partir de incertezas e improvisos, tanto na dimensão pessoal quanto na profissional, afinal de contas as contradições entre as condições objetivas e subjetivas as quais estavam inseridas apontavam para um futuro especialmente incerto. Para os alunos, a vivência escolar e os vínculos que marcam a relação professor-aluno foram encerrados, uma vez que em 2020 as atividades escolares do município campo da pesquisa não se efetivaram, fazendo jus a histórica significação social da creche como espaço para o *não-ensino* e das crianças e bebês como indivíduos que dispensam a atividade de aprendizagem e, por consequência, o desenvolvimento. Entendimentos estes sustentados por uma orientação ideológica contingenciada do desenvolvimento humano (LAZARETTI; MELLO, 2018).

Nas falas das professoras é perceptível a compreensão circunscrita ao que de fato levou a pandemia a tomar as proporções vislumbradas no Brasil, isto é, o negacionismo da ciência e, sobretudo, da letalidade do vírus articulados ao total despreparo do sistema de saúde e educação do país, os quais, ao longo dos últimos quase 10 anos, tiveram seus investimentos e recursos cerceados por governos neoliberais extremistas. Diante disso, o sentido da pandemia para as professoras foi ganhando novos contornos, particularmente negativos, já que as colocavam em uma realidade totalmente incerta e, ao mesmo tempo, as alienava da compreensão das condições objetivas que possibilitaram a pandemia o fechamento das escolas por longos dois anos, sendo um deles caracterizado pela quebra do vínculo professor-conhecimento-aluno. Entretanto, ao contrário do que se pode pensar,

o ano de 2021 também não trouxe experiências positivas ou um ambiente propício para o desenvolvimento da atividade docente.

Em articulação com essas afirmativas, o segundo núcleo de significação é intitulado como “Ser professor da Educação Infantil em tempos de pandemia: “tivemos que aprender, aprendendo”. O título, por si só, já defini o significado da atividade docente no contexto do ensino remoto. Condições de trabalho extenuantes, despreparo profissional para operacionalização consciente das ferramentas tecnológicas, abandono dos professores a própria sorte, descaracterização da docência, oneração docente, desoneração do Estado, reforço da creche como local do *não-ensino*, ações desarticuladas com a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, entre outras, marcam o sentido do que foi *atuar* durante o isolamento social. *Atuar* em razão de que não se pode chamar qualquer ação de atividade, pois “nem tudo o que o sujeito faz é atividade. A atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 45). Esse núcleo, em verdade, torna compreensível a contradição entre o significado social do trabalho docente e as condições ofertadas aos professores para o efetivar, pois afinal as circunstâncias objetivas, por vezes, distanciava docentes e alunos do estar em atividade.

Por conseguinte, pode-se refletir que nem sempre o trabalho docente se converteu em atividade, posto que os requisitos, em muitos momentos, não foram satisfeitos. Para melhor entender essa afirmação, Puentes e Longarezi (2013) explicam a atividade como resultado da compatibilidade entre necessidade e motivo, do contrário a mesma se torna simplesmente uma ação. Diante disso, a atividade de ensino é, na verdade, objeto do trabalho docente e, por seu turno, dá as condições para a existência da atividade de aprendizagem, objeto da atividade do aluno. Quando ambas estão alinhadas, são capazes de promover transformações psíquicas qualitativas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do professor na sua função social de trabalhador e do aluno na sua condição de estudante. Por isso, o trabalho desenvolvido pelo professor precisa gerar a atividade de ensino.

Ao professor é reservada a função de identificar e criar as necessidades dos estudantes, educando os motivos no sentido de buscar coincidir aquilo que move as ações individuais com aquelas da coletividade “no contexto educativo e o objeto a que elas se dirigem (o ensino-aprendizagem-desenvolvimento) ”. Para além disso, o trabalho do professor também implica a elaboração e estruturação de condições objetivas e subjetivas

para que a atividade de ensino e de aprendizagem se desenvolvam em unidades formativas e formadoras (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 269).

A criança se encontra em atividade quando está em atividade de aprendizagem a fim de se apropriar de conhecimentos presentes no mundo cultural, os quais ocasionarão o desenvolvimento de funções psíquicas. Nessa interação (aluno-conhecimento), os conhecimentos passam a fazer sentido pessoal para o aluno, gerando nele os motivos de aprendizagem. Já no âmbito docente, a atividade envolve a apropriação dos conhecimentos teóricos e das operações e ações a fim de promover a aprendizagem, isto é, uma atividade intencional, consciente. A partir dessas premissas, a significação social da atividade docente passa a fazer sentido pessoal para as professoras (MAGALHÃES; LAZARETTI; PASQUALINI, 2021).

Ademais, na perspectiva histórico-cultural as interações possuem centralidade, uma vez nessa socialização com um parceiro mais experiente (como o professor) a criança tem a possibilidade de desenvolver as funções tipicamente humanas, como é o caso da fala (VYGOTSKY, 2017). No formato remoto, esta interação não é direta, pois perpassa pela família, afinal de contas as crianças e bebês ainda não possuem autonomia suficiente para o formato remoto. Essa relação família-escola representa outro elemento que se sobressaiu nesse cenário, haja vista as contingências da família em relação a mediação dos conhecimentos, posto que não possuem o domínio dos conhecimentos científicos, objeto da atividade docente, mas que no formato remoto foi transferido também para as famílias. Face a essas questões, a impossibilidade do ensino remoto funcionar como uma alternativa emergencial ou em algum formato posteriormente regulado que seja vai se desvelando. A Educação Infantil, essencialmente, demanda a interação direta como forma de garantir a efetivação da atividade docente e da atividade de aprendizagem. Distante do aluno, a perspectiva de promover atividades com foco na aprendizagem é comprometida, posto que nem ao menos é possível ao professor, no contexto do ensino remoto, identificar o estado do desenvolvimento da criança em sua integralidade e, particularmente, é afetada a compreensão das zonas de desenvolvimento iminente do aluno.

Estas ocorrências e tantas outras mencionadas, alteram o sentido que as professoras atribuem a sua atividade, pois embora reconheçam a significação social da mesma, bem como a relevância de sua atuação para a formação das futuras gerações, na mesma intensidade, são atingidas por contradições objetivas em relação as condições de trabalho, abandono das instituições e das famílias e o esgotamento psicológico e físico que as atingem e descaracterizam sua atividade. Como lição, as professoras são unânimes

em apontar a inadequação do modelo remoto no ensino e aprendizagem de bebês e crianças.

Nessa linha de raciocínio, se insere o terceiro núcleo, nomeado como “A creche vai ao mundo virtual: “os pais faziam a dinâmica com a criança e pronto. Não é suficiente para ela desenvolver”. Este fragmento delinea as desigualdades sociais representadas nas creches, sobretudo o significado social dessas instituições, o qual, historicamente, é vinculado a ideia de uma extensão do ambiente familiar, onde as crianças das classes populares são deixadas para as famílias trabalharem. As próprias professoras apontam a necessidade de romper com concepções reducionistas da função das instituições de Educação Infantil e dos professores responsáveis pela mediação necessária para desenvolver nas crianças humanas aquelas qualidades psíquicas não garantidas ao nascer. Por isso e por tantos outros motivos, o ensino remoto não é capaz de abrigar toda a riqueza necessária para se humanizar um homem.

Nem mesmo a capacidade de avaliar na Educação Infantil pode ser efetivada no formato *on-line*, afinal de contas a avaliação é processual, ou seja, considera o desenvolvimento diário por intermédio da observação, não sendo possível, portanto, a aplicação de avaliações padronizadas. As professoras apontam, inclusive, essa impossibilidade, de modo que compreendem terem realizado avaliações inadequadas das crianças, constatação evidenciada com o retorno das aulas presenciais.

Contudo, logo emergem contradições, uma vez que ao passo que as professoras compreendem a importância de rompimento com ideologias reducionistas, as docentes também as reforçam quando compreendem não haver impactos significativos para a Educação Infantil no formato remoto, já que o processo de aprendizagem é mais *sutil*, pois se trata de bebês e crianças pequenas. Para elas, o impacto será maior nas etapas posteriores. Essas falas, por seu turno, desvelam o sentido e o significado da Educação Infantil para as participantes, o qual é marcado pela histórica significação social da creche como local destinado apenas para o cuidado e proteção da criança, uma atividade complementar a da família, bem como o sentido pessoal de sua atividade nessas instituições, as quais, mais uma vez, reforçam a ideia do *não-ensino*.

Ora, se o aprendizado relacionado a conduta e as funções psíquicas, como o andar, a comunicação, a manipulação de objetos, o ver, ouvir, lembrar e reconhecer são formados ainda na primeira infância a partir da atividade de ensino (LAZARETTI, 2013), como, então, o aprendizado e o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas não foi significativamente impactado? Não se pode ainda esquecer as elucidações de Vygotsky

(2010), o qual compreende a aprendizagem e o desenvolvimento como anterior ao período escolar, isto é, os pré-escolares e a primeira infância são portadores de aprendizagens e desenvolvimento essenciais para a progressão as demais épocas. Tais afirmativas também podem encontrar sua confirmação na periodização de Elkonin (2017) ao demonstrar que uma época do desenvolvimento estabelece uma dependência com as aquisições da anterior para se desenvolver. Por exemplo, a idade escolar possui dependência da idade pré-escolar, na qual a brincadeira é a atividade guia e é responsável pela inserção da criança no mundo material e simbólico, sendo então fundamental para a formação da consciência e da imaginação, funções psíquicas necessárias para a atividade de estudo. Essa dependência também pode ser visualizada nas demais épocas.

Em tempos de ensino remoto, o “bom ensino” tem sido negado, pois assim como Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987) concluíram que na URSS a atividade docente estava direcionada para a descrição verbal e a exposição de modelos, na pandemia estas características também se fizeram presentes e não só para os alunos em idade escolar, mas também e particularmente para os pré-escolares em geral. As professoras, por vezes, demonstram desconhecimento em relação a periodização do desenvolvimento humano, relacionando a idade da criança a noções de desenvolvimento fixas e rígidas, ideia a qual Vygotsky buscou negar por meio de seus estudos. No entanto, também demonstram que mesmo diante de condições precárias buscaram fazer o seu melhor com as ferramentas e conhecimentos que tinham a disposição, delineando o compromisso com sua função. Por isso, não se pode desconsiderar as condições das professoras nesse ensino remoto, já que estão inseridas em um modelo de sociedade capitalista no qual são tensionadas a se adequar. A exemplo disso, menciona-se a ausência de autonomia e de capacidade para a formação emancipatória nessa conjuntura, posto que até mesmo a elaboração do seu próprio planejamento de aula foi comprometida.

A análise da realidade vivenciada pelas entrevistadas não seria possível caso a conjuntura histórica, a qual a escola e, por consequência, o trabalho está inserido, não fosse considerado como ponto de partida. Ao compreender essa conjuntura, fica elucidado também as influências de ordem neoliberal que impactaram a atividade das professoras no formato remoto, bem como as reverberações para o pós-pandemia, especialmente no que diz respeito ao avanço da Educação à Distância na Educação Básica. As professoras, novamente em unanimidade, apontam a necessidade de adquirir competências para o manejo dos recursos tecnológicos, bem como já planejam inserir as tecnologias digitais nas aulas. Não se busca censurar as tecnologias na educação, afinal

de contas elas fazem parte da atividade de produção dos homens, dos conhecimentos acumulados historicamente, sendo, portanto, “extensão dos braços humanos, visando facilitar seu trabalho” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39). A problemática está em como essas tecnologias estão sendo apropriadas e como serão implementadas na Educação Infantil. A serviço dos interesses de quem? Não basta apenas a inserção, é preciso antes de tudo uma formação fundamentada para se compreender o movimento histórico desses aparatos e sua potencialidade no sentido de desenvolver os indivíduos e não de contingenciá-los como ocorreu com o ensino remoto. Apenas assim será possível ao professor responder se está formando homens que usam as tecnologias ou que por elas são usados, dominados e aprisionados (CELESTE FILHO, 2021).

Em razão da limitação desta dissertação muitos elementos cujas interferências são também importantes para compreender a totalidade do trabalho docente em tempos de pandemia não puderam ser desenvolvidos de forma aprofundada, isso porque a pandemia ainda está em curso e, por isso, muitos elementos ainda emergirão desse contexto. Contudo, entre tantas outras, o processo de análise desnudou questões importantes a serem investigadas no futuro próximo, tendo em vista que os reflexos da pandemia estão e estarão presentes no percurso dos estudantes que frequentam as salas de aula brasileiras. Entre estas questões, pode mencionar: a) o sentido e o significado da atividade docente na Educação Infantil; b) a educação especial no contexto do ensino remoto; c) o estado de desenvolvimento dos alunos no pós-pandemia; d) a perspectiva das famílias em relação ao ensino remoto; e) a significação social da creche após a pandemia; e) o avanço das tecnologias na Educação Básica e, particularmente, na Educação Infantil; f) o tipo de apropriação tecnológica (crítico ou acrítico) a que os professores terão acesso após a experiência do ensino remoto; g) sentido e significado da educação e escola no mundo pós-pandemia, entre outros.

Em face dessas exposições, ressalta-se que este estudo que se encerra aqui, não tem a aspiração de encerrar a discussão, mas, sobretudo, instigar novos estudos que tomem como propósito algumas das reflexões aqui deixadas. Enfatiza-se a impossibilidade de se alcançar a totalidade de uma temática como esta: complexa, de difícil apreensão e, ainda, em movimento. Na verdade, esta é uma busca constante. No entanto, tal complexidade não pode impedir a reflexão do que está posto, afirmativa que motivou a presente pesquisa. Logo, o objetivo fundante deve sempre ser o de colocar a realidade e a existência em questão, pois apenas por meio desse trabalho do pensamento é que, seguramente, será possível transformar realidades, há muito, já determinadas.

**REFERÊNCIAS**

ABBAGNANO, NICOLA. *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi, v. 1, 2000.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 26, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 94, p. 299-322, 2013.

ALMEIDA, Liliane Barros de. A gênese do ensino superior e o sentido da formação. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. Neoliberalismo e educação: Uma década de intervenção do Banco Mundial nas políticas públicas no Brasil (2000-2010). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, São Paulo. *Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História*. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657\\_ARQUIVO\\_artigoNEO\\_LIBERALISMOEEDUCACAO.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEO_LIBERALISMOEEDUCACAO.pdf). Acesso em: 10 abr. 2022.

ALVES, Vanessa Takigami. Campos de Experiência pela teoria de Vygotsky. *Cadernos de Educação*, v. 18, n. 36, p. 73-87, 2019.

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso: em 13 abr. 2023.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editora, 2009.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*. São Paulo, Brasil: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. Boitempo Editorial, 2020.

ANTUNES, Ricardo. *Capitalismo pandêmico*. Boitempo Editorial, 2022.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. São Paulo: Zahar, 1981.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Alínea, 2007.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de educação*, p. 108-118, 2005. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200009>. Acesso em: 03 maio 2022.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, p. 265-272, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VKhxJwS5qgimgCrw67mPScH/?format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BARBOSA, Tatiana Rodrigues. Crianças pequenas e consumo: que lugar a escola ocupa? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 7, n. 4, p. 129–140, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v7i4.6293. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6293>. Acesso em: 01 dez. 2022.

BARCELOS, Simone Magalhães Vieira. Filosofia, exercícios espirituais e formação do homem na antiguidade. 2017. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, v. 19, p. 19-32, 1998.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAÚÍ, Marilena. Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre Educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. In: *XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística/I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (SILEL)*, [S. l.: s. n.], Anais[...], 2006, p. 2533-2542, 2006. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_334.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf). Acesso em: 12 fev. 2022.

BERTOLLI FILHO, Claudio. *História social da tuberculose e do tuberculoso: 1900-1950*. Editora Fiocruz, 2001.

BEZERRA, Saulo de Castro. Estatuto da Criança e do Adolescente: marco da proteção integral. In: LIMA, Cláudia Araújo de. *Brasil. Ministério da Saúde. Violência faz mal à saúde*. Brasília: Ministério da Saúde; 2006. p. 17-22.

BLANCK, Guillermo. Prefácio. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BORBA, Francisco da Silva. *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo*. São Paulo, Editora UNESP, 2004.

BRANSKI, Regina Meyer; FRANCO, Raul Arellano Caldeira; LIMA JR., Orlando Fontes. Metodologia de estudo de casos aplicada à logística. In: ANPET - Congresso de

Pesquisa e Ensino em Transporte, 24, Salvador, Brasil. *Anais...* 2010. Disponível em <http://www.lalt.fec.unicamp.br/scriba/files/escrita%20portugues/ANPET%20%20METODOLOGIA%20DE%20ESTUDO%20DE%20CASO%20%20COM%20AUTORIA%20-%20VF%2023-10.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL, LED. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, p. 11429-11429, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes de Bases. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 12 ago 1971.

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

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*, v. 1, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 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. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

BRASIL. RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. *Diário Oficial da União*, 2007.

BRASIL. *Resolução nº 006, de 24 de abril de 2007a*. Estabelece orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-ainformacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnden%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>>. Acesso em 11 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 dez. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretária de Educação Básica*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base* – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº13.979, de 6 de fevereiro de 2020*. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional decorrente do novo Coronavírus, responsável pelo surto de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020a*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 23 set. 2021.

BRASIL. *Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020b*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Casa Civil, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. *PORTARIA Nº 433, DE 22 DE OUTUBRO DE 2020c*. Institui o Comitê de Orientação Estratégica - COE para a Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais, no âmbito da Secretaria de Educação Superior, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-433-de-22-de-outubro-de-2020-284699498>. Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *PORTARIA Nº 434, DE 22 DE OUTUBRO DE 2020d*. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância - EaD, nas universidades federais. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-434-de-22-de-outubro-de-2020-284699573>. Acesso em: 07 jan. 2023.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CEDRO, Wellington Lima. *O motivo da atividade de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural*. 242 f. 2008. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122009-080649/publico/Tese\\_Wellington\\_Cedro.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122009-080649/publico/Tese_Wellington_Cedro.pdf). Acesso em: 5 mar. 2022.

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (org.). *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 13-45.

CELESTE FILHO, Macioni. Prefácio. In: CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva. *De repente, uma pandemia: Discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social*. Brasil: Editora Fi, 2021. 222 p. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/wp-content/uploads/livros/054-De-repente-uma-pandemia.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. *Roteiro*, v. 43, n. 3, p. 919-948, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v43i3.16594>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, pág. 326-345, 2002.

CERVANTES, Miguel de. *O engenhoso fidalgo D. Quixote da Mancha*, vol. 1. São Paulo: Abril, 2010.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. *A creche e o nascimento da nova maternidade*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Fundação Getúlio Vargas, FGV, Rio de Janeiro, 1988.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*, volume 1. 2ª.ed., rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola? In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). *Escritos sobre os sentidos da escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 3, p.59-86.

COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. In: Dossiê: filosofia e formação. *Inter-Ação, Revista da Faculdade de Educação*, UFG, vol. 37, n. 2, p. 323-339, jul. /dez. 2012

COLE, Michael. *Epílogo: Um retrato de Lúria*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. Em ALURIA, Alexander Romanovich. (org.) *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992. p. 193-228.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO (COLEMARX). Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: por que os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. 2020. Disponível em: 24 out. 2022.

CORREA, Marta de Castro Alves. *A natureza e a importância do jogo de papéis na educação infantil: contribuições didáticas*. 155 f. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/153018>. Acesso em: 15 jul. 2022.

COSTA, Sinara Almeida da; TAPAJÓS, Jéssica Alves; SANTOS, Célia Maria Guimarães. Aprendizagem da criança: relação entre a BNCC e a Teoria Histórico Cultural. *Educação em Revista*, v. 21, n. 2, p. 9-20, 2020.

COUTINHO, Angela; SIQUEIRA, Romilson Martins; CORRÊA, Bianca Cristina; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; DOURADO, Luiz Fernandes; XIMENES, Salomão Barros. "Educação à distância na educação infantil, não!" Educação e cuidado com as crianças e suas famílias e profissionais docentes, sim (2020).

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Da relação com o saber às práticas educativas* [livro eletrônico] / Bernard Charlot. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2014. -- (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

DALA SANTA, Fernando; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. *Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*, v. 6, n. 12, p. 1-16, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2014.v6n12.4792>. Acesso em: 8 maio 2022.

DANGEVILLE, Roger. Introdução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978, p. 09-49.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIDOV, Vasili Vasilievitch. MARKOVA, Aelita Kapitónovna. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou, Progreso, 1987. p. 316-336.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Prefácio da primeira edição. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 27-56.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, v. 21, p. 79-115, 2000.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, v. 21, n. 2, p. 229-301, 2002.

DUARTE, Rita de Cassia; DUARTE, Newton. Entrevista com o prof. Dr. Newton Duarte. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 30, n. 01, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13140>. Acesso em: 1 out. 2021.

ELKONIN, Daniil Borissovitch. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN Daniil Borissovitch. O problema da periodização do desenvolvimento do psiquismo na infância. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino desenvolvimental: antologia*. Livro I. Uberlândia – MG: EDUF, 2017. P. 149- 172.

ELKONIN, Daniil Borissovitch. *Psicologia do jogo*. Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, Daniil Borissovitch. Lembranças do amigo e companheiro. In: GOLDER, M (org.). *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã, p. 77-84. 2004.

ELKONIN, Daniil Borissovitch. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. *Educar em Revista*, p. 149-172, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328061867.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ELKONIN, Daniil Borissovitch. Atividade de Estudo: importância na vida do estudante. In: PUENTES, Roberto. Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. (org.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; 2ª ed. Uberlândia: Edufu, 2020. p. 143-145.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UFU. Aproximações e distanciamentos entre Vigotski e Davidov a respeito da formação de conceitos teóricos. YouTube, 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=RVy7P1HYkK8&t=8034s&ab\\_channel=FACULDADEDEEDUCA%C3%87%C3%83O-UFU](https://www.youtube.com/watch?v=RVy7P1HYkK8&t=8034s&ab_channel=FACULDADEDEEDUCA%C3%87%C3%83O-UFU). Acesso em: 15 dez. 2021.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UFU. Aproximações e distanciamentos entre Davidov e Repkin a respeito da Teoria da Atividade de Estudo. YouTube, 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=7\\_kReqDm\\_yY&ab\\_channel=FACULDADEDEEDUCA%C3%87%C3%83O-UFU](https://www.youtube.com/watch?v=7_kReqDm_yY&ab_channel=FACULDADEDEEDUCA%C3%87%C3%83O-UFU). Acesso em: 23 jun. 2022.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura escrita. IN: VIEIRA, Debora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de. *EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: Concepções e Práticas para o Desenvolvimento Integral da Criança*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 15-44.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; NASCIMENTO FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. *fólio-Revista de Letras*, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070/6051>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FRANCO, Adriana de Fátima; GALVÃO, Ana Carolina; ABRANTES, Ângelo Antônio; SILVA, Célia Regina; MAGALHÃES, Giselle Modé; MESSEDER NETO, Hélio; PASQUALINI, Juliana C.; BULHÕES, Larissa F. S. S.; PINA, Leonardo Docena; MARTINS, Lígia Márcia; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes; SACCOMANI, Maria Cláudia; PONCE, Rosiane de Fátima; TULESKI, Silvana Calvo; LAVOURA, Tiago Nicola. *Ponderações sobre o ensino escolar em tempos de quarentena: carta às professoras e professores brasileiros*. 2020.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; LONGAREZI, Andréa Maturano. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. *Educação e Filosofia*, p. 557-582, 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2011000200009&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2011000200009&script=sci_abstract&tlng=en). Acesso em: 05 mar. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALPERIN, Piotr Yákovlevich; ZAPORÓZHETS, Alexander; ELKONIN, Daniil Borissovitch. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: M. Shuare & V. Davidov (comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología, p. 300-315, 1987.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. - 4ª Ed.- São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 15. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

HARVEY, David. *O neoliberalismo*. História e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens -Uma breve história da humanidade*. 28ª ed. Porto Alegre; RS: L&PM, 2018.

HARVEY, David. *Anticapitalismo em tempos de pandemia: marxismo e ação coletiva*. Boitempo Editorial, 2020.

HÚNGARO, Edson Marcelo. *Modernidade e totalidade: em defesa de uma categoria ontológica*. 246 f. 2001. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2001. Disponível em:

<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/hc3bangaro-e-m-modernidade-e-totalidade-em-defesa-de-uma-categoria-ontolc3b3gica.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

INHELORA, Kretzschmar Joenk. Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em:

<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276>. Acesso em: 28 jul. 2022.

IVIC, Ivan. *Lev Semionovich Vigotsky*. Recife: Editora Massangana, 2010.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3ª.ed. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KLEIMAN, Angela B. Exclusão social e alfabetização. *Temas em psicologia*. Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 97-107, dez. 1993. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000300013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 set. 2022.

KRAVTSOV, Gennádi; KRAVTSOVA, Elena. O objeto e o método da psicologia histórico-cultural. *Teoria e Prática da Educação*, v. 22, n. 1, p. 25-31, 9 abr. 2019.

Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i1.47426>. Acesso em: 25 abr. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, v. 27, p. 229-245, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/F8tRTphWbLFsWKhmJpNnZkt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 78, p. 17–26, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1027>. Acesso em: 7 set. 2022.

LAMARE, Flávia de Figueiredo. *Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010*. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do

Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/14793/1/Tese\\_Flavia%20de%20Figueiredo%20de%20Lamare.pdf](https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/14793/1/Tese_Flavia%20de%20Figueiredo%20de%20Lamare.pdf). Acesso em: 27 ago. 2022.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo Editorial, 2019.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. *A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. 2013. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2312?show=full>. Acesso em: 09 abr. 2022.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Daniil Borisovich Elkonin: A vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 219-248.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MELLO, Maria Aparecida. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas*, 2018. p. 117-133.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MAGALHÃES, Giselle Modé. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, p. 1-21, 2019.

LEONTIEV, Alexei N. *Atividade, consciência e personalidade*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo, Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Os Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LESSA, Sergio. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vygotsky, Leontiev, Davydov. Três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas

contribuições para a didática. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006. *Anais*. Goiânia: Editora Vieira/UCG, v.1. p.1-10, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Teoria Histórico-Cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. In: *Texto da conferência de abertura da VII Jornada de Ensino de Marília, promovido pelo Curso de Pedagogia da UNESP Marília*, 12 a 14 de agosto, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M. e PUENTES, R. V. (org.) *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 331-366.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida M. M. (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação*. Goiânia: *Espaço Acadêmico*, 2018. p. 45-88.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática: em defesa do direito à educação escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. (org.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, p. 816-840, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783/9384>. Acesso em: 10 set. 2022.

LIMA, Edgar Nogueira; CARVALHO, Scarlett O'haraCosta; STASCXAK, Francinalda Machado. O sofrimento psíquico docente e as políticas públicas na formação de professores em Fortaleza, Ceará. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, v. 7, n. 23, 2021.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. *Ensino Desenvolvimental: Antologia livro 1*: Uberlândia: Edufu, 2017.

LONGAREZI, Andrea Maturano; FRANCO, Patrícia Jorge Lopes. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 81-124.

LURIA, Alexander Romanovich. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LURIA, Alexander Romanovich. Obituário de Lev Vygotski (1935). *Teoría y Crítica de la Psicología*, n. 4, pág. 89-91, 2014. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753121>. Acesso em: 2 fev. 2022.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucineia Maria; PASQUALINI, Juliana Campregher. Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 34, p. 107-116, 2021.

MANTOVAN, Brida. *Um ensino promotor do desenvolvimento para o primeiro ano de vida na Educação Infantil*. 185 f. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2021. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204800/mantovan\\_b\\_me\\_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204800/mantovan_b_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 22 mar. 2022.

MARCOLINO, Suzana. *A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2013.

MARCUSE, Herbert et al. *Guerra, tecnología y fascismo: textos inéditos*. Universidad de Antioquia, 2001.

MARROU, Henri-Irénéé. *História da educação na antiguidade*. São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

MASCARO, Alysson Leandro. *Crise e Pandemia*. São Paulo: Boitempo Editora, 2020.

MARTINS, Ligia Marcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. 41-79. Disponível em:

<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/78/Fundamentos%20da%20PHC%20e%20da%20PHC%20-%20MARTINS.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. Políticas de Currículo para a Educação Infantil. IN: VIEIRA, Debora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de. *EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: Concepções e Práticas para o Desenvolvimento Integral da Criança*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 45-62.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade; SCHMITT, Juliana Campos; ALVES, Alessandra Maia Lima. Saúde docente: o possível impacto das condições de trabalho no ensino remoto emergencial. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 28, n. 2, p. 508-533, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Frederico. Manifesto do partido comunista. *Estudos avançados*, v. 12, p. 7-46, 1998.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo, Boitempo, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007a.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Sobre a Questão Judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro III – o processo global de produção capitalista*. Edição Friedrich Engels. Boitempo, 2017.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; BARROCO, Sonia Mari Shima. Entrevista com Dermeval Saviani. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, p. 613-620, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Proposta pedagógica para pré escola. *Pro-Posições*, v. 6, n. 2, p. 89-90, 1995.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pró-posições*, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1990/28-artigos-mellosa.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

MELLO, SUELY AMARAL. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. *Cadernos de Educação*, n. 50, p. 01-12, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825>. Acesso em: 06 abr. 2022.

MESSENDER NETO, Hélio da Silva; PIRES, Izadora dos Santos. Ensino (para o controle) remoto: quase um episódio de Black Mirror. In: INSEFRAN, Fernanda Fochi Nogueira; PRADO, Paulo Afonso do; FARIA, Sâmela Estéfany Francisco; LADEIRA, Thalles Azevedo; SENTINELI, Tiago Afonso. *Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação*, Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2020, p. 39-61.

MEYERS, Keith; THOMASSON, Melissa A. Paralyzed by panic: measuring the effect of school closures during the 1916 polio pandemic on educational attainment. Cambridge: *National Bureau of Economic Research*, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, Made Júnior. *O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol*. 249 f. 2013. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/690>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. Apropriação de conceitos matemáticos e científicos na Educação Infantil. IN: VIEIRA, Debora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de. *EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: Concepções e Práticas para o Desenvolvimento Integral da Criança*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 79-91.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, v. 20, n. 26, 13 maio 2020.

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. O conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 2010, p. 120-134.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. *Karl Marx: uma biografia*. Boitempo Editorial, 2020.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; LEÓN, Gloria Fariñas León; RAMALHO, Betânia Leite. Apresentação: O Sistema Galperin-Talízina na Didática Desenvolvimental: Elementos iniciais de uma contextualização. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 9–31, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/56541>. Acesso em: 9 jun. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. Cortez Editora, 2013.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [S.l.], v. 28, n. 108, p. 555-578, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGVlvmGSXhBTL5F6zfw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Retratos da escola*, v. 14, n. 30, p. 719-734, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; CLEMENTINO, Ana Maria. *Trabalho docente em tempos de pandemia*. Belo Horizonte: Relatório Técnico, GESTRADO/UFMG, 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMÉRICA DE SAÚDE. Organização Mundial de Saúde. Histórico da pandemia de Covid-19. Folha Informativa sobre Covid-19, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PALMA, Ana Líghia G.; PUGLIESI, Lidiane L. C. *Impactos sociais e econômicos gerados pelas pandemias* - S.P, 2020. Trabalho de conclusão de curso. (Curso superior de tecnologia em Gestão Comercial). Faculdade de Tecnologia de Assis, Prof. Dr. José Luiz Guimarães. Assis, 2020.

PALMER, Vivien. *Field Studies in Sociology*. A Students Manual, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1928.

PASQUALINI, Juliana Campregher. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 2006. 206 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90339>>.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Antonio. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 13–24, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9696>. Acesso em: 29 mar. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? *Revista online de Política e Gestão Educacional*, p. 425-447, 2020.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de conjuntura (BOCA)*, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

PESSOA, Camila Turati. “*Ser professora*”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR. Disponível em: [http://www.ppi.uem.br/arquivos-2019/PPI\\_2018\\_Camila%20Turati%20Pessoa%20-%20Tese.pdf](http://www.ppi.uem.br/arquivos-2019/PPI_2018_Camila%20Turati%20Pessoa%20-%20Tese.pdf). Acesso em: 14 jun. 2022.

- PETROVSKY, Arthur Vladimirovich. A imaginação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano, PUENTES, Roberto Valdés (org.); *Ensino Desenvolvimental, Antologia – Livro 1* - Tradutores Ademir Damazio et al. Uberlândia. MG: EDUFU, 2017.
- PIERRO, Bruno de. Para além da sala: fechamento de escolas e universidades durante a pandemia de Covid-19 traz à tona debate sobre educação a distância. *Pesquisa FAPESP*, São Paulo, ano 21, n. 292, pp. 82-87, jun. de 2020. ISSN 1519-8774.
- POUPART Jean et al. A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos: A pesquisa qualitativa, enfoques epistemológicos e metodológicos. Petropolis: Vozes, 2008. (p. 215 a 253).
- PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Revista Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- PUENTES, Roberto Valdés. Sistema Elkonin-Davídov-Repkin: gênese e desenvolvimento da teoria da atividade de estudo – TAE (1959-2018). In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI Andréa Maturano (org.). *Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Uberlândia/Campinas: Edufu, 2019, p. 123- 159.
- PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES, Roberto Valdés. CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Uberlândia: Edufu; Paraná: CRV, 2020, 81-135.
- PUENTES, Roberto Valdés. O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Uberlândia: Edufu; Paraná: CRV, 2020, p. 81-129.
- PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 29, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7454>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>. Acesso em: 4 jun. 2022.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 295 f. 2010. Doutorado (tese). Faculdade de Educação – Programa de pós-graduação em Educação, Brasília, 2010. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA\\_PRESTES\\_-\\_TESE.pdf?1462533012](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012). Acesso em: 28 jan. 2022.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth. *Notas biográficas e bibliográficas sobre L.S Vigotski. Universitas: Ciências da Saúde*, v. 9, n. 1, p. 101-135, 2011. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude/article/view/7>. Acesso em: 5 fev. 2022.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 29, p. 288-290, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5177>. Acesso em: 05 abr. 2022.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovich Vigotski: um estudo da vida e obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, MG: EDUFU. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, Série Ensino Desenvolvimental, 2017. p. 59-80.

PUZIREI, Andrei A. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, n. 71, p. 21-22, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2022.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. Nota Técnica nº 22, de 28 de agosto de 2020. Disponível em: [https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/09/boletimpps\\_22\\_28agosto.pdf](https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf). Acesso em: 21 nov. 2022.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

REPKIN, Vladimir Vladimirovski. Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo (1997). In: PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (org.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 365-406.

ROSETTO, Edimar Rodrigo; ROSA, Marcela Dozolina da. A matematização da natureza na revolução científica do século XVII. *Revista Eletrônica Geoaraguaia*, Mato Grosso, v. 6, n. 2, p. 17-31, ago. / dez. 2016.

ROSSI, Rafael. *Lukács e a Educação*. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51697>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ, Ángel Gómez. I. *Compreender e transformar e ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação na sociedade da informação. In: *A educação que ainda é possível*. São Paulo, Artmed Editora, 2005. P. 41 – 68.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; BARROS, Marta Silene Ferreira; ZOIA, Elvenice Tatiana; VICENTINI, Dayanne. *Educação infantil e desenvolvimento humano no contexto da pandemia: reflexões a partir da teoria histórico-cultural*. Cadernos Cajuína, v. 6, n. 4, p. 194-217, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/533/515>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SAMPAIO, Silvia. *Saúde e adoecimento dos professores das instituições de ensino superior privadas*. Editora Dialética, 2022.

SANTOS, Roziane Aguiar dos; VIEIRA, Emília Peixoto; MOREIRA, Maricélia de Souza Pereira. O sentido do trabalho docente na educação infantil em tempos de pandemia da Covid -19. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, ISSN 2675-3855 – v. 02, n.10, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Escola: dominação ou transformação? VI CONGRESSO ESTADUAL APP-SINDICATO. *Youtube*: Canal Dare Arantes, 1995. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=bwBl6BOr8jo&ab\\_channel=DareArantes](https://www.youtube.com/watch?v=bwBl6BOr8jo&ab_channel=DareArantes). Acesso em: 07 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, educação e saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt>. Acesso em: 5jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: CÂMARA BASTOS, Maria Helena, STEPHANOU, Maria (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil – v. III*, séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 30-39.

SAVIANI, Dermeval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In LOMBARDI, José Caludinei (org). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegações Publicações, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação—o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, v. 10, 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. *Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto*. *Universidade e Sociedade*, v. 67, n. 31, p. 36-49, 2021.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira; KOGA, Fabiana Oliveira. *Pandemia da Covid-19 e educação: o ensino remoto na Educação Básica e na Educação Superior no Brasil*. In: CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva. *De repente, uma pandemia: Discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social*. Brasil: Editora Fi, 2021. 222

p. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/wp-content/uploads/livros/054-De-repente-uma-pandemia.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, p. 314-341, 2015.

SILVA, Joelci Mora; PIATTI, Célia Beatriz. FORMAÇÃO E ENSINO REMOTO NO "NOVO NORMAL": e o/a docente como vai?. *Revelli*, v. 13, 2021. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12101>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. *Pro-Posições*, v. 31, 2020.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; RAMOS, Vânia Rodrigues Lima; OLIVEIRA, Beatriz Cristina de; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; MEDEIROS, Fernanda Pereira. Emoções e práxis docente: contribuições da psicologia à formação continuada. *Rev. psicopedag.* São Paulo, v. 36, n. 110, p. 235-245, 2019. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862019000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 nov. 2022.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Creche em tempos de perdas de Direitos! *In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Por que a creche é uma luta das mulheres?* Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 163 -179.

THIESEN, Juares da Silva. Escola, currículo e conhecimentos: sentidos tensionados em contextos da pandemia. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37948>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TORISU, Edmilson Minoru. Sentidos e significados atribuídos por um grupo de estudantes às tarefas matemáticas. *Zetetike*, Campinas, SP, v. 26, n. 2, p. 390-403, 2018. Disponível em: 10.20396/zet.v26i2.8650202. Acesso em: 28 mai. 2022.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada. 213 f. 2004. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87179>. Acesso em: 2 fev. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2019.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS; Ligia Márcia; ABRANGES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. São Paulo: Autores Associados, 2016.

VEER, Rene Van Der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky, uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola. 2001.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke C. C. *A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo*. OEMESC: Editorila de abril/2020. Disponível em [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/7432/EDITORIAL\\_DE\\_ABRIL\\_\\_\\_Let\\_cia\\_Vieira\\_e\\_Maíke\\_Ricci\\_final\\_15882101662453\\_7432.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maíke_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf). Acesso em 10 jan. 2022.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; FALCIANO, Bruno Tovar. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 788-805, set. /Dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i30.1224>.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas, Tomo II, Pensamiento y lenguaje*. Moscú: Editorial Pedagógica, v. 1982, 1934.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991a.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor, 1991b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas, T. III*. Moscú: Editorial Pedagógica, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas*. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, v. 21, p. 21-44, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. (1934). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia Pedagógica: edição comentada*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. Rio Branco: Ícone Editora, 2010.

VIGOTSKII, Lev Semionovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar *In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. Ed. Rio Branco: Ícone Editora, 2010, p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema do ambiente na Pedologia. *In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). Ensino desenvolvimental: antologia*. Livro I. Uberlândia – MG: EDUF, 2017. p. 15-38.

WERTSCH, James V. *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Ediciones Paidós. 1988.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAPOROZHETS, Alexander Vladimirovich. Os sentimentos. *In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). Ensino desenvolvimental: antologia*. Livro I. Uberlândia – MG: EDUF, 2017. p. 133-148.

ZUZEK, Niko. Relógio mecânico, produto da tecnologia monástica medieval a serviço da sociedade industrial. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA*, 9. 1977, Florianópolis. Anais do IX Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História. O homem e a técnica. São Paulo: [ANPUH], 1979. v. 1, p. 137-156.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Entrevista

Tópico 01: identificação, formação e atuação dos entrevistados

DADOS PESSOAIS

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

1. Como você se identifica? Feminino, masculino, outro?
2. Qual sua idade?
3. Relate brevemente sua trajetória formativa.
4. Você possui algum curso/formação específica para o trabalho com crianças de 0 a 4 anos? Qual?
5. Há quanto tempo atua profissionalmente na Educação Infantil?
6. Em que turma da Educação Infantil você atuou entre 2020 e 2021?

#### **Tópico 02: Formação e atuação do professor da Educação Infantil**

7. Pensando a sua formação inicial e continuada, bem como o trabalho desenvolvido pelo professor da Educação Infantil: os professores são formados para atender a qual demanda do contexto prático? Qualquer demanda? Em qualquer contexto?
8. Quais são os objetivos pedagógicos da educação infantil? Que tipo de aprendizagem você considera essencial para essa faixa etária?

#### **Tópico 03: Atuação docente, espaço físico, limitações e conjunturas da pandemia**

9. Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de Pandemia, em virtude da alta taxa de contaminação pelo COVID-19, doença advinda do novo Coronavírus. Nesse contexto, diversas instituições públicas e privadas foram proibidas de continuar com seus trabalhos, visto que o distanciamento social era

extremamente necessário para a contenção do vírus. As instituições educativas, como local de grande aglomeração de pessoas, foram fechadas. Relate como foi a recepção desta informação e quais foram as medidas tomadas pelo sistema de ensino no primeiro momento. A instituição possuía condições mínimas (formação tecnológica, recursos tecnológicos, etc.) para este contexto? E os professores e alunos?

10. Na sua percepção, o que mudou no seu trabalho enquanto docente da Educação Infantil, se considerado o período anterior a pandemia?

11. No contexto da pandemia, o sistema educacional da sua instituição funcionou bem com a mediação das tecnologias? Por quê?

12. Considerando as inúmeras especificidades da Educação Infantil, o sistema de educação da sua cidade ofertou cursos de formação para o trabalho com alunos da Educação Infantil no formato remoto? Relate como foi a formação dos professores para esse cenário que emergia.

13. O Ensino Remoto Emergencial utiliza-se de tecnologias para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Para esse formato de ensino é preciso que o professor tenha um certo domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Pensando na sua realidade, na formação inicial houve formações nesse sentido? Qual sua relação com essas formas de tecnologia no âmbito da docência?

14. Quando você começou a trabalhar por intermédio do Ensino Remoto Emergencial (ERE)? Na sua percepção, quais os desafios e facilidades do ensino remoto? Relate como foi essa experiência, os desafios, as facilidades, etc.

15. Para que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) se efetive é indispensável a utilização de alguns recursos tecnológicos. Além disso, na Educação Infantil o brincar e o aprender são indissociáveis, assim como o cuidar e o educar. Nesse sentido, as aulas, geralmente, são lúdicas e demarcadas pela presença constante de brincadeiras e recursos que possibilitem o aprender brincando. O sistema de educação da sua cidade ofertou os recursos necessários para que você desenvolvesse suas aulas nesse formato? Como se deu esse processo?

16. Em um cálculo rápido, quanto você acredita ter gasto, do seu próprio bolso, entre março de 2020 a novembro de 2021 com as aulas em formato remoto? Relate estes gastos.

17. Sabe-se que na Educação Infantil, especialmente em CMEIs de tempo integral, o trabalho com as crianças é dividido em tempos. No formato remoto como foi a organização das aulas? Houve encontros ao vivo? Relate como se deram as aulas em

formato remoto, as metodologias utilizadas, as teorias que foram suporte para sua prática, etc.

18. No ensino remoto a presença física do professor é substituída pela imagem reproduzida pelo computador ou celular, enquanto que as famílias, que antes não participavam ativamente de todos os momentos das aulas, agora participam constantemente, visto que a criança pequena depende de auxílio para ter acesso as aulas. Relate suas percepções sobre essa relação escola-família durante a pandemia nas aulas em formato remoto.

19. O Brasil é um país demarcado por expressivas desigualdades sociais, inclusive de acesso aos aparatos tecnológicos e a própria internet. Nesse sentido, qual sua percepção sobre as reais condições de acesso de seus alunos a esses recursos tecnológicos? Relate como ocorreu o acesso/frequência – ou a falta dele – dos alunos nas aulas no formato de ensino remoto.

20. Você considera que conseguiu alcançar seus objetivos, didáticos e metodológicos, afim de promover a aprendizagem dos alunos? Essa responsabilidade pelos resultados cabe a quem? Ao professor somente? Por quê?

21. Houve trabalho coletivo/encontros durante o período em que as aulas estiveram em formato remoto? Quais profissionais participaram? Quais os objetivos desses encontros?

22. Com relação específica às atividades trabalhadas com os alunos da Educação Infantil. Fale um pouco sobre as atividades que você desenvolveu com as crianças e as razões dessa seleção.

23. Como foi o processo de planejamento das aulas no formato de ensino remoto?

24. Você se fundamenta em alguma concepção ou teoria do desenvolvimento humano e/ou da aprendizagem para o planejamento de suas atividades com as crianças dessa faixa etária? Comente sua resposta.

25. Para você, considerando o contexto atual, as experiências vivenciadas e o trabalho na Educação Infantil, o que foi ser professor na pandemia da COVID-19? Quais as lições desse período para o trabalho docente?

#### **Tópico 04: A visão do professor sobre a aprendizagem dos alunos durante a pandemia**

26. No seu ponto de vista, a pandemia impactou ou poderá impactar a aprendizagem dos alunos? Como? Por quê? Relate sua percepção sobre isso.

27. Na Educação Infantil a avaliação é realizada de forma processual, ou seja, acontece ao longo de todo o ano letivo. Nesse sentido, como ocorreu/ocorre a avaliação durante as aulas em formato remoto? Relate brevemente.

28. Durante as aulas há momentos de interação entre os alunos? Você acha importante promover essa interação? Por quê? Relate sua percepção sobre isso.

29. Você possui alunos com necessidades especiais? Houve alguma orientação para o trabalho com esses alunos? Quais?

30. Você tem algo a acrescentar sobre o trabalho desenvolvido por vocês professores, face ao ensino remoto, no período da pandemia?

31. Em sua instituição, as atividades presenciais retornaram? Como está sendo o seu trabalho nesse retorno às atividades presenciais?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**Ser professor em tempos de pandemia: uma análise histórico-cultural do trabalho docente em um centro municipal de educação infantil de Jaraguá-GO**”. Meu nome é **Hortência Matias de Castro**, sou **mestranda**, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubricar todas as páginas e assine ao final deste documento, que poderá ser por meio de assinatura eletrônica/virtual. Este documento estará disponibilizado no *Google Drive*, neste link: [https://drive.google.com/drive/folders/1eUBkGTfyUEBOZ6oni0B5vLXS\\_jO5Hroy?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1eUBkGTfyUEBOZ6oni0B5vLXS_jO5Hroy?usp=sharing).

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisadora responsável, via e-mail xxxxxxx, e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes ou pelo *WhatsApp* do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): xxxxx. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo *e-mail* do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são **Hortência Matias de Castro** e **Made Júnior Miranda**. A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 08 minutos. Esclareço que esta pesquisa se realizará única e exclusivamente por via remota e a participação do entrevistado consistirá apenas em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto, que demandará em média 30 minutos/horas.

### **Justificativa, objetivos e procedimentos:**

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é compreender como os docentes têm vivenciado o período de pandemia, além de questionar quais são as suas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, seus principais desafios e adversidades no desenrolar de seu trabalho em tempos tão singulares como o atual. A relevância desta problemática está na possibilidade de apresentar a realidade educacional que se fundou na pandemia e contribuir para a discussão da temática e para a superação das dificuldades. Ademais, pode contribuir no sentido de conferir e estimular a representatividade dos professores que vivenciaram as adversidades de ensinar e aprender numa pandemia. Deste modo, justifica-se, aqui, pelo ímpeto de compreender melhor, no recorte de narrativas realizadas, os desafios do educador em plena pandemia.

**O objetivo geral da presente pesquisa** é analisar a percepção de professores da Educação Infantil acerca da atividade docente desenvolvida em tempos de pandemia. Para a abordagem dessa realidade será utilizada a pesquisa tipo estudo de caso, pois possibilita a compreensão de fenômenos contemporâneos, como o caso do trabalho docente na pandemia. **Os procedimentos de coleta de dados** serão os seguintes: entrevista com

questionamentos semiestruturados (roteiro de questões direcionadoras). Os procedimentos de coleta de dados serão realizados, exclusivamente, de maneira *on-line*, devido ao momento pandêmico em que o país ainda se encontra e pela necessidade de distanciamento e isolamento social como forma de evitar a contaminação/disseminação da COVID-19 e seguindo todas as orientações vigentes no documento OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Dessa forma, para as entrevistas, será utilizada a plataforma *Google Meet*. Também será utilizado o aplicativo *WhatsApp* para que seja estabelecido contato com o participante e, posteriormente, definido a melhor data e horário para a entrevista, sempre respeitando a disponibilidade e aceite do participante.

Este TCLE ficará disponível no *Google Drive* compartilhado para que seja compartilhado com os participantes e outros encaminhamentos. Em nenhuma hipótese os demais participantes terão acesso aos seus dados durante a participação nesta pesquisa, por isso enfatizamos a importância dos participantes guardarem em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico. O documento ficará disponível no link abaixo, mas este documento também será enviado por e-mail em lista única e sem compartilhamento com os demais, assegurando assim a discricão e o anonimato na pesquisa. O roteiro de questões também será enviado previamente no e-mail do participante e também disponibilizado na pasta compartilhada do *Google Drive*. O link para a pasta do Drive é: [https://drive.google.com/drive/folders/1eUBkGTfyUEBOZ6oni0B5vLXS\\_jO5Hroy?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1eUBkGTfyUEBOZ6oni0B5vLXS_jO5Hroy?usp=sharing).

A reunião ocorrerá com duração média de no máximo 30 (trinta) minutos, sem previsão de outras reuniões e será individual, de forma que não haja contato com nenhum outro participante e o anonimato seja preservado. Os dias e horários para a entrevista serão estabelecidos conforme a disponibilidade do participante, ficando a critério deste indicar o que lhe for mais aprazível e viável. O link para a participação na pesquisa é o seguinte: <https://meet.google.com/aea-kehs-tmn>. Lembrando que este link também será enviado previamente e individualmente ao participante via e-mail. Se o participante concordar, a entrevista poderá ser gravada.

**Para que não haja dúvidas assinale no parêntese se autoriza ou não a gravação e a divulgação da sua imagem:**

- (        ) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
- (        ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

**Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz, assinale dentro do parêntese:**

- (        ) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.
- (        ) Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

**Riscos e formas de minimizá-los:**

Para os participantes da pesquisa poderá existir alguns riscos e desconfortos mínimos ao lembrar o trabalho na pandemia, mas são riscos estes seguramente minimizados em virtude de ser uma coleta de dados por intermédio de entrevista semiestruturada. Os riscos relacionados à participação neste estudo podem ser de origem psicológica, intelectual ou emocional: a) Cansaço ou aborrecimento ao responder os questionamentos da entrevista; b) Constrangimento ao se expor durante a realização de testes de qualquer natureza; c) Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias; e) Imprecisão na divulgação dos resultados ou de quebra de sigilo, uma vez que no ambiente virtual, meios eletrônicos ou atividades não presenciais, podem ocorrer limitações como a interferência externa de pessoas não autorizadas à pesquisa e o acesso aos dados da pesquisa, em função das limitações das tecnologias utilizadas (segurança do

software, quebra de sigilo, link hackeado, vazamento de senha) pois no ambiente virtual não há como garantir uma segurança integral dos dados de pessoas que acessam e utilizam aplicativos e internet; f) Risco pelas limitações das tecnologias, podendo ocorrer queda de energia, internet, falha nos aplicativos utilizados para a entrevista ou de armazenamento dos dados, bem como indisponibilidades por parte do(a) participante que no momento possa ter dificuldades como o aparelho eletrônico para acesso à entrevista.

**Quaisquer destas eventualidades poderá gerar um desgaste ou indisposição momentânea e não acarretará em prejuízo para o participante que deve se sentir livre a não mais participar.**

Quanto a gradação dos riscos, os mesmos são de escala mínima, pois conforme a Resolução CNS 466/12, risco mínimo aplica-se aos estudos que empreguem técnicas e métodos retrospectivos de pesquisa e aqueles em que não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo, entre os quais se consideram: questionários, entrevistas, revisão de prontuários clínicos e outros, nos quais não haja identificação do participante ou intervenção considerada invasiva à intimidade do indivíduo.

Como medida para minimizá-los a pesquisadora indica as seguintes medidas: a) Garantia que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde do sujeito participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento; b) Garantia de anonimato, da não obrigatoriedade em narrar suas histórias e de desistência da participação voluntária a qualquer momento, sem prejuízos ao participante; c) Garantia que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. d) Garantia da não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; e) Garantia de divulgação pública dos resultados, através da dissertação, que será disponibilizada pela Universidade Estadual de Goiás.

**Ressalta-se que, não haverá riscos relacionados a pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19) ao participante, pois a coleta de dados será realizada exclusivamente por via remota, desde o recrutamento ao trabalho de coleta dos dados, não acarretando contato físico entre pesquisadora e pesquisados.**

#### **Assistência:**

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

#### **Benefícios:**

Esta pesquisa terá benefícios indiretos, como: estimulação da socialização entre professores; reconhecimento da sua prática docente e reconstrução de suas memórias e histórias enquanto profissional que atuou em um período adverso e singular da história humana: a pandemia, com ênfase no seu protagonismo docente; contribuirá também para o fortalecimento da criticidade e autoestima docente. Para a sociedade, de forma geral, também existirão benefícios indiretos, pois a temática trará maior notoriedade as pesquisas envolvendo o trabalho docente durante a pandemia, o desenvolvimento dos alunos, bem como as dificuldades inerentes do respectivo período.

#### **Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando

de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

#### **Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo (como por exemplo, dados móveis de internet) este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável. Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, através do Drive: [https://drive.google.com/drive/folders/1eUBkGTfyUEBOZ6oni0B5vLXS\\_jO5Hroy?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1eUBkGTfyUEBOZ6oni0B5vLXS_jO5Hroy?usp=sharing). Também disponibilizaremos um contato telefônico: (62) 98588-4982 (com *WhatsApp*), através do qual poderá ser agendado uma visita à Universidade Estadual de Goiás, Avenida Araguaia, n.400. Vila Lucimar, Inhumas-Go. CEP 75403-577 - Contatos: (62) 3514-3122 - [www.ppge.ueg.br](http://www.ppge.ueg.br) - E-mail: [ppge@ueg.br](mailto:ppge@ueg.br), onde disponibilizaremos o material para consulta e nos colocaremos à disposição para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

#### **Declaração da Pesquisadora Responsável**

Eu, pesquisador (a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

#### **Declaração do (a) Participante**

Eu, ....., abaixo assinado, discuti com o pesquisador (a) Hortência Matias de Castro sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo **“Ser professor em tempos de pandemia: uma análise histórico-cultural do trabalho docente em um centro municipal de educação infantil de Jaraguá-GO”**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

\_\_\_\_\_ Jaraguá \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_\_\_\_

---

Assinatura do (a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura do (a) pesquisador(a) responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE C – PRÉ-INDICADORES

### PRÉ-INDICADORES

#### Professoras 1, 2, 3 e 4

- dificuldades a partir das transformações do sistema de ensino;
- Quando eu recebi a notícia, fiquei abalada;
- Até me lembro que, quando soube da notícia, eu estava em sala com as crianças. Eu olhava para as crianças e pensava: “o que será de nós? ”;
- O que foi repassado para nós [professores], é que iríamos parar por 15 dias e aguardar um segundo posicionamento para ver como iria proceder. Mas a gente não retornou. Paralisou os CMEIs. Os CMEIs não iniciaram com as aulas on-line durante o ano de 2020. Tínhamos alguns encontros virtuais para estar tratando de questões pedagógicas e burocráticas;
- tínhamos uma reunião por semana para fazer um trabalho, um estudo com professores, auxiliares dos CMEIs, onde selecionávamos algumas atividades e materiais pedagógicos, supondo, naquela época, que iríamos voltar logo e que deveríamos usar este material pedagógico (informações repassadas e sugestões de atividades, sites para pesquisa);
- deu para levar;
- Essa notícia chegou para todos ao mesmo tempo, em todas as áreas e todos nós ficamos inseguros;
- Demorou alguns dias para nos situarmos;
- percebemos que não tinha jeito [de voltar voltas às aulas semipresenciais], porque estava ficando cada vez pior;
- não sabíamos qual seria o futuro, onde isso ia nos levar, [até] onde essa Pandemia iria chegar;
- Foi muito conturbado;
- não teve uma formação para que os professores comesçassem [nesse formato de ensino remoto], até porque já tinha tantos dias que as escolas estavam paradas que se fosse fazer uma formação o prejuízo da defasagem do ensino seria maior;
- fizemos as coisas de modo muito corrido;
- Os professores começaram a trabalhar sem formação;
- foi tudo muito amontoado, não foi nada fácil;
- Teve professores que quiserem desistir, pois não sabiam dar aula à distância;
- A Pandemia veio de repente, então, não tinha ninguém preparado, nem as escolas tampouco a secretaria de educação;
- Ninguém se prepara para uma Pandemia;
- Quando veio a Pandemia, tivemos que mudar: gravar aula, dar aula à distância, necessitar do apoio, da intermediação da família, pois os alunos da Educação Infantil não conseguem assistir as aulas sozinhas;
- Na verdade, em 2020 nós [...] trabalhamos apenas com atividades pedagógicas, uma requalificação;
- por exemplo, pedia para trabalhar as cores. Assim, pedia-se para pesquisar a atividade e apresentá-la;
- É uma doença nova, tudo é novo, ninguém sabia até o momento em como lidar com a situação;
- Foi feito muita coisa pelo “achismo”.
- Foi uma Pandemia! Foi um susto, por termos uma educação que deixa muito a desejar;
- Mas diante do que aconteceu, sobrevivemos aquele período;
- Nós caímos de “gaiato” no meio da história;
- A perspectiva era que logo isso acabasse [a Pandemia], que achariam logo uma vacina;
- Foi um “chacoalhão”!

- Eu sofri bastante! Sofro até hoje! Não foi fácil!;
- Como a gente trabalha sempre com o lúdico, então, se você quisesse alguma coisinha, você tinha que ir lá e providenciar.
- Foi no início de 2021 que voltamos ao ensino remoto;
- Cada um se virava do jeito que podia;
- Tivemos que aprender, aprendendo;
- Eu penso que nós fomos meio que jogados, “você vai dar aula à distância, se vira, eu só quero resultado”. Eu me vi nessa situação!
- Vamos fazer isso sem a certeza ou comprovação;
- Eu sempre buscava alguém que poderia me ajudar;
- Nós fomos trabalhando e resolvendo as dificuldades no dia a dia mesmo;
- Na verdade, o sistema não forneceu recursos nenhum! A única coisa que o sistema ofereceu foram as habilidades para você trabalhar;
- cada professor deveria correr atrás dos seus recursos;
- No geral, os pais não tiveram uma boa recepção quando souberam que eles teriam de ser os mediadores do ensino da criança;
- Até porque cada um estava na sua casa, então, cada um usava o recurso que tinha;
- Quem não tinha internet, teve que providenciar;
- Professores tiveram que se reinventar, na verdade, com essa Pandemia. Teve professor que não sabia nem mexer no *WhatsApp*. Eu mesmo fui um exemplo disso;
- Dificuldades em trabalhar com aplicativos;
- Não teve respaldo em hora nenhuma;
- Todo mundo ficou apreensivo;
- Quanto aos professores, alguns não tinham nem aparelho celular ou tinham muitas dificuldades de acessar os recursos tecnológicos;
- Eu não me relaciono muito bem com a tecnologia.
- Eu acredito que cada um se virou como pôde;
- Eu mesma não busquei muito auxílio na coordenação, pois sabia que a gente tinha que se virar;
- Não posso negar que tive auxílio. Às vezes, não na instituição. Mas eu fui atrás das pessoas que já sabiam mais do que eu, e essas pessoas me deram apoio;
- cada um foi por si, uma vez que a própria coordenadora pedagógica tinha alguma dificuldade;
- Não tivemos capacitação;
- A partir do momento que decidimos pelas aulas *on-line*, não teve uma formação para que os professores comesçassem [nesse formato de ensino remoto];
- em outras séries teve mais respaldo. Nós não tivemos respaldo em hora nenhuma;
- Formação... como se diz, se você quer fazer a sua aula, você procura. Eu fui atrás! Pedi ajuda para “a”, pedi ajuda para “b”. Para Ensino Fundamental teve treinamento e tudo mais. Mas, para nós no CMEI, foi “se vira”;
- Nós tivemos algumas “aulinhas vagas”, bem depois;
- cada um foi se virando para atingir os objetivos;
- Quando veio a Pandemia, tivemos que mudar: gravar aula, dar aula à distância, necessitar do apoio, da intermediação da família, pois os alunos da Educação Infantil não conseguem assistir as aulas sozinhas;
- Gravávamos vídeos explicando o procedimento da atividade;
- Criou-se um grupo de estudos pelo *WhatsApp* com as turmas e enviávamos essas sugestões de atividades;
- eu vejo que teve uma sobrecarga, porque além de ter que planejar as aulas como de costume, nós tivemos que dispor de tempo para estar gravando essas aulas;
- Se tem que dispor um período para planejar, outro para gravar e, em muitas vezes, ter que gravar 2, 3, 4 vezes, porque nunca fica bom. Sempre tem um problema. [Quando isso ocorre] é preciso

gravar de novo. Depois, tem que tirar um tempo para editar, pois na Educação Infantil não pode ser um vídeo sem editar: é preciso incrementar o vídeo para que chame a atenção da criança;

- Em 2021, foi um ano bem difícil, porque, além da gente estar se reinventando, tinha vezes que eu ficava altas e altas horas tentando gravar um vídeo. Foi uma loucura!
- Os vídeos eram gravados e organizados através do aplicativo *Kinemaster*;
- eu editava o meu e da minha colega que não sabia. Então, como eu sabia um pouco mais, eu pegava os vídeos dela e fazia;
- E pelo fato de eu não ter experiência, demorava mais ainda. Com a experiência, esse tempo foi diminuindo. Já fazia rapidinho;
- Eu vejo que houve uma sobrecarga principalmente dos professores da Educação Infantil, nessas aulas à distância durante a Pandemia;
- Eu trabalhei demais, trabalhei o dobro! E você não tinha retorno por parte de alguns pais! Isso era constrangedor! Porque, eu pensava: “o que será que aconteceu? Será que a minha aula não foi boa?”
- teve que aprender a ser “*Youtuber*”, aprender a ser tudo nesse ano que passou;
- Teve que ter muita pesquisa de aprimoramento, aprimorar as aulas para a idade que a gente estava trabalhando;
- Nós tivemos uma dificuldade muito grande de trazer as famílias para participar;
- Foram pouquíssimas as famílias que levaram a sério essa forma de ensino, e que desenvolveram as atividades sugeridas para as crianças;
- não conseguimos muito retorno das famílias. Isso me deixava muito frustrada;
- As atividades eram enviadas no grupo para que os pais dessem uma devolutiva;
- Esse estar gravando aula e estar trabalhando com a família mostrou formas novas de trabalhar, novas possibilidades;
- Foi-nos repassado que cada criança poderia estar dando a devolutiva de apenas uma atividade semanalmente, sendo que eram cinco atividades enviadas;
- Mesmo assim, teve alunos que enviou uma atividade durante o ano todo;
- Não houve, em momento algum encontro com os alunos, até por conta de eles serem pequenos, de não conseguirem acompanhar. Por exemplo, se tiver agora falando com eles [pelo *Google Meet*], eles iriam achar que estão vendo um vídeo, não conseguiriam interagir comigo;
- os pais não dispõem de tempo;
- Geralmente, tinham pais que mandavam até a noite, porque era o único momento que tinha, ou seja, trabalhava até tarde, [portanto,] acabava fazendo as atividades fora de horário, depois das 18h;
- 2021 o ano todo, no remoto;
- O maior desafio era trazer as famílias para nossa realidade. Eu confesso que esse foi o meu grande desafio;
- A relação era mais ligar para os pais e cobrar atividades;
- Era mais relação de cobrança;
- [Ensino Remoto] Não foi muito bem aceito pela própria família [das crianças], porque a maioria não tem aquele respaldo, não tem aquela consciência do papel enquanto família na educação da criança;
- Acha [família] que o papel da escola é ensinar e educar para vida também. Não trabalham de forma conjunta com a escola. Eu fico contrariadíssima;
- Eu fiquei surpresa pela participação dos pais, apesar de ter muita cobrança;
- Mais de 50% da minha sala era participativa, entre 50% a 70%, na verdade;
- Na minha sala, por exemplo, a maioria tinha acesso a essas tecnologias, [como o] celular, mas, no geral, o que eu percebi na nossa instituição é que alguns pais não tinham nem internet;
- E não tinha retorno por parte da família! Apenas alguns pais retornavam. Isso desmotivava muito!

- Eu vejo que a dificuldade maior foi essa, de não estar em contato com a criança;
- Parecia que *eu não queria atingir as crianças, parecia que eu queria atingir os pais, pois se os pais não viessem conosco, nós não conseguiríamos desenvolver o trabalho com os alunos*, colocar em prática aquilo que estávamos sugerindo;
- Ensinar primeiro o “por que”, pois se você não ensina isso, ele não passa para o filho por pensar que é uma coisa banal, sem sentido;
- Quando eu via que não havia retorno por parte dos pais, eu ficava um pouco *frustrada*, pensando: “o que vou fazer para reverter essa situação? ”, e a gente sabe que nem sempre vai reverter;
- O que os pais faziam era ver os vídeos e entender o conteúdo, depois, o trabalho deles era fazer a dinâmica juntamente com os filhos;
- Eu pensei: vou ter que ensinar os pais para os pais ensinar os filhos. Penso que esse foi o desafio maior.
- eles faziam o trabalho prático;
- professores passassem a introdução para os pais;
- Não forneceu nada [o sistema de ensino]! Nada... nada... nem material caso você quisesse fornecer um recurso pedagógico; - Eu tive que comprar do meu bolso. Não foi ofertado!
- Fui gastando aleatoriamente. Não tenho ideia do custo total aproximado;
- paguei para editar os meus vídeos, por estar cansada. Não ficou barato não!
- Eu não vou ficar tirando do meu salário para fazer essas coisas;
- Cada professor fez com aquilo que tinha, começando dos seus aparelhos tecnológicos e também os materiais pedagógicos que eles usavam para gravar as aulas;
- Nós utilizamos a nossa internet, os nossos celulares, os nossos materiais. Tudo tinha que se conforme com aquilo que tínhamos em casa, para não ter gastos extras. Eu utilizei o que tinha em casa, dentro das propostas. A educação é vista dessa forma: o professor tem que arcar com tudo!
- a maioria das vezes sai é do bolso da gente mesmo, porque eles (secretaria de educação) não davam ajuda financeira;
- Principalmente na Educação Infantil, a maioria das atividades é lúdica, não dá para fazer uma “tarefinha”;
- Eu tentei trabalhar com que tinha em casa;
- Da instituição não veio nada, nenhum recurso;
- Talvez até tivesse recursos lá, mas como eu não fui pedir... talvez tinha à disposição, mas eu, particularmente, nunca pedi, sempre me virei. Mas também não foi ofertado, não disseram: “tem isso aqui, se você quiser, vai lá e busque”;
- Se [o professor] tinha algum aparelho de celular bom [ou] um notebook bom, ele conseguiu trabalhar melhor;
- Quando eu me vi com as dificuldades em trabalhar com aparelhos tecnológicos de baixa qualidade, acabei ficando um pouco desestimulada;
- eu fiquei responsável para enviar atividades três vezes na semana e as auxiliares ficaram responsáveis para enviar duas vezes na semana;
- Tinha que estar orientando as assistentes, repassando informações, o planejamento, para que elas pudessem desenvolver as aulas delas também;
- A secretaria de educação fazia o planejamento e a coordenadora pedagógica nos repassava;
- As famílias que de fato estão preocupadas com o desenvolvimento da aprendizagem dos próprios filhos foram as que mais participavam – que, como te disse antes, infelizmente, foram poucas;
- Considerando a quantidade de alunos que eu tinha e a quantidade de alunos que participava, e a quantidade de famílias que contribuíram para que as crianças participassem, não [objetivos pedagógicos]; Se [o professor] tinha algum aparelho de celular bom [ou] um notebook bom, ele conseguiu trabalhar melhor

- Em relação a alcançar os objetivos durante as aulas *on-line* eu vejo que não foi possível contemplar todos. Trabalhar à distância na Educação Infantil é muito complicado, porque nessa fase é prática, é o lúdico;
- O professor não tem obrigação de carregar esse fardo sozinho;
- Tinha aqueles que não participavam das aulas remotas, então, a família que tinha pegar a atividade impressa no CMEI, mas a gente sabia que era os próprios pais que faziam e enviavam a foto das atividades todas prontas de uma só vez;
- Um, o pai alegava que não tinha como fazer atividade do grupo, os outros dois disseram que não tinha *internet*;
- O que tinha para ser ofertado no momento, foi ofertado;
- Os meus alunos não têm idade para eles próprios ter acesso [ao celular ou computador]. São os pais;
- uma dessas crianças que eu mencionei para você, que ela disse que não tinha acesso à internet, ela tinha *WhatsApp*, então, julga-se, que ela não queria fazer.
- era [falta de] interesse mesmo;
- Não posso dizer que eles não tinham acesso, porque se eles postam outras coisas nas redes sociais, quer dizer que eles têm acesso;
- esperando, ainda, que o pai repassasse para a criança de maneira correta;
- Eu procurei desenvolver o meu trabalho da melhor maneira possível; procurei ver o lado dessas famílias;
- No geral, observando a mim e aos meus colegas, vejo que houve um empenho e uma ótima dedicação;
- a minha parte eu fiz! Buscar, eu busquei, mas não teve retorno por parte dos pais, pois pelo fato dos alunos serem crianças, não são eles que vão lá sentar e fazer a atividade, são os pais que tem que estar acompanhando;
- sugeria sempre jogos ou brincadeiras, atividades com coisas que eles tivessem em casa, para facilitar;
- E se você for trabalhar com determinado objeto e o pai o não tem em casa? Como fazer?
- Você tem que sugerir outra coisa que substitua aquilo que você estava trabalhando. Os desafios eram constantes;
- Eu necessitava da parceira deles;
- Por exemplo, na maioria das vezes, eu usava sucata, materiais recicláveis, justamente porque eu não recebi nenhum recurso do sistema educacional. Não veio nada! Não tivemos suporte de recursos!
- [objetivo de] atingir as famílias para que elas participassem, não!
- de lição, eu aprendi que prefiro trabalhar no presencial. O remoto não foi muito agradável para mim;
- Eu acredito que nesse ensino remoto, se a criança não tiver um apoio da família, ele não flui;
- Se continuar nesse ensino remoto, vai chegar em algum momento em que ele não vai conseguir evoluir, progredir para as próximas séries. E se chegar ao ponto de ele não conseguir mais, ele vai desistir;
- O ensino remoto para Educação Infantil não funciona bem! Não é o ideal!
- Já nós da educação, aprendemos algo que não teríamos aprendido em tempos normais, que é se superar, aprender a trabalhar com tecnologias, buscar novos meios, aproximar com a família dos alunos, mostrar mais o que a criança aprende mais para família;
- Foi difícil, mas foi bom;
- [ser professor durante a pandemia] Força, foco e fé!

- Sabemos que boa parte das famílias que colocam seus filhos para estudar no CMEIs é por necessidade financeira. Muitas vezes não pode pagar uma babá, porque, por vezes, não tem o que comer em casa;
- De maneira geral, a Pandemia impactou sim o aprendizado;
- A maioria das famílias que estão lá é de classe baixa. Se eles não têm nem o básico para comer ou às vezes só o básico, imagina ter aparelho tecnológico de qualidade?;
- Às vezes começava a acompanhar muito bem as aulas, depois o aparelho estragava e não tinha condições de concertá-lo. Foi difícil! Teve famílias que eram interessadas, frequentes nas aulas, mas não puderam acompanhar justamente porque não conseguia ter um aparelho que suportasse todo aquele conteúdo;
- Eu penso que o ensino na Educação Infantil precisa ser presencial, uma vez que ele é muito pautado na afetividade, no contato, no olhar, na fala;
- O presencial é necessário na Educação Infantil, porque cria afeto, vínculos, o aprendizado é diferente. Eu vejo que, mesmo as crianças que participavam, não tinham o mesmo desenvolvimento ou aprendizagem se tivesse conosco orientando, interagindo com outras crianças;
- Quando a criança está perto de você, é possível perceber melhor as dificuldades e necessidades delas. Por sua vez, à distância, fica difícil essa avaliação da criança. Então, foi impactante sim;
- O máximo de interação que eles tinham com os colegas era visualizando nos grupos de estudo os vídeos que as famílias enviavam como devolutivas;
- Eu vejo que é importante sim! É necessária essa interação na Educação Infantil. Percebemos hoje que muitas crianças têm dificuldade de falar, de conviver com outras pessoas justamente porque ela não teve essa experiência;
- Quando a criança vai para sala de aula e começa a conviver com os colegas, ela desenvolve a fala. Tem crianças que não abrem a boca, só gesticulam. A interação com os colegas estimula a fala. Eu vejo como necessário essa interação, não tem como tirar isso;
- A criança precisa dessa interação, desse contato com o outro até para ela formar a própria identidade, porque ela sabe que o outro tem uma característica diferente da dela. É convivendo com o outro que ela vai perceber isso;
- A partir do momento que a criança está interagindo com os colegas na escola ela está aprendendo a como conviver em sociedade. Quando for adulta, ela vai saber conviver com outras pessoas, vai saber até onde vai o espaço dela e onde começa o espaço do outro. Se ela não teve essa interação na Educação Infantil, não saberá conviver em sociedade. E essa interação da criança é muito importante com outras faixas etárias, não só com os colegas da mesma idade, da mesma turma;
- A criança perde muito quando não socializa com a outra [criança]. Ela deixa de aprender, mesmo porque apenas no contexto familiar, apesar de ter as aulas *on-line*, não se desenvolve da mesma forma. O pai tem que trabalhar, a mãe tem que cuidar da casa enquanto nós estamos na instituição com a criança, nós (os professores) desenvolvemos e vivemos para ela, somente para ela;
- O social é muito importante, psicológico da criança;
- Os objetivos pedagógicos consistem... Auxiliar no desenvolvimento das crianças – desenvolvimento da autonomia, desenvolvimento cognitivo;
- Para mim mesmo, por exemplo, chegam crianças que não aprenderam nem a andar. Então, é preciso fazer um trabalho voltado para isso [, o desenvolvimento motor];
- mas o que gosto muito de trabalhar é desenvolver a autonomia;
- os seus objetivos são os mesmos: facilitar o desenvolvimento intelectual da criança e o desenvolvimento motor (coordenação motora corporal, coordenação motora fina);
- Eu penso que tem que ser realizado um trabalho de exploração, porque criança que está na Educação Infantil ainda está com a memória em formação, [ou seja] ela não está com a memória vazia, mas precisa preencher essa memória para quando necessitar superar por situações [do cotidiano];

- Deixando a criança explorar ambientes, materiais, coisas diferentes, até o próprio espaço da escola, a natureza, [além de] trazer objetos para sala de aula;
- e quando elas precisarem resolver situações [do dia a dia] o cérebro vai “buscar a resolução na memória” e criar novas possibilidades;
- Eu gosto muito de trabalhar com crianças, de colocá-las para pôr a mão na massa, para explorar. Quando eu vi que não teria o contato com as crianças e que os pais fossem dar o suporte para essas aulas, achei que não iria funcionar;
- Eu vejo muito isso na escola [formação técnica]. Enquanto sujeito, você tem que ter uma formação completa. Na escola, é apenas assimilar conteúdo, ensinar cor, por exemplo. Sim. Me preocupo muito com isso, com a formação humana;
- Só de a criança aprender uma cor diferente, ela já está desenvolvendo. Claro que não de modo integral, mas a criança não saiu da forma como ela entrou. Alguma coisa ela conseguiu assimilar com a gente;
- A criança trabalha o concreto, e como vou trabalhar o concreto se não estou com a criança?
- Você tem que sugerir outra coisa que substitua aquilo que você estava trabalhando. Os desafios eram constantes;
- Os alunos de 2, 3 anos já têm dificuldades em prestar atenção no professor em sala de aula, imagina em um vídeo?;
- Quando você está na sala de aula, é possível levar esse objeto e trabalhar com a criança. Então, esse era outro desafio;
- Quando você está na sala de aula com a criança, você consegue observar as dificuldades delas, você senta ao lado todos os dias e vai ao ponto em que o aluno tem dificuldade;
- é muito difícil avaliar porque se o pai manda uma foto, por exemplo, você só vai ver o que a criança fez, mas você não viu o processo dela estar fazendo;
- Então como vou avaliar? Eu não vi como ele fez. [E ainda,] se fosse apenas foto de uma atividade, as vezes nem foi a criança que fez, foi o pai que fez e enviou a foto para dar uma devolutiva para a professora;
- Chegava no dia do conselho de classe, e ficávamos sem saber o que falar da criança;
- Tirávamos conclusões diante dos vídeos e fotos;
- Hoje, quando eu pego algumas crianças que foram meus alunos durante as aulas on-line, eu tenho outra ideia deles. Eu penso que aquilo que eu avaliei no ano passado foi errado;
- A noção que eu tive não era verdadeira quando eu pego eles dentro da aula presencial hoje. O desenvolvimento deles é totalmente diferente daquilo que eu imaginava que era;
- Havia crianças que não apresentavam um retorno significativo;
- Educação Infantil não funciona nas aulas remotas, porque as famílias não apoiam, não auxiliam as crianças e as crianças precisam que os pais estejam juntos;
- As minhas atividades eram postadas no período matutino. Todas elas tinham [uma] introdução que no caso era acolhida. Depois, vinha a atividade e a finalização. A acolhida, no caso, [consistia em] uma oração ou alguma “musiquinha”, depois, vinha o vídeo com o objetivo da atividade e, no final, fazíamos a despedida;
- Eu trabalhei, principalmente, a questão da família, o contexto social da criança, [ou seja]: onde que ela está inserida, o reconhecimento da família, o reconhecimento das pessoas que fazem parte dela, movimentos, gestos, corpo, coordenação motora;
- Tinha as atividades que enviávamos para eles, trabalhando os campos de experiências. Para trabalhar o campo de experiências Corpo, Gesto e Movimento, por exemplo, e especificando a lateralidade, eu lançava uma atividade para as crianças estarem fazendo o seguinte: como pegar uma corda e pular do lado esquerdo e do lado direito. Assim, a família gravava um vídeo e nos enviava;
- Durante as aulas *on-line*, os pais faziam a dinâmica com a criança e pronto. Não é suficiente para ela desenvolver;

- Creio que ficou entre 70% e 80% nas questões teóricas e no cognitivo; no motor e no físico ficou muito a desejar;
- A responsabilidade vem do professor em desenvolver meios para que a criança aprenda, mas o professor precisa ter um suporte pedagógico da coordenação e da equipe gestora [juntamente com a] disponibilização de materiais e da entrega de projetos com antecedência;
- Por exemplo, ética e o respeito são elementos trabalhados na Educação Infantil, pois é nesse momento em que eles estão formando a cidadania e a personalidade;
- Na Educação Infantil, o professor tem que trabalhar em conjunto o desenvolvimento motor e cognitivo;
- Por exemplo, uma atividade aplicada nesse sentido foi a de lateralidade, onde se pede aos pais para [auxiliar a criança a] fazer uma dinâmica de “percursos de obstáculos”;
- Eu trabalhei com brincadeiras, jogos e músicas, porque era mais fácil para os pais estarem interagindo com as crianças para que eles dessem um retorno;
- sugeriria sempre jogos ou brincadeiras, atividades com coisas que eles tivessem em casa, para facilitar.
- E, observar o concreto, de fato;
- Então, se eu trago objeto para minha história, pois quando o aluno vê o objeto e escuta a história ele passa a assimilar as informações. Ele consegue, futuramente, imaginar alguma coisa em cima daquela ideia que se formou com aquele objeto.
- Por exemplo, na história dos Três Porquinhos a criança pequena que nunca viu um porco, um tijolo, uma palha, uma casa construída com madeira, não vai ter ideia nenhuma. Se ela não consegue a reproduzir essa história na cabeça, ela passa a desviar a atenção. Por isso eu procuro trazer histórias com os objetos para chamar atenção das crianças, para que ela armazene essas informações, gerando cenas da história;
- Eu não tenho um autor em que eu me ancore, mas eu sou o tipo de pessoa que tento me envolver com todos que estão relacionados com a Educação Infantil;
- Na prática em sala de aula a gente não utiliza tantos recursos tecnológicos, primeiro, porque não há muitos recursos no CMEI;
- Já planejamos as aulas sem contar com esses recursos;
- No presencial tem uma rotina para seguir. No [ensino] remoto, não tem jeito de determinar isso!
- Eu notei enquanto trabalhava com os pais nas aulas à distância essa necessidade de incluir a família nas aulas, mesmo presenciais, como também a questão de usar as tecnologias, pois, em muitas vezes, dentro da sala de aula, durante as aulas presenciais, acabamos deixando de lado as tecnologias;
- Enquanto eu gravava as aulas, eu pensava justamente isso: “quando eu voltar para as aulas presenciais, vou levar mais a tecnologia, até para cativar os alunos”;
- retornando para sala de aula, tem aquela porcentagem de pais que vieram e falaram que queriam participar da vida escolar do meu filho. Mas teve pais que já estavam “doidos” para se livrar dos filhos, não queriam nem saber de tarefas de casa. Há esses dois lados;
- A maioria das vezes, a gente acha que aquela certa atividade vai dar certo. Algumas das atividades que eu sugeria eram do *Instagram*, de uma moça que eu sigo, que as atividades dela são [proveniente da corrente metodológica] montessoriana;
- Se eu percebesse que tinha outra [atividade] que tivesse mais relação com a realidade das crianças, eu a escolhia;
- As crianças que fizeram as atividades são mais participativas, essas crianças tendem mais a comunicação, a fala... tudo é melhor;
- As que participavam, a gente percebe, agora que voltou o ensino presencial, que as crianças estão mais desenvolvidas, tanto na comunicação como nas brincadeiras.

- Algumas [famílias] reconheceram o que é a Educação Infantil, não todas, claro. Mas acho que algumas viram que de fato que as crianças vão para o CMEI e aprendem, se desenvolvem. Elas não estão lá apenas para que os pais possam trabalhar;
- Infelizmente, nós temos ainda a concepção das famílias sobre a Educação Infantil, como se não houvesse ensino ali, ou seja, que as crianças ficam na escola apenas para os pais trabalharem e para eles não pagarem babá;
- Antes, éramos muito apagados, sumidos, pois, às vezes, os pais nem sabiam quem eram os professores dos seus filhos. Isso é, infelizmente, uma realidade. Então, foi um ponto positivo;
- Algumas famílias passaram a nos ver com um olhar diferente;
- Temos que quebrar esse tabu que [nos] foi colado, de que a creche é apenas um passa tempo na vida da criança;
- Se a criança tiver alguma dificuldade, ela não vai progredir, porque ela vai ficar estagnada em alguns sentidos, pois o professor não consegue dar uma assistência para 40 alunos nesse ensino remoto;
- Isso destrói o professor;
- Meus alunos não [ serão impactados pelo ensino remoto], pois eles são bem pequenos. Crianças ainda. E o nosso trabalho é auxiliar no desenvolvimento da criança. É muito sutil na Educação Infantil para falar que vai ter uma intervenção [consequência] tão drástica mais adiante;
- Na verdade, ela [Pandemia] impactou na aprendizagem das crianças. Talvez não direcionado aos CMEIS por não ser obrigatória, uma vez que a Educação Infantil inicia-se a partir dos 4 anos, por essa razão, para o CMEI, não teve muito essa questão. Mas para os alunos do Ensino Fundamental, teve bastante atraso;
- Agora, na Educação Infantil, penso que isso é reversível;
- Na Educação Infantil menos, porque os conteúdos são mais de desenvolvimento motor e formação de identidade. Então, dá para recuperar isso enquanto a criança está no primeiro e segundo ano;
- nos conselhos de classe, mencionava que não havia condições de avaliar criança “x”, porque não tinha devolutiva de atividade;
- Como eu vou avaliar a criança se eu não estou a vendo, tendo contato e se eu não sei o que ela está fazendo?;
- Então, a gente não tinha o contato pessoal, e ainda sem a devolutiva das atividades para a gente estar analisando como a criança está, era impossível avaliar;
- Retornamos [ensino presencial] no dia 24 de janeiro [2022];
- No Ensino Remoto não teve essa interação entre a gente. Não tinha como ter essa interação. Quando tinha, era muito pouco. Às vezes eu ia [no WhatsApp] particular dos pais das crianças, elogiava, dava parabéns pelo retorno da atividade. Mas a interação era muito pouca;
- Não tinha contato todo dia com a criança e com as famílias. Eu tinha um aluno que falava 2 ou 3 vezes na semana comigo;
- A comunicação direta com o pai era mais pelo privado. Não havia reuniões [presenciais].
- Hoje em dia, eu acredito que, bem antes da Pandemia, já surgia a necessidade das tecnologias dentro da sala de aula. Então, era uma coisa que já devia estar existindo era esse aprofundamento da área tecnológica dentro do curso de Pedagogia;
- Metade quer participar, pois percebeu a importância da família no aprendizado da criança e outra metade não quer mesmo participar mais, pois acha que isso é função da escola;
- o aprendizado é melhor quando eles apoiam;
- A dificuldade maior no retorno das aulas presenciais é que percebemos que os alunos não sabem conviver com os outros, por terem ficado isolados em casa, somente com a família;
- Muitos deles não têm irmãos, não conviveram com outras crianças. Percebemos isso no dia a dia da sala de aula, de aceitar o colega. Tem crianças que também que ficaram no celular durante esse tempo de isolamento;

- Eu tive até uma experiência interessante, na qual eu levei as crianças para um momento de lazer com brinquedos, baldes com água, muitos brinquedos para explorar a água. Eles não sabiam o que fazer. Eles simplesmente jogavam a água fora. Pensei comigo: “as crianças não estão tendo a criatividade de explorar e manipular”. Temos que ter dedicação e observação maior;
- O professor já não pode desenvolver dinâmicas mais profundas com a criança, pois agora tem que trabalhar coisas que elas já deveriam trazer de casa. Eu tenho que ensinar a criança a ir lá para fora e usar água no brinquedo, dar banho na boneca, usar uma panelinha. O professor dá uma atividade impressa para o aluno e fala que ele tem que fazer uma colagem, ou seja, explorar a cola, manipular, amassar o papel e usar a cola. A criança fala assim: “faz para mim?”. Então, ela não tem aquela curiosidade que é normal da criança, de querer explorar;
- Antigamente, se o professor dava uma cola para criança, ela achava o máximo. Tudo o que via por perto queria colar. Hoje em dia, as crianças não têm essa mesma curiosidade. Eu estou percebendo em todos os aspectos. Tudo o que o professor vai propor para criança ela quer pronto, então, está sendo um desafio muito grande;
- Isso é um reflexo do período de Pandemia, da falta de interação, da falta de estar dentro da escola manipulando materiais, uma vez que dentro de casa os pais não fornecem os materiais, mas fornecem o celular;
- Antigamente os pais deixavam as crianças explorarem o quintal, a terra, as plantas, o ambiente, tudo ali, então, isso estimulava a criatividade da criança. Com isso, quando a criança pegava qualquer material, ela já queria manipular, fazer diversas coisas. Quando o pai deixa de fazer isso, deixa de levar a criança para explorar ambientes, materiais e entrega só o celular, a criança não desperta a criatividade, a curiosidade, ou seja, só quer receber pronto, até porque o celular traz pronto, até as músicas com toda a animação.