

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANA GABRIELA NUNES FERNANDES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELOS
CONCEITOS DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: REALIDADE
E POSSIBILIDADE NA DIALÉTICA APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO**

TERESINA (PI)

2017

ANA GABRIELA NUNES FERNANDES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELOS
CONCEITOS DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: REALIDADE
E POSSIBILIDADE NA DIALÉTICA APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO**

Tese submetida à Banca Examinadora do
Doutorado do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Piauí, para a obtenção do título
de doutora em Educação, sob orientação
da Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de
Carvalho

TERESINA (PI)

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

F363p Fernandes, Ana Gabriela Nunes.
A Prática pedagógica na educação infantil mediada pelos
conceitos da disciplina psicologia da educação : realidade e
possibilidade na dialética apropriação e objetivação / Ana Gabriela
Nunes Fernandes. -- 2017.
202 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2017.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho.”

1. Psicologia da Educação. 2. Psicologia Histórico-Cultural.
3. Formação Docente. 4. Prática Pedagógica. I. Título.

CDD 370.15

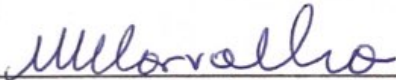
ANA GABRIELA NUNES FERNANDES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELOS
CONCEITOS DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: REALIDADE E
POSSIBILIDADE NA DIALÉTICA APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa: Formação docente e Prática Educativa para para realização da defesa pública cumprindo requisito para obtenção do título de doutora em Educação

Data: 13 de Dezembro de 2017

BANCA EXAMINADORA



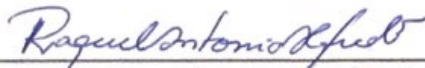
Prof.^a. Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho (Orientadora)



Prof.^a. Dr.^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar (Examinadora externa)



Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo (Examinador externo)



Prof.^a. Dr.^a. Raquel Antônio Alfredo (Examinadora interna)



Prof.^a. Dr.^a Eliana de Sousa Alencar Marques (Examinadora interna)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que tantas pessoas me ajudaram na produção de condições objetivas e subjetivas que me permitiram transformar o que antes era apenas uma possibilidade em realidade. Nessa conversão, nem sempre simples, nem sempre leve, lembro de todos aqueles que contribuíram sendo apoio, leveza, afeto, partilha, aconchego e amor, e com isso, amenizando as dificuldades de concluir um processo formativo tão relevante e, ao mesmo tempo, tão desafiador.

A minha gratidão eterna a minha mãe, Domingas, que, desde cedo, me apresentou ao mundo da leitura, de vários modos, dos quais lembro com riqueza de detalhes (de cada livro adquirido, de cada leitura compartilhada, do esforço por me oportunizar boa educação), acompanhando e valorizando o estudo não só na minha vida, como na vida minha irmã, das minhas primas e de todos que tiveram o prazer e a oportunidade de ser educada por ela. Obrigada por me oportunizar tão lindo encontro!

A minha irmã Catharina e meu cunhado Erinaldo, também professores, por valorizarem a formação acadêmica, acreditarem no ideal da educação e por estarem presente nos momentos da minha vida.

Aos meus sobrinhos Ana Vitória e Vitor Emanuel, por trazerem leveza aos meus dias, serem fonte de amor e por aliviarem o peso da caminhada, ao me receberem com seus sorrisos de alegria, comemorando minha chegada em casa, pois, por mais que a caminhada fosse atribulada, sempre priorizei os momentos com vocês.

A minha orientadora, Vilani Cosme, pela confiança em cada etapa desse trabalho, pelas palavras de preocupação diante do meu jeito introspectivo e, sobretudo, por me acompanhar desde o início da minha formação continuada, me oportunizando as condições para me tornar pesquisadora e outra pessoa, por meio de tantas vivências. Obrigada pela amizade ao longo desses anos tão produtivos e especiais.

A profa Ia, por contribuir em cada momento dessa trajetória, agradeço a Wanda Aguiar, das produções com quem tanto aprendi desde o primeiro encontro com um texto seu, durante o mestrado, e especialmente, a Ia, que me ensinou o sentido do conceito dialética em cada aula que tive o privilégio de assistir. Obrigada por me acompanhar cuidadosamente, em cada momento dessa formação. Meu carinho e minha admiração são ainda maiores depois dessas vivências.

A profa. Ana Bock, pelo carinho com que acolheu meu pedido para participar de cada banca durante o doutorado, por buscar um modo de me encaixar numa agenda onde faltava espaço, mas sobrava, boa vontade e disposição em colaborar. Sou muito grata pelos seus ensinamentos desde os textos da graduação, disciplina de Educação e Política que tive o prazer de cursar na PUC/SP e nesses três momentos tão importantes para a minha formação. Gratidão!

A Raquel, que de professora se tornou amiga, por quem tenho um afeto grandioso e uma gratidão por tudo que aprendi com ela, sejam os conhecimentos decorrentes de tantas leituras que ela carrega em si, seja das situações vividas. Sua amizade é um presente que levo comigo por onde eu for!

A Eliana Alencar, pelo exemplo de persistência, dedicação e compromisso, agradeço a disponibilidade em contribuir com meu crescimento enquanto pesquisadora. Sua singularidade de energia, movimento e paixão pela teoria que estuda me motivou bastante. Cada oportunidade de encontro que tivemos gerou em mim muitos aprendizados.

A profa Ivana Ibiapina, pelas contribuições com sua leitura atenta e crítica e por estimular meu desenvolvimento em cada encontro. Sou muito grata por tantas coisas que aprendi com vc desde o mestrado e que foram intensificadas nesse novo momento!

A profa Ana Valéria, por aceitar participar da minha banca na primeira qualificação e pelo apoio em outros encontros.

Aos integrantes do NEPSH, pelas discussões a cada semana, pelo acolhimento do grupo, momentos de partilha, pelos sorrisos, comemorações e aprendizados. Estar há nove anos inserida nesse grupo de pesquisa contribuiu muito para ser quem sou hoje.

Aos membros do grupo de pesquisa Atividade docente e subjetividade da PUC/SP com quem tanto aprendi durante três meses tão relevantes para o meu processo formativo. Agradeço a pessoas queridas que conheci por lá e com quem compartilhei tantos momentos.

As professoras participantes da pesquisa por estarem tão disponíveis ao longo de todo o processo, cuidadosas e organizadas, revelando tanto compromisso pela produção de conhecimento e colaboração pela realização da pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação por possibilitar a realização dessa pesquisa, e especialmente as diretoras das escolas pesquisadas e as professoras do Centro de formação por colaborarem em cada etapa.

As amigas Elizangela, Denise, Lucélia, Bruna, Luana, Nazaré e Sueli por acompanharem de perto e partilharem tantos momentos dessa trajetória acadêmica. A amizade de vocês me faz ter a certeza de que quem tem amigos, tem muito mais força para enfrentar qualquer desafio.

Ao meu namorado, Hermeson Cassiano, por sempre ajudar a me fortalecer diante dos momentos de dúvidas e por acreditar tanto em mim! Agradeço o apoio desde o início quando a ideia do doutorado era ainda um sonho distante. Você contribuiu dia após dia para tornar esse sonho real! Lembro, com gratidão do seu jeito de me incentivar repetindo a famosa frase: “Faça ou não faça. Tentativa não há”. Amo você!

Aos meus amigos, presentes que a Uespi me deu, Rebeca Henneman, Tatiana Gimenez, Lucas Lima, Juliana Bendini pelo incentivo, pela força e por me esperarem “do outro lado do portal”. Muita gratidão por ter vocês em minha vida.

As minhas amigas Ana Cristina, Socorro Batalha, Daniely, Jarlenne, Maria por vibrarem positivamente pelas minhas conquistas, por serem sempre colo, aconchego e incentivo em todos os momentos.

Aos amigos da turma do mestrado que me acompanharam ao longo desses anos, com palavras de incentivo e uma grande e fiel torcida. Meu agradecimento especial a Socorrinha, Juliana Brito, Samara Viana, Samara Oliveira e Carlos José.

A sexta turma de doutorado pelos aprendizados cotidianos, pela partilha de conhecimentos, mas, sobretudo, de afeto. Agradeço pela oportunidade de convívio nesses inesquecíveis anos.

Agradeço aos amigos Patrícia Melo, Carlos Eduardo, Valdênia, Belisa, Djanira, Edmara, Eliana Freire por partilharem as angústias e as alegrias desse processo. Vocês tornaram a caminhada muito mais alegre, me senti bem acompanhada por tê-los sempre por perto e por torcerem por mim. Em especial, agradeço a Eliz, por estarmos sempre conectadas, por partilharmos não só os percursos de produção da tese, mas nossas vivências. Obrigada por ser alegria, apoio e bem-querer em cada momento.

A Denise, pela amizade, pela presença desde o início durante o processo seletivo, por ser parceira, dentro e fora da universidade. Agradeço a Deus por ter conhecido você e por termos vivido tantas coisas juntas.

Ao grupo do Programa de Cooperação Acadêmica /CAPES, por me estimular a produzir e partilhar conhecimento e por cada encontro; pelos aprendizados, pelos momentos turísticos, pelos sorrisos e por tanta energia positiva e pela experiência única da missão de estudos realizada na PUC.

A Fabricia, pela convivência cotidiana durante a missão do Procad, em São Paulo, por me ensinar tanto sobre convivência, e com seu jeito singular, incentivar minhas conquistas e ter sempre uma palavra de apoio para cada momento.

Ao Fábio, pela convivência intensa durante os 3 meses de Procad, mas especialmente, pela amizade e por poder compartilhar os desafios dessa caminhada. Obrigada pelo apoio e pela torcida a cada qualificação.

A Leudjane, pelo apoio, na reta final, com suas palavras de encorajamento, demonstrando sensibilidade e empatia num acolhimento que jamais esquecerei.

A Carla Andréa, por me acolher empaticamente em tantos momentos, pela amizade sincera, pelo carinho e cuidado em cada palavra e em cada ação. Obrigada por ser uma parceira de vida, com quem posso contar!

A Uespi, a instituição onde trabalho, à qual me deu condições de desenvolver essa formação e para qual retorno, com muita satisfação, para cumprir com o compromisso de contribuir para a formação dos nossos alunos.

A UFPI, especificamente, ao PPGED por oportunizar as condições para realização dessa formação acadêmica, agradeço ainda aos professores do programa pelo conhecimento produzido nos nossos encontros a cada disciplina e aos funcionários, Sueli, Mirvênia e Fernanda.

Enfim, a todos que possibilitaram a materialização desse projeto, reitero que chegar ao final dessa caminhada me faz sentir muita alegria por ver tantas pessoas ao meu lado, compartilhando meus sonhos. Minha eterna gratidão.

FERNANDES, Ana Gabriela Nunes. **A prática pedagógica na Educação Infantil mediada pelos conceitos da disciplina Psicologia da educação: realidade e possibilidade na dialética apropriação e objetivação.** Tese de Doutorado em Educação. 202 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2017.

RESUMO

Apresenta-se nessa pesquisa a análise sobre a prática pedagógica de duas professoras da Educação Infantil, destacando a mediação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação na constituição das referidas práticas. Propõe-se a seguinte questão de pesquisa: Como acontece o processo de objetivação dos conceitos apropriados na disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica de professores da Educação Infantil? Neste estudo, defende-se a tese de que a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil sendo mediada pelo processo de apropriação e objetivação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação, com potencial crítico sobre a realidade histórico-social, tem possibilidade de se transformar em práxis. O objetivo geral proposto é: Investigar o processo de apropriação e objetivação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação que medeiam a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil e as possibilidades de transformação em práxis. Para isto, fundamenta-se no aporte teórico metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, destacando as categorias consciência, atividade, significado e sentido, porque estas explicam que cada pessoa se constitui nas relações com o meio sócio-histórico e cultural. A pesquisa segue as orientações do método Materialismo Histórico Dialético, investigando o objeto de estudo em sua totalidade, com base nas categorias apropriação e objetivação, historicidade, mediação, possibilidade e realidade e práxis. A pesquisa de campo foi realizada com duas professoras que trabalham em escolas da rede pública municipal de Teresina na Educação Infantil, as entrevistas formativas mediadas pela reflexão crítica sobre as situações sociais vividas foi o instrumento de produção da empiria. A análise da narrativa foi realizada com base na proposta dos Núcleos de Significação. Os núcleos de significação que foram criados possibilitaram discussão sobre os motivos para escolha e permanência na docência; as relações entre formação docente e prática pedagógica desenvolvidas pelas professoras e o movimento de apropriação e objetivação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação. A discussão revelou indicativos de apropriação de conceitos dessa disciplina, embora, algumas vezes, as professoras não tenham nomeado esses conceitos de forma direta, revelando, com isso, as contradições presentes na dialética entre objetivação dos conceitos presentes na prática e o processo formativo. As significações das professoras sobre suas práticas pedagógicas revelaram encantamento com a docência, em contradição com a reflexão acerca das condições objetivas de trabalho na rede pública e com as situações sociais de desenvolvimento vivenciadas, o que possibilita uma análise mais crítica diante de aspectos políticos e sociais que interferem diretamente no processo ensino e aprendizagem e vão constituindo singularmente seus desenvolvimentos profissionais. A discussão acerca das zonas de sentido produzidas pelas professoras possibilitou a discussão da tese e da unidade formação docente e prática pedagógica, ao revelarem apropriação das teorias psicológicas como caminho orientador de ações que visam a transformação dos profissionais em formação e da realidade em que estão inseridos.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Psicologia Histórico-Cultural. Formação Docente. Prática Pedagógica. Apropriação e Objetivação.

FERNANDES, Ana Gabriela Nunes. **The pedagogical practice in Child Education mediated by the concepts of the discipline Psychology of education:** reality and possibility in the dialectic appropriation and objectification. Thesis of Doctorate in Education. 202 f. Post-Graduation Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2017.

ABSTRACT

This study presents the analysis of the pedagogical practice of two teachers of Early Childhood Education, emphasizing the mediation of the concepts of the discipline Psychology of Education in the constitution of these practices. The following research question is proposed: How does the process of objectifying the appropriate concepts in the discipline Psychology of Education in the pedagogical practice of teachers of Early Childhood Education? In this study, the thesis is defended that the pedagogical practice of Child Education teachers being mediated by the process of appropriation and objectivation of concepts of the discipline Psychology of Education, with critical potential on the historical-social reality, has the possibility of becoming práxis. The proposed general aim is: to investigate the process of appropriation and objectivation of concepts of the discipline Psychology of Education that mediate the pedagogical practice of teachers of Child Education and the possibilities of transformation in praxis. For this, it is based on the theoretical methodological contribution of Historical-Cultural and follows the guidelines of the method of Dialectical Historical Materialism. The field research was carried out with two female teachers who work in schools of the municipal public network of Teresina in Early Childhood Education, the formative interviews mediated by the critical reflection on the social situations lived was the instrument of production of the empiria. The analysis of the narrative was carried out based on the proposal of the Nuclei of Meaning, presenting on the reasons for choice and permanence in teaching; the relationship between teacher training and pedagogical practice developed by the teachers and the appropriation and objectivation movement of the concepts of the discipline Psychology of Education. The discussion revealed indicatives of appropriation of contents of this discipline, although, sometimes, the teachers did not name these concepts directly, thus revealing the contradictions present in the dialectic between the objectification of the concepts present in the practice and the formative process. The significations of the teachers about their pedagogical practices revealed an enchantment with teaching, in contradiction to the reflection about the objective conditions of work in the public network and with the social situations of development experienced, which allows a more critical analysis of political and social aspects that directly interfere in the process teaching and learning and are constituting singularly their professional developments. The discussion about the areas of sense produced by the teachers made possible the discussion of the thesis and of the unit teacher training and pedagogical practice, revealing the appropriation of the psychological theories as a guiding path of actions that aim at the transformation of the professionals in formation and of the social reality.

Keywords: Education Psychology. Historical-Cultural Psychology. Teacher Training. Pedagogical Practice. Appropriation and Objectification.

FERNANDES, Ana Gabriela Nunes. **La práctica pedagógica en la Educación Infantil mediada por los conceptos de la disciplina Psicología de la educación:** realidad y posibilidad en la dialéctica apropiación y objetivación. Tesis de Doctorado en Educación. 202 f. Programa de Postgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí 2017.

RESUMEN

Se presenta en esta investigación el análisis sobre la práctica pedagógica de dos profesoras de la Educación Infantil, destacando la mediación de los conceptos de la disciplina Psicología de la Educación en la constitución de dichas prácticas. Se propone la siguiente cuestión de investigación: ¿Cómo ocurre el proceso de objetivación de los conceptos apropiados en la disciplina Psicología de la Educación en la práctica pedagógica de profesores de Educación Infantil? En este estudio, se defiende la tesis de que la práctica pedagógica de profesoras de la Educación Infantil siendo mediada por el proceso de apropiación y objetivación de conceptos de la disciplina Psicología de la Educación, con potencial crítico sobre la realidad histórico-social, tiene posibilidad de transformarse en praxis. El objetivo general propuesto es: Investigar el proceso de apropiación y objetivación de conceptos de la disciplina Psicología de la Educación que miden la práctica pedagógica de profesoras de Educación Infantil y las posibilidades de transformación en praxis. Se fundamenta en el aporte teórico metodológico de la Psicología Histórico-Cultural, sigue las orientaciones del método Materialismo Histórico Dialéctico. La investigación de campo fue realizada con dos profesoras que trabajan en escuelas de la red pública municipal de Teresina, las entrevistas formativas mediadas por la reflexión crítica sobre las situaciones sociales vividas fue el instrumento de producción de la empiria. El análisis fue realizado con base en la propuesta de los Núcleos de Significación, que posibilitaron discusión sobre los motivos para elección y permanencia en la docencia; las relaciones entre formación docente y práctica pedagógica desarrolladas por las profesoras y el movimiento de apropiación y objetivación de los conceptos de la disciplina investigada. La discusión reveló indicativos de apropiación de contenidos de esa disciplina, aunque, algunas veces, las profesoras no han nombrado esos conceptos de forma directa, revelando, con ello, las contradicciones presentes en la dialéctica entre objetivación de los conceptos presentes en la práctica y el proceso formativo. Las significaciones de las profesoras sobre sus prácticas pedagógicas revelaron encantamiento con la docencia, en contradicción con la reflexión acerca de las condiciones objetivas de trabajo en la red pública y con las situaciones sociales de desarrollo vivenciadas, lo que posibilita un análisis más crítico ante aspectos políticos y sociales que interfieren directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La discusión acerca de las zonas de sentido producidas por las profesoras posibilitó la discusión de la tesis y de la unidad formación docente y práctica pedagógica al revelar apropiación de las teorías psicológicas como camino orientador de acciones que apuntan a la transformación de los profesionales en formación y de la realidad social.

Palabras clave: Psicología de la Educación. Psicología Histórico-Cultural. Formación docente. Práctica pedagógica. Apropiación y Objetivación.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sobre as escolas pesquisadas

Tabela 2 - Movimento de socialização da pesquisa em eventos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos pré-indicadores da entrevista com a professora Mulan

Quadro 2 - Síntese dos pré-indicadores da entrevista com a professora Anna

Quadro 3 - Síntese dos pré- indicadores e conteúdos temáticos das professoras Mulan e Anna

Quadro 4 - Relação de indicadores e núcleos de significação

Quadro 5 - Síntese dos pré-indicadores, conteúdos temáticos, indicadores e núcleos de significação

SUMÁRIO

1. Introdução.....	14
2. Mediações Teóricas na discussão das relações entre Formação Docente e Prática Pedagógica	25
2.1 Formação de professores e prática pedagógica: possibilidades da unidade teoria e prática na educação.....	25
2.2 A Psicologia da Educação como área de conhecimento e disciplina da formação de professores: uma das possibilidades da unidade teoria e prática na educação.....	31
3. Aportes teórico-metodológicos acerca da constituição do ser humano necessários para compreensão da prática pedagógica na Educação Infantil: caminhos para elaboração da pesquisa.....	39
3.1 Percurso metodológico: abordagem da pesquisa	58
3.1.1 Local e participantes da pesquisa.....	60
3.1.1.1 Mulan.....	66
3.1.1.2 Ana.....	66
3.1.2 Instrumentos, técnicas e procedimentos de produção dos dados.....	67
3.1.2.2 Entrevistas Formativas mediadas pela reflexão sobre as vivências.....	68
3.1.3 Procedimentos para análise dos dados e interpretação dos resultados.....	76
3.1.4 Movimento de Socialização e (Re) elaboração da pesquisa.....	78
3.1.5 Cuidados Éticos.....	80
4. Plano de análise dos dados: dos pré-indicadores aos núcleos de significação.....	81
4.1 Seleção dos pré-indicadores.....	81
4.2 Identificação dos conteúdos temáticos.....	89
4.3 Seleção dos Indicadores.....	94
4.4 Construção dos Núcleos de Significação.....	94

5. A Prática Pedagógica na Educação Infantil mediada pelos conceitos da disciplina Psicologia da Educação: realidade e possibilidade na dialética apropriação e objetivação.....	116
5.1 O processo de escolha e permanência na docência: Das determinações histórico-sociais ao encantamento com a Educação Infantil.....	120
5.2. Apropriações mediadas pelos processos formativos e possibilidades de objetivação na prática pedagógica	138
5.3 Apropriação e objetivação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica: realidade e possibilidade da práxis.....	157
5.4 Movimento internúcleos na análise da constituição da prática pedagógica de Anna e Mulan: caminhos rumo à totalidade.....	186
6. Considerações Finais.....	192
7. Referências.....	195

1. Introdução

A tarefa do professor é como a da cozinheira [a verdadeira cozinheira é aquela que sabe a arte de produzir fome]: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome... Se ele tiver fome, mesmo que não haja queijo, ele acabará por fazer uma maquina de roubar. Toda tese acadêmica deveria ser isso: uma maquina de roubar o objeto que se deseja... (Rubem Alves)

Com a metáfora de Rubem Alves, iniciamos a apresentação sobre o objeto de pesquisa que desejamos intensamente investigar nesse processo formativo, que é mais um degrau de um caminho longo e contínuo que não se inicia nesse momento e nem é finalizado aqui, pois os motivos que impulsionaram a sua existência, promoveram a formação de novos motivos, atendendo ao nosso movimento incessante de constituição psíquica que, ao se relacionar com o mundo, atende e gera novas necessidades por se sentir sempre instigado pelas demandas da realidade.

Nos propomos, nesse processo, a construir, metaforicamente, uma “maquina” para apreender o objeto que desejamos, que foi antes planejada e adequada a cada fim proposto de maneira gradual e articulada com o que queríamos apreender, pois a “fome” pelo objeto que desejo alcançar moveu a atividade de pesquisadora, me fazendo produzir as condições objetivas e subjetivas para sua realização. Entretanto, nesse movimento de descobrir o objeto, de saber mais sobre ele, chegar a sua essência, nos deparamos com a constatação de que são múltiplas as mediações que o constitui e tão complexo deve ser o processo investigativo que objetiva apreendê-lo em sua totalidade.

Com isso, a proposta que ora apresentamos foi impulsionada a cada momento pelo motivo de chegar a esse objeto como um modo de compreender mais sobre nossa realidade. Por isso, escolhemos essa forma de apresentar nossa caminhada, ressaltando que o que nos move e o que constitui cada passo da nossa trajetória é o desejo de contribuir com o desvelamento das mediações que compõem o processo educativo, a fim de compreendê-las e, com isso, podermos intervir neste percurso, seja com produção de conhecimento, seja com ações concretas que nos permitam sermos amanhã melhores professores do que somos hoje.

Os motivos referidos nos fizeram produzir uma “maquina de roubar o objeto que se deseja” que se assemelha, portanto, a uma grande lente, ajustada com base no referencial teórico-metodológico que consideramos possível para realizar a leitura da realidade à qual nos propomos, que é a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil, mediada pelos

conceitos da disciplina Psicologia da Educação. O que apresentaremos a seguir é um produto sim, entretanto, provisório e inacabado, porque consideramos que o objeto em estudo e, portanto, a sua análise, na perspectiva que adotamos, será sempre processo que vai assumindo contornos diferenciados a depender das mediações que o constituem.

Essa tese é, portanto, mais um caminho trilhado por esta pesquisadora na busca de desvelar a dimensão psicológica dos processos educacionais, que iremos gradualmente singularizando e apresentando, buscando com isso, situar o “lugar” do qual falamos e sinalizar como compreendemos os referidos processos.

A Psicologia da Educação, como área de conhecimento, tem sido discutida em diversas perspectivas que nos levam a questionar suas relações com o contexto educacional. Essas relações foram se constituindo de modo a possibilitar que os conhecimentos psicológicos contribuíssem para a compreensão de fenômenos da área educacional com o aporte teórico que pode fundamentar a análise de aspectos psicológicos das demandas educacionais. Antunes (2008) afirma que a Psicologia Educacional pode ser considerada como sub-área da psicologia, entendendo-a, portanto, como área de conhecimento e, nesta perspectiva, a mesma apresenta saberes variados acerca da realidade, fundamentados teórico-metodologicamente relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo.

Este aporte teórico-metodológico da Psicologia da Educação como área de conhecimento contribui para a compreensão dos fenômenos educacionais ao discutir sobre temáticas que lhes são essenciais. No entanto, como disciplina acadêmica de cursos de formação de professores, a Psicologia da Educação apresenta-se com características e singularidades que foram sendo constituídas, pois, segundo nos informa Antunes (2008), essa disciplina surgiu no século XIX, quando ideias psicológicas relacionadas à Educação foram produzidas ligadas a outras áreas do conhecimento.

Nesse momento da história das relações Psicologia e Educação, chamado de período das Idéias Psicológicas, conforme nos informa Antunes (2008), as Escolas Normais são criadas, por volta de 1830, como lócus de formação para professores e onde a discussão sobre a criança e o seu processo educativo eram oportunizadas, abordando temas relacionados à Psicologia. Conforme complementa Massimi (1990), a Psicologia passa então a integrar o currículo das Escolas Normais nos cursos de formação de professores, iniciando com esse marco seu viés também formativo como disciplina no ensino superior, com destaque para a Reforma Benjamin Constant, de 1890, que transformou a disciplina Filosofia em Psicologia e Lógica, que mais tarde configurou-se na disciplina Pedagogia e Psicologia para o ensino normal.

Destacamos, portanto, a Educação como fonte de desenvolvimento do saber psicológico e ressaltamos a diferenciação entre a Psicologia da Educação, como disciplina do curso de formação de professores, a qual investigamos nesta pesquisa; e a Psicologia da Educação como área de conhecimento que estuda os fenômenos psicológicos envolvidos no processo educativo.

Assim, considerando a Psicologia da Educação disciplina que compõe os Fundamentos da Educação, sua contribuição está relacionada à possibilidade de os conhecimentos produzidos orientarem a compreensão dos fenômenos psicológicos relacionados às pessoas do meio educacional, sobretudo, ao estudar conceitos como desenvolvimento e aprendizagem humana, bem como os demais fenômenos e condições que constituem o processo ensino e aprendizagem. Corroboramos com Antunes (2008, p. 474), ao afirmar que a Psicologia da Educação “deve fornecer categorias teóricas e conceitos que permitam a compreensão dos processos psicológicos que constituem o sujeito do processo educativo e são necessários para a efetivação da ação pedagógica”.

Gatti (2010, p.02) contribui com essa discussão, quando ressalta que, embora existam muitas produções na área de Psicologia da Educação, estas “parecem reforçar as desigualdades de aprendizagem e a seletividade nos processos de ensino”. A autora afirma ainda que essas produções mostram como a disciplina vem sendo desenvolvida nos cursos de formação de professores, de forma fragmentada, assumindo a proposta de condensar diversos teóricos e abordagens que não dialogam entre si, inseridos em um mesmo conteúdo, o que dificulta o processo de apropriação desses diferentes aportes teórico-metodológicos.

Entendemos como é importante discutir sobre o processo de apropriação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação, que é bastante abordado nas pesquisas sobre essa temática, ao elegerem como objeto o currículo da disciplina, enfocando as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem humana, carga horária e aspectos centrados na formação docente. Nossa proposta é abordar o par dialético apropriação e objetivação, para compreender o processo de objetivação dos conceitos desta disciplina na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil.

Observamos que as pesquisas sobre a disciplina Psicologia da Educação, tanto na BDTD, como no Banco de Teses da Capes se voltam para o processo de apropriação dos seus conteúdos de ensino, centrando-se em aspectos como currículo e o relato sobre suas contribuições, a partir dos professores e dos alunos, ressaltando aspectos como a relação teoria e prática, questões relacionadas às teorias ministradas, revelando a falta de consenso sobre quais seriam os conceitos que contribuem para compreensão do processo educacional. Outro aspecto

presente nas pesquisas é a a dificuldades de relacionar os conteúdos de ensino da disciplina à prática pedagógica, devido ao caráter essencialmente teórico que a disciplina assume com frequência nos cursos de formação de professores. Embora as pesquisas envolvendo essa disciplina acadêmica tenham se reduzido nos últimos anos, a discussão permanece inquietando a nossa prática, sob outro enfoque, o da investigação acerca do processo de objetivação dos conceitos apropriados da referida disciplina.

Buscamos, nesse movimento, ao investigar a disciplina Psicologia da Educação em seus processos de apropriação e objetivação, entender a educação inserida em processo que envolve diversas dimensões, que não apenas a psicológica, buscando afastar-se da análise reducionista dos diversos fenômenos que emergiam na escola a causas somente psicológicas, que marcou a relação Psicologia e Educação.

Para Bock (2003), a Psicologia Sócio-Histórica é uma abordagem psicológica que contribui na discussão dos fenômenos do campo educacional não mais na perspectiva naturalizante, que culpabiliza o indivíduo pelo seu sucesso e; ou fracasso, mas naquelas que compreendam o indivíduo nas relações que o constituem, incluindo nessas relações a visão política da educação. A autora defende que um dos caminhos que a Psicologia deve seguir para romper com a cumplicidade ideológica em favor da ideologia dominante é considerar nas investigações realizadas os aspectos subjetivos em articulação às múltiplas determinações que produzem esse sujeito em processo de formação.

Tendo como norte teórico a Psicologia produzida por Vigotski, ressaltamos a relevância de se discutir como vem ocorrendo o processo de objetivação dos conceitos que constituem a disciplina Psicologia da Educação e sobre as mediações constitutivas desse processo. É com base na Psicologia Histórico-Cultural que discutimos a objetivação dos conceitos apropriados na prática pedagógica, a fim de conhecermos aprofundadamente os desafios enfrentados pelos professores e compreendermos, assim, as dificuldades apontadas, para as quais as pesquisas têm se voltado de forma intensiva. De acordo com o que afirma Larocca (1999, p.31):

O quadro descortinado pelos pesquisadores indica a necessidade de (re)construir uma Psicologia Educacional capaz de superar a superficialidade da formação que vem oferecendo aos professores para que estes, no exercício profissional, possam tornar-se capazes de ler a realidade, de melhor forma, interpretá-la com o auxílio dos instrumentais teóricos e elaborar modos de interferência condizentes ao compromisso de luta pela emancipação dos homens na sociedade.

Larocca (1999) critica a superficialidade da formação, destacando a dificuldade em estabelecer relações entre formação e prática, em prol da luta pela emancipação dos homens na sociedade. A autora defende, portanto, que, na prática pedagógica, é necessário a existência de objetivos e metas, que estejam em consonância com o tipo de formação que se almeja. Por este motivo, é imprescindível ouvir esses professores, analisar suas significações sobre a prática que desenvolvem, pois entendemos o sujeito como ser formado sócio-historicamente, sob mediação de relações diversas. Dentre elas, destacamos a mediação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação no processo formativo de professores, mas, para além desta, é preciso compreender as outras mediações que compõem esse sujeito e, conseqüentemente, mostrarem-se presentes na atividade que desenvolve, considerando o que ele significa sobre a mesma.

Questões que envolvem a disciplina Psicologia da Educação e a prática pedagógica, como as que ressaltamos, surgiram como área de interesse durante o nosso percurso formativo, na conclusão da graduação em Psicologia, no ano de 2009. Durante a graduação, pude¹ participar de uma base de pesquisa em História da Psicologia no Piauí, em que investigamos as primeiras discussões e práticas da Psicologia no estado na área Educacional, especificamente, a disciplina Psicologia na Escola Normal Antonino Freire (MACÊDO, FERNANDES e ARAÚJO, 2009).

O ingresso no Mestrado em Educação, logo após a conclusão das graduações Letras-Português em 2008 e Psicologia em 2009, oportunizou o estudo sobre o trabalho do psicólogo escolar, buscando as significações sobre a atuação do psicólogo escolar e a relação destas com o processo de escolarização. Esse estudo nos permitiu, com base na Teoria da Atividade de Leontiev (1978; 2004), conhecer as funções e as respectivas ações desenvolvidas por este profissional e a contribuição deste para o contexto educacional, possibilitando avaliação dos conhecimentos de Psicologia Escolar, área que dialoga com teorias e muitos conceitos da Psicologia da Educação. (FERNANDES, 2011)

Posteriormente, próximo a conclusão do Mestrado em Educação, tive a oportunidade de exercer a docência, como professora da rede pública municipal teresinense na área de Língua Portuguesa, em 2010, durante o período de um ano e meio; tempo suficiente para vivenciar os desafios enfrentados pelo professor na busca por estratégias de promoção do desenvolvimento dos alunos, de maneira relacionada à aprendizagem e a inevitável retomada dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação que foram apropriados e, no caso descrito, dos

¹ Ao nos reportar para fatos pessoais no percurso realizado pela pesquisadora, utilizaremos a primeira pessoa do singular, de modo pontual nesses momentos da introdução da nossa pesquisa.

conhecimentos que a graduação em Psicologia oportuniza. Essa experiência curta, porém expressiva, somada à convivência com os colegas professores que, em diversas situações, compartilhavam suas angústias com relação à aprendizagem dos alunos, foram importantes para a construção de caminhos investigativos no âmbito teórico para problemas práticos que tanto inquietavam os egressos dos cursos de licenciatura.

Vivenciei ainda atuação como psicóloga escolar e pudemos, na relação diária com os professores, observar como as questões ligadas ao desenvolvimento, a aprendizagem e aos fatores que interferem nesses processos inquietavam também os professores. Os professores buscavam junto aos psicólogos escolares, coordenadores, pedagogos e demais membros da equipe multidisciplinar da escola discutir e elaborar estratégias para as situações que emergiam na sala de aula. Após essas significativas experiências (como pesquisadora no curso de mestrado em educação, professora da rede pública e psicóloga escolar na rede privada), inicei a atividade de professora do Ensino Superior na Universidade Estadual do Piauí, em 2012, ministrando a disciplina Psicologia da Educação. E, nessa atividade atual, consegui perceber outra dimensão do processo ensino e aprendizagem, agora com a responsabilidade de colaborar formalmente na formação de futuros professores, ensinando conteúdos que orientassem o desenvolvimento de habilidades e produção de conhecimentos necessários para atender às demandas que emergem no (e do) contexto educacional.

Na realização da atividade de professora da Educação Superior, que ministra a disciplina Psicologia da Educação para os cursos de licenciatura, observei os discursos dos egressos sobre a contribuição dos conceitos ministrados; a busca pelos professores que ministram a disciplina, no anseio de encontrar respostas práticas e rápidas para os problemas enfrentados no contexto escolar; e a crítica às teorias estudadas e a dificuldade de objetivá-los. Todos esses aspectos observados vêm intensificando nosso estudo sobre a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil, mediada pelos conceitos da disciplina Psicologia da Educação.

Além das situações referidas, a observação da busca por soluções instantâneas às questões ligadas aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem por parte dos alunos, nos estágios de conclusão dos cursos, e a reflexão sobre os aspectos que envolvem a apropriação e objetivação dos conceitos ensinados na disciplina Psicologia da Educação na prática dos professores, nos levaram a elaborar o seguinte questionamento: Como vêm acontecendo o processo de objetivação dos conceitos apropriados na disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica de professores da Educação Infantil?

A ênfase das investigações que estão centradas sobre os aspectos ligados ao ensino da Psicologia ou a leitura psicológica dos fenômenos educacionais, no campo teórico, podem ocorrer como consequência da organização do ensino que favorece essa relação dicotomizada entre teoria e prática na estruturação das disciplinas, dissociando os estágios, geralmente ao final dos cursos de licenciatura, das disciplinas teóricas. Entendemos, assim como Gatti (2010), que essas disciplinas não contemplam em seus conteúdos relação mais próxima da realidade do contexto escolar. Nessa perspectiva, apenas nas disciplinas em que a dimensão da prática pedagógica é evidenciada, como a Didática, por exemplo, aparece, um objetivo voltado para a união da prática às discussões teóricas. Nosso interesse é, portanto, partir das objetivações na prática pedagógica dos conceitos apropriados para investigarmos as significações sobre esta em relação com as mediações dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura.

Com o questionamento inicial e o delineamento de nosso caminho como pesquisadora, apresentamos a tese que norteia o desenvolvimento dessa pesquisa: a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil sendo mediada pelo processo de apropriação e objetivação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação, com potencial crítico sobre a realidade histórico-social, tem possibilidade de se transformar em práxis. Essa tese, e, portanto, o planejamento e desenvolvimento da pesquisa estão ancorados nos seguintes argumentos teóricos:

1) De acordo com Marx (1995; 1998), nos constituímos no movimento de apropriação das objetivações contidas nas produções humanas. Nesse movimento, nós transformamos a natureza em cultura e também nos constituímos como sujeitos ao produzirmos objetivações materiais e mentais por meio do trabalho. Dado que a prática pedagógica é trabalho, ela é uma das formas de objetivação dos conhecimentos apropriados nos processos formativos. (MARTINS; DUARTE, 2010)

2) Entendemos, com base em Vigotski (1995), que o processo formativo ocorre a partir da apropriação dos conceitos, que são ensinados nos espaços formais de educação e que são imprescindíveis no desenvolvimento da atividade humana. A formação docente, por exemplo, organiza o ensino de conceitos, pois devem estar centrados nesse processo as condições essenciais para apropriação dos conhecimentos, sendo, portanto, a principal mediação para objetivá-los. (VIGOTSKI, 1995).

3) Dentre as disciplinas que compõem o currículo de formação docente nos cursos de licenciatura, temos a Psicologia da Educação, considerada, historicamente, como um dos fundamentos da Educação. Essa disciplina aborda conceitos das teorias psicológicas, em

especial as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem humana, que possibilitam, ao futuro professor, a compreensão de aspectos psicológicos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, sendo, assim, imprescindível no desenvolvimento da prática pedagógica (GATTI, 2010; ANTUNES, 2002; LAROCCA, 1999).

4) Consoante com o Materialismo Histórico Dialético, a realidade se reporta ao objeto ou fenômeno em seus traços internos e externos tal como se apresenta e a possibilidade como movimento de transformação desse real, quando alteradas as suas condições de existência. Nesse movimento, a possibilidade pode ser convertida em realidade quando as condições objetivas e subjetivas são atendidas. (BURLATSKI, 1987; AFANASIEV, 1968). Entendemos a articulação dessas categorias, possibilidade e realidade, em relação à formação docente, em consonância ao que propõe Martins e Duarte (2010, p. 14), quando afirmam que existe “contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos”. Assim, a possibilidade de objetivação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica se torna realidade quando existe ou se produzem as condições objetivas e subjetivas necessárias a essa transformação.

5) A práxis unifica teoria e prática rumo à transformação, de acordo com Vázquez (2007). Portanto, essa concepção de práxis traz um significado relacionado à transformação do sujeito e da realidade, em que a teoria guia a atividade desenvolvida. Isso por que a práxis é composta de ações que reúnem em si características essenciais, tais como: ser voluntária, reflexiva, adequada a fins, transformadora e com “nível” de consciência elevado. Entendemos a práxis, nessa pesquisa, como a unidade formação docente e prática pedagógica, pois a teoria de forma dissociada da prática, concebida como interpretação não promoveria transformação. Concebemos, portanto, a práxis como atividade que une teoria e prática por meio de ações direcionadas a objetivos ou fins. (VÁZQUEZ, 2007)

6) Toda atividade humana é significada, pois, segundo Vigotski (2009), o significado representa a realidade historicamente produzida por meio das generalizações das características dessa realidade. Nesse processo, o sujeito se apropria do significado socialmente produzido e produz sentidos sobre dada realidade. Leontiev (1983) contribui afirmando que as significações, isto é, o significado social e o sentido subjetivo, são produzidas com o sujeito em atividade, impulsionado por motivos, visando atender às suas necessidades. Com isso, consideramos, em nossa investigação, as significações produzidas sobre a prática pedagógica.

7) A vivência, de acordo com Vigotski (2010), é a unidade entre a personalidade e as situações sociais de desenvolvimento. Nesta perspectiva, ela integra tanto elementos da realidade objetiva como da realidade subjetiva, tornando-se assim categoria central para compreendermos o desenvolvimento do ser humano como totalidade.

Em face do exposto, definimos objetivos geral e específicos para orientar nosso pensamento e ações no planejamento e desenvolvimento e da pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

- Investigar o processo de apropriação e objetivação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação que medeiam a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil e as possibilidades de transformação em práxis;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar os processos de escolha e de permanência na docência por professoras da Educação Infantil;
- Relacionar os principais conceitos da disciplina Psicologia da Educação que se apresentam objetivados nas significações de professoras da Educação Infantil sobre sua prática pedagógica;
- Analisar os processos formativos de professoras da Educação Infantil, destacando indicativos de apropriação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação;
- Analisar as ações que são desenvolvidas na prática pedagógica de professoras da Educação Infantil que demonstram objetivação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação;
- Analisar as situações sociais de desenvolvimento relacionadas à prática pedagógica de professoras da Educação Infantil.

Entendemos que o estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação tem sido realizado de forma intensiva, ao investigar realidades diversas. Entretanto, defendemos que a investigação que dê conta desse objetivo geral, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico Dialético, nos possibilitará analisar o fenômeno, a partir da análise das mediações que o constitui, considerando as transformações da realidade e permitindo aproximações com a sua essência, de forma dialética. Concordamos com a proposição do referido método de que o objeto deve ser investigado em sua totalidade, considerando as

relações que o constituem e a sociedade em que foi produzido e, nestas, as produções sócio-histórico-culturais.

Em conformidade com essa perspectiva teórica, a objetivação, em dialética com as apropriações, é a base para mudança da realidade, para o desenvolvimento de ações que visem a realização da práxis. Seguindo esse pensamento, entendemos que a atividade do professor visa processos de transformação do sujeito de forma a intervir na realidade ao ampliar sua consciência sobre seu poder de modificação do real, buscando afastar-se da alienação e contribuir para a formação mais crítica dos sujeitos envolvidos. (MARX, 2004; VÁZQUEZ, 2007)

Consideramos, nesse sentido, a relevância de orientarmos nosso pensamento e ações no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural e como possibilidade de transformação do sujeito e da sociedade por meio de práticas pedagógicas que se materializem em práxis. Pensar o processo formativo sob essa ótica implica considerar que nos constituímos coletivamente e que, portanto, podemos intervir na sociedade também coletivamente, por meio do que produzimos, discutimos e reelaboramos na interface apropriação-objetivação, individual-coletivo, sentido-significado, homem-sociedade, isto é, subjetivo-objetivo. Agir nesse movimento dialético nos insere em formas diversificadas de se compreender a instituição formativa, seus movimentos e o próprio processo de formação e contribui por evidenciar as potencialidades transformadoras construídas na ação de voltar-se para o outro e, ao mesmo tempo, considerar-se parte significativa de cada processo de mudança.

Nosso intento foi o de eleger a disciplina Psicologia da Educação como campo de compreensão do processo de apropriação de conceitos na formação docente e de objetivação dos mesmos na prática pedagógica, por considerá-los aspectos imprescindíveis a serem investigados para entender as possibilidades de realização da práxis. Esta pesquisa contribui, portanto, para a ampliação do debate sobre a formação docente e pode ser relevante como contribuição a elaboração de novos processos de formação docente, que possibilitem mudança nas significações sobre a prática, a fim de não naturalizar as relações, e, com isso, considerar as mediações existentes nos processos de apropriação de conceitos e objetivação nas práticas educativas.

A temática de pesquisa que propomos contribui, ainda, para a produção de conhecimentos que possam orientar reflexões sobre formação docente, notadamente, acerca da importância dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação na realização da práxis. Isso por que consideramos que somente nos processos formativos há possibilidade de transformação das significações e, com isso, oportunizar aos futuros professores condições de atender às

demandas emergentes no contexto escolar e promover o desenvolvimento dos alunos de forma articulada às transformações sociais e históricas que nossa sociedade vivencia.

Na sistematização de todo o processo de pesquisa vivenciado, na forma Tese de doutoramento, organizamos este texto em seis seções. A primeira é essa introdução; a segunda discute a relação formação docente e prática pedagógica; a terceira seção expõe os aportes teórico-metodológicos, discutindo respectivamente a Psicologia Histórico-Cultural orientando a compreensão sobre a constituição do homem, ressaltando as principais categorias que optamos por utilizar em nossa análise e o detalhamento acerca da nossa metodologia de pesquisa; a quarta seção contempla a organização dos dados da pesquisa na forma de plano de análise; a quinta seção contém a discussão dos resultados encontrados, e, por fim, nossas considerações finais.

2.0 Mediações Teóricas na discussão das relações entre Formação Docente e Prática Pedagógica

Compreendemos que se o objetivo do trabalho educativo é a transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, que vise a transformação da realidade e dos próprios sujeitos, concordamos com Martins e Duarte (2010, p.17), que esse processo é “dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano”. Como são inúmeras as práticas educativas a serem desenvolvidas em direção da formação humana, há de se questionar o modo como a formação de professores e a prática pedagógica apresentaram modelos de mediações teóricas que pudessem orientar e explicar esse processo.

Considerando o argumento de que teoria e prática formam uma unidade, discutimos, nesta seção, sobre a relação formação docente e prática pedagógica entendendo-a como indissociável, embora nem sempre e nem todos a compreendam dessa forma. O foco da discussão inicialmente são os modelos de formação docente e seus impactos na prática pedagógica, já no segundo, o eixo desencadeador passa a ser a discussão sobre as contribuições da disciplina Psicologia da Educação na formação de professores e, por conseguinte, na prática pedagógica. Em ambos, será enfatizado que as possibilidades da formação humana residem na unidade teoria e prática.

2.1 Formação de professores e prática pedagógica: possibilidades da unidade teoria e prática na educação

Nessa discussão, ressaltamos, com base na pesquisa de Facci (2004), que a formação docente é centrada, muitas vezes, no esvaziamento do trabalho do professor, ao se enfatizarem competências práticas e saberes adquiridos nessa dimensão e não privilegiarem a apropriação de teorias que possam contribuir com a leitura crítica da realidade educacional. Nesta perspectiva, Martins e Duarte (2010) também afirmam que *o saber fazer* passa a direcionar as práticas que supervalorizam a prática em detrimento da teoria, elegendo o conceito de competência como representativo do componente necessário para formar o professor.

Duarte (2010) faz crítica a teorias como a defendida por Tardiff (2002) sobre a questão dos saberes experienciais que se constituem relevantes ao serem produzidos a partir da prática do professor em seu cotidiano. A crítica consiste no reconhecimento de que o conhecimento produzido por meio da prática e a partir do processo formativo do professor é legítimo e é condição para a construção de uma profissionalidade, gerando a produção de saberes originais

e característicos desse fazer. Essa discussão enfatiza o quanto os professores são formados para reproduzir e aplicar conhecimentos, ficando, assim, distantes da produção de saberes. Esse modelo pragmático da formação docente é criticado por Duarte (2010), ao entender que o processo de formação humana deve ser crítico e mediado pela apropriação e objetivação das teorias que constituem a formação do professor. Nessa direção, o movimento de reprodução das teorias que compõem o processo formativo e posterior apropriação, de modo singular, permitiria a realização do movimento dialético de formação do professor.

Rodrigues e Esteves (1993) contribuem com a discussão sobre formação docente, ao centrarem nas necessidades os aspectos que direcionam o professor à formação. As autoras discutem as problemáticas que envolvem a dupla formação do professor: a acadêmica e a profissional, no intuito de definir questões complexas e fazer com que a profissão docente saia do quadro das atividades intuitivas e artesanais e faça parte de um quadro teórico com fundamentação científica à intervenção profissional. A discussão das autoras contribui ao defender que as necessidades formativas direcionam a busca do professor por qualificação e, em consequência, promovem engajamento no processo reflexivo sobre a prática e buscar mediações teóricas para atender aos desafios que emergem.

Nessa perspectiva, Rodrigues e Esteves (1993) entendem por formação contínua aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial, privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial. É relevante discutir essa compreensão, pois os diversos vocábulos utilizados para definir a formação contínua se mostram imprecisos e insuficientes para significar os conhecimentos dessa área, como por exemplo, o termo “training”, entendido como treino ou formação individual necessária ao desempenho de tarefas de instrução visando à aprendizagem dos alunos.

As referidas autoras propõem o conceito de “formação contínua de professores”, que adotaremos em nossa análise, discutindo seu caráter geral, mas que quase sempre implica na inclusão de todos os professores em desempenho de funções e todas as formas de atividade na formação, na condição de a sua finalidade ser a de contribuir para a formação profissional. Esse conceito envolve como mediadores as atividades formativas que ocorrem após a formação inicial e que visam exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores, entendendo-os numa perspectiva de continuidade que marca o desenvolvimento profissional destes.

A discussão sobre o modo como a disciplina Psicologia da Educação é desenvolvida nos cursos de formação de professores, busca formar o professor reflexivo, a partir dos aportes

teóricos que se fazem presentes em sua formação. Nessa perspectiva, orientados pela problematização de Contreras (2002), nos propomos a analisar o significado atribuído a esse termo e os efeitos que esse discurso causa nos cursos de formação de professores.

Contreras (2002, p. 138) problematiza a disseminação acrítica do termo “reflexivo” no âmbito da formação docente, apontando a legitimação de práticas que nem sempre condizem com a proposta lançada e com as diferentes concepções que dela derivam. De acordo com o autor:

Tratar-se-ia de perguntar se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão.

Entendemos, com base no exposto que as perspectivas de formação centradas na reflexão, de forma técnica, marcada pela avaliação e/ou mudança da prática a partir de normas da teoria, sendo esta a fonte para explicar e transformar a ação reduzem o potencial que a unidade teoria e prática pode promover na produção de leituras mais totalizantes, ao ter a teoria como guia na produção de saberes constituídos em determinada realidade. Na perspectiva da reflexão técnica, o professor é visto como técnico, executor de teorias aplicadas à problemas; já a reflexão prática, caracterizada pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a prática. Merece destaque a teoria de Schon e seus conceitos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, que seria o processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua. Ambos modos de pensar a formação docente em sua relação com a prática privilegiam um dos aspectos e promovem o esvaziamento da prática pedagógica pela ausência de conhecimentos que considerem as singularidades do contexto escolar, em relação com as mediações que o constituem. São formuladas, portanto, de modo a-histórico e desvalorizando várias determinações que compõem o fenômeno educativo.

A reflexão crítica, por sua vez, defendida por Liberali (2010), é baseada na Pedagogia crítica, e envolve a dimensão teórica e prática, adotando como objetivo a transformação social, atuando, assim, diretamente na sociedade.

Concordamos com a perspectiva proposta por Liberali (2010) ao compreender a formação crítica do educador numa perspectiva sócio-histórico-cultural, apoiada em Vigotski (1998; 2007), ressaltando que é necessário o engajamento social dos sujeitos na atividade, propiciando o desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade. Corroboramos ainda de sua

opção teórica, ao discutir, com base em Leontiev (1983; 2004), que as atividades surgem impulsionadas por uma necessidade de dado grupo social, que serão geradoras de motivos.

Assim, os sujeitos engajados em uma atividade devem estar voltados para o objetivo dessa atividade para que a torne produtiva, eficaz e produtora de sentidos. Quando o sujeito não produz sentidos sobre essa atividade que se relacionam com o seu objetivo e, portanto, aproximam-se do seu significado social há a possibilidades deste sujeito estar alienado em relação à atividade que realiza.

Para discutirmos a contribuição da Psicologia da Educação na formação docente em consonância ao que propõe Liberali (2010) na discussão sobre o conceito de formação crítico-reflexiva, optamos pelos conhecimentos da Teoria da Atividade de Leontiev (1983; 2004), que entende que o homem se constitui humano quando desenvolve atividade. É essa a condição primeira que cria as possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, considerando as produções históricas humanas e os componentes sociais que permitem a socialização e a transmissão das mesmas.

As ideias propostas por Liberali (2010) estão em consonância com o que propomos para a disciplina Psicologia da Educação na formação docente, pelo fato de não buscar conduzir práticas sob discursos ideológicos de reflexão que na realidade se apresentam como reprodução de conteúdos. Nesta direção, a reflexão crítica orienta nossa forma de compreender a formação almejando essa transformação social, por meio da transformação da consciência, especialmente dos alunos, buscando inicialmente promover transformação das subjetividades, conforme nos apontou Gatti (2010) em discussão anterior.

Nessa perspectiva de reflexão, se aprofundam questões políticas, concepções adotadas pelos professores, preferências pessoais, dentre outras, almejando a educação para a cidadania, partindo da concepção de emancipação por meio do entendimento de que as práticas pedagógicas podem ser transformadas, em que o poder de contestação passa a ser elemento importante. Nesses momentos, o educador em formação pode organizar a reflexão sobre seu agir. Essa dialética produzida em colaboração permite a transformação dos sujeitos de forma integrada à sociedade e à formação do conceito de cidadania entre os sujeitos da comunidade escolar e para além desta.

É importante ressaltarmos que as concepções sobre prática pedagógica são produzidas de forma articulada a um ideal formativo condizente com cada momento histórico e com os modelos de sociedade almejados em cada período. Ressaltamos, com base nisso, que as epistemologias que subsidiam essas teorias são divergentes, mas elegemos aquelas que, em nossa análise, estabelecem aproximação maior com o objeto em estudo na nossa pesquisa.

Iniciaremos essa discussão evidenciando nossa compreensão acerca da prática educativa, considerando a relação universal-particular-singular proposta pelo materialismo histórico dialético, que guia nossa pesquisa. Concordamos com a visão propagada por este método de que o objeto deve ser investigado em sua totalidade, considerando as relações que o constituem e a sociedade em que foi produzido.

Ao nos ancorarmos no referido método, compreendemos a prática educativa como um fenômeno que apresenta abrangência maior do que as demais práticas sociais desenvolvidas na sociedade, pelo fato dela envolver os espaços formais e não-formais, nos quais a educação se desenvolve e envolver sujeitos com formações diversificadas, unidos pelo objetivo de educar e (trans)formar o outro.

Franco (2012), ao discutir que as significações sobre a prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente são tidas como sinônimas ou unívocas, nos propomos delimitar o tipo de prática sobre a qual nos reportamos. Nessa direção, esclarecemos que as práticas educativas são “[...] práticas que ocorrem para a concretização de processos educativos”. (FRANCO 2012, p.172). Já a prática pedagógica tem como objetivo a realização de processos pedagógicos.

Conforme vai ampliando sua discussão, Franco (2012) esclarece que as práticas pedagógicas são organizadas para atender a determinadas expectativas educacionais exigidas pela sociedade. São organizadas e se desenvolvem por adesão, negociação ou imposição. Nessa perspectiva, necessitam ser compreendidas considerando a totalidade, ou seja, levando em consideração as múltiplas relações mantidas pelo homem no processo sócio-histórico.

Desse modo, nos processos coletivos de tomada de decisão da escola, as práticas pedagógicas precisam ser explicitadas em sua intencionalidade. As práticas pedagógicas impostas sem tais explicações tendem a ser superficialmente absorvidas, sem adesão do grupo que as protagoniza, de acordo com Franco (2012).

Outro aspecto a ser destacado é que, para Franco (2012, p. 177-178), a prática é considerada pedagógica quando é permeada pelos seguintes elementos: intencionalidade, historicidade, prática social, reflexão crítica e a criatividade, critérios esses que consideramos articulados ao nosso modo de compreender a realidade e, dentro desta, o processo de formação e prática do professor.

Nessa ótica, concordamos com Freire (1987), ao afirmar que o professor que permeia sua prática em favor de uma intencionalidade que atenda às necessidades produzidas sócio historicamente, criando espaços dialógicos que contribuem para a reflexão crítica perante o

pensar e o agir das práticas sociais, com o intuito de desvelar novas compreensões e possibilidades de transformações dos contextos oprimidos.

Partindo desse entendimento, defendemos que o professor, dependendo da prática pedagógica que desenvolve, pode se apropriar da realidade individual e social do aluno, conforme vai conhecendo suas significações - sentidos e significados -, as condições sociais de trabalho, entre outros aspectos, que lhe permitem aproximação do aluno concreto, e, com isso, sair da aparência e aproximar-se da essência da atividade que desenvolve.

Concordamos com as ideias defendidas por Vázquez (2011) sobre práxis, por que nos permitirem aproximar a prática pedagógica da possibilidade de práxis, pois esta, como atividade social transformadora, ao guiar-se pela unidade teoria e prática pode servir de orientação para nossa compreensão acerca da relação estabelecida entre formação docente e prática pedagógica.

Ancorados nesta perspectiva, nos propomos a analisar os fenômenos do campo educativo de forma articulada as outras esferas que nele interferem, adotando, com isso, compreensão mais totalizante na análise que considera sua historicidade. A filosofia marxista nos ensina que a prática social é a base para transformação da realidade, para o desenvolvimento de ações que visem a emancipação do homem. Seguindo esse pensamento, produzimos nosso conceito de prática pedagógica como as ações desenvolvidas em âmbito educacional tendo em vista os processos de transformação do sujeito de forma a intervir na realidade ao ampliar sua consciência sobre seu poder de transformação do real, buscando contribuir para a formação crítica dos sujeitos envolvidos. Deste modo, pensar a prática pedagógica de forma articulada à formação docente é um caminho para a produção de ações que promovam a transformação dos sujeitos envolvidos.

Nestes termos, entendemos que a disciplina Psicologia da Educação na formação docente deve ser ministrada em perspectiva reflexiva, de modo a promover transformação do sujeito na medida em que considera o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno buscando, para isso, a apropriação dos conceitos discutidos de forma crítica para não reproduzir a postura naturalizante que a escola comumente confere ao processo ensino e aprendizagem. Portanto, a promoção do processo reflexivo na educação, na escola e na sala de aula é entendido por nós como a produção de espaços de diálogo e ampliação das diversas possibilidades de ensino-aprendizagem; é contribuir para a transformação da sociedade, ao colaborar na superação das concepções reducionistas de mundo, de homem e de educação que, muitas vezes, são adotadas nos contextos educacionais, sobretudo no escolar, visto que este é considerado o contexto genuíno para se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo essa lógica de pensamento e considerando a contribuição que historicamente a Psicologia deu à Educação, discutiremos, a seguir, sobre a relevância da disciplina Psicologia da Educação na formação docente e, por conseguinte, no desenvolvimento da prática pedagógica, de modo a evidenciar que nessa disciplina reside uma das possibilidades da unidade teoria e prática.

2.2 A Psicologia da Educação como área de conhecimento e disciplina da formação de professores: uma das possibilidades da unidade teoria e prática na educação

Considerando que a Psicologia da Educação é a mediação que escolhemos analisar na formação de professores, convém recuperarmos o movimento histórico que culminou na sua criação como área de conhecimento e como disciplina nos cursos de formação de professores, de modo a evidenciar sua natureza e especificidade. Além disso,

A Psicologia da Educação, como área de conhecimento, tem seu surgimento ancorado na existência de deliberado reconhecimento da Psicologia como ciência. Entendemos, assim como Antunes (2008), que o conhecimento produzido por essa área é capaz de explicar os processos educativos em sua dimensão psicológica. Convergente com esta posição, encontramos registros de que a história da Psicologia da Educação é longínqua, de modo que, se considerarmos os seus primórdios, esta consegue ser confundida com a evolução do pensamento sobre a educação, bem como com a própria história da Psicologia Científica.

A Psicologia da Educação, como disciplina dos cursos de formação de professores, que tem seu surgimento vinculado ao curso de Magistério da Escola Normal, conforme esclarece Massimi (1990) e a discussão que fizemos na introdução desta tese de doutoramento. No cenário piauiense, Macêdo, Fernandes e Araújo (2009) apresentam os desdobramentos da disciplina Psicologia no cenário da Escola Normal Piauiense, discutindo o modelo de formação de professores primários proporcionado pelo ensino da Psicologia desde 1921 no Estado. Os autores esclarecem também como as correntes ideológicas vigentes determinavam os contornos assumidos pelos conceitos da referida disciplina, assumindo ora um viés mais tecnicista e biologizante, como nas décadas de 1960 e de 1970, ora uma discussão mais política, com temáticas mais sociológicas e antropológicas. Esclarecem, ainda, que o ensino de Psicologia nos anos de 1990 era permeado por discussões acerca das causas psicológicas do fracasso escolar e dos problemas de aprendizagem. Já nos anos 2000, as discussões versavam acerca do processo de inclusão, da subjetividade e do sujeito que se constitui no social, de acordo com as temáticas que eram discutidas de maneira efervescente na realidade nacional. Nessa

perspectiva, a Escola Normal passou a difundir as ideias ligadas, especialmente aos ideais escolanovistas, na formação de professores, conforme discutem Antunes (2008) e Massimi (1990).

Nesse contexto, a partir da década de 1930, no Brasil, a Psicologia conquista sua autonomia como área de conhecimento científico, independente das outras áreas, mas os conhecimentos que alimentam essa área continuam sendo produzidos na Europa e nos Estados Unidos, conforme discute Guerra (2016). É neste cenário que a educação se torna laboratório de desenvolvimento da Psicologia como ciência, isto é, de sistematização do conhecimento psicológico e, por conseguinte, da Psicologia da Educação como disciplina dos cursos de Magistério na Escola Normal, cujos conteúdos de ensino irão orientar a prática pedagógica dos futuros professores.

Antunes (2008, p. 473) amplia essa compreensão ao ressaltar que a Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores deve contemplar uma proposta de formação que atenda ao modelo de Educação que almejamos desenvolver nos educandos. Em suas palavras:

Esta psicologia deve propiciar a compreensão do educando a partir da perspectiva de classe e em suas condições concretas de vida, condição necessária para se construir uma prática pedagógica realmente inclusiva e transformadora. A psicologia como um dos fundamentos do processo formativo do educador deve propiciar o reconhecimento do educador/professor como sujeito do processo educativo, traduzindo-se na necessidade de mudanças profundas das políticas de formação inicial e continuada desse protagonista fundamental da educação.

Ao reafirmar o compromisso da Psicologia com uma prática realmente inclusiva e transformadora, Antunes (2008) propõe mudanças também nas políticas de formação os profissionais da educação, de modo a atender as demandas que emergem na realidade da Educação, conclamando a Psicologia a ser pensada no processo formativo do educador, considerando-o um protagonista do processo educacional.

Bock (2003) e Gatti (2010) contribuem para a compreensão acerca da constituição da Psicologia da Educação, como área de conhecimento e disciplina dos cursos de formação de educadores, ao resgatar as relações entre Psicologia e Educação. Com esse resgate, fica claro que a relação entre as duas áreas não é recente e é marcada por aproximações e afastamentos. Em um primeiro momento, comportou momentos de sobreposição da Psicologia na análise dos fenômenos educacionais, tornando explícitas as dicotomias. Em alguns casos, o lugar privilegiado da Psicologia culminou apenas em análises reducionistas dos fenômenos

educacionais, pouco contribuindo para a superação e/ou resolução de conflitos emergentes na escola. Juntas essas duas áreas produzem conhecimentos para legitimação de elementos ideológicos dominantes, responsáveis por ocultar a realidade em nome do controle e da manipulação. Essa prática é analisada por Bock (2003) como cumplicidade ideológica.

Esse reducionismo foi duramente combatido, pois, segundo alguns teóricos, a educação por sua complexidade não pode ser reduzida apenas a sua dimensão psicológica, assim como não poderia ser reduzida a algum sociologismo ou economicismo, por exemplo. Isto seria um erro, já que os processos educacionais não são entendidos apenas com as teorias explicativas de apenas um campo de conhecimento (Patto, 1996; Coll, 1999; Antunes, 2008).

Esse reducionismo à Psicologia, isto é, o psicologismo que predominou na educação dificultou que estas duas áreas de conhecimento (Psicologia e Educação) se integrassem mutuamente, constituindo de forma mais efetiva o que Gatti (2003) postula como uma perspectiva de natureza integradora na análise sobre os fenômenos.

Ressaltamos, com base em Aguiar e Bock (2016, p. 46), que na relação Psicologia e Educação existem elementos ideológicos que, por vezes, não são evidenciados ao se narrar a história de constituição dessa área de conhecimento, o que contribui para a produção de teorias descoladas da realidade e sem um viés crítico diante do contexto social que orienta sua produção. Segundo as autoras:

O humano não está, nas perspectivas hegemônicas da Psicologia, conceituado como histórico. Não está pensado como um sujeito ativo que, em relação com o mundo material e social, se constitui. As visões patologizantes marcam a Psicologia, pois, se há um caminho natural a seguir ou a tomar como referência da normalidade no desenvolvimento, qualquer diferença nesta trajetória será tomada como incomum, anormal, patológica.

Com essa reflexão, podemos constatar que a naturalização do processo de desenvolvimento humano e a responsabilização do sujeito, pelas suas características individuais, entendidas, muitas vezes, como inatas, marcam os referenciais em Psicologia, ao longo do seu movimento de constituição. Diante disso, é urgente a necessidade de desvelar as condições de produção das teorias que subsidiam a Psicologia, ao ser considerada, segundo Antunes (2008), um Fundamento da Educação.

Com isso, compreendendo os avanços e recuos presentes na relação Psicologia e Educação, consideramos oportuno destacar as colocações de Gatti (2003) de que a Psicologia da Educação constitui uma vasta área de conhecimento, que tem como objeto de estudo o ser humano em desenvolvimento. Assim, a Psicologia da Educação tem por eixo as subjetividades

em construção no contexto educacional, em e para uma determinada cultura, mediante ações intencionais voltadas para outras subjetividades. Concordamos com o posicionamento dessa autora, visto que, com ele, se evitaria reducionismos de outrora como a adoção restrita do olhar da Psicologia para os fenômenos educacionais, ou, de outro modo, a adoção do olhar para os fenômenos educacionais, vistos apenas em sua base psicológica, já que novas perspectivas nesta área começam a surgir na tentativa de alterar conjunturas anteriores mencionadas anteriormente.

Diante disso, é relevante discutir sobre as possibilidades desta área do conhecimento em contexto formativo, já que são os conhecimentos por ela produzidos que subsidiam a dimensão psicossocial do processo ensino e aprendizagem na formação de professores, por meio da disciplina Psicologia da Educação. Essas reflexões são relevantes a fim de que possamos contribuir para a criação de perspectivas mais dialógicas. É com elas que os professores poderão conseguir, como nos alerta Larocca (1999), considerar em suas práticas, os componentes históricos e condições sociais em que as teorias e demais conceitos foram produzidos. Isso por que são estas perspectivas que interferem no modo como os docentes se apropriam e objetivam os conhecimentos da referida disciplina. Essa perspectiva supõe, portanto, uma compreensão histórico-crítica dos conteúdos abordados por esta disciplina e dos seus objetivos no processo formativo.

Para Meira (2014, p. 57), a importância da Psicologia da Educação na formação de professores está nas possibilidades de se trabalhar “junto com os educadores uma compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais”. Entendemos que os achados da nossa pesquisa irão ao encontro desta perspectiva, ao contribuir na reflexão crítica sobre os processos de formação, considerando sua historicidade e os âmbitos sociais e culturais, nos quais ocorrem. Em outras palavras, essa contribuição ocorrerá quando a Psicologia da Educação propiciar aos professores apropriação de conceitos que possam orientar o desenvolvimento da consciência crítica sobre ser professor (com suas características políticas, sociais, econômicas e formativas) e o objetivo da prática que realiza. Deste modo, ampliam-se as possibilidades de leitura crítica pelos professores acerca do seu potencial de ação na realidade social.

Não obstante, como as pesquisas apontam que têm sido inúmeros os embaraços na escolha e ensino dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação, analisaremos, a seguir, algumas destas pesquisas, notadamente aquelas que originaram teses e dissertações acerca da temática. Esses estudos denunciam o caráter descontextualizado e alheio do ensino dos conceitos da disciplina em discussão às necessidades histórico-sociais produzidas no cenário

educacional brasileiro. Estão são questões que nos fazem refletir acerca da dialética apropriação e objetivação no ensino dos conceitos da Psicologia da Educação e de como o processo formativo, em esfera mais ampla, vem sendo organizado e que fins almeja com a proposta de ensino, muitas vezes, reducionista e fragmentada.

Para realizar a investigação de produções acadêmicas, buscamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes, localizar pesquisas voltadas para análise envolvendo a disciplina Psicologia da Educação na formação de professores. Para localizar as pesquisas usamos os descritores ‘disciplina Psicologia da Educação’, ‘disciplina Psicologia educacional’, ‘ensino de Psicologia’ considerando os anos de 1990 e 2000. A pesquisa revelou um crescimento no número de pesquisas que elegeram esta disciplina como objeto de investigação em perspectivas variadas, como podemos observar na breve análise a seguir.

Kitahara (1991), em sua dissertação de mestrado, denominada “O Ensino da Psicologia da Educação no curso de Pedagogia: um estudo das relações entre teoria e prática”, aplicou questionários com alunos do sexto semestre do curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior. Em sua pesquisa, a autora constatou que essa disciplina é essencialmente teórica e não contribui para o desenvolvimento de uma práxis, ressaltando que os conhecimentos teórico e práticos são desarticulados e não consideram as demandas da realidade educacional.

A pesquisa que originou a dissertação de mestrado de Pilão (1994), intitulada “Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia: um estudo a partir da visão do aluno”, teve como objetivo conhecer a contribuição da disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia, considerando a perspectiva do aluno. Essa pesquisa foi desenvolvida com a aplicação de questionários individual e entrevista coletiva com vinte e nove estudantes do último ano do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino da rede privada. Os resultados apontam que os alunos fizeram críticas às teorias que são ensinadas na disciplina, denunciando o distanciamento entre teoria e prática e propondo novas investigações acerca de como os professores desta disciplina vem desenvolvendo seu trabalho.

Saisi (1996), em sua tese de doutorado “Psicologia da Educação: retrospectiva de uma disciplina” discute a contribuição da disciplina Psicologia da Educação na formação do educador analisando cinquenta e nove planos de ensino relativos ao período de 1972 a 1990, referentes a essa disciplina no curso de Pedagogia da PUC/SP. A autora constatou ampliação teórica que vai da concepção de ciência psicológica instrumental a concepção mais crítica. Entretanto, a autora revela que na prática, essa perspectiva crítica nem sempre é alcançada.

Larocca (1996), em sua pesquisa de mestrado objetivou identificar que conteúdos da Psicologia da Educação são relevantes na formação de professores das séries iniciais. A autora realizou entrevistas recorrentes com professores da referida disciplina, que atuavam em Faculdades de Educação e organizou as temáticas apresentadas por eles em eixos analisando as questões relacionadas à disciplina, tais como: temas em Psicologia da Educação, formação teórica em Psicologia da Educação, organização do trabalho pedagógico e condições para um ensino de qualidade. Questões como distanciamento entre teoria e prática, dissociação dos elementos da realidade, teorias consideradas prioritárias no ensino de Psicologia, ideias ligadas ao senso comum permeando a prática das professoras e demais resultados são problematizados nessa pesquisa.

Carvalho (1997), por sua vez, estudou em sua dissertação de mestrado, o “Ensino de Psicologia da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e suas contribuições na Formação de Educadores”, a legislação e a proposta curricular do curso de Pedagogia, bem como os seis planos de ensino das seis disciplinas da área de fundamentos psicológicos da Educação. A pesquisa adotou como instrumento de produção da informação, questionário e entrevista com dez professoras que ministravam as disciplinas da área de Psicologia. Os resultados encontrados revelaram que apenas parte da Psicologia que é ensinada na formação de pedagogos pode ser caracterizada como Psicologia da Educação, por que não subsidia discussão sobre os fenômenos psicológicos envolvidos diretamente no processo ensino e aprendizagem. Esses resultados apontam, assim, para a necessidade de superação do psicologismo presente na formação de professores e subsidiaram discussões sobre a reformulação curricular do curso em questão.

Paini (2000), em sua dissertação “O papel da psicologia da educação na formação do educador: a ótica dos professores de licenciatura de uma instituição pública de ensino superior”, objetivou conhecer a contribuição desta disciplina nas licenciaturas sob a ótica do professor que a ministra, na tentativa de melhor compreender o papel que esta disciplina desempenha na formação docente. A pesquisadora aplicou questionários com onze professores que ministravam a disciplina e constatou a relevância da Psicologia da Educação pelo potencial formativo e crítico diante da realidade. A autora questiona os paradigmas teóricos-metodológicos, que orientam o processo ensino e aprendizagem e a adequação dos mesmos às demandas da realidade social.

Pereira (2001), em sua tese “A busca de caminhos que integram teoria e prática na formação inicial: o caso de uma disciplina de psicologia”, objetivou compreender as estratégias de ensino empregadas para aproximação teoria e prática na disciplina Psicologia Educacional.

Para tanto, a autora aplicou questionários e realizou entrevistas e observação participante com alunos dos cursos de ciências sociais e letras, de uma universidade pública. A autora discute como resultados o modo como a disciplina foi desenvolvida possibilitou maior articulação entre teoria e prática.

Rodrigues (2003), em sua dissertação de mestrado a “Psicologia na formação de professores: reflexões acerca da Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura”, objetivou refletir sobre as relações Psicologia e Educação, focando a formação de professores. Para tanto, o autor buscou compreender a constituição dessas relações com base nas raízes da psicologia no Brasil e sua vinculação histórica com a educação. Para produção dos dados foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com dez professoras que ministravam a disciplina Psicologia da Educação da Universidade Federal de Goiás. A análise dos dados e a discussão dos resultados sinalizaram que o ensino dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação enfrenta ainda problemas, tais como a falta de articulação com outras áreas disciplinares, e, especialmente, em relação à questão teoria e prática.

A tese de Guerra (2003), intitulada “O ensino de psicologia na formação inicial de professores - constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura”, objetivou investigar a contribuição do ensino de Psicologia na formação inicial de professores, focalizando o processo de constituição dos conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura. A pesquisa foi realizada com vinte e dois estudantes em uma instituição pública de ensino superior, por meio de entrevistas, diário de campo e documentos. Os resultados mostraram que os alunos transformam seus conhecimentos prévios sobre desenvolvimento e aprendizagem mediados pelas condições objetivas de ensino da disciplina e pelas experiências individuais deles. Esses resultados sinalizaram para a relevância da formação de professores como possibilidade de transformação da Educação Básica.

Vercelli (2007), na dissertação intitulada “A psicologia da educação na formação docente”, buscou conhecer os sentidos que alunos em formação pedagógica atribuem aos conhecimentos da psicologia estudados na disciplina Psicologia da Educação. Na produção dos dados empíricos a autora recorreu ao instrumento denominado Versões de Sentido, definido por ela como um relato livre que não tem a pretensão de ser um registro objetivo, mas uma reação viva aos acontecimentos. Esse instrumento foi aplicado junto a cinco alunos e professores enquanto cursavam as disciplinas Psicologia da Educação I e II. A autora concluiu que, embora os alunos e professores concordassem que a disciplina Psicologia da Educação

contribui para a prática pedagógica, não conseguiram explicar suas reais contribuições no cotidiano escolar, revelando a não-apropriação desses conhecimentos.

A dissertação de Levandovski (2008) tem como título “Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no ensino fundamental I: um estudo por meio da metodologia da problematização” e objetivou compreender as contribuições dessa disciplina na formação do pedagogo e elaborar estratégias que pudessem subsidiar a formação do professor-pedagogo. Adotou a metodologia da problematização e elegeu como sujeitos da pesquisa a professora da disciplina, estagiários e os egressos do curso de Pedagogia. Dos resultados, a autora ressaltou que a disciplina de fato contribuirá para a formação docente, quando realmente assumir seu caráter interdisciplinar e for ministrada reconhecendo as mediações que constituem o processo educativo, sendo este aspecto uma das lacunas apontadas pelos participantes da pesquisa.

Das pesquisas que realizamos, constatamos que a disciplina Psicologia da Educação foi estudada em todas as décadas, especialmente, na década de 1990 e nos anos 2000. Os resultados que foram encontrados denunciam a forma recorrente do distanciamento teoria e prática, a desarticulação entre os conceitos estudados na disciplina e as demandas do campo educacional, dentre outros aspectos. Situação que nos levou a questionar os contextos de apropriação e objetivação dos conceitos desta disciplina e as variadas condições em que esse processo ocorre. Na direção de expandir as discussões sobre as contribuições da Psicologia da Educação na formação de professores, nossa pesquisa se volta para o estudo da objetivação expressa nas significações das professoras acerca da sua prática pedagógica como modo de analisar a relação formação docente e prática pedagógica, com destaque para as possibilidades desta ser considerada práxis.

Na sequência, a discussão será sobre os aportes teórico-metodológicos que mediarão nosso pensar, sentir e agir no planejamento e desenvolvimento da pesquisa que originou essa tese de doutoramento.

3. Aportes teórico-metodológicos acerca da constituição do ser humano necessários para compreensão da prática pedagógica na Educação infantil: caminhos para elaboração da pesquisa

Nesta seção, abordaremos a discussão relacionando teoria e método, buscando, com isso, explicitar as categorias que são basilares para compreensão da tese que propomos de que a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil sendo mediada pelo processo de apropriação e objetivação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação, com potencial crítico sobre a realidade histórico-social, tem possibilidade de se transformar em práxis. Com esse objetivo, apresentamos inicialmente nossa justificativa para as escolhas teórico-metodológicas ora realizadas.

Para explicar a escolha pelo Materialismo Histórico Dialético como método da nossa pesquisa, nos apoiamos em Afanasiev (1968) por considerar que o problema fundamental da Filosofia é a relação entre o pensar e o ser. Nesta questão, os filósofos se diferenciam, ao considerarem que a matéria como necessária para o desenvolvimento da consciência, os denominados materialistas e os que consideram que o espírito é a causa primeira das nossas produções na realidade, os chamados idealistas. Diante disso, é necessário definirmos nossa concepção e traçar meios adequados para alcançar metas no caminho da pesquisa, isto é, da investigação científica que desenvolveremos.

Corroboramos com Marx (1998) ao sediar seu pensamento na perspectiva materialista, afirmando que o ser social é que vai determinar a consciência e, com isso, enfatizar que as ideias são produzidas tendo para isto uma base material da qual partem, das condições reais de vida.

A consciência é, para o Materialismo Histórico Dialético, um produto social, que se desenvolve com base nas necessidades coletivas dos homens, atendidas por meio do Trabalho, entendido este como atividade prática, voltada para um fim, conforme discute Marx (1998). Nessa direção, a filosofia marxista traz a atividade prática como base para mudança da realidade que promove, por sua vez, a transformação do homem. Entendemos, com base nisso, que a análise da prática pedagógica de professores possibilita compreendermos como esta se constitui, ao nos voltarmos para a atividade real, tanto pelas significações do sujeito, como pela observação e discussão sobre as ações práticas desenvolvidas por ele.

Ressaltamos a dimensão que o Materialismo Histórico Dialético atribui a essa atividade prática que visa à transformação do real, pois consideramos a unidade teoria e prática ao investigar nosso objeto. Compreendemos, assim, que a realidade, a qual estamos investigando existe sob diversas condições que interferem na forma de se apresentar. Em

decorrência disso, as discussões sobre cada objeto, na ótica do referido método, devem considerar a dialética, como a lógica presente na natureza, no pensamento e na sociedade, analisando os objetos e fenômenos de modo a considerar que estes tendem a se transformar e, nesse processo, estabelecem mediações com outros determinantes.

Articulada ao método recém apresentado, a Psicologia Histórico Cultural de Vigotski, apresenta a proposta de romper com o modo como o objeto da Psicologia foi pensado até então, pois desconsiderava em suas investigações a historicidade e as relações que envolvem o universal, o singular e o particular. Esta proposta que se distancia das compreensões naturalizantes assume uma perspectiva que considera categorias como a historicidade, a materialidade e o movimento como formas de compreensão dos fenômenos ou objetos a serem estudados, afastando-se das propostas vigentes na “velha” Psicologia, como a análise experimental dos objetos ou ainda abordagens que não consideravam os aspectos materiais que envolviam a construção dos seus objetos de estudo.

A Psicologia burguesa, termo usado por Vigotski (2004; 2009) para se reportar a ciência psicológica que vinha sendo produzida, tinha suas investigações centradas nos aspectos orgânicos do sujeito, priorizando a natureza do homem como explicação central para os fenômenos estudados. As pesquisas explicavam o comportamento humano, conforme afirma Tuleski (2008, p. 119), como sendo “a emergência daquilo que já estava em estado embrionário desde o nascimento. É uma transformação mais quantitativa, que ocorre de forma regular, linear e se repete em todos os indivíduos”.

A discussão realizada por Tuleski (2008) e Prestes (2012) nos mostra como a produção elaborada por Vigotski (2004; 2007; 2009) buscou atender ao que o Materialismo Histórico e Dialético propunha enquanto método que orientava a elaboração desta teoria, intensificando discussões relacionadas às condições materiais e objetivas da realidade que estão ligadas aos aspectos da produção histórico-cultural de uma sociedade. De acordo com Prestes (2012, p.46):

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por um grupo de cientistas que liderava, foi um marco importante para a Psicologia mundial e serviu de base para o desenvolvimento da Psicologia como ciência. É preciso lembrar, como já dito anteriormente, que o contexto histórico, à época em que Vigotski desenvolveu suas ideias influenciou seu trabalho. O desejo de aprender com o método de Marx guiou seus estudos; para ele o importante era o que o marxismo oferecia para a Psicologia se constituir como ciência.

É necessário considerar, portanto, que a Psicologia Histórico-Cultural apresenta uma proposta materialista dialética e essas ideias trazem para a área uma perspectiva distinta do que

se vinha produzindo, ancorada nos princípios do Materialismo Histórico-dialético, o que oportuniza considerar a historicidade, materialidade e movimento dos objetos que elegem essa opção teórico-metodológica como lente pela qual os mesmos serão investigados.

Ao discutir sobre o Materialismo Histórico Dialético, Marx (1998, p.10) afirma que as discussões que envolvem aspectos e condições materiais são imprescindíveis para a discussão sobre o método, pois:

A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material.

O referido autor evidencia que as relações sociais humanas e os aspectos que influenciam a constituição do trabalho em cada sociedade são fatores da vida real e cotidiana, a partir dos quais vai se constituir a consciência humana. Portanto, as vertentes idealistas ou as que se direcionavam a um materialismo mecanicista mostram-se contrárias ao proposto pela Psicologia Histórico-Cultural. Disto decorre, a compreensão da constituição dessa abordagem no seio de um método que prioriza o movimento e a historicidade como essenciais na constituição dos objetos/ fenômenos.

Essa abordagem propõe, baseada nos estudos de Vigotski (2009), a ideia de que a consciência é formada nas relações com o meio sócio-histórico-cultural, pois são essas relações sociais estabelecidas entre os homens que lhes permitem ampliar as funções psicológicas superiores. Esse movimento de apropriação dos componentes externos para a dimensão intrapsicológica é mediado pela cultura e pelos elementos historicamente construídos.

Na elaboração de sua teoria, pelo fato de considerar no processo de análise dos objetos os aspectos históricos e as produções culturais, Vigotski (2004; 2009) evidencia a historicidade, na ideia de processo, em detrimento da análise do produto, como forma de compreensão da realidade, marcada pelas mudanças por que passam os objetos, considerando os fatores que contribuem para o modo como ele se apresentam no decorrer de cada momento histórico.

Tuleski (2008, p. 119) ressalta que a Psicologia proposta por Vigotski busca, com base no marxismo, entender o homem “em suas características e atitudes, no interior das relações de produção que estabelece em sociedade”. Para isso, o autor rompe com a Psicologia burguesa que se centrava no determinismo biológico para explicar o comportamento humano, desconsiderando os aspectos sociais, históricos e culturais, pois compreende como estando

presentes no homem a Psicologia individual e social, já que ele não está deslocado da sociedade em que se constitui e é, pois, produzido nesta e a partir desta.

Ancorados nessa proposição, discutiremos a seguir sobre o processo de apropriação e objetivação na constituição do ser humano, como categorias teórico-metodológicas relevantes para compreensão da prática pedagógica de professoras da Educação Infantil, mediadas pelos conceitos da disciplina Psicologia da Educação.

A discussão sobre o par dialético apropriação e objetivação é imprescindível para a pesquisa em desenvolvimento, pois elegemos como objeto as significações sobre a prática pedagógica produzidas por professores da Educação Infantil, destacando a mediação dos conceitos da disciplina de Psicologia da Educação. Pela especificidade do objeto, consideramos necessário, portanto, aprofundar a discussão das referidas categorias, a fim de subsidiar a compreensão sobre a prática pedagógica, mediados pelas apropriações que estes fizeram no seu processo formativo dos conceitos da disciplina de Psicologia da Educação e pelas objetivações constituídas em suas práticas.

Compreendemos que o movimento de formação e desenvolvimento dos conceitos está diretamente relacionado ao processo de apropriação das significações do sujeito em suas relações com o contexto educacional e com suas vivências em esferas diversas. Consideramos que a compreensão dos fenômenos que compõem tal constituição não devem ser tomados no plano individual, mas, sim, mediante a exposição e teorização sobre as relações que o sujeito estabelece com a sociedade e com a cultura, considerando, ainda, os pares dialéticos que podem parecer antagônicos, mas que levam à compreensão sobre o modo como o sujeito se constitui no social.

Marx (1985) discute a relação entre a transformação da natureza pelo trabalho e o processo de autoprodução do homem, a partir do movimento de transformação da matéria-prima ao produzir de instrumentos, utilizando as propriedades das coisas, de forma articulada ao objetivo da atividade que realiza. O referido autor também destaca a relevância dos elementos do trabalho, como sendo seu objeto e seus meios, discutindo a relação entre a produção de instrumentos e o processo de desenvolvimento do ser humano.

Compreendemos, na discussão de Marx (1985; 1998), que o trabalho é orientado a um fim, propósito do desenvolvimento das atividades humanas, composto por um objeto de trabalho, que é considerado matéria-prima, quando experimenta transformação realizada pela ação humana que, para isso, utiliza instrumentos que atuam nas propriedades dos objetos, alterando-os. As transformações subjetivas produzidas, no ser humano, como consequência do trabalho evidenciam a relação dialética entre trabalho e consciência, sendo, portanto,

transformações características do processo de desenvolvimento humano, que são objetivadas a partir das condições sociais e culturais da sociedade e, ainda, das relações nela desenvolvidas.

A consciência se constitui mediante os processos de apropriação e objetivação, que estão presentes no desenvolvimento humano, desde nossas primeiras relações, quando somos apresentados a cada elemento culturalmente produzido, à linguagem, aos objetos, as regras sociais presentes em cada relação estabelecida. Tais processos caracterizam, portanto, o gênero humano, já que os animais se adaptam a sua realidade, apenas adequando-se às transformações ligadas aos aspectos naturais, como as climáticas e geográficas.

Leontiev (2004) diferencia o comportamento humano do animal, afirmando que este realiza o processo de adaptação, por meio das alterações orgânicas, em resposta às mudanças decorridas no meio em que vive, o que difere do processo próprio do ser humano de apropriação da realidade, do que já foi objetivado como elementos da cultura para, a partir daí, produzir transformações em seu mundo e, por consequência, transformação em si mesmo.

Para produção dos objetos tipicamente humanos, para objetivar-se pelo trabalho, o ser humano necessita apropriar-se de objetivações já existentes, precisa conhecer as leis de funcionamento, as características de tais objetivações. Podemos dizer, pela característica desse movimento, que ele é dialético e imprescindível para objetivação da existência típica do ser humano. Isto posto, corroboramos com Duarte (2013, p.9) ao afirmar que “em suas relações com o social, com as objetivações humano-genéricas, o homem se apropria da cultura e o homem se constitui na história”.

Para Marx (1998), ao realizar trabalho, o homem visa o atendimento de suas necessidades, inicialmente naturais, ligadas à sobrevivência. Contudo, ao serem supridas, essas necessidades são ampliadas e transformadas, gerando novas e, mais complexas, necessidades.

Leontiev (2004), também discute as necessidades tipicamente humanas e afirma que o ser humano vai se constituindo, em seu processo de humanização e, vai mostrando, como seu comportamento se afasta do animal e como tais necessidades construídas passam a ser sociais. Assim, a atividade desenvolvida pelo homem, estimulada pelas necessidades socialmente constituídas, passa a ser uma característica típica do gênero humano e explicita a apropriação e objetivação como processos de reprodução da sociedade existente e de produção de novos instrumentos.

Duarte (2013, p. 9) nos apresenta o significado de apropriação e objetivação de forma a facilitar nossa compreensão acerca de como o Trabalho, fundante do gênero humano, permite o desenvolvimento da consciência mediado pelos já referidos processos. Para Duarte (2013, p. 9):

Numa primeira aproximação, a objetivação pode ser entendida como o processo por intermédio do qual a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto [...] a atividade que se transfere do sujeito para o objeto é tanto física quanto mental. O processo de objetivação resulta em produtos sociais, sejam eles materiais ou não. A categoria de apropriação refere-se ao processo inverso, ou seja, à transferência, para o sujeito, da atividade que está contida no objeto.

Em decorrência das proposições de Duarte (2013), compreendemos que a existência humana pressupõe, para que haja produção de novos instrumentos, saberes e artefatos culturais, a apropriação dos objetos e elementos não materiais produzidos pela sociedade até então, a fim de que o homem possa, assim, objetivar suas novas elaborações, por meio da atividade que desenvolve, transformar, produzir novos instrumentos, novos saberes e novos artefatos.

Duarte (2013) ressalta ainda, com base em Marx (2004), que a relação entre objetivação e apropriação tem função mediadora entre o indivíduo e a história. É a partir desses processos dialéticos que o homem se constitui, nas relações com o social, pois este homem não será coincidentemente o social, mas constituirá por meio do social sentidos, decorrentes de suas relações. Portanto, produzirá singularidades nas relações e nexos estabelecidos com o universal, já produzidos na sociedade a qual ele pertence.

Duarte (2013, p. 10) contribui ainda afirmando que:

A dialética entre objetivação e apropriação faz-se presente a teoria marxista na concepção de trabalho como atividade que, em sua forma primeira e fundamental, se apresenta como transformação da natureza. Nessa atividade, os seres humanos apropriam-se da natureza e objetivam-se nos produtos de trabalho. Para que isso ocorra é necessária, entretanto, a apropriação prévia das forças produtivas já existentes na sociedade. A dialética entre objetivação e apropriação é essencial para compreender-se a relação entre o desenvolvimento histórico da humanidade e do indivíduo.

Em decorrência da afirmação de Duarte (2013), no excerto anterior, compreendemos que a apropriação do que é socialmente produzido é essencial para que o ser humano se objetive em suas produções, o que envolve a apropriação do que a história humana elaborou para que o sujeito possa, assim, elaborar-se e constituir-se, pois, é mediante sua constituição, ao desenvolver a consciência na realização do trabalho, que o ser humano se diferencia da existência animal e amplia suas aptidões e capacidades. Dentre essas aptidões, Vigotski (2009) vai destacar a linguagem como essencial no processo de constituição do humano, pois a satisfação de necessidades novas, socialmente constituídas, só se tornou possível por meio da

linguagem, a partir da possibilidade de integrar demandas coletivas e unir sujeitos em direção a um objetivo, inicialmente ligado à sobrevivência.

Quando Marx (2004, p. 108) ressalta que é por meio dos processos de apropriação e objetivação que o ser humano produz seus ‘órgãos da individualidade’ ressalta o caráter singular com que os sujeitos são constituídos em suas relações com o social. Destarte, entendemos que abordar a questão da individualidade, diferente do que as críticas ao marxismo consideram, muitas vezes, ao abordar que não se discute sobre o movimento de subjetivação no processo de formação humana, é ressaltada a consideração de que o ser humano se produz na síntese de suas relações com o universal, mediada pelo particular. Esse movimento singular de constituição mostra-se relevante a nossa pesquisa, porque, ao investigar a atividade dos sujeitos, a prática pedagógica, podemos compreender as significações acerca das mediações dos conceitos na prática pedagógica.

Em conformidade ao proposto por Marx (2004) na discussão anterior, destacamos que, para Duarte (2013, p. 53), “a objetivação do indivíduo, gerando produtos materiais e mentais realiza-se num nível tão mais rico e elevado quanto mais ele, por meio da apropriação das objetivações do gênero humano, faça destes “os órgãos da individualidade”. Neste processo, devemos considerar a capacidade do ser humano de constituir seus sentidos e significados sobre a realidade existente, sobre as objetivações produzidas pela sociedade e, em movimento dialético, também objetivar-se em novas produções.

Para Heller (1977, p, 298), “ a apropriação de uma objetivação é sempre um processo educativo, mesmo quando não se configura direta e explicitamente a situação de uma pessoa ensinando conscientemente algo a outra (ou outras) ”. Disto decorre a relevância da nossa discussão, ao abordar os processos educativos, pelo viés dos processos de apropriação e objetivação, pois apoiados na autora, entendemos que a apropriação partindo de determinada objetivação já é um processo educativo, ainda que não ocorra no modelo formal de educação.

Decorrente da forma como compreendemos os processos de apropriação e objetivação, temos na disciplina Psicologia da Educação um campo para apropriação de variados conceitos que vão, por sua vez, orientar a prática de professores na condução de suas metas, que serão objetivadas em práticas ou formulações imateriais, produções intelectuais, por exemplo, como textos acadêmicos ou formulação de reflexões particulares ou coletivas que orientarão a sua prática. Como sabemos que essas apropriações e objetivações são mediadas por variados fatores, defendemos a relevância de se voltar para a compreensão desses processos de forma a oportunizar maior discussão sobre a formação de professores, especificamente, a formação de professores da Educação Infantil.

Entendemos, portanto que o movimento dialético apropriação objetiva possibilita a apropriação dos significados sociais historicamente produzidos e, de forma dialética, a produção de sentidos pelo sujeito acerca das produções histórico-social. E essas significações produzidas orientam o sentir, pensar e agir do ser humano, impulsionando, portanto, sua atividade no meio social.

Quando Leontiev (2004) afirma que o indivíduo se constitui na atividade, ao produzir transformações na realidade e, que nessa mesma realidade, o ser humano também se produz, é ressaltado por Meira (2014), pelo destaque de que “essa relação entre o que o homem faz e o seu motivo é mediatizada e indireta”, pois para se apropriar das objetivações os indivíduos precisam se apropriar da cultura acumulada e da atividade objetivada nas produções humanas. Em direção semelhante, Pino (2005) afirma que, dessa forma, os homens transformam a natureza em cultura e transformam-se a si próprios em seres culturais.

Para Meira (2014, p.45) “é o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social, que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas”. Com base no exposto, a compreensão de que a formação de conceitos, considerando a disciplina Psicologia da Educação, decorre desse processo geral na constituição humana é basilar para desenvolvermos nossa tese de que a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil sendo mediada pelo processo de apropriação e objetivação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação, com potencial crítico sobre a realidade histórico-social, tem possibilidade de se transformar em práxis, isto é, a unidade teoria e prática direcionada à fins, com nível de consciência elevado e voltada para a transformação da realidade, aqui interpretada como a transformação da consciência do aluno, ao propiciar seu desenvolvimento.

Destacamos, nessa direção, a relevância de investigar a mediação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica, ancorada nos conceitos basilares do processo de constituição do ser humano. Sendo esse o processo geral de constituição, como vimos, entendemos, assim, que no campo da formação a garantia de que os conceitos serão apropriados é fundamental para que se efetive uma prática transformadora do real, afirmando seu compromisso social de criticidade e produtora de mudanças na realidade social.

Apresentaremos, a fim de articular a ideia de que o processo de apropriação e objetivação é realizado através da produção de significações sobre os fenômenos da realidade, as categorias sentido e significado e atividade, pela importância que assumem para compreensão do nosso objeto.

Nos estudos e pesquisas de Vigotski (2009) sobre a relação do pensamento com a linguagem, é apresentado um método que difere dos propostos anteriormente que consideravam a decomposição dos elementos para compreensão do pensamento e também da linguagem. Na perspectiva vigotskiana, é considerada a unidade pensamento e linguagem nos fenômenos estudados, investigando ainda as propriedades inerentes a essa unidade. Nesse contexto, o significado da palavra é compreendido como “unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Na análise de Vigotski sobre a relação entre o pensamento e a palavra ficam explícitos os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, quando o autor considera a unidade entre os fenômenos, a ideia de processualidade na constituição de cada um e as relações que estabelecem com outros fenômenos da consciência, considerando o sujeito como um todo. Analisaremos, a seguir a relação entre o pensamento e a palavra sob a ótica do autor, a fim de situarmos o fio condutor para o conceito de significação que será trabalhado nessa pesquisa, entendendo-o como articulação entre sentidos e significados.

O autor considera que existem intersecções do pensamento com a linguagem e que o significado possibilita a realização do pensamento através da linguagem, mas cada elemento isoladamente não cumpriria a realização da comunicação, pois a palavra desprovida de significado seria considerada somente som vazio e, desta forma, não seria compreendida no campo do discurso, mas, simultaneamente, o significado é generalização, sendo, portanto, fenômeno do pensamento. O significado é, desse modo, pensamento discursivo e palavra concreta e só pode ser entendido nessa unidade, o que torna impreciso definir uma vinculação específica a um ou a outro dos fenômenos analisados.

Compreendemos, a partir dessa discussão, que os signos medeiam internamente o pensamento e, como o significado compõe o signo, considera-se ainda os significados e sentidos como elementos mediadores do pensamento, pois permitem a elaboração e representação deste, permitindo sua realização. Como afirma Vigotski (2004, p. 182) “é o caminho de um desejo vago até a expressão mediada através do significado, ou melhor dizendo, não até a expressão, mas até o aperfeiçoamento do pensamento na palavra”.

Nesta perspectiva, o significado medeia a relação do pensamento com a palavra, pois somente a partir da existência do significado é possível expressarmos nossos pensamentos, já que a palavra permite a realização da ideia elaborada ainda no campo mental. Entretanto, a palavra por si, sem a existência de significação, nada diz. É o significado, portanto, que denomina o que está representado, que permite a elaboração de relações entre objetos que não

estão presentes no momento, mas que evocados pela palavra, serão compreendidos, expressando nesse movimento fragmentos do pensamento elaborado sobre referido objeto.

Vigotski (2009, p. 398) aborda a relação existente entre o pensamento e a linguagem destacando que “o significado de uma palavra representa uma amálgama tão estreita do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se é fenômeno da fala ou se é fenômeno do pensamento”. Nessa afirmação, encontramos o diferencial na tese defendida pelo autor, revelando avanços em relação às teorias que abordaram essa questão anteriormente, pois nos estudos e pesquisas de Vigotski sobre a relação do pensamento com a linguagem, é apontado um método que difere dos propostos até então que consideravam a decomposição dos elementos para compreensão do pensamento e também da linguagem.

O autor discute ainda que a linguagem egocêntrica, defendida por Piaget como sendo um momento anterior à fala voltada para o social. A linguagem egocêntrica é aquela em que a criança emite para si mesmo, em voz baixa, enquanto está realizando alguma atividade, isto é, a fala acompanha a atividade e permite a organização da mesma, orientada pelo movimento do pensamento à fala egocêntrica. A egocêntrica constitui uma linguagem voltada para o sujeito que a produz, e não uma linguagem social, com funções de comunicação e interação, entretanto, as pesquisas de Vigotski (2009) mostram que esta acontece com maior frequência na presença de outras pessoas no momento da realização de dada atividade.

Para Vigotski (2009), a fala egocêntrica não deixa de existir em substituição a fala mais dialógica, mas ela se transforma em interior que colabora na organização do pensamento. O declínio da vocalização egocêntrica é sinal de que a criança avança ao conseguir elaborar pensamentos sem precisar tentar expressá-los com a vocalização gradual. Desenvolve-se aí a fala interior, que assume características específicas como a tendência de subtração da forma como a linguagem seria estruturada se fosse direcionada ao outro. Com isso, ela assume função predicativa, como uma produção elaborada de forma mais direta ao que se quer dizer, à tentativa de expressão do pensamento, ainda que não vá representá-lo em sua totalidade.

Nessa direção, entendemos a partir da discussão do autor que o pensamento necessita da palavra para realizar-se. É por meio das palavras que o pensamento vai sendo revelado e, para além disso, se organiza, se produz. Desta maneira, sem as palavras o pensamento não teria como realizar-se, já que a palavra a partir das significações é que permite que determinada ideia ou construção mental seja expressa, organizada, representada, possibilitando ainda o desenvolvimento da consciência sobre ela. A criança, por exemplo, que inicia seu processo de descoberta do mundo e início da linguagem pode dizer algumas palavras sem o real

entendimento de suas significações e somente no movimento de produzir a palavra e organizar o pensamento, ampliar a consciência sobre o meio, ou seja, realizar o pensamento.

É importante destacar que o significado representa a realidade historicamente produzida por meio das generalizações das características dessa realidade. Nessa perspectiva, as significações vão sendo produzidas, a partir do processo de apropriação dessas características nas relações que estabelece. Quando observamos um objeto, conhecemos algumas características que nos permitem em situação nova, reconhecê-las, saber que se trata daquele objeto específico e a partir do processo de generalização, identificar esse objeto sempre que esse processo acontece. As significações são, portanto, reconhecidas universalmente e é esse movimento que nos permite desenvolver a linguagem e sermos compreendidos em situações diversificadas.

O sentido, de acordo com Vigotski (2009, p. 465), “é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de estabilidade variada”. Assim, o pensamento é mediado internamente pelos signos, mas também pelos significados e sentidos, considerando o sentido como sendo mais amplo que o significado e representa as ideias pessoais, construídas a partir das interações do sujeito, mas elaboradas internamente através das situações vivenciadas e da sua história de vida. O sentido se produz por meio do significado que é considerada a zona mais estável porque foi fixada pelo signo, ou seja, apresenta uma definição, um conceito socialmente partilhado e historicamente construído que tem relativa estabilidade. Com isso, compreendemos que o universo do sentido é bem mais amplo e fluido que o do significado, mas o sentido só é produzido a partir do existente, do definido que nesse caso é o significado.

Em relação dialética, o sentido se produz por meio do significado, sendo necessário, a apropriação de um conceito partir de algo já produzido, já definido historicamente sobre um objeto, para que o sentido, pessoal e fluido, seja construído. O significado foi fixado pelo signo porque ele apresenta certo grau de estabilidade, pois se encontra cristalizado devido à definição que a sociedade construiu sobre esse objeto; mas o sentido não apresenta definição única, nem estável, ele não pertence ao campo das representações, pois não é totalmente estável, varia de sujeito para sujeito e apresenta dinamicidade em sua produção.

Nesta perspectiva, ao buscarmos apreender as significações das professoras sobre a prática pedagógica, entendemos que tais significações podem mediar a produção de ações, a partir do movimento de apropriação objetivação dos conceitos da Psicologia da Educação rumo à transformação dos sujeitos em formação. Com base nisto, elegemos as significações como lente através da qual analisaremos nosso objeto, ao voltar-se para o processo de apropriação e

objetivação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação que medeiam a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil e as possibilidades desta se transformar em práxis.

Para discutirmos sobre a contribuição da Psicologia da Educação à prática pedagógica, articulamos a discussão sobre significação com base em Vigotski com os conhecimentos da Teoria da Atividade, que entende que o homem se constitui através da atividade, possibilitando o desenvolvimento de suas funções psíquicas, considerando as produções históricas humanas e os componentes sociais que permitem a socialização e a transmissão das mesmas. Assim, a partir da análise da realidade compreendemos as relações e, nesse processo, o conceito de atividade pode ser utilizado para compreender, analisar e produzir outros conhecimentos acerca da prática pedagógica de professores da Educação Infantil.

Assim, para Leontiev (1983; 2004), a atividade, orientada por um motivo, gerado por uma necessidade, sempre apresenta um sentido para o sujeito, visto que este está em constante relação com os significados existentes para esta atividade. Nessa direção, a investigação sobre as significações sobre a prática pedagógica, como objetivamos em nossa pesquisa, é fundamental para que possamos compreender a atividade desenvolvida pelos professores da Educação Infantil e, para isto, é imprescindível analisar o desenvolvimento desta atividade, pois a mesma apresenta motivos que orientam sua realização; ações sistematizadas para atender esse motivo e atender a função dessa atividade; ao exercê-las ou se interessarem pela mesma, os sujeitos se apropriam das significações sociais existentes e, simultaneamente, produzem seu sentido pessoal acerca da atividade.

O conceito de atividade norteará nossa análise por entendermos que a prática pedagógica pode ser uma atividade quando se orienta a fins que estão de acordo com o objetivo geral desta, sócio-historicamente produzidos e quando são planejadas ações e operações que articuladas possibilitam a realização da mesma. Entendemos, com base em Brasil (1998, p. 47), que, considerando a especificidade da Educação Infantil:

A educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social

O objetivo proposto neste documento que é referência universal, por se tratar de um dispositivo legal para atuação nesse nível de ensino, norteia nossa análise acerca da prática pedagógica entendida como possibilidade de ser uma atividade, nos termos de Leontiev (1978; 2004).

Além das categorias significado e sentido e atividade, abordamos na nossa pesquisa outras que nos permitem analisar a realidade buscando as relações que constituem os fenômenos e depreendê-las, buscando sair da aparência e chegar a essência dos fenômenos. Para realizar este movimento, elegemos as categorias do método, que apresentaremos a seguir.

Como dado fenômeno da realidade se constitui na mediação com outros, consideramos importante sistematizar algumas ideias sobre o conceito de mediação, segundo Marx (1985), para esclarecer que a relação do homem com a realidade é mediada pelos instrumentos produzidos por este, as produções culturais. Recorremos a Oliveira et al (2007, p. 104) para explicar que mediação não é nem imediato e nem o mediato; aliás “o imediato é o aqui e agora, o estritamente natural; o mediato, que é o seu contrário, é o que passa pelo pensamento e pela elaboração humana. E a *mediação* é a força de negação entre os dois, que permite a superação do primeiro no segundo”.

Decorrente desta concepção, destacamos que a mediação se produz nas relações sociais, com base nas produções humanas que foram objetivadas, visando alcançar determinadas metas, a fim de atender necessidades. A mediação é categoria fundamental para compreensão da relação entre universalidade e singularidade, por meio da particularidade. A particularidade é, nessa análise, quem faz a mediação entre o universal e o singular. Mas, conforme ressalta Oliveira et al (2007), a mediação não deve ser entendida como o ponto médio exato, pois essa relação nem sempre é tão facilmente demarcada, pois esta se identifica em alguns momentos com a universalidade e, em outros, com a particularidade. A visão dialética é que permite que compreendamos a mediação como categoria que aproxima os demais constituintes da relação, mas que promove também o movimento de negação de um elemento no outro.

Nesta pesquisa, destacamos a mediação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica, por compreendermos, com base em Vigotski (1995), que a apropriação dos conceitos orienta o processo de desenvolvimento humano, ao possibilitar a transformação das funções psíquicas. Nesta perspectiva, a prática pedagógica deve ter como principal mediação a formação docente para que os conhecimentos possam ser apropriados e objetivados nessa prática e que em via de mão dupla, a prática possibilite dos conceitos apropriados na formação docente. Entendendo essa relação dialética entre formação docente e

prática pedagógica, buscamos com base no conceito de práxis compreender melhor essa noção de unidade entre as referidas categorias.

A formação docente deve ser discutida de forma relacionada à prática pedagógica, corroborando com a concepção de práxis defendida por Vázquez (2007), que se ancora no conceito de prática proposto por Marx (1985; 1998), defendendo a ideia de uma relação entre a teoria e prática de maneira indissociável. Esse conceito nos leva a entender a atividade prática como sendo transformadora da realidade do homem e, ao mesmo tempo, transformadora de si, ao alterar a consciência que o homem desenvolve sobre ele mesmo, suas relações e sua capacidade produtiva.

Compreendemos que a atividade entendida como práxis deve ser composta de ações que reúnem em si características essenciais, tais como: ser voluntária, reflexiva, transformadora e com “nível” de consciência elevado. Nesse sentido, Vázquez (2007) discute que uma atividade que se caracteriza apenas na teoria não pode ser entendida como práxis, pois a teoria em si não transforma a realidade, não leva a reflexão acerca do fazer do homem, impedindo, assim, o desenvolvimento da consciência sobre seu agir no meio social.

Concordamos com a proposição de Marx (1998) de que a prática é o fundamento da unidade entre o homem e a natureza e da unidade sujeito-objeto. Nessa perspectiva, a ação humana tem que estar sempre direcionada à prática, dado que esta medeia as relações entre homem e meio, entre sujeito e objeto. Em consonância ao exposto, em nossa pesquisa, por ser voltada para a área da Educação e investigar a relação entre processo formativo e prática, consideramos relevante eleger a unidade teoria-prática como discussão. Para isto, consideramos a formação docente e a prática pedagógica como elementos que representam as dimensões teoria e prática, formando eixos que podem se constituir como unidade, dependendo das possibilidades produzidas para que se torne realidade.

A produção da unidade teoria-prática é imprescindível na formação contínua, mas esta relação deve estar presente também na formação inicial, pois tal relação constituirá as significações acerca dos conteúdos dessa formação e podem orientar ações da prática. Nesse movimento, as significações produzidas podem constituir possibilidades de reflexão e criarem as condições para produzir ações na prática de modo relacionado ao objetivo dessa atividade e direcionada a transformação dos sujeitos envolvidos. Para isto, essa noção de unidade e a formação constituída na relação com a prática, refletindo sobre suas demandas e produzindo uma teoria em consonância a esta amplia as possibilidades de transformação dos sujeitos e de promoção de ações para transformar a realidade.

As ideias defendidas por Vázquez (2011) e Vigotski (2004; 2009) nos fazem compreender como o processo de formação docente e prática pedagógica não é passivo e tem relação direta com aspectos culturais e históricos. Nessa perspectiva, a forma como nos apropriamos de determinado conceito é constituída pelos aspectos subjetivos e, portanto, pessoais, e ainda pela objetividade que contém como elementos essenciais os significados historicamente produzidos e objetivados. Disto decorre a importância dos fatores externos ao sujeito no processo formativo, da passagem do conceito de uma esfera interpessoal para a intrapessoal, considerando para isto as singularidades do sujeito e as peculiaridades sociais e históricas que o constitui.

Na discussão proposta por Vázquez (2007), o conceito de práxis é entendido no contexto da atividade humana, numa relação direta com a produção, a transformação da realidade por meio do conhecimento e não na perspectiva de mera contemplação, em que o sujeito se prende a teoria como forma de compreensão da realidade, sem intervir na mesma. Essa ideia de práxis como propiciadora de transformação nos sujeitos e na realidade orienta a compreensão do nosso objeto de estudo, levando-nos a buscar a reflexão crítica em relação à realidade pesquisada e a problematizar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e, ainda, sobre a relação dessas com o processo formativo dos professores, buscando distanciarmo-nos da simples contemplação dos saberes.

Portanto, a concepção de práxis tem significado relacionado a transformação do sujeito e da realidade. Na perspectiva da pesquisa, compreendemos essa transformação como sendo possível nos modos de intervir na realidade, por exemplo, nas propostas teórico-práticas oriundas de problematizações emergentes do campo de pesquisa, no movimento de reflexão sobre a realidade, no sentido de descortinar padrões naturalizados de concepções de desenvolvimento ou de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem e essas significações orientarem a produção de ações na realidade, no olhar crítico para os programas de formação contínua do viés político-ideológico que, muitas vezes, conduzem a proposta imposta ao professor, dentre outros.

Com isso, pensar a unidade teoria-prática no campo educacional, com base na discussão de Vázquez (2007), nos oportuniza uma interlocução mais rica, no sentido de contribuir para o aprimoramento da formação de professores ao suscitar questões para serem investigadas sobre a apropriação de conceitos essenciais da formação e prática e as estratégias de atuação em contexto formativo, sendo relevante, ainda, compreender de que forma o docente significa essa relação teoria-prática em seu cotidiano.

Ancorados nesta perspectiva, nos propomos a analisar os fenômenos do campo educativo de forma articulada as outras esferas que interferem no fenômeno, adotando com isso uma compreensão mais totalizante na análise que considera a historicidade na constituição dos objetos. A filosofia marxista apresenta que a prática é a base para transformação da realidade, para o desenvolvimento de ações orientadas ao objetivo de cada atividade com o propósito de transformação também do ser humano.

Nesta pesquisa, destacamos a mediação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica, por compreendermos, com base em Vigotski (1995), que a apropriação dos conceitos orienta o processo de desenvolvimento das funções psíquicas. Nesta perspectiva, a prática pedagógica deve ter como principal mediação a formação docente para que os conhecimentos possam ser apropriados e objetivados nessa prática e que, em via de mão dupla, a prática possibilite o desenvolvimento dos conceitos apropriados na formação docente. Entendendo essa relação dialética entre formação docente e prática pedagógica, buscamos com base no conceito de práxis compreender melhor essa noção de unidade entre as referidas categorias.

Para Vázquez (2007, p. 237), “a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação”. Investigamos, pois, esse duplo movimento de apropriação e objetivação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação e, mediada por este, a possibilidade de desenvolvimento de uma práxis, por entendermos que a produção de significações pode ser objetivada em ações que podem promover a transformação da realidade.

Ressaltamos, nessa discussão, nosso entendimento de que ao considerar a prática pedagógica na Educação Infantil como nosso objeto, entendemos que seu objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança. Considerando, para isto, seus vários eixos e oportunizando o processo de alfabetização que, por sua vez, amplia e possibilita a leitura de mundo e conhecimento da realidade, pois por meio da aquisição da leitura e da escrita, a criança tem mais condições de se apropriar da produção histórico-social e, nesse processo, constituir sua formação de modo mais consciente acerca da realidade. Segundo Vázquez (2011, p. 207):

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática, na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Corroborando com o conceito de práxis, discutido por Vázquez, entendemos que a prática pedagógica pode se transformar em práxis, por meio de ações que propiciam a transformação dos sujeitos envolvidos e colaborar para a transformação, ainda que sutil, da realidade social e, em via de mão dupla, promover autoprodução dos sujeitos que a desenvolvem, os professores, que tem no desenvolvimento de sua atividade possibilidade também de se transformarem enquanto sujeitos conscientes do seu poder de ação/intervenção na realidade.

Articularemos nossa discussão sobre as categorias em que ancoramos nossa pesquisa, com as leis gerais propostas pelo método materialista histórico e dialético. Assim, ao discutir as leis, princípios e categorias do referido método, Kopnin (1978, p.53) defende que a dialética é lógica e teoria do conhecimento, para tanto explica que:

a dialética revela as leis do movimento dos objetos e processos, converte-se ainda em método, em lógica do avanço do pensamento no sentido do descobrimento da natureza objetiva do objeto, dirige o pensamento segundo leis objetivas visando a que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que fora dele se encontra e, após concretizar-se em termos práticos, leve ao surgimento de um novo mundo de objetos e relações.

Compreendemos, assim, que a lógica dialética do Materialismo Histórico Dialético orienta o pensamento e a prática por meio de princípios, leis e categorias que devem ser consideradas na condução da pesquisa e no modo de compreensão do objeto. Destacamos, com base em Burlatski (1987), que as leis fundamentais da dialética são: a lei da transição das transformações quantitativas em qualitativas e vice-versa; lei da unidade e luta dos contrários e lei da negação da negação.

A lei da transição das transformações quantitativas em qualitativas e vice-versa nos faz compreender que ocorrem mudanças de quantidade que vão provocar também mudanças qualitativas, promovendo o salto que marca a transformação do objeto. A lei da unidade e luta dos contrários aborda o desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, representando a essência da dialética, e caracteriza o movimento comum a todas as coisas, que apresentam contradições internas, que, muitas vezes, são antagônicas e, nesse movimento, se opõem gerando o novo. Nesse salto qualitativo para o novo, o velho é negado, que, por sua vez, também será negado por outro novo, reafirmando, assim, o movimento e o desenvolvimento constante das coisas, afirmado na lei de negação da negação.

Com base nessas leis, consideraremos, na análise das práticas pedagógicas, as mediações que gestam as mudanças que promovem saltos no objeto, ou seja, no desenvolvimento da prática, e, também, as contradições existentes no decorrer do processo, buscando apreender as contradições que constituem o processo de objetivação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação, ao relatarmos sobre sua prática e na observação e diálogo sobre ela e, no que é produzido como síntese, a partir das significações dos professores, do que emerge nessa prática e é revelado em suas ações.

Segundo Burlatski (1987), essas leis apresentam categorias como contradição, quantidade e negação que são essenciais na compreensão do objeto. Nesta perspectiva, o conhecimento acerca das categorias da dialética nos leva ao entendimento das leis para propiciar a análise do objeto em sua essência. Para isto, é imprescindível diferenciarmos a aparência da essência, pois, como afirma Burlatski (1987, p.97), “A tarefa da ciência consiste em penetrar no fundo dos fenômenos sem se deter na forma externa de manifestação da sua essência, em revelar as leis internas que o regem”. Disto depreendemos a relevância de não ficarmos somente no campo da aparência, limitando-nos a descrever o fenômeno. É imprescindível, ao optarmos por este método, analisar o objeto buscando compreender os processos que o constituem e analisar os traços internos que o fazem ser o que é.

A Psicologia Histórico-Cultural, que se constitui embasada no Materialismo Histórico Dialético, elege a dialética para explicar o movimento de constituição das funções psíquicas superiores. Esta teoria, baseada nos estudos de Vigotski (2004; 2009), confirma a premissa de que a consciência é formada nas relações do homem com o meio social, histórico e cultural, pois as relações estabelecidas entre os homens lhes permitem transformar o que o autor denomina de funções psicológicas superiores. Defendendo esta perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural permite analisar os fenômenos, por exemplo a prática pedagógica de professores da Educação Infantil, considerando o campo psicológico de forma articulada as outras esferas que interferem, adotando, com isso, compreensão totalizante na análise, que elege a historicidade como lente para compreensão acerca da sua constituição.

O Materialismo Histórico Dialético afirma que a objetivação do que foi apropriado é a base para transformação da realidade, para o desenvolvimento de ações que visem a emancipação do homem. Mediante essa concepção, entendemos que o par dialético apropriação e objetivação é imprescindível para discutirmos o processo formativo em unidade com a prática pedagógica. Pois, com base em Marx (2004), entendemos que a apropriação da realidade, das objetivações produzidas social e historicamente, é o movimento que nos constitui como seres sociais. No processo de formação docente e prática pedagógica, essas categorias, portanto,

colaboram para o entendimento sobre conceitos apropriados e sobre suas possíveis objetivação na referida prática.

Recorremos também as categorias Realidade e Possibilidade, discutidas aqui com base em Burlatski (1987) e Afanasiev (1968), para explicar que a realidade se reporta a “coisa” em seus aspectos internos e externos tal como se apresenta e a possibilidade pode se transformar na realidade almejada desde que sejam construídas as condições objetivas e subjetivas para isto.

Para Afanasiev (1968, p. 173):

Estas premissas do nascimento do novo, implícitas no que existe, receberam o nome de *possibilidade*. Assim, todo embrião tem a possibilidade de se desenvolver e se transformar em organismo adulto, ou seja, em uma realidade. Realidade é possibilidade levada a efeito.

De acordo com a dialética marxista, existe a possibilidade abstrata e a real. A primeira, de acordo com Afanasiev (1968), se refere ao que não pode ser realizado nas condições históricas atuais, mas pode ser efetivado, desde que sejam criadas condições para tal; a segunda diz respeito as que são possíveis em condições históricas concretas. Ambas trazem no processo de desenvolvimento a condição para virem a se tornar realidade.

Entendemos o processo de objetivação da disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica nesse movimento entre possibilidade e realidade, pois, se pensarmos a hipótese de que o ensino dos conceitos desta disciplina não tem conseguido promover o desenvolvimento dos alunos e, por sua vez, da prática pedagógica; podemos trabalhar com essa possibilidade de transformação na disciplina para que se torne realidade, ao favorecermos a produção de condições objetivas e subjetivas de promoção desse desenvolvimento. Um viés para isto seria problematizar o modo como os conteúdos são ensinados e apropriados, atuando nas mediações que constituem essa realidade e buscando, ainda, ações concretas que considerem a unidade teoria e prática.

Entretanto, para que haja a conversão de possibilidade e realidade, é imprescindível que a atividade desenvolvida pelos sujeitos esteja orientada a um fim, como discutimos com base em Leontiev (1983; 2004). A transformação na realidade acontece por meio da ação dos homens com objetivos comuns, pois a teoria é apenas interpretação; ela por si não transforma, conforme discute Vázquez (2011); é necessário, para além disso, a práxis, que possui atividade material transformadora, viabilizando a ação concreta, por isto articulamos as categorias aqui apresentadas na nossa proposta de que a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil

quando mediadas pelo processo de apropriação e objetivação de conceitos da disciplina de Psicologia da Educação tem possibilidade de se transformar em práxis.

Apresentaremos, a seguir, as operações que sistematizamos para realização desta pesquisa que compõem a metodologia desta investigação, expondo o tipo de pesquisa realizada, o local da pesquisa, os participantes, os instrumentos, técnicas e procedimentos para produção e análise dos dados.

3.1 Percorso metodológico: abordagem da pesquisa

A pesquisa será realizada seguindo abordagem qualitativa, a qual, segundo Chizzotti (2003), está relacionada à produção dos dados por meio das interações que priorizam os sujeitos nas relações que estabelecem com outros sujeitos, mediados por discursos e pela posterior significação atribuída às produções decorrentes da interação pesquisador/pesquisado.

Optamos ainda, considerando a abordagem qualitativa, pesquisar sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural que considera o homem em processo constitutivo dialético na relação homem-sociedade, por meio dos elementos culturais e relações sociais realizadas. Essa perspectiva elege o Materialismo Histórico Dialético como método, seguindo a proposta de Marx e Engels (1998), que concebem a vida social e, portanto, os fenômenos da vida em sociedade, tendo como base a visão materialista e dialética considerando o homem como produtor das transformações sociais e de si mesmo, de maneira singular.

Oliveira (2005, p. 50), ao estudar a relação universal-particular-singular ressalta que nas pesquisas filiadas ao Materialismo Histórico Dialético, essa relação está presente no processo de compreensão do real. Nela, o sujeito se constitui singularmente com a apropriação da universalidade mediada pela particularidade. Para que possamos compreender a singularidade, conforme a autora, o ser humano constitui mediações com a universalidade, se apropriado de elementos dessa totalidade, por meio da particularidade, pois “o universal só existe quando se concretiza no singular”.

Buscamos realizar uma pesquisa que pode ser caracterizada como “pesquisa formação”. De acordo com Longarezzi e Silva (2013), no cenário das pesquisas na área da Educação, essa abordagem surge como meio de superar as formas de investigação que apenas utilizavam o professor como objeto ou sujeito do estudo sem com isso colaborar com seu desenvolvimento profissional ou com o grupo de professores da escola na qual atua.

Alvarado Prada (2012), em sua pesquisa sobre a metodologia da pesquisa-formação em dissertações e teses ressalta que a formação de professores ao mesmo tempo em que destaca

o papel do professor como transmissor da cultura e formador de opinião, o responsabiliza pelo atual sistema de ensino, atribuindo os resultados negativos à má atuação docente e, com isso, evidencia a contradição na análise dos fatores que compõem o sistema educacional e as condições para o seu sucesso ou fracasso. Na pesquisa realizada por esse autor, essas contradições foram evidenciadas na quantidade limitada de pesquisas que realizavam intervenção e pela maioria de pesquisas consideradas tradicionais, observando poucos avanços na construção de metodologias de pesquisa que visem também a formação dos professores.

Longarezzi e Silva (2013) abordam os avanços da pesquisa formação em nosso país, destacando o modo como estas têm contribuído para perpetuar perspectivas consoantes a esta proposta na área das ciências humanas, especificamente, na área educacional.

Ibiapina e Carvalho (2016, p. 67), ao relatarem suas experiências de pesquisa no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica (Procad), ressaltam que a pesquisa formação traz possibilidades de transformar significações em práticas aceitas muitas vezes de forma naturalizada na cultura da escola e da universidade. Conforme afirmam as autoras:

Consideramos, pois, a unidade pesquisa-formação e a proposição de considerar as necessidades formativas dos docentes-colaboradores com a intencionalidade de promover reflexão crítica sobre essas necessidades na perspectiva de criar condições para a transformação vital do trabalho de professores, rompendo com as proposições formativas que não contemplam vivências críticas.

Nesta perspectiva, a promoção da reflexão crítica propicia condições para a transformação da prática dos professores, de acordo com as significações que estes produzem acerca da atividade que desenvolvem. Realizar pesquisa nesta perspectiva contribui, portanto, na formação dos participantes de forma integral, considerando-os como indivíduos com potencial de ação na realidade em que atuam, mobilizando-os para tornarem-se críticos diante desta realidade.

Concordando com o exposto sobre pesquisa formação e acerca da necessidade de realizar processo formativo com os professores e, assim, contribuir com a realidade pesquisada, ressaltamos que ao trabalhar com as entrevistas formativas mediadas pela reflexão sobre as vivências, produzimos momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Ao desencadear esse processo reflexivo com as professoras participantes a expectativa é ampliar a possibilidade de desenvolvimento da consciência sobre as transformações vivenciadas na constituição do professor e de suas potencialidades para agir no meio educacional, tendendo a transformação de ações cotidianas, que visem um objetivo maior, consoante ao objetivo da atividade docente.

Entretanto, devido ao número reduzido de encontros e a limitação do tempo de conclusão da pesquisa, não foi possível intensificar esse movimento de formação e buscar as necessidades formativas das participantes, pois realizamos apenas reflexões com base em nosso objeto de estudo. Com isso, não pudemos promover de fato o movimento pesquisa formação em sua essência.

3.1.1 Local e participantes da pesquisa

Os locais onde a pesquisa foi realizada são duas escolas da rede pública municipal de Teresina e foi definido considerando a intenção em desenvolver a pesquisa na Educação Infantil, por entendermos que a nossa atuação profissional na formação de professores no ensino superior pública estadual tem contribuição direta para a formação de professores que atuam, em sua maioria, nesse nível de escolarização.

Para garantir o sigilo da pesquisa, denominamos as participantes de Anna e Mulan, como explicitaremos ao apresentarmos as professoras. Seguindo o contexto das histórias/filmes das personagens escolhidas, nomeamos a escola onde atua Anna de Arendelle (ou Reino do gelo) e a escola onde atua Mulan de China, que são os locais onde se passam a história com as quais as professoras se identificaram e escolheram para representá-las nesta pesquisa. Quando necessário especificar algo da realidade de cada escola, nos reportaremos aos nomes aqui referidos.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Teresina, atualmente existe um total de 22.871 alunos matriculados na Educação Infantil, sendo 15.574 com idade de quatro e cinco anos, nas séries de primeiro período (que recebem o aluno com a idade de quatro anos) e segundo período (que recebem o aluno com a idade de cinco anos) e mais 7.297 de até três anos, nas turmas de maternal (que recebem o aluno com a idade de três anos) e maternalzinho (que recebem o aluno com a idade de dois anos). Os alunos estão distribuídos em 151 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's).

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) cumprem a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, elaborada com base na Constituição de 1988 que reconhece o direito da criança à Educação Infantil que era ofertada em creches e pré-escolas, fazendo parte da Educação Básica e não mais da assistência social, como ocorria anteriormente. De acordo com Brasil (1996), a Educação Infantil é responsabilidade das Secretarias de Educação dos Municípios, assumindo a função de cuidar e educar de forma indissociada de crianças de 0 a 6 anos.

Os Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (1998) orientam a proposta educacional dos CMEI's, que adotam a divisão de faixa etária e organização dos objetivos e orientações didáticas, criando, assim, categorias curriculares para organizar os conteúdos, considerando dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e define como eixos de trabalho: Identidade e a Autonomia e Conhecimento de mundo, que se refere à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos do conhecimento, determinando os seguintes eixos de trabalho: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes Visuais, Música e Movimento.

As duas escolas que compõem o lócus da nossa pesquisa estão situadas na zona norte de Teresina, atendendo ao público da Educação Infantil das séries maternalzinho até o segundo período, abrangendo a idade de 2 aos 6 anos, sendo que uma das escolas pesquisadas não tem turmas de maternalzinho, mas ambas possuem turmas de maternal a segundo período. Funcionam na zona urbana e ofertam o serviço em meio período nos turnos manhã e tarde. As escolas possuem brinquedotecas, mas não possuem laboratório de nenhuma área específica, nem quadra de esportes e não tem atendimento escolar especializado. Dispõem de cozinha, onde o lanche das crianças é preparado, mas não tem dependência de refeitório; elas recebem a refeição ou lanche na sala de aula e, em seguida, utilizam o pátio para o momento de lazer. As dependências das escolas são adaptadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Especificando um pouco mais, detalharemos a composição do corpo docente e administrativo de cada escola, de acordo com o quadro abaixo:

Tabela 1: Dados sobre as escolas pesquisadas

	CHINA	ARENDELLE (REINO DO GÊLO)
CORPO DOCENTE	9 Professoras (6 efetivas e 3 temporárias) 6 estagiárias, todas do curso de Pedagogia	9 Professoras efetivas 5 estagiárias, sendo 3 do curso de Pedagogia e 2 do curso de Enfermagem
EQUIPE PEDAGÓGICA E ADMNISTRATIVA	1 Diretora 1 Vice-diretora 1 Pedagoga 1 Secretária	1 Diretora 1 Vice-diretora 1 Pedagoga 1 Secretária
QUANTIDADE DE TURMAS	4 turmas de Maternalzinho 3 turmas de Maternal 3 turmas de Primeiro Período 3 turmas de Segundo Período	Não possui turmas de Maternalzinho 3 turmas de Maternal 4 turmas de Primeiro Período 3 turmas de Segundo Período
NÚMERO DE CRIANÇAS MATRICULADAS	227	300

FONTE: Produzido pela autora, com base nas informações fornecidas pelas escolas.

Apresentamos os critérios de escolha para participação na pesquisa e, em seguida, detalharemos cada um deles: ser professor da rede pública de Teresina-Piauí, que atuam na Educação Infantil, na série segundo período, com vínculo efetivo com a rede municipal, com formação inicial em cursos de licenciatura em Pedagogia, que tivessem tempo de atuação de até cinco anos, participassem de maneira frequente da formação continuada oferecida pela SEMEC e trabalhassem em escolas consideradas com boas práticas, de acordo a seleção realizada pelos professores formadores e com base em índices de avaliação, interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Entendemos, com base em Huberman (1992), que o termo professor iniciante se refere aos profissionais que estão nos cinco primeiros anos de atuação profissional nos sistemas de ensino. O critério do tempo de atuação é importante para nossa pesquisa por se constituir como componente importante para as relações estabelecidas entre a formação inicial e a prática pedagógica, entretanto, não o adotamos numa compreensão engessada de que o professor que

tem um tempo de atuação específico se comportará ou se sentirá exatamente como propõe o autor, pois entendemos que as vivências de cada professor e as mediações que constituem sua prática são condições também relevantes juntamente com o tempo de atuação. Consideramos este critério, portanto, como mais um elemento para análise da prática em relação com os demais.

Para o autor supracitado, durante esse período ocorre a consolidação da passagem de estudante para profissional, marcada por intenso aprendizado e constituição de identidade ligada à atividade desenvolvida e ampliação da experiência. Assim, nosso entendimento é de que ao elegermos esse critério teremos possibilidade de investigação do nosso objeto, pelo fato de a formação inicial ter ocorrido em tempo mais recente e, com isso, facilitar as articulações entre a apropriação dos conceitos e sua objetivação na prática pedagógica.

Além da formação em Pedagogia e do tempo de atuação de até cinco anos, buscamos especificar nossa escolha por professores que atuassem no período de realização da pesquisa com crianças do segundo período, que estão na idade de cinco anos. No segundo período, algumas questões específicas ligadas ao desenvolvimento e aprendizagem podem ser melhor observadas, como o fato de vivenciarem o desafio do processo de aquisição da leitura e escrita e, com isso, poderíamos discutir sobre as relações entre a disciplina Psicologia da Educação e prática das professoras também nesse viés da aprendizagem da leitura e escrita, o que é considerado um momento com tanta relevância para a Educação Infantil.

Outro critério adotado foi a participação dos professores na formação promovida pela SEMEC, por avaliarmos que o engajamento com o processo formativo, a frequência e a participação nos mesmos poderia revelar maior interesse em colaborar com a pesquisa e, nesse movimento, refletir sobre a prática.

Selecionamos professores que atendessem aos critérios mencionados, para os quais apresentamos os objetivos da pesquisa, buscando atender ainda aos critérios de interesse e disponibilidade dos mesmos em colaborar com a proposta apresentada.

Inicialmente, cumprimos a exigência da submissão do nosso projeto de pesquisa na SEMEC, em agosto de 2016, que após avaliado por uma comissão da própria Secretaria, foi aprovada a sua realização e, no mês de Setembro iniciamos nosso processo de produção de dados, com visitas ao Centro de Formação, local onde os professores vinculados à SEMEC participam quinzenalmente do processo formativo com professores formadores da própria rede municipal.

Nessa visita conversamos com a coordenadora do Centro de Formação, que nos informou sobre os horários, o tipo de formação recebida por cada nível de ensino e nos

apresentou os professores que ministravam a formação para os professores da Educação Infantil. Em conversa inicial com esses professores, apresentamos os documentos necessários e o projeto a ser desenvolvido e a equipe de formadores se dispôs a colaborar com a pesquisa, buscando as informações que atendessem aos critérios mencionados para seleção dos professores participantes da pesquisa.

Com isso, os professores formadores elaboraram uma relação contendo os nomes dos professores que ministravam aulas no segundo período e que participavam assiduamente dos encontros formativos realizados no Centro de formação e das respectivas escolas em que estes atuavam. Outro critério que norteou nossa escolha também foi a participação da professora em um evento anual denominado “Mostra Pedagógica”, realizado pela SEMEC, que elege escolas de Educação Infantil que tenham bons resultados avaliados a partir do total de alunos que evoluíram em seu processo de alfabetização, sendo considerados alfabéticos, avaliados em um percentual por turma.

A seleção das escolas participantes na Mostra Pedagógica considera ainda o desempenho das turmas de cada escola também de forma quantitativa. Desta forma, se uma determinada escola tem uma professora considerada com boa prática, mas outra turma, de outro professor, da mesma escola, não teve um bom índice de alunos que evoluíram em seu processo de alfabetização, essa escola não participa do Evento que irá apresentar as metodologias, os recursos e as propostas que cada escola utiliza para os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos.

Nesse processo de seleção das professoras participantes da pesquisa, as formadoras auxiliaram ao considerar o desempenho também partindo das “boas práticas das professoras”, segundo a proposta elaborada por elas. Desse modo, nos forneceram uma relação com o nome de dez professoras (e das escolas que elas atuam) que participavam assiduamente do processo formativo e nos informaram quais escolas haviam sido selecionadas para participar da Mostra Pedagógica.

Com essa relação contendo os nomes das dez professoras e da escola em que atuavam, voltamos à sede da Secretaria de Educação para investigarmos, junto ao setor de Recursos Humanos, o ano de ingresso de cada professor e, com isso, atender ao critério de tempo de atuação inferior a cinco anos, definido previamente. Nesta consulta ao banco de dados da SEMEC, dos dez professores, três atendiam ao critério de terem vínculo efetivo e até cinco anos de atuação, entretanto, apenas uma professora dentre essas três estava vinculada à relação de escolas selecionadas para participar da Mostra Pedagógica. Optamos, então, dentre as três por realizar a pesquisa com esta professora considerada pelas formadoras com o perfil de bom

desempenho pedagógico, além da participação assídua e ativa na formação ofertada pela SEMEC.

Vale ressaltar que, após percorrermos esse caminho, ocorreu a Mostra Pedagógica no dia 29 de novembro de 2016 e participamos assistindo as apresentações das escolas selecionadas e observando os recursos, metodologias e propostas, buscando compreender as relações estabelecidas entre o processo e os produtos socializados.

Nesse processo, selecionamos uma das professoras que participaram da pesquisa, que era nossa intenção inicial. Entretanto, ao elaborarmos o instrumento para produção dos dados, optamos por realizar a testagem do mesmo com uma professora também vinculada à SEMEC que atendia a todos os critérios da nossa pesquisa e atuava nas turmas de segundo período em uma das escolas convidadas a participar da Mostra Pedagógica. No movimento de transcrição da entrevista-teste e análise mais detalhada do conteúdo da mesma, optamos por convidar a professora com quem realizamos a testagem para participar efetivamente da nossa pesquisa.

A opção de incluir a professora que realizou a entrevista-teste na pesquisa de forma efetiva se deu pelo fato de considerarmos que a postura crítica e questionadora da professora diante da realidade traria ricas contribuições ao debate sobre a prática pedagógica mediada pela disciplina Psicologia da Educação. Essa singularidade da professora nos trouxe questionamentos sobre as particularidades dessa atuação, que poderiam ser discutidas também com as significações produzidas pela outra professora, selecionada inicialmente para participar da pesquisa, e a relação destas com a universalidade. Por este motivo, nossa pesquisa foi realizada com duas professoras da Educação Infantil, licenciadas em Pedagogia e atuantes em escolas da zona norte da cidade de Teresina, que serão apresentadas a seguir.

Apresentaremos as participantes da pesquisa, utilizando para isto nomes de personagens de histórias/filmes voltados para o público infantil, a fim de garantir o sigilo, de acordo com os cuidados éticos adotados na realização desta pesquisa. As informações que utilizaremos para apresentá-las foram definidas por elas nas entrevistas realizadas como sendo aspectos relevantes de suas trajetórias pessoais e formativas.

O processo de escolha do nome foi proposto logo após a reflexão sobre as possíveis transformações da prática e do sujeito em si, que foi o segundo momento das entrevistas, com o objetivo de proporcionar mais uma possibilidade de refletir sobre si e sobre suas práticas, ao se voltarem para as singularidades, buscando a identificação com as histórias ou com os filmes que elas trabalham em sala. Como as professoras relataram de maneira frequente a utilização do lúdico nas histórias e filmes como recursos que facilitam a aprendizagem das crianças, as convidamos a buscar a relação da prática delas ou de alguma característica da prática com algum

personagem dessas histórias/filmes ou com o próprio enredo. Conheceremos, em seguida, algumas características das participantes da pesquisa como sendo elementos relevantes para análise acerca da sua prática e na sua constituição singular como sujeito que se realiza no social.

3.1.1.1 Mulan

“(...) Abrem a porta de meu quarto ao leste, eu sento no sofá de meu quarto ao oeste.

Removo meu uniforme de guerra, e visto minhas roupas dos velhos tempos.

De frente para a janela, ela prende seus cabelos macios como nuvem,
no espelho, ela põe flores amarelas.

No portão, ela encontra seus camaradas,
eles ficaram todos surpresos.

Lutando juntos por doze anos,
eles jamais suspeitaram que Mulan fosse mulher.

Lebres macho gostam de chutar e pisar,
lebres fêmeas têm olhos enevoados e acetinados.

Mas se as lebres correm lado a lado,
quem pode dizer qual é ele ou ela?

(Balada de Mulan, texto popular chinês)

Mulan é um filme da Disney baseado numa das lendas mais populares da China, que narra a história de uma jovem que se destaca pela sua coragem, quando seu país é invadido. A personagem decide colocar sua vida em risco para salvar seu pai, um soldado que estava ferido e não poderia ir para guerra. Ela se disfarça de homem e treina bastante, pois não possuía as habilidades para ser um soldado. Com o treinamento, ela consegue enfrentar esse desafio, mostrando que o fato de ser mulher não a desqualifica para este desafio; ela prova que com disciplina e treinamento é possível desenvolver as habilidades desejadas. Mulan torna-se então uma guerreira, passa doze anos na guerra e retorna como vencedora, levando para vida muito aprendizado sobre coragem, disciplina e amor.

Mulan, a professora participante da nossa pesquisa, tem trinta anos, sempre estudou em escola particular, cursou Pedagogia na Universidade Federal do Piauí e se formou em 2010.

Nesse mesmo ano, passou no concurso para professor efetivo da rede pública municipal de Teresina, assumindo em fevereiro de 2011. Sempre quis ser professora, pois desde os quinze anos de idade trabalha com grupos de crianças na igreja evangélica que frequenta e este contato com crianças a estimulou a fazer a escolha pela docência. É casada, não tem filhos, mas relata que pretende ter e que tem uma vida muito corrida, por conciliar a docência com as atividades da igreja aos finais de semana. Ao iniciar sua prática na Educação Infantil, se achava muito nova para lidar com os pais e sentia que sua competência era questionada pela aparência de menina, mas ressalta que a coragem de buscar mais conhecimento e estimular o desenvolvimento das crianças foram fundamentais para realizar sua prática de forma mais segura.

A identificação com a personagem Mulan se deu principalmente pela coragem de enfrentar, no caso da professora, o desafio da docência. Nas palavras da professora:

“Eu me acho parecida com ela em muitas coisas, a garra, a coragem que eu tive assim no início de enfrentar o que era novo pra mim, os pais, saber falar com eles, passar segurança, os desafios de leitura e escrita e eu fui aprendendo, assim como a Mulan, porque ela é uma guerreira, ela se tornou uma guerreira porque buscou, se preparou, treinou. A gente também tem que ser guerreira na docência”.

Embora tivesse experiência anterior com crianças, Mulan ressalta que foi preciso coragem para aprender a lidar com os pais, aprender mais sobre a linguagem adequada para trabalhar com seus alunos e coragem para enfrentar os desafios de uma realidade tão diversa das que tinha vivenciado até então.

A relação estabelecida pela professora entre a prática e a história narrada no filme é a necessidade de aprender, de buscar condições para enfrentar os desafios cotidianos, para que a relação teoria e prática possa de fato acontecer. Ela destaca como caminho para seu desenvolvimento como professora a formação continuada por meio da realização de uma especialização em Educação Infantil na Universidade Federal do Piauí.

3.1.1.2 Anna

“Mas será mesmo? Será que uma pessoa consegue viver feliz apenas com ela mesma isolada de todos e tudo?”
(Frase da rainha Elsa, no filme Frozen quando a princesa Anna tenta trazê-la de volta ao reino e ela insiste no isolamento)

Anna é uma princesa, personagem do filme **Frozen**, que é uma animação produzido pela Walt Disney. A história é inspirada no conto “A Rainha da Neve”, de Hans Christian Andersen, que conta a história das irmãs reais de Arendelle, situado na Noruega. Elsa ficou isolada da irmã por decisão dos pais até que esta pudesse controlar seus poderes de congelamento. A mais jovem, princesa Anna parte em busca da sua irmã que havia transformado o reino onde vive em um inverno e ido para longe. Anna viaja longas distâncias e enfrenta muitos desafios para reencontrar a irmã e reatar sua amizade e Elsa descobre que a força desse sentimento é o que controla o seu poder de congelar.

Anna, a outra participante da pesquisa, tem trinta e dois anos, fez toda a sua formação na Educação Básica em escola pública, teve uma filha aos dezesseis anos e relata que este fato faz parte da sua história na docência, pois ela teve que trabalhar para sustentar a criança em empregos informais até conseguir trabalhar em uma farmácia, depois em uma boutique e novamente em outra farmácia. Depois de alguns anos, “veio aquela consciência” sobre o exemplo que daria a sua filha. Optou por fazer o curso de contabilidade numa faculdade particular, pois tinha afinidade com a área de recursos humanos, mas não teve mais condições de pagar. Ao ver em um jornal a notícia do vestibular para o curso Normal Superior, no Instituto de Educação Antonino Freire, em Teresina, resolveu fazer e cursou como uma oportunidade para fazer concurso futuramente. Concluiu o curso Normal Superior em 2013, quando o mesmo foi extinto e o Estado assegurou a complementação das disciplinas para a formação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, (concluído em 2014). Casou-se e em 2014, foi aprovada no seletivo para professor temporário da rede pública municipal, experiência que constituiu suas primeiras aprendizagens na docência. No mesmo ano, Anna fez o concurso para professor efetivo e foi aprovada, iniciando suas atividades em 2015.

A professora escolheu se denominar como Anna porque considera que a personagem foi destemida ao buscar reencontrar a irmã, destaca a parte do afeto e reconhece uma

característica sua de buscar sempre acolher e de elaborar estratégias para chegar ao seu objetivo. Nas palavras dela:

“Também a parte de não desistir, não desistir daquela criança, tentar perceber algum potencial nela; se não for no coletivo, mas no individual, então assim, esse amor é o que me motiva a não desistir deles, daqueles que são os desafios. Pra mim, é o caminho do acolhimento, você não desistir de jeito nenhum deles. Em relação a história da Frozen, você pega aquele mundo frio, a pessoa que está numa situação assim de afastamento, ela está num mundo obscuro, então vem a frieza, a tristeza, a escuridão, então você se isola, e a Anna, não, ela enfrentou tudo isso pra poder se relacionar com a irmã dela, tentar resolver aquele problema e tentar mostrar pra irmã dela que aquela dor que ela tava sentindo não tava mais afetando só a si e, sim, a um grande espaço, atingindo muita gente, que era o reino inteiro, no caso. Então, tem que procurar se relacionar, se unir e é isso que eu vejo na Anna porque ela não teve medo de ir só, ela pegou o cavalo e foi. Depois que ela foi achando os amigos, que foram colaborando pra ela chegar lá, mas de cara, ela foi só, então é uma coragem que ela tem! (...) E o professor precisa dessa coragem, porque de uma sala a outra, de uma turma a outra são crianças diferentes, são pais diferentes, são criações diferentes. O professor precisa dessa coragem, aquela coragem de enxergar o que vem pela frente e o que ele pode fazer pra mudar aquela realidade para poder alcançar o objetivo e eu gosto muito dessa história”.

Observamos, com este relato, a afinidade de Anna com o movimento realizado pela personagem, do acolhimento e resgate da irmã, na relação estabelecida pela professora com os alunos que ela considera desafios, ressaltando a necessidade de buscar se relacionar e ter coragem para mudar a realidade, rompendo com o isolamento em que eles, muitas vezes, se encontram.

3.1.2 Instrumentos, técnicas e procedimentos de produção dos dados

Para realização desta pesquisa, o processo de produção dos dados ocorrerá por meio de entrevistas formativas. A escolha por este instrumento deve-se ao fato de possibilitar, ao recorrer a narrativa das professoras, ampliar a possibilidade de análise do processo de objetivação dos conceitos apropriados na disciplina Psicologia da Educação que medeiam a prática pedagógica professores da Educação Infantil, visto que contemplará processo reflexivo orientado e conduzido pela pesquisadora de forma dialógica.

3.1.2.1 Entrevistas formativas mediadas pela reflexão sobre as vivências

“O que são as vivências de uma pessoa sem a sua reflexão, sem a análise racional da situação de vida? ” Jerebtsov (2014, p. 17)

Para produção dos dados, consideramos as categorias da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico Dialético como ponto de partida e contributos da análise, para que esta considere os condicionantes históricos e sociais das vivências das professoras participantes, ressaltando a historicidade que permitiu a constituição de cada situação da forma como ela se apresenta.

Com isso, optamos por recorrer ao conceito *Pereživânie*, segundo Vigotski (2010), por este nos permitir compreender que a relação do indivíduo com o meio constitui-se em uma unidade, que são as vivências. Jerebtsov (2014, p. 18), ao tecer considerações sobre esse conceito vigotskiano, denomina-o de vivência e o define como:

O processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela

Nessa discussão, o autor ressalta que na constituição psíquica do sujeito há elementos que devem ser considerados, tais como: imediatismo e mediação das vivências; utilização do método genético no estudo das vivências; historicidade das vivências, determinação e instrumentalização sociocultural das vivências; vivência como processo de auto-organização e caminho ascendente para a individualidade.

Esta definição nos permite analisar vivência como possibilidade de síntese dos demais processos vivenciados pelo ser humano em sua constituição e possibilita a compreensão da atividade do sujeito e, dialeticamente, do seu processo de constituição de forma articulada aos elementos destacados acima como processo de auto-organização e caminho ascendente para a individualidade, isto é, para a constituição singular mediada pelo coletivo.

Vigotski (2010, p. 683) ressalta a importância da categoria vivência quando afirma que “os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência”. Desse modo, destaca o papel da vivência como síntese integradora dos elementos do “meio” no desenvolvimento do sujeito, na apropriação e objetivação e, com isso, no processo de constituição de si.

Ao discutir que o homem se torna humano na relação com o meio, Vigotski (2006) esclarece que essa relação não é passiva, é dialética. O meio, por exemplo, é fonte do processo de formação do ser humano, pelas situações vividas, no movimento de apropriação e objetivação em que se dá o desenvolvimento das funções psicológicas que irão possibilitar a formação e o desenvolvimento da consciência. Este processo é mediado pelas vivências que possibilitam a particularização em cada situação vivida e a singularidade no processo de constituição de cada um.

É nessa perspectiva que Vigotski (2006, p. 6) afirma que “a verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência”. A ideia de unidade permite a compreensão das relações que esse conceito evidencia com as outras funções psicológicas, ao mesmo tempo que a dinâmica revela o caráter ativo e dialético deste processo, em que a consciência se desenvolve, partindo das condições de integração psíquica que as vivências oportunizam ao longo do processo de desenvolvimento.

Toassa (2011, p. 190) contribui ao afirmar que compreender vivência como unidade entre consciência e personalidade é entendê-la também como “espécie de “campo psicológico” que contém criança e o meio; a relação interior entre ambos”. A autora ressalta que a ideia de unidade prevalece na teoria vigotskiana ao conceituar a categoria vivência, embora em muitos momentos consciência e personalidade apareçam trabalhados de maneira dissociada; vivência é a categoria que confere unidade à consciência, apresentando base biossocial, em sua relação com o meio e, ao mesmo tempo, permitindo, a integração do sujeito de forma a constituir-se único, ao apropriar-se das situações vivenciadas e desenvolver-se psicologicamente.

No processo de produção dos dados, essa discussão sobre o conceito Vivência orientou a organização de entrevistas para que pudessem não apenas dar voz às professoras participantes, mas também que pudessem refletir criticamente sobre a prática pedagógica que desenvolvem na Educação Infantil, destacando, sobretudo, situações sociais que vivenciaram e poderiam ser promotoras do desenvolvimento psíquico e, por conseguinte, da consciência, por exemplo, consciência crítica sobre ser professora hoje no Brasil.

Como ressalta, Jerebtsov (2014, p. 17):

Uma pessoa adulta é capaz de tomar consciência de uma ampla parte do seu mundo interno, mas o alto nível de diferenciação das vivências torna essa tarefa complexa. É necessário um esforço pessoal para que possa se apoiar nos recursos existentes (formações antigas - antônimo de neoformação) e, ao mesmo tempo, negá-los, o que leva à neoformações.

É considerando essa possibilidade das professoras virem a tomar consciência de situações que vivenciaram e que foram ou são desencadeadoras de desenvolvimento de neoformações que a nossa pesquisa pode ter viés formativo. Esse caráter formativo será dado, inicialmente, por meio de processos reflexivos sobre a prática pedagógica e, depois, possibilitando a análise dessas neoformações na relação com o professor, auxiliando na identificação das situações vividas pelo professor, nas formações possibilitadas pelas mesmas e, posteriormente, na expansão dessas, rumo as neoformações.

Para oportunizar dois movimentos: o de diálogo sobre a prática das professoras e a reflexão crítica sobre essa prática mediada pelas vivências relatadas, realizamos duas entrevistas e em momentos distintos. Na primeira entrevista, elaboramos um roteiro para orientar o pensamento das professoras sobre os fatos ligados ao seu desenvolvimento profissional, contemplando: motivos para escolha e permanência na docência; formação inicial e continuada e prática pedagógica, ordenados como forma de organizar melhor o pensamento, mas que poderiam ser contemplados conforme escolha das professoras para narrar sobre a prática pedagógica que desenvolvem. Por este motivo, no momento da entrevista entregamos cópia do roteiro para que elas se reportassem a este, quando sentissem necessidade.

A segunda entrevista foi organizada para darmos conta do movimento de reflexão crítica, buscando estimular as professoras sobre os caminhos possíveis para transformação da prática, de forma coerente ao objetivo da atividade desenvolvida nas suas práticas pedagógicas. Nesse momento, elas também receberam um roteiro e puderam pensar sobre as transformações pelas quais passaram e, nesse movimento, pudemos observar como as vivências iam constituindo o narrado, mediando os processos de constituição da prática e de transformações de características que compõem a personalidade das professoras. A seguir, apresentaremos o roteiro que as professoras receberam em cada momento da entrevista.

- **Roteiro da primeira entrevista**

Conte-nos sua história sobre ser professora, enfatizando como se tornou professora da Educação Infantil. Em sua narrativa, lembre-se de destacar fatos, acontecimentos e situações relativas:

- Ao processo de escolha pela docência e as motivações para permanecer sendo professora depois de ter alguns anos de experiência;

- Aos processos formativos que você tem vivenciado para ser professora, sobretudo, para ser professora da Educação Infantil. Das suas experiências formativas, ressalte aquelas que têm orientado a prática pedagógica que você desenvolve.
- Ao que você aprendeu da e na disciplina Psicologia da Educação e se ela tem orientado sua prática pedagógica.

- **Roteiro da segunda entrevista**

Nesse segundo momento, gostaria que você pensasse um pouco mais sobre os fatos que você relatou no primeiro momento, sobretudo, detalhasse as situações que lhe marcaram de alguma forma. Gostaria que refletisse sobre sua prática, pensando em quando iniciou na docência e como ela é hoje e relatasse sobre esse movimento.

- Caso tenha observado alguma transformação da sua prática nesse movimento, a que você atribui isto?
- O aprendizado contínuo da sua prática e do seu desenvolvimento profissional têm relação com alguma mudança pessoal? Fale sobre essas mudanças pessoais.

Realizamos a primeira entrevista com a professora Mulan em 28 de novembro de 2016, na brinquedoteca da escola em que ela trabalha, após encerrar suas atividades daquele dia. O espaço não seria utilizado naquela tarde, por este motivo, o momento da entrevista se deu de forma tranquila, sem interrupções. A entrevista foi gravada e, em seguida, transcrita e entregue à professora para que lesse e marcássemos a realização da segunda entrevista.

Havíamos agendado a segunda entrevista para um prazo de quinze dias após a realização da primeira, para que ela tivesse tempo de ler o material e disponibilizar um novo horário no seu turno livre para a realização da segunda, mas coincidiu com a realização da avaliação a que as crianças e os professores são submetidos ao final do ano, o Sistema de Avaliação da Educação de Teresina (SAETH), que requer uma disponibilidade maior das professoras. Por este motivo, a segunda entrevista foi realizada no dia 03 de janeiro de 2017. Avaliamos que este tempo decorrido entre um momento e outro da entrevista foi relevante para que a professora pudesse pensar sobre sua prática mediada pelos fatos já narrados, ampliando a reflexão e permitindo-a estabelecer relações e aprofundar questões sinalizadas anteriormente.

Com a segunda participante da pesquisa, a professora Anna, realizamos a primeira entrevista no dia 21 de Janeiro de 2017, com os questionamentos iniciais acerca da sua prática,

seguindo o roteiro já planejado. A segunda entrevista com essa professora foi realizada foi realizada no dia 21 de Fevereiro de 2017, pois a professora adoeceu na data previamente agendada, que seria quinze dias após a realização do primeiro momento, e, com isso, tivemos que adiar a realização desse momento. As entrevistas com Anna foram realizadas na escola onde trabalha, em uma sala que funciona a parte administrativa, mas que não estava funcionando no momento da realização da entrevista, em um horário que a professora não tinha atividades na escola, mas, por morar próximo, ela preferiu que realizássemos no seu local de trabalho.

Entendendo que o conceito Vivência possibilita a análise com maior propriedade do conteúdo trazido pelo sujeito, produzindo significações acerca do vivido, o movimento de reflexão, considerando a esfera afetivo-intelectual é necessário para que a análise das significações possibilite novos modos de pensar, sentir e agir em relação à prática pedagógica. Com base nessa compreensão, propusemos a existência desses dois momentos na realização da entrevista, buscando estabelecer relações entre o vivido e o modo como o sujeito se constituiu, as ações que desenvolve, os objetivos que almeja e as mediações que constituem sua prática.

Concordamos que a análise da categoria vivência deve ser feita de forma coerente à compreensão que temos acerca de nossa constituição psíquica, de forma integral e relacionada, como nos afirma Jerebtsov (2014, p. 17) embasado em F.E Vasiliuk:

Quando parafraseia uma metáfora “teatral” de S. Freud: toda a trupe de funções psíquicas geralmente atua nos “espetáculos” da vivência, mas cada vez uma delas pode desempenhar o papel principal, tomando para si a maior parte do trabalho de vivenciar. Este papel, muitas vezes, é desempenhado por processos emocionais, a percepção, o pensamento, a atenção e outras funções psíquicas.

Com isto, compreendemos que no relato de cada uma das professoras pode surgir conteúdos em que emergem ora percepções, ora o predomínio da atenção, ora o pensamento norteando as situações relevantes para elas, mas se fragmentarmos o relato, perdendo a visão do todo podemos estar desconsiderando a análise da vivência de forma integral. A análise desses elementos de modo relacionado é que possibilita interpretar a situação social, buscando observar se ela influencia o desenvolvimento do sujeito e se promove alguma transformação em sua constituição subjetiva.

Na análise da narrativa do sujeito, é importante que o pesquisador busque a compreensão das particularidades dessa(s) vivência(s) expressa(s) pelo sujeito que contribuíram para a constituição singular, como afirma Vigotski (2010, p.687):

Consequentemente, as singularidades constitutivas da pessoa, de modo geral, as particularidades pessoais da criança, como que se mobilizam sob a forma de uma dada vivência e vão se acumulando para se cristalizarem nessa vivência, mas, ao mesmo tempo, tal vivência consiste não apenas na totalidade dessas particularidades pessoais da criança que, por sua vez, determinam como ela vivenciou esse acontecimento, mas se constitui também nos diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança.

Consideramos que as situações vividas podem se constituir como vivência, com base na discussão que ora realizamos, compreendendo que as singularidades de determinada pessoa, mobilizadas pela particularidade da vivência, podem ter sido produzidas em uma única situação social, mas podem também, conforme nos informa o referido autor, resultar de diferentes acontecimentos apropriados de maneira distinta e que marcaram a pessoa de forma singular. Portanto, o nosso caminho é o de suscitar reflexões para que o professor possa narrar sobre sua prática pedagógica, partindo da(s) situação(s) vivenciada(s) e, com isso, possamos discutir sobre os delineamentos de sua prática e das possíveis transformações no seu desenvolvimento profissional.

Vigotski (2010) ao ressaltar que a criança se transforma na relação com o meio, e esse meio também é transformado, evidencia que essa é uma relação dialética de como a realidade constitui o homem e das possibilidades do homem de também transformá-la, sob mediações diversas que devemos considerar em nosso processo analítico. A análise do narrado deve priorizar, pois, o movimento dinâmico que determinadas condições podem exercer, caso ocorram em idades diferenciadas, sob circunstâncias diferenciadas, com movimento de apropriação sob determinadas condições que podem alterar-se a depender de outras influências.

Nesses termos, o conceito Vivência orientou a elaboração e realização das entrevistas por possibilitar que a análise segundo a Psicologia Histórico-Cultural não dissocie indivíduo-sociedade. Ela passa a ser uma necessidade nas discussões da área por favorecer o alcance do conteúdo que não está acessível nem somente no sujeito nem na sociedade, mas nesse processo em que as vivências vão atuando como síntese dos elementos da realidade na constituição singular de cada professora e, de forma geral, em cada sujeito.

3.1.3 Procedimentos para análise dos dados e interpretação dos resultados

Os procedimentos para análise dos dados e interpretação dos resultados produzidos serão oriundos da proposta dos Núcleos de Significação, elaborada por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar et all (2015), inspirados na Psicologia de Vigotski, com o objetivo de apreender os sentidos produzidos no discurso dos sujeitos considerando suas vivências no contexto social, em especial no escolar. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p.8), os núcleos de significação fazem parte de um processo construtivo e interpretativo, possibilitando apreensão dos sentidos produzidos pelos docentes. Analisaremos a relação entre os conteúdos revelados com as múltiplas determinações que constituem o pensamento do sujeito, que é organizado nas palavras, compreendendo que “os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelar e objetivar a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito”.

De acordo com Aguiar et all (2015), para chegarmos aos Núcleos de Significação, após o levantamento de pré-indicadores e a sistematização de indicadores, percorremos um caminho marcado pelo movimento, guiado pela ideia de totalidade dos elementos que constituem o sujeito. Com isso, os retornos ao material transcrito serão constantes, assim como a busca pelas palavras ou expressões com significado, para que a análise contemple de maneira eficaz a dialética que compõe o pensamento do sujeito. Explicamos de forma breve, pois na seção seguinte detalharemos todo o processo realizado para análise dos dados.

3.1.4 Movimentos de socialização e (re)elaboração da pesquisa

Ao elaborarmos o projeto de pesquisa e ingressarmos na sexta turma do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí, que iniciou no segundo semestre de 2014, tivemos valiosas oportunidades de discutir sobre as ideias iniciais e aprimorá-las, concedendo maior consistência às discussões e optando por conceitos que representavam melhor a nossa proposta no decorrer da realização desta pesquisa.

Ressaltamos os momentos de reflexão sobre o planejamento e o desenvolvimento da pesquisa como relevantes para o desenvolvimento da produção: nas três disciplinas do curso de Doutorado intituladas “Seminários I, II e III”; no primeiro exame de qualificação; nas apresentações no grupo de pesquisa ao qual estou vinculada, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia na perspectiva Sócio-Histórica (NEPSH/UFPI), coordenado pela profa. Maria

Vilani Cosme de Carvalho; as discussões realizadas no grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade (PUC/SP), coordenado pela profa Wanda Maria Junqueira de Aguiar, quando realizamos Missão de Estudos durante três meses (24 de fevereiro a 24 de maio de 2016), pelo Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) “Tecendo redes de colaboração na pesquisa em Educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”, do qual participam as instituições: Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Alagoas (UFAL) e Pontifícia Universidade Católica em São Paulo (PUC).

Além dos momentos citados, destacamos a participação em eventos locais, regionais e nacionais, conforme exposto na tabela abaixo, seja apresentando comunicações, participando de mesas-redonda e ou publicando resumos e textos completos em que socializamos nossos estudos para produção desta tese. Momentos como esses enriqueceram o desenvolvimento da pesquisa pela possibilidade de dialogar com públicos de interesses similares, em grupos de trabalho de formação de professores e Psicologia da Educação e discussões em áreas afins e, com isso, avançar na produção que estamos desenvolvendo.

Tabela 2: **Movimento de socialização da pesquisa em eventos**

TULO DO TRABALHO APRESENTADO	EVENTO	DATA E LOCAL
Trabalho “Perspectivas para o ensino de Psicologia da Educação considerando o conceito de 'Internalização' na mesa-redonda “Ensino em Psicologia da Educação e Psicologia Escolar Educacional: possíveis aproximações”	XII Congresso de Psicologia Escolar e Educacional e 37 th Annual Conference of the International School Psychology Association (CONPEE)	Junho/2015 São Paulo – SP Universidade Mackenzie
Disciplina Psicologia da Educação: contribuição da reflexão na formação e transformação da prática educativa” na seção coordenada	VIII Colóquio Nacional da Afirse (Associação Francofone Internacional de Pesquisa Científica em Educação)	Setembro/2015 Natal - RN Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

“Pesquisas guiadas pelos Fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica”		
A disciplina de Psicologia da Educação na Prática docente: contribuições do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica na mesa-redonda “O Materialismo Histórico e Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica: diálogo entre a abordagem e o método na formação de professores”	XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE	Outubro/2015 Curitiba – PR Pontifícia Universidade Católica (PUC/PR)
Form-Ação/Transformação de professores nos cursos de Pedagogia e Psicologia	Trilhas da Psicologia Escolar Educacional	Novembro / 2015 Teresina – PI Serviço de Psicologia do Instituto Dom Barreto
Formação Docente e Prática Pedagógica: Uma relação indissociável (em colaboração com Raquel Antônio Alfredo e Fabrícia da Silva Machado)	III Congresso Nacional de Formação de Professores	Abril/2016 Águas de Lindóia – SP Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Programa de Cooperação Acadêmica - PROCAD: Articulando pesquisa e formação na pós-graduação. (em colaboração com Fábio Alves Gomes e Maria Emiliana Lima Penteado)	XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – EPEN	Setembro/2016 Teresina – PI Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Os processos de apropriação e objetivação como mediadores da constituição do ser humano: uma análise a partir da disciplina Psicologia da Educação	XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – EPEN	Setembro/2016 Teresina – PI Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Encontros e Desencontros entre a Psicologia e a Escola	Congresso Acadêmico FATEPI/FAESPI Qualificação e empregabilidade: a contribuição do ensino superior na formação profissional	Novembro/2016 Teresina-PI Faculdade de Tecnologia do Piauí / Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FATEPI/FAESPI)
O processo de apropriação e formação de conceitos na disciplina Psicologia da Educação: um estudo na perspectiva sócio-histórica	III Encontro Luso- Brasileiro sobre Trabalho docente e Formação	Dezembro/2016 Maceió – AL Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Desafios entre a prática pedagógica na Educação Infantil na rede pública e o compromisso social: “eu não vou ser cega pra realidade” (em colaboração com Maria Vilani Cosme de Carvalho)	I Simpósio Nacional Psicologia e Compromisso Social	Março /2017 São Paulo – SP Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP)
Apropriação e Objetivação dos conhecimentos da Psicologia na prática pedagógica	XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: pela democratização da Educação	Setembro / 2017 Salvador – BA Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Movimento de apropriação das teorias da Psicologia da Educação e sua relação com a prática pedagógica na Educação	II Encontro Internacional e V Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana - ENITEFH	Novembro / 2017 Teresina – PI Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Infantil: “Pego o que cada uma tem de melhor”		
--	--	--

Fonte: Produção da autora com base nos dados dos eventos

3.1.5 Cuidados Éticos

Esta pesquisa foi realizada atendendo aos cuidados éticos especificados na portaria 466 / 12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. As participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e as técnicas de produção dos dados, assegurando a privacidade e a confidencialidade das informações, através de um termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelo sujeito e pelo pesquisador.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí, através do parecer 1.895.401 em 20 de Janeiro de 2017, em que submetemos a esta órgão, além do projeto, os seguintes documentos: termo de confidencialidade, assegurando a privacidade e confidencialidade diante dos materiais produzidos na pesquisa (o material em áudio e transcrição das entrevistas), autorização institucional para realização da pesquisa, expedida pela Secretaria de Educação Municipal de Teresina, termo de consentimento livre e esclarecido, elaborado pela pesquisadora e declaração dos pesquisadores, assumindo a responsabilidade sobre a condução da pesquisa.

Apresentaremos na seção seguinte, de forma mais detalhada, como organizamos os dados com base na técnica de Núcleos de Significação, partindo das entrevistas realizadas com Mulan e Anna.

4.0 PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS: DOS PRÉ-INDICADORES AOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Nesta seção apresentaremos minuciosamente como realizamos o processo de análise dos dados seguindo a lógica dos Núcleos de Significação, com base na produção de Aguiar e Ozella (2006), Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar *et all* (2015). Esse processo que culminará no Plano de Análise segue basicamente três movimentos: seleção de pré-indicadores, identificação dos conteúdos temáticos de cada pré-indicador, seleção dos indicadores e a criação dos núcleos de significação que aglutinam as principais zonas de sentidos produzidas pelas professoras pesquisadas sobre o processo de objetivação dos conceitos apropriados na disciplina Psicologia da Educação que medeiam a prática pedagógica de professores da Educação Infantil.

Considerando a dialética Singular-Particular-Universal do Materialismo Histórico Dialético justificamos a ideia de aglutinar as significações das duas professoras, visto que o Particular faz a mediação do singular com o Universal, possibilitando dar visibilidade às singularidades de cada professoras, expressando as zonas de sentido que apreendemos, discutidas em cada um nos núcleos e articulando-as considerando, ainda, a particularidade no movimento dialético apropriação objetivação dos conceitos da disciplina psicologia da Educação.

4.1 Seleção dos pré indicadores

Aguiar *et all* (2015) nos orientam que, nesse movimento de levantamento dos pré-indicadores, a síntese ocorre dialéticamente ao movimento de análise, embora a prioridade seja da análise. Com essa orientação, passamos a negritar sem perder a totalidade do trecho narrado a dialética análise-síntese, compreendendo, assim, a organização do pensamento de cada uma das professoras ao selecionar os pré-indicadores significativos.

Convém ressaltarmos que nesse primeiro movimento analítico retornamos diversas vezes às narrativas de cada professora, com sucessivas leituras, de modo que pudéssemos selecionar os pré-indicadores dos dados produzidos na realização das duas entrevistas realizadas com Mulan e, do mesmo modo, com os dados produzidos com as duas entrevistas realizadas com Anna. Na sequência, apresentamos, nos quadros abaixo apenas um recorte dos principais pré-indicadores da narrativa de cada professora, pois o *corpus* empírico produzido é extenso, o que inviabiliza demonstrá-lo na íntegra:

Quadro 1: Síntese dos pré-indicadores das entrevistas com a professora Mulann

PRÉ-INDICADORES
<p>Meu nome é Mulan, tenho 30 anos e eu me formei em 2010. E nesse mesmo ano, de 2010, eu passei no Concurso, que foi no meio do ano o concurso. Eu me formei no meio do ano e depois fui chamada em fevereiro de 2011, para começar a atuar aqui na Prefeitura.</p>
<p>Assim, eu sempre quis ser professora, nunca me vi em outra área não, porque desde os quinze anos de idade, que eu sou evangélica da Assembléia de Deus, e lá eu sempre trabalhei com crianças.</p>
<p>Então, acho que foi isso que me levou a escolher a docência, porque como eu trabalhava com criança na igreja, então eu queria não apenas ser só a professora assim leigamente, queria ter uma formação, queria ter a base, queria ter teoria pra poder atuar, tanto na igreja como na vida secular. Então acho que foi até isso que motivou, que eu sempre gostei de trabalhar com criança, sempre trabalhei com criança minha vida toda. E aí foi o que me motivou pela escolha da docência.</p>
<p>Minha vida toda estudei em colégio particular, minha vida toda minha mãe sempre pagou escola pra mim e pros meus irmãos, em momento algum ela falou: “ah, estou pagando pra ti, investindo pra ti pra tu ser professora?” Não. Lá em casa, nem ela e nem meu pai, eles nunca interferiram na minha escolha. Nem a minha e nem a dos meus irmãos. Eu escolhi mesmo porque eu quis e eu fui muito apoiada, como, até hoje, sou muito apoiada por eles mesmos.</p>
<p>E as motivações que me fizeram permanecer, eu acho que é porque eu escolhi o curso certo! Não me arrependo de jeito nenhum.</p>
<p>Eu sempre falo, que a pessoa pra poder ser professora, tem que ser muito motivada. E ela não vai... na faculdade, ela até pode se enganar. Mas quando ela chega aqui, se ela não for motivada, ela não consegue continuar sendo professora. Então, eu sempre falo: eu sou professora porque eu sou uma pessoa muito motivada.</p>
<p>Mesmo que faça meu trabalho, que este não seja reconhecido, eu não me importo em ser reconhecida e esperar nisso. Já tem gente que não, tem gente que tem aquela carência de aceitação. E o professor ele não é reconhecido. Infelizmente no nosso país, não sei quando é que isso vai acontecer, porque até então...</p>

Então, quando eu escolhi ser professora, eu já sabia como eu ia encarar, o que ia esperar, o que tinha que encarar pela frente. E sabia o que me esperava. Então, acho que o que me faz permanecer é porque eu sou motivada, desde então, desde sempre.

Então, se eu escolhi ser professora, é porque eu quis, eu já sabia que professor ganhava mal, eu sabia que a sala era superlotada, não tem estrutura, **e meio mundo de coisas que a gente já sabe...** Já sabia quanto tempo ia trabalhar por semana. **Então, tudo isso eu já sabia. Então**, mas mesmo assim eu quis ser professora.

E assim, faço meu trabalho, não fico me queixando. **Ah, claro! Quem é que não deseja ganhar um melhor salário? Quem é que não deseja ser valorizado? Todo mundo deseja. Mas**, eu escolhi ser professora, então, eu já sei das limitações da profissão de ser professor.

Eu gosto, gosto de ser professora, amo ser professora, é o que me move. Assim, não tenho do que me queixar. Dá trabalho. Os meninos dão trabalho, os pais dão trabalho. Tudo dá trabalho. **Às vezes eu acho que o que menos dá trabalho são as crianças. Quem dá mais trabalho são os pais mesmo.**

E eu sou feliz! Faço meu trabalho independente de ter recurso ou não. **Você pode observar na sala de aula. A escola não tem muito recurso e tá fazendo essa decoração (aponta mostrando o material para confeccionar a decoração). Mas**, eu faço questão de tirar do meu bolso e arrumar minha sala.

A escola não tem muito recurso e tá fazendo essa decoração (aponta mostrando o material para confeccionar a decoração). Mas, eu faço questão de tirar do meu bolso e arrumar minha sala. Por quê? Porque a gente é professora de Educação Infantil de uma zona que as crianças são carentes, **então já vive nessa situação do dia-a-dia delas**, aí chega um professor e massacra ainda mais! **Não dá o mínimo de decência, dentro uma sala, de conforto!** Não mostra o mínimo de Educação Infantil dentro de uma sala!

O que eu quero é proporcionar aos meus alunos aquilo que um dia eu tive, **de uma escola particular, do conforto, de bons professores.** E é isso que me faz permanecer na profissão, **esse tempo que estou. E não me arrependo. E vou continuar...**

E a questão do processo formativo... A Universidade é muito interessante. **A gente estuda 5 anos, 4 anos e meio. Era 5 anos, mas a gente pagou a disciplina no sábado pra poder botar pra 4 anos e meio.** Ah! Mas lá é muito bonito as coisas! Aí quando você chega aqui é engraçado. **Porque assim, meu Deus do céu! Eu estudei 4 anos e meio, e nada que eu vi lá se aplica aqui, e fica assim meio perdido.**

Aí depois tu vai adquirindo experiência, **tu vai vendo que desde o pegar no lápis até como se dá o processo de leitura, da aquisição da leitura**, tu vê que tá relacionado e tu começa a relembrar. **Meu Deus do céu**, eu falava que não tinha nada ver, mas tem tudo a ver. Desde o princípio, desde a Sociologia, desde a Filosofia, tudo! Tudo tem a ver.

Aí quando chega na prática, **a gente vai... tem aquela história da realidade**, não vi nada disso na Universidade, aí depois tu vai, em cada processo, tu vai vencendo aqui, tu vai ligando as disciplinas.

E é muito engraçado isso. Eu também já fiz especialização em Educação Infantil, na Federal também, foi o que me deu mais base. Porque eu sempre quis trabalhar na Educação Infantil, e estudando a Educação Infantil na especialização, me deu mais base sobre isso.

Então, é assim, todas disciplinas que eu estudei lá na Universidade, eu posso ver que me ajudam. A questão também da aquisição da leitura, da escrita, **como eu tou trabalhando agora no segundo período, a gente trabalha muito** a questão da alfabetização.

A gente sempre tá retomando os teóricos pra saber como se dá, as crianças que não aprendem. A gente lembra da Psicologia.

O que a gente estudou lá [**na disciplina Psicologia da Educação**], a gente sabe, **por exemplo, que no segundo período a criança tem 5 anos**, quais são as habilidades que a criança **de 5 anos** tá dentro, **encaixada**, naquela série, o quê que ela deve aprender. **Então**, nisso a gente entra na Psicologia.

Quadro 2: Síntese dos pré-indicadores da entrevista com a professora Anna

PRÉ- INDICADORES
<p>Faz parte da minha história na docência eu ter filha muito cedo, com 16 anos, eu tive ela, eu fui trabalhar, pra mim cuidar, então, como eu era menor, eu era manicure aqui, babá ali, nessas coisas informais. Quando eu comecei a trabalhar de estagiária numa drogaria, ái fiquei trabalhando lá sete... quase 6 anos, e quando ela tava já com mais ou menos com 7 anos, já comecei a despertar. Antes eu só queria ganhar o dinheiro pra sustentar, né? Adolescente! E não queria parar de trabalhar por conta do sustento dela e lá de casa, mas aí quando ela já tava com 7 anos me veio aquela consciência: qual o exemplo que eu vou dar pra minha filha no futuro? Porque eu só terminei o Ensino Médio!</p>
<p>Eu estava estudando o Ensino Médio quando eu estava grávida dela, e aí eu comecei a procurar curso superior, gosto muito de contabilidade, trabalhei no escritório. Minha primeira opção foi contabilidade, comecei a pagar o curso de contabilidade numa faculdade particular, mas aí eu tive uns problemas, meu irmão que morava fora, voltou pra casa, desempregado, com mulher, e aí a minha despesa aumentou, não consegui pagar mais meu Curso e eu tranquei, e aí eu disse: não, o jeito é eu ficar tentando na pública, fique tentando Enem, e aí tentava Prouni e não conseguia, depois eu descobri que tinha matrícula ativa!</p>
<p>Aí eu vi no jornal. Ah! Tá tendo vestibular pra Normal Superior no Instituto de Educação. Se eu não me engano era a terceira turma, era o terceiro ano consecutivo. Eu disse: Vou tentar! Normal Superior é um curso superior, pode servir pra mim,. Eu não me imaginava em sala de aula, jamais, porque eu gostava de trabalhar em escritório, essa parte de RH, folha de pagamento, essas coisas. Eu vou fazer, se eu passar, eu vou fazer, porque vai me servir mesmo pra concurso público</p>
<p>Quando eu comecei a estudar, e vendo as disciplinas... de umas a gente não gosta, tipo matemática, que nunca que eu pensei que a matemática era voltada pra Educação Infantil, e o professor era totalmente matemática, tipo ensino superior, sei lá, aplicada... mas era a que eu menos gostava. Vi Filosofia, Psicologia e fui gostando, eram voltadas assim pro Infantil. Aí eu disse: esse curso não vai ser tão maçante não!</p>
<p>Em 2009, no meio do ano, eu saí da Drogaria e fui pra uma boutique [trabalhar], que eu saía muito tarde, e eu comecei a chegar atrasada, dentro do primeiro período ainda, já</p>

assim, terminando o último mês do primeiro período, e aí comecei a chegar atrasada. E às vezes eu perdia a aula, **aí eu disse: “Meu Deus do Céu!** Quando eu fui renovar meu segundo período, eu tinha reprovado algumas disciplinas por falta, **porque eu chegava e não botava a presença, nem na segunda aula, né,** porque eu chegava muito atrasada, **aí eu disse: “Meu Deus do céu, o que eu vou fazer?”** Voltei pra boutique, e não consegui reabrir meu Curso, e **fiquei arrasada, aí eu disse “não, mãe, eu não vou ficar nessa boutique não”,** eu não vou perder meu curso, se não, eu vou morrer de trabalhar, e não vou ter nada, nunca, e **lá eu saí. E eu disse, não, se eu consegui um emprego, na hora que eu saí, eu trabalhei muito em farmácia, então muito gente me conhecia.** Aí na hora que eu saí, **na mesma hora** me ligaram, uma farmácia do centro, **que fazia muito tempo que a menina queria que eu trabalhasse lá,** aí eu disse, mas eu quero estudar, **aí ela disse que não, que eu não me preocupasse que ela fazia um horário que desse pra eu estudar, aí pronto,** reabri meu curso.

Aí eu disse: por nada eu desisto, e eu fui me encantando com as disciplinas, **nunca fiquei de recuperação em nenhuma, nenhuma das disciplinas, eu gostava de fazer meus trabalhos, trabalhei de madrugada, acordava cedo, era muito estressante mesmo, mas eu consegui levar,** fui me apaixonando pelas disciplinas, mais essas voltadas pro infantil, a Psicologia.

Foi uma loucura, pra eu terminar meu Curso, **mas sempre vendo as minhas amigas trabalhando. Eu sempre fui participativa assim na parte dos trabalhos,** mas aí eu só dizia assim: “só saio da minha empresa se for pra eu ganhar uma coisa bem melhor, e também pra mim passar num concurso, **só saio se eu passar num concurso. Só saio se eu passar num concurso**”. Para mim, trabalhar em escola particular eu não queria, porque já tinha umas amigas minhas que trabalhavam em algumas escolas, **escola dita grande, mas como ela não era formada,** ganhava a metade do salário, **ou então só o salário de estagiário,** e elas levavam trabalho pra casa, **faziam as lembrancinhas, do dia-a-dia, decoração,** e ainda tinha que fazer os trabalhos da Universidade. **E eu disse:** “Jamais que eu vou pagar pra mim trabalhar!” E logo porque pra mim eu não posso, tenho meus compromissos, **minhas contas,** por isso que eu tinha que passar no Concurso.

Surgiu o Seletivo da Prefeitura [...], até então eu não tinha experiência em sala de aula, além do [estágio] curricular, **obrigatório,** mas assim já me encantei pelo Infantil. **Quando eu vim estagiar, eu fiz o Ensino Fundamental, fiquei na sala do primeiro ano, mas como eu participava do recreio, eu vi que os meninos do terceiro ano, e os meninos do quarto**

ano, meu Deus, não era gente, aí eu disse, não quero Fundamental. Eles são autônomos, vão pra o banheiro só, eles sabem se trocar só, eles sabem comer só, mas eles comem a gente vivinha, na sala de aula. [...]. Teve seletivo, teve o Seletivo e eu não passei, fiquei classificada [...], início de abril me chamaram.

E eu fiz a prova em maio também, do Efetivo, também fiquei classificada. **Eu fiquei lá embaixo, só tirei quase a nota mínima, que era 36, fiquei com 37, só que como eu já comecei a dar aula, numa escola muito boa, a pedagoga era muito gente boa, as professoras também,** eu já cheguei com a humildade: não tenho experiência, nunca trabalhei em sala de aula, me deram Maternal e Maternalzinho.

[**A pedagoga e as professoras**] Me ajudaram muito com elaboração de tarefa, plano de aula mesmo, porque a gente estuda mesmo um plano de aula ali, tudo lindo e maravilhoso, na Universidade, mas quando chega na prática, vai se perdendo, **porque tipo, o conteúdo, aquele monte de objetivo, sabe? O que vai valer mais é como você vai utilizar, os materiais que você vai utilizar, pra você poder atingir aquele objetivo,** e eu fui aprendendo com elas.

E eu já comecei a dar aula, e eu gosto muito daqui. As meninas aqui também são muito boas, apesar de ser uma escola grande, é muito unida. E assim, eu fui me encantando com a docência. Foi pelo encantamento mesmo que eu permaneci, **assim,** é observar cada degrauzinho que a criança vai subindo, vai aprendendo, logo me deram maternal. **E eu fiquei maternal de tarde titular e de manhã complementar. Ai eu complementava a turma nos HP do maternal, com a professora Márcia e no primeiro período da professora Sílvia.** O primeiro período pra mim é uma experiência nova, mas também não deixou de me encantar, porque eles eram mais autônomos, de quatro a cinco anos.

Eu conversava muito com a professora, **eu disse: “Gente, não se incomodem,** eu gosto muito de perguntar, eu gosto muito de saber o que é que vocês querem que eu aplique pra criança, **se for na matemática, se for mais um texto”!**

E nos primeiros meses é muito difícil controlar tudo no Maternal. E ainda tinha um autista com laudo, **e, ainda, a cuidadora não tinha sido locada pra vir pra cá.** Isso pra mim foi um desafio, **porque pra poder chamar a atenção dos meninos na rodinha de leitura, e o autista não vinha, porque ele ainda não tinha se familiarizado com a rotina escolar. Até ele saber que ali era a hora da roda da leitura, a hora da exploração dos cartazes, hora de sentar pra voltar pra fazer atividade, recreio, foi assim um tempo,** mas nem por isso eu deixava de fazer a rotina [...]. Até eu conseguir dominar, foi assim!

Meus motivos para permanecer professora, além do meu sustento é, assim, o aprendizado da criança. **Acho, assim, que não tem preço que pague, porque você recebe as crianças agora em fevereiro, você faz teste de nível, eles estão lá embaixo no 2 e vão avançando.**

4.2 Identificação dos conteúdos temáticos

Após a seleção dos pré-indicadores, fizemos a leitura sobre conteúdos temáticos disponível nas orientações de Aguiar e Ozella (2013) e seguindo o caminho realizado por Marques (2014), em pesquisa realizada com um professor e um grupo de três alunos sobre práticas educativas bem-sucedidas na escola, avaliamos que o modo como a pesquisadora organizou os dados referentes aos alunos sinalizava um caminho que nos possibilitaria sistematizar melhor a quantidade de dados que emergiram ao unir as quatro entrevistas (somando as duas professoras). Baseados nisso e apoiadas no referencial teórico dos autores, elaboramos quadros com os conteúdos temáticos das professoras, a partir das tabelas de pré-indicadores já apresentadas no tópico anterior, como apresentaremos nos excertos abaixo.

Vale ressaltar que demonstraremos apenas o caminho realizado, pois a quantidade de dados impossibilita a apresentação na sua totalidade. Nesta etapa, por exemplo, unindo o material relativo às duas professoras chegamos a um total de 141 conteúdos temáticos, o que inviabiliza a apresentação na íntegra.

Quadro 3: Síntese de pré- indicadores e conteúdos temáticos das professoras Mulan e Anna

PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMÁTICOS
<p>Faz parte da minha história na docência eu ter filha muito cedo, com dezesseis anos, eu tive ela, eu fui trabalhar, pra cuidar, então, como eu era menor, eu era manicure aqui, babá ali, nessas coisas informais. Quando eu comecei a trabalhar de estagiária numa drogaria, aí fiquei trabalhando lá quase seis anos, e quando ela tava, mais ou menos com sete anos, já comecei a despertar. Antes eu só queria ganhar o dinheiro pra sustentar, né? Adolescente! E não queria parar de trabalhar por conta do sustento dela e lá de casa, mas aí quando ela já tava com sete anos, me veio aquela consciência: qual o exemplo que eu vou dar pra minha filha no futuro? Porque eu só terminei o Ensino Médio! (Anna)</p>	<p>Motivos que influenciaram a escolha pela docência: A necessidade de dar exemplo à filha no futuro</p>
<p>Eu estava estudando o Ensino Médio quando eu estava grávida dela, e aí eu comecei a procurar curso superior, gosto muito de contabilidade, trabalhei no escritório. Minha primeira opção foi contabilidade, comecei a pagar o curso de contabilidade numa faculdade particular, mas eu tive uns problemas, meu irmão que morava fora, voltou pra casa, desempregado, com mulher, e aí a minha despesa aumentou, não consegui pagar mais meu Curso e eu tranquei, e aí eu disse: não, o jeito é eu ficar tentando na pública. (Anna)</p>	<p>A escolha inicial pelo curso de contabilidade e a necessidade financeira mediando a mudança de Curso.</p>
<p>Eu vi no jornal. Ah! Tá tendo vestibular pra Normal Superior no Instituto de Educação. Se eu não me engano era a terceira turma, era o terceiro ano consecutivo. Eu disse: Vou tentar! Normal Superior é um curso superior, pode servir pra mim. Eu não me imaginava em sala de aula, jamais, porque eu gostava de trabalhar em escritório, essa parte de RH, folha de pagamento, essas coisas. Eu vou fazer, se eu passar, eu vou fazer, porque vai me servir mesmo pra concurso público (Anna)</p>	<p>A escolha pela docência mediada pela necessidade de ter um curso superior para se submeter aos concursos públicos: “[...] eu não me imaginava em sala de aula [...]. Eu vou fazer, porque, se eu passar, vai me servir mesmo pra concurso público.”</p>
<p>Então, acho que foi isso que me levou a escolher a docência, porque como eu trabalhava com criança na igreja, então eu queria não apenas ser só a professora assim leigamente, queria ter uma formação, queria ter a base, queria ter teoria pra poder atuar, tanto na igreja como na vida secular [fora da Igreja]. Então acho que foi até isso que motivou, que eu sempre gostei de trabalhar com criança, sempre trabalhei com criança minha vida toda. E foi o que me motivou pela escolha da docência. (Mulan)</p>	<p>O motivo da escolha pela docência foi a necessidade de ter formação acadêmica para ser professora na igreja e na escola.</p>
<p>Minha vida toda estudei em colégio particular, minha vida toda minha mãe sempre pagou escola pra mim e pros meus irmãos, em momento algum ela falou: “ah, estou pagando pra ti, investindo pra ti pra tu ser professora?” Não. Lá em casa, nem ela e nem meu pai, eles nunca interferiram na minha escolha. Nem a minha e nem a dos meus irmãos. Eu escolhi mesmo porque eu quis e eu fui muito apoiada, como, até hoje, sou muito apoiada por eles mesmos. (Mulan)</p>	<p>O apoio e o respeito dos pais foi fundamental na escolha pela docência: “Lá em casa ... eles nunca interferiram na minha escolha”.</p>
<p>Sabia também que as minhas professoras da Educação Infantil, as professoras que eu já tive durante a minha vida, me ajudaram a ser motivada, sabia? Acho que quando você, durante a tua base, tu tem profissionais, tu tem professores, bem capacitados, bem motivados, eu acho que te ajuda a ser uma pessoa mais segura, uma criança mais segura. Aí na escola, professores sempre... eu</p>	<p>As professoras que teve na Educação Infantil motivando-a a ser uma pessoa mais segura</p>

<p>acho que poucas pessoas que eu conheci que eram cabisbaixas, tristes na profissão, não! Eu acho que eu tenho essa memória, essa lembrança em mim, de pessoas bem motivadas na minha vida. Acho que por isso também me ajudou a querer ser professor. (Mulan)</p>	
<p>Em 2009, no meio do ano, eu saí da Drogaria e fui pra uma boutique [trabalhar], que eu saía muito tarde, e eu comecei a chegar atrasada, dentro do primeiro período ainda, já assim, terminando o último mês do primeiro período, e aí comecei a chegar atrasada. E às vezes eu perdia a aula, aí eu disse: “Meu Deus do Céu! Quando eu fui renovar meu segundo período, eu tinha reprovado algumas disciplinas por falta, porque eu chegava e não botava a presença, nem na segunda aula, porque eu chegava muito atrasada, aí eu disse: “Meu Deus do céu, o que eu vou fazer?”. Voltei pra boutique, e não consegui reabrir meu Curso, e fiquei arrasada, aí eu disse “não, mãe, eu não vou ficar nessa boutique não”. Eu não vou perder meu curso, se não, eu vou morrer de trabalhar e não vou ter nada, nunca! E de lá eu saí. Eu trabalhei muito em farmácia, então muito gente me conhecia. Aí na hora que eu saí, na mesma hora me ligaram de uma farmácia do centro, aí eu disse, mas eu quero estudar, aí ela disse que eu não me preocupasse que ela fazia um horário que desse pra eu estudar, aí pronto, reabri meu curso. (Anna)</p>	<p>Motivação para abandonar o trabalho e continuar o Curso: “eu não vou perder meu curso, se não, vou morrer de trabalhar e não vou ter nada nunca”.</p>
<p>Aí eu disse: por nada eu desisto, e eu fui me encantando com as disciplinas, nunca fiquei de recuperação em nenhuma, nenhuma das disciplinas, eu gostava de fazer meus trabalhos, trabalhei de madrugada, acordava cedo, era muito estressante mesmo, mas eu consegui levar, fui me apaixonando pelas disciplinas, mais essas voltadas pro infantil, a Psicologia. (Anna)</p>	<p>A identificação com o Curso superando os desafios para concluí-lo: “[...] fui me apaixonando pelas disciplinas, mais essas voltadas pro Infantil, a Psicologia”.</p>
<p>Quando eu comecei a estudar, e vendo as disciplinas... de umas a gente não gosta, tipo matemática, que nunca que eu pensei que a matemática era voltada pra Educação Infantil, e era matemática, tipo para ensino superior, aplicada, mas era a que eu menos gostava. Vi Filosofia, Psicologia e fui gostando, eram voltadas assim pro Infantil. Aí eu disse: esse curso não vai ser tão maçante não! (Anna)</p>	<p>O processo de identificação com o curso Normal Superior inicia quando começa a cursar as disciplinas relacionadas diretamente com a Educação Infantil: “Vi Filosofia e Psicologia e fui gostando... pensava assim: não vai ser tão maçante não!”</p>
<p>Foi uma loucura, pra eu terminar meu Curso, mas sempre vendo as minhas amigas trabalhando. Eu sempre fui participativa assim na parte dos trabalhos, mas aí eu só dizia assim: só saio da minha empresa se for pra eu ganhar uma coisa bem melhor, e também pra passar num concurso, só saio se eu passar num concurso. Só saio se eu passar num concurso. Para mim, trabalhar em escola particular eu não queria, porque já tinha umas amigas minhas que trabalhavam em algumas escolas, escola dita grande, mas como ela não era formada, ganhava a metade do salário, ou então só o salário de estagiário, e elas levavam trabalho pra casa, faziam as lembrancinhas, do dia-a-dia, decoração, e ainda tinha que fazer os trabalhos da Universidade. E eu disse: Jamais que eu vou pagar pra trabalhar! E logo porque eu não posso, tenho meus compromissos, minhas contas, por isso que eu tinha que passar no Concurso. (Anna)</p>	<p>Motivação para perseverar na conclusão do Curso: “Para mim, trabalhar em escolar particular eu não queria... por isso que eu tinha que passar no Concurso”.</p>

<p>Surgiu o Seletivo da Prefeitura [...], até então eu não tinha experiência em sala de aula, além do [estágio] curricular, obrigatório, mas assim já me encantei pelo Infantil. Quando eu vim estagiar, eu fiz o Ensino Fundamental, fiquei na sala do primeiro ano, mas como eu participava do recreio, eu vi que os meninos do terceiro ano, e os meninos do quarto ano, meu Deus, não era gente, aí eu disse, não quero Fundamental. Eles são autônomos, vão pra o banheiro só, eles sabem se trocar só, eles sabem comer só, mas eles comem a gente vivinha, na sala de aula. [...]. Teve seletivo, teve o Seletivo e eu fiquei classificada [...], início de abril me chamaram. (Anna)</p>	<p>A primeira experiência com a docência: “Surgiu o Seletivo da Prefeitura [...] até então eu não tinha experiência em sala de aula, além do Curricular..., mas assim já me encantei pelo Infantil”.</p>
<p>E eu fiz a prova em maio também, do Efetivo, também fiquei classificada. Eu fiquei lá embaixo, só tirei quase a nota mínima, que era 36, fiquei com 37, só que como eu já comecei a dar aula, numa escola muito boa, a pedagoga era muito gente boa, as professoras também, eu já cheguei com a humildade: não tenho experiência, nunca trabalhei em sala de aula, me deram Maternal e Maternalzinho. (Anna)</p>	<p>A continuidade da experiência na docência mediada pela aprovação em concurso para professor efetivo: “E eu fiz a prova em maio também, do Efetivo, também fiquei classificada. [...], eu já cheguei com a humildade: não tenho experiência, nunca trabalhei em sala de aula, me deram Maternal e Maternalzinho”.</p>
<p>E assim, eu fui me encantando com a docência. Foi pelo encantamento mesmo que eu permaneci, assim, é observar cada degrauzinho que a criança vai subindo, vai aprendendo, logo me deram maternal. E eu fiquei maternal de tarde titular e de manhã complementar. O primeiro período pra mim é uma experiência nova, mas também não deixou de me encantar em ver esse processo, até serem mais autônomos, de quatro a cinco anos. (Anna)</p>	<p>Continuar na docência pelo encantamento na prática com o Maternal e, depois, com o Primeiro Período: “[...] é observar cada degrauzinho que a criança vai subindo, vai aprendendo, logo me deram Maternal [...]. O primeiro período pra mim é uma experiência nova, mas também não deixou de me encantar, porque eles eram, eles já eram mais autônomos, de quatro a cinco anos.”</p>
<p>Eu me formei em 2010. E nesse mesmo ano, de 2010, eu passei no Concurso, que foi no meio do ano o concurso. Eu me formei no meio do ano e depois fui chamada em fevereiro de 2011, para começar a atuar aqui na Prefeitura. (Mulan)</p>	<p>O ingresso na docência foi logo após a formatura</p>
<p>Eu sempre falo, que a pessoa pra poder ser professora, tem que ser muito motivada. Na faculdade, ela até pode se enganar. Mas quando ela chega aqui, se ela não for motivada, ela não consegue continuar sendo professora. Então, eu sempre falo: eu sou professora porque eu sou uma pessoa muito motivada. (Mulan)</p>	<p>A motivação diária é a condição para continuar na docência: “eu sou professora porque eu sou uma pessoa muito motivada”.</p>
<p>O que eu quero é proporcionar aos meus alunos aquilo que um dia eu tive, de uma escola particular, do conforto, de bons professores. E é isso que me faz permanecer na profissão, esse tempo que estou. E não me arrependo. E vou continuar... (Mulan)</p>	<p>Motivação para continuar na docência mediada pelo desejo de proporcionar aos alunos o que ela um dia teve na sua educação.</p>

<p>Então, se eu escolhi ser professora, é porque eu quis, eu já sabia que professor ganhava mal, eu sabia que a sala era superlotada, não tem estrutura, e meio mundo de coisas que a gente já sabe [...]. Já sabia quanto tempo ia trabalhar por semana. Então, tudo isso eu já sabia. Então, mas mesmo assim eu quis ser professora. (Mulan)</p>	<p>Ser consciente da realidade social da docência não foi impedimento para escolher e nem permanecer na profissão</p>
<p>E assim, faço meu trabalho, não fico me queixando. Ah, claro! Quem é que não deseja ganhar um melhor salário? Quem é que não deseja ser valorizado? Todo mundo deseja. Mas, eu escolhi ser professora, então, eu já sei das limitações da profissão de ser professor. (Mulan)</p>	<p>A escolha pela docência consciente das limitações da profissão</p>
<p>Mesmo que faça meu trabalho, que este não seja reconhecido, eu não me importo em ser reconhecida e esperar nisso. Já tem gente tem gente que tem aquela carência de aceitação. E o professor, infelizmente no nosso país, não sei quando é que isso vai acontecer [reconhecimento da profissão], porque até então, não vejo nada disso. (Mulan)</p>	<p>O fato de não ser reconhecida socialmente não é problema pessoal e nem profissional.</p>
<p>Eu gosto, gosto de ser professora, amo ser professora, é o que me move. Assim, não tenho do que me queixar. Dá trabalho. Os meninos dão trabalho, os pais dão trabalho. Tudo dá trabalho. Às vezes eu acho que o que menos dá trabalho são as crianças. Quem dá mais trabalho são os pais mesmo. (Mulan)</p>	<p>A contradição entre gostar de ser professora e considerar que na docência: “tudo dá trabalho.”</p>

4.3. Seleção dos indicadores

Nesta etapa, de seleção de indicadores, buscamos articular os pré-indicadores mediados pelos conteúdos temáticos que nos auxiliaram na organização, numa espécie de síntese, orientados pelos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição partindo da leitura exaustiva dos pré-indicadores selecionados.

O movimento de constituição dos indicadores buscou realizar uma síntese dos pré-indicadores nas relações que estes estabeleciam entre si, tomando por base os critérios acima apresentados e, com isso, os sentidos das professoras foram sendo evidenciados e organizados de forma mais sistematizada.

A elaboração dos conteúdos temáticos nos auxiliou no movimento de aglutinar os pré-indicadores das duas professoras, construindo assim indicadores que contemplassem os relatos das duas entrevistas de cada professora. Nesse movimento, elaboramos um quadro com os conteúdos temáticos para facilitar a aglutinação dos temas que emergiam e fomos nomeando os indicadores. Ressaltamos que o processo de análise é realizado de forma recorrente na consulta aos pré-indicadores para chegarmos aos indicadores. Os conteúdos temáticos são uma forma de mediar essa relação, devido a quantidade de dados e a dificuldade que tínhamos em sistematizá-los. Apresentaremos os indicadores no próximo tópico, juntamente com os núcleos, articulando-os.

4.4 Construção dos Núcleos de Significação

Nesta etapa de construção dos Núcleos de Significação, realizamos uma síntese partindo dos indicadores, articulando-os com base nos relatos das professoras e nas zonas de sentido que foram sendo constituídas ao longo de todo o movimento de análise de forma dialética, em que muitas vezes retornamos aos pré-indicadores, destes aos indicadores, reorganizando ou reafirmando sua organização e sintetizamos nos núcleos partes significativas do todo que em relação ao nosso objeto entendemos como sendo as significações sobre a prática pedagógica das professoras. Nos núcleos, depreendemos mediações constituintes dessa prática que foram sendo evidenciadas nos indicadores e articuladas de modo a compor as zonas de sentido do pensamento de Mulan e de Anna, conforme apresentadas no quadro abaixo que articula os indicadores e os núcleos de significação:

Quadro 4: Relação de Indicadores e Núcleos de Significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Necessidade, desejo e outros significativos mediando a busca por um curso superior: O encontro com a docência; 2. Necessidade e perseverança mediando a continuidade e conclusão do Curso: do encantamento e da identificação de Anna com a docência na Educação Infantil; 3. Encantamento e automotivação mediando a permanência na docência da Educação Infantil”; 4. O paradoxo de Mulan ao gostar de ser professora na realidade histórico-social de desvalorização da docência: ‘Eu gosto, gosto de ser professora, amo ser professora, é o que me move’ 	<p>O processo de escolha e permanência na docência: Das determinações histórico-sociais ao encantamento com a Educação Infantil</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. As aprendizagens da formação inicial objetivadas nas experiências sendo professora da Educação Infantil”; 2. Aprendizagens sobre a prática pedagógica na Educação Infantil mediadas pela prática sendo professora da Educação Infantil”; 3. Aprendizagens sobre a prática pedagógica na Educação Infantil mediadas pela experiência com outros significativos; 4. Aprendizagens sobre a prática pedagógica na Educação Infantil mediadas pela formação contínua”; 5. Crítica à formação oferecida pelo Centro de Formação da Prefeitura com base no método fônico: “eu uso o material, mas eu dou minha pincelada”; 6. A produção de condições objetivas que medeiem a prática pedagógica na Educação Infantil: “...não vou ser cega pra realidade... tenho que fazer o que eu puder, tirar mesmo o sangue do olho, não tem?” 	<p>Apropriações mediadas pelos processos formativos e possibilidades de objetivação na prática pedagógica</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Os teóricos e os conceitos apropriados na disciplina Psicologia da Educação: mediações teóricas fundamentais da prática na Educação Infantil”; 2. Estratégias de ensino aprendizagem objetivadas sob mediação da apropriação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação: a necessidade de o aluno vivenciar situações concretas para superar o que já sabe”; 3. Situações sociais vivenciadas que mediaram a transformação das professoras e de suas práticas pedagógicas; 	<p>Apropriação e objetivação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica: realidade e possibilidade da práxis</p>

Apresentamos a seguir o quadro geral que articula os dados produzidos com base nas narrativas das professoras, com os pré-indicadores, conteúdos temáticos, indicadores e núcleos, que compõem a sistematização da nossa análise de dados, que será discutida na próxima seção.

Quadro 5: Síntese dos pré-indicadores, conteúdos temáticos, indicadores e núcleos

Núcleo 1: O processo de escolha e permanência na docência: Das determinações histórico-sociais ao encantamento com a Educação Infantil		
PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMÁTICOS	INDICADORES
Faz parte da minha história na docência eu ter filha muito cedo, com dezesseis anos, eu tive ela, eu fui trabalhar, pra cuidar, então, como eu era menor, eu era manicure aqui, babá ali, nessas coisas informais. Quando eu comecei a trabalhar de estagiária numa drogaria, aí fiquei trabalhando lá quase seis anos, e quando ela tava, mais ou menos com sete anos, já comecei a despertar. Antes eu só queria ganhar o dinheiro pra sustentar, né? Adolescente! E não queria parar de trabalhar por conta do sustento dela e lá de casa, mas aí quando ela já tava com sete anos, me veio aquela consciência: qual o exemplo que eu vou dar pra minha filha no futuro? Porque eu só terminei o Ensino Médio! (Anna)	Motivos que influenciaram a escolha pela docência: A necessidade de dar exemplo à filha no futuro	Necessidade, desejo e outros significativos mediando a busca por um curso superior: O encontro com a docência;
Eu estava estudando o Ensino Médio quando eu estava grávida dela, e aí eu comecei a procurar curso superior, gosto muito de contabilidade, trabalhei no escritório. Minha primeira opção foi contabilidade, comecei a pagar o curso de contabilidade numa faculdade particular, mas eu tive uns problemas, meu irmão que morava fora, voltou pra casa, desempregado, com mulher, e aí a minha despesa aumentou, não consegui pagar mais meu Curso e eu tranquei, e aí eu disse: não, o jeito é eu ficar tentando na pública. (Anna)	A escolha inicial pelo curso de contabilidade e a necessidade financeira mediando a mudança de Curso.	
Eu vi no jornal. Ah! Tá tendo vestibular pra Normal Superior no Instituto de Educação. Se eu não me engano era a terceira turma, era o terceiro ano consecutivo. Eu disse: Vou tentar! Normal Superior é um curso superior, pode servir pra mim. Eu não me imaginava em sala de aula, jamais, porque eu gostava de trabalhar em escritório, essa parte de RH, folha de pagamento, essas coisas. Eu vou fazer, se eu passar, eu vou fazer, porque vai me servir mesmo pra concurso público (Anna)	A escolha pela docência mediada pela necessidade de ter um curso superior para se submeter aos concursos públicos: “[...] eu não me imaginava em sala de aula [...]. Eu vou fazer, porque, se eu passar, vai me servir mesmo pra concurso público.”	
Então, acho que foi isso que me levou a escolher a docência, porque como eu trabalhava com criança na igreja, então eu queria não apenas ser só a professora assim leigamente, queria ter uma formação, queria ter a base, queria ter teoria pra poder atuar, tanto na igreja como na vida secular [fora da Igreja]. Então acho que foi até isso que motivou, que eu sempre gostei de trabalhar com criança,	O motivo da escolha pela docência foi a necessidade de ter formação acadêmica para ser professora na igreja e na escola.	

<p>sempre trabalhei com criança minha vida toda. E foi o que me motivou pela escolha da docência. (Mulan)</p>		
<p>Minha vida toda estudei em colégio particular, minha vida toda minha mãe sempre pagou escola pra mim e pros meus irmãos, em momento algum ela falou: “ah, estou pagando pra ti, investindo pra ti pra tu ser professora?” Não. Lá em casa, nem ela e nem meu pai, eles nunca interferiram na minha escolha. Nem a minha e nem a dos meus irmãos. Eu escolhi mesmo porque eu quis e eu fui muito apoiada, como, até hoje, sou muito apoiada por eles mesmos. (Mulan)</p>	<p>O apoio e o respeito dos pais foi fundamental na escolha pela docência: “Lá em casa ... eles nunca interferiram na minha escolha”.</p>	
<p>Sabia também que as minhas professoras da Educação Infantil, as professoras que eu já tive durante a minha vida, me ajudaram a ser motivada, sabia? Acho que quando você, durante a tua base, tu tem profissionais, tu tem professores, bem capacitados, bem motivados, eu acho que te ajuda a ser uma pessoa mais segura, uma criança mais segura. Aí na escola, professores sempre... eu acho que poucas pessoas que eu conheci que eram cabisbaixas, tristes na profissão, não! Eu acho que eu tenho essa memória, essa lembrança em mim, de pessoas bem motivadas na minha vida. Acho que por isso também me ajudou a querer ser professor. (Mulan)</p>	<p>As professoras que teve na Educação Infantil motivando-a a ser uma pessoa mais segura</p>	
<p>Em 2009, no meio do ano, eu saí da Drogaria e fui pra uma boutique [trabalhar], que eu saía muito tarde, e eu comecei a chegar atrasada, dentro do primeiro período ainda, já assim, terminando o último mês do primeiro período, e aí comecei a chegar atrasada. E às vezes eu perdia a aula, aí eu disse: “Meu Deus do Céu! Quando eu fui renovar meu segundo período, eu tinha reprovado algumas disciplinas por falta, porque eu chegava e não botava a presença, nem na segunda aula, porque eu chegava muito atrasada, aí eu disse: “Meu Deus do céu, o que eu vou fazer?”. Voltei pra boutique, e não consegui reabrir meu Curso, e fiquei arrasada, aí eu disse “não, mãe, eu não vou ficar nessa boutique não”. Eu não vou perder meu curso, se não, eu vou morrer de trabalhar e não vou ter nada, nunca! E de lá eu saí. Eu trabalhei muito em farmácia, então muito gente me conhecia. Aí na hora que eu saí, na mesma hora me ligaram de uma farmácia do centro, aí eu disse, mas eu quero estudar, aí ela disse que eu não me preocupasse que ela fazia um horário que desse pra eu estudar, aí pronto, reabri meu curso. (Anna)</p>	<p>Motivação para abandonar o trabalho e continuar o Curso: “eu não vou perder meu curso, se não, vou morrer de trabalhar e não vou ter nada nunca”.</p>	<p>Necessidade e perseverança mediando a continuidade e conclusão do Curso: do encantamento e da identificação de Anna com a docência na Educação Infantil</p>
<p>Aí eu disse: por nada eu desisto, e eu fui me encantando com as disciplinas, nunca fiquei de recuperação em nenhuma, nenhuma das disciplinas, eu gostava de fazer</p>	<p>A identificação com o Curso superando os desafios para concluí-lo: “[...] fui me</p>	

<p>meus trabalhos, trabalhei de madrugada, acordava cedo, era muito estressante mesmo, mas eu consegui levar, fui me apaixonando pelas disciplinas, mais essas voltadas pro infantil, a Psicologia. (Anna)</p>	<p>apaixonando pelas disciplinas, mais essas voltadas pro Infantil, a Psicologia”.</p>	
<p>Quando eu comecei a estudar, e vendo as disciplinas... de umas a gente não gosta, tipo matemática, que nunca que eu pensei que a matemática era voltada pra Educação Infantil, e era matemática, tipo para ensino superior, aplicada, mas era a que eu menos gostava. Vi Filosofia, Psicologia e fui gostando, eram voltadas assim pro Infantil. Aí eu disse: esse curso não vai ser tão maçante não! (Anna)</p>	<p>O processo de identificação com o curso Normal Superior inicia quando começa a cursar as disciplinas relacionadas diretamente com a Educação Infantil: “Vi Filosofia e Psicologia e fui gostando... pensava assim: não vai ser tão maçante não!”</p>	
<p>Foi uma loucura, pra eu terminar meu Curso, mas sempre vendo as minhas amigas trabalhando. Eu sempre fui participativa assim na parte dos trabalhos, mas aí eu só dizia assim: só saio da minha empresa se for pra eu ganhar uma coisa bem melhor, e também pra passar num concurso, só saio se eu passar num concurso. Só saio se eu passar num concurso. Para mim, trabalhar em escola particular eu não queria, porque já tinha umas amigas minhas que trabalhavam em algumas escolas, escola dita grande, mas como ela não era formada, ganhava a metade do salário, ou então só o salário de estagiário, e elas levavam trabalho pra casa, faziam as lembrancinhas, do dia-a-dia, decoração, e ainda tinha que fazer os trabalhos da Universidade. E eu disse: Jamais que eu vou pagar pra trabalhar! E logo porque eu não posso, tenho meus compromissos, minhas contas, por isso que eu tinha que passar no Concurso. (Anna)</p>	<p>Motivação para perseverar na conclusão do Curso: “Para mim, trabalhar em escolar particular eu não queria... por isso que eu tinha que passar no Concurso”.</p>	
<p>Surgiu o Seletivo da Prefeitura [...], até então eu não tinha experiência em sala de aula, além do [estágio] curricular, obrigatório, mas assim já me encantei pelo Infantil. Quando eu vim estagiar, eu fiz o Ensino Fundamental, fiquei na sala do primeiro ano, mas como eu participava do recreio, eu vi que os meninos do terceiro ano, e os meninos do quarto ano, meu Deus, não era gente, aí eu disse, não quero Fundamental. Eles são autônomos, vão pra o banheiro só, eles sabem se trocar só, eles sabem comer só, mas eles comem a gente vivinha, na sala de aula. [...]. Teve seletivo, teve o Seletivo e eu fiquei classificada [...], início de abril me chamaram. (Anna)</p>	<p>A primeira experiência com a docência: “Surgiu o Seletivo da Prefeitura [...] até então eu não tinha experiência em sala de aula, além do Curricular..., mas assim já me encantei pelo Infantil”.</p>	<p>Encantamento e automotivação mediando a permanência na docência da Educação Infantil</p>
<p>E eu fiz a prova em maio também, do Efetivo, também fiquei classificada. Eu fiquei lá embaixo, só tirei quase a nota mínima, que era 36, fiquei com 37, só que como eu já comecei a dar aula, numa escola muito boa, a pedagoga era muito</p>	<p>A continuidade da experiência na docência mediada pela aprovação em concurso para professor efetivo: “E eu fiz a prova em maio</p>	

<p>gente boa, as professoras também, eu já cheguei com a humildade: não tenho experiência, nunca trabalhei em sala de aula, me deram Maternal e Maternalzinho. (Anna)</p>	<p>também, do Efetivo, também fiquei classificada. [...], eu já cheguei com a humildade: não tenho experiência, nunca trabalhei em sala de aula, me deram Maternal e Maternalzinho”.</p>	
<p>E assim, eu fui me encantando com a docência. Foi pelo encantamento mesmo que eu permaneci, assim, é observar cada degrauzinho que a criança vai subindo, vai aprendendo, logo me deram maternal. E eu fiquei maternal de tarde titular e de manhã complementar. O primeiro período pra mim é uma experiência nova, mas também não deixou de me encantar em ver esse processo, até serem mais autônomos, de quatro a cinco anos. (Anna)</p>	<p>Continuar na docência pelo encantamento na prática com o Maternal e, depois, com o Primeiro Período: “[...] é observar cada degrauzinho que a criança vai subindo, vai aprendendo, logo me deram Maternal [...]. O primeiro período pra mim é uma experiência nova, mas também não deixou de me encantar, porque eles eram, eles já eram mais autônomos, de quatro a cinco anos.”</p>	
<p>Eu me formei em 2010. E nesse mesmo ano, de 2010, eu passei no Concurso, que foi no meio do ano o concurso. Eu me formei no meio do ano e depois fui chamada em fevereiro de 2011, para começar a atuar aqui na Prefeitura. (Mulan)</p>	<p>O ingresso na docência foi logo após a formatura</p>	
<p>Eu sempre falo, que a pessoa pra poder ser professora, tem que ser muito motivada. Na faculdade, ela até pode se enganar. Mas quando ela chega aqui, se ela não for motivada, ela não consegue continuar sendo professora. Então, eu sempre falo: eu sou professora porque eu sou uma pessoa muito motivada. (Mulan)</p>	<p>A motivação diária é a condição para continuar na docência: “eu sou professora porque eu sou uma pessoa muito motivada”.</p>	
<p>O que eu quero é proporcionar aos meus alunos aquilo que um dia eu tive, de uma escola particular, do conforto, de bons professores. E é isso que me faz permanecer na profissão, esse tempo que estou. E não me arrependo. E vou continuar... (Mulan)</p>	<p>Motivação para continuar na docência mediada pelo desejo de proporcionar aos alunos o que ela um dia teve na sua educação.</p>	
<p>Então, se eu escolhi ser professora, é porque eu quis, eu já sabia que professor ganhava mal, eu sabia que a sala era superlotada, não tem estrutura, e meio mundo de coisas que a gente já sabe [...]. Já sabia quanto tempo ia trabalhar por semana. Então, tudo isso eu já sabia. Então, mas mesmo assim eu quis ser professora. (Mulan)</p>	<p>Ser consciente da realidade social da docência não foi impedimento para escolher e nem permanecer na profissão</p>	<p>O paradoxo de Mulan ao gostar de ser professora na realidade histórico-social de desvalorização da docência: ‘Eu gosto, gosto</p>

<p>E assim, faço meu trabalho, não fico me queixando. Ah, claro! Quem é que não deseja ganhar um melhor salário? Quem é que não deseja ser valorizado? Todo mundo deseja. Mas, eu escolhi ser professora, então, eu já sei das limitações da profissão de ser professor. (Mulan)</p>	<p>A escolha pela docência consciente das limitações da profissão</p>	<p>de ser professora, amo ser professora, é o que me move'</p>
<p>Mesmo que faça meu trabalho, que este não seja reconhecido, eu não me importo em ser reconhecida e esperar nisso. Já tem gente tem gente que tem aquela carência de aceitação. E o professor, infelizmente no nosso país, não sei quando é que isso vai acontecer [reconhecimento da profissão], porque até então, não vejo nada disso. (Mulan)</p>	<p>O fato de não ser reconhecida socialmente não é problema pessoal e nem profissional.</p>	
<p>Eu gosto, gosto de ser professora, amo ser professora, é o que me move. Assim, não tenho do que me queixar. Dá trabalho. Os meninos dão trabalho, os pais dão trabalho. Tudo dá trabalho. Às vezes eu acho que o que menos dá trabalho são as crianças. Quem dá mais trabalho são os pais mesmo. (Mulan)</p>	<p>A contradição entre gostar de ser professora e considerar que na docência: “tudo dá trabalho.”</p>	

Núcleo 2: Apropriações mediadas pelos processos formativos e possibilidades de objetivação na prática pedagógica		
PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMÁTICOS	INDICADORES
E a questão do processo formativo... A Universidade é muito interessante. A gente estuda 5 anos, 4 anos e meio. Era 5 anos, mas a gente pagou a disciplina no sábado pra poder botar pra 4 anos e meio. Ah! Mas lá é muito bonito as coisas! Aí quando você chega aqui é engraçado. Porque assim, meu Deus do céu! Eu estudei 4 anos e meio, e nada que eu vi lá se aplica aqui, e fica assim meio perdido. (Mulan)	Logo no início da docência ocorre a constatação da dissociação processo formativo e prática: "...nada que eu vi lá se aplica aqui, e fica assim meio perdido."	As aprendizagens da formação inicial começam a ser objetivadas nas experiências sendo professora da Educação Infantil.
Depois tu vai adquirindo experiência, tu vai vendo que desde o pegar no lápis até como se dá o processo de leitura, da aquisição da leitura, tu vê que tá relacionado e tu começa a relembrar. Meu Deus do céu, eu falava que não tinha nada ver, mas tem tudo a ver. Desde o princípio, desde a Sociologia, desde a Filosofia, tudo! Tudo tem a ver. (Mulan)	Com a experiência na docência ocorre a constatação que os conteúdos das disciplinas cursadas têm relação com a prática: "Desde o princípio, desde a Sociologia, desde a Filosofia, tudo! Tudo tem a ver".	
Então, é assim, todas as disciplinas que eu estudei lá na Universidade, eu posso ver que me ajudam. A questão também da aquisição da leitura, da escrita, como eu tou trabalhando agora no segundo período, a gente trabalha muito a questão da alfabetização. (Mulan)	Constatação de que todas as disciplinas cursadas colaboraram no ensino da aquisição da leitura e escrita.	
A gente tem uma teoria em sala de aula na Universidade, tipo aquela lei, a LDB, toda linda, bonita, maravilhosa e quando a gente entra na prática, a gente vê que não é cem por cento só aquilo ali, naquele regrado, condicionado àquilo ali. Eu me transformei, assim, porque são vários teóricos, a gente não usa uma linha segmentada, só de um, a gente pega o que é bom de cada um e que dê resultado, porque às vezes, tem uma ideia muito boa, mas eu chego na minha turma, não vai funcionar, mas já em outra turma, funciona. (Anna)	A professora e a prática pedagógica vão se transformando com algumas ideias das teorias apropriadas, embora na universidade não se faça relação entre teoria e prática.	
Acaba que a minha prática se transforma, porque a gente chega aqui, a gente vai aprendendo tudo, porque, primeiro tem aquele susto, assim: não, nada que a gente aprende na universidade é aplicado aqui, mas aí quando o tempo vai passando, a gente vai percebendo as disciplinas que vão se encaixando, desde uma rotina, desde a formação de uma fila, desde a leitura todo dia do alfabeto, os numerais, como está o tempo. Então, você vai, vai relembrando muitas disciplinas que você estudou. (Mulan)	A prática pedagógica vai se transformando no confronto com o conhecimento apropriado na universidade: "...vai relembrando muitas disciplinas que você estudou".	

<p>Eu também já fiz especialização em Educação Infantil, na Federal também, foi o que me deu mais base. Porque eu sempre quis trabalhar na Educação Infantil, e estudando a Educação Infantil na especialização, me deu mais base sobre isso. (Mulan)</p>	<p>O curso de especialização em Educação Infantil proporcionando aprendizagens para o exercício da docência nesse nível da Educação Básica</p>	<p>Aprendizagens sobre a prática pedagógica mediadas pela formação contínua</p>
<p>Ela [a acompanhante terapêutica] percebeu que aqui tinha uma quantidade muito alta de meninos autista aqui na escola. Na primeira semana de aula, ela fez uma reunião, trouxe a diretora da AMA, que ela fez uma palestra aqui com a gente, mostrou como é que a gente tinha que lidar com as crianças, até então eu não tinha nenhuma experiência, além da acadêmica, da psicopedagogia. Tinha que estudar este tipo, mas assim, pessoalmente mesmo, nunca tive esse tipo de experiência, assim, esse olhar que ela teve. Essa palestra me ajudou muito, porque realmente, meu primeiro dia de aula, iniciar com um autista, foi desafio mesmo, conseguir controlar os outros, pra fazer ele se sentar, muito difícil. A palestra me ajudou demais. Demais. Demais, mesmo. Eles conseguiram os livros, com algumas características, a palestra dela assim, abriu sabe, a minha mente. É tão tal que, que eu já fui abordar ele de frente, essas coisas, é que esses detalhes de costa, falar no ouvido, não falar olhando, é que ele não olha, ele se sente ameaçado, esses detalhes, assim, ajudaram demais. No final do ano ele já tava todo adaptado à rotina. (Anna)</p>	<p>Situações de formação contínua proporcionando aprendizagens sobre a prática com crianças autistas: “[...] ela fez uma palestra aqui com a gente, mostrou como é que a gente tinha que lidar com as crianças, até então eu não tinha nenhuma experiência, além da acadêmica, da psicopedagogia”.</p>	
<p>Eu acho que antes de quinze anos, eu já ajudava outra irmã da igreja, mas com quinze anos eu assumi, eu já tinha essa turma do maternal [na igreja]. Então, isso tem quinze anos, porque eu tenho trinta. E é muito parecido com a Educação Infantil, porque são crianças pequenas também, mas o conteúdo lá é de evangelização. Então, a igreja também me preparou porque eu já sabia por exemplo a questão do choro, do cuidado, da higiene, da questão do uso do banheiro, coisas da Educação Infantil, do maternal. (Mulan)</p>	<p>A experiência na igreja com evangelização de crianças proporciona aprendizagens que orientam a prática na Educação Infantil</p>	<p>Aprendizagens sobre a prática pedagógica na Educação Infantil mediadas pelas experiências com outros significativos</p>
<p>Eu sei que criança pequena não tem como eu falar muito, eu tenho que gesticular, usar dramatização, usar fantoche, usar a música, usar movimento, então a igreja me preparou pra isso. Quando eu chego aqui que vejo aquele monte de criança chorando, pra mim foi música pros meus ouvidos. Por quê? Porque todo domingo, eu estou nessa prática na igreja. Então, o que me preparou mesmo pra realidade foi a experiência na igreja, e a universidade me preparou teoricamente, então quando eu cheguei aqui não foi muita novidade. A novidade foi a alfabetização e o processo de leitura e escrita porque aí eu tive que ainda amadurecer em relação a isso, mas a questão de outras habilidades, não. (Mulan)</p>	<p>A experiência na igreja com evangelização de crianças proporciona aprendizagens que orientam a prática na Educação Infantil: “quando eu chego aqui que vejo aquele monte de criança chorando, pra mim foi música pros meus ouvidos”.</p>	

<p>Acho que aprendi mesmo para a prática com as professoras aqui e com o que o professor na universidade fala. Lá [na universidade] eles diziam que a criança tem a fase dos porquês e eu criei a Alice [sua filha] muito assim nos porquês. Se eu dava um não pra ela, eu tinha que dizer porque eu tava dizendo um não pra ela. Eu não queria ser aquela mãe: é não porque é não. É não e acabou. Eu tinha que dizer porque eu tava dizendo não. “A senhora já vai trabalhar de novo, mamãe? ” Aí eu: Meu amor, mamãe precisa trabalhar porque eu tenho que comprar seu leite, porque ela era criança, mamãe tem que comprar seu leite pra minha filha comer, pra gente sobreviver, pra ter as coisas, então, assim tudo eu tinha que ter o porquê. Então, minha vivência de casa, de educação veio muito pra minha prática e eu não gosto das coisas assim é porque é! Tem que ter uma explicação porque até isso faz eles absorverem melhor, quando eles vêm contando as coisas de casa, eu dou aquela liberdade deles contarem. (Anna)</p>	<p>As aprendizagens para a prática com crianças foram mediadas pelos professore(a) da universidade e da escola onde trabalha e da experiência educando a filha.</p>	
<p>Eles dão uma orientação didática, da quinzena, com atividades. Eles dão cinco atividades da rotina diária da escola, do dia-a-dia. Só que assim, elas dizem que são sugestões, elas botam materiais, como você pode fazer, se eu sei, eu conheço meu alunado, e eu olho ali, e eu vejo que não é viável, elas dizem que eu tenho toda a autonomia de substituir aquela atividade. (Anna)</p>	<p>Existe autonomia para a professora substituir as atividades propostas pelo Centro de Formação da Prefeitura quando estas não correspondem à realidade dos seus alunos</p>	<p>Crítica à formação oferecida pelo Centro de Formação da Prefeitura com base no método fônico: “ Eu uso o material, mas eu dou a minha pincelada...”</p>
<p>Então assim, eu fui modificando, eu sempre gostava de colocar assim, mais questões, achava assim tipo pouco pra eles, eu complementava. Gostava muito de trabalhar com eles, na prática, coordenação motora, cordão de canudinho, andar na linha reta, pular na bola. Eu sempre gosto assim de usar música, por um lado, por outro. Maternal eu gosto dele assim, porque ele é muito rico, pode usar música, pode trabalhar cores, você pula, você dança, você brinca, e ali eles estão aprendendo, massinha, eu gostava de brincar de massinha e fazia assim os brinquedos, e aí eles queriam fazer os brinquedos. Eu trabalhava isso e no final do ano eles saíram, não todos, mas uma boa parte assim: com as cores bem condensadas, bem concretizadas, as cores, o alfabeto concreto, a escrita do nome. (Anna)</p>	<p>Necessidade de ampliar as estratégias de ensino aprendizagem para o Maternal proposto pelo Centro de Formação da Prefeitura.</p>	
<p>Então a gente usa os métodos que a prefeitura dá, que disponibiliza, mesmo que eu não concorde, mas, por exemplo, programa IAB tem muita coisa que eu não concordo, mas nem por isso, por eu não concordar, não deixar, que eu não uso o material. Eu uso o material, mas eu dou a minha pincelada, dou a minha cara pro</p>	<p>Uso do método que a Prefeitura disponibiliza no Programa IAB, mesmo sem concordar e fazendo adaptações: “ Eu uso o material, mas eu dou a minha pincelada...”</p>	

<p>material, mesmo que eu não concorde com a metodologia do programa, mas eu uso aquele material de apoio na minha prática, e dá certo. (Mulan)</p>		
<p>O IAB tem um método fônico, que as crianças aprendem as letras pelo som, B não é bê é bã, D não é dê é dã. Então, tem essa questão do método fônico e realmente pra quem não conhece a letra, é bom, por exemplo, se eu estou no segundo período e a minha turma não sabe de nenhuma letra, mas pra turma que já tá avançada, não tem significado, porque na hora que eu falo “que som é esse: bã?”, eles já sabem, e quando a criança não sabe, ela não sabe que som de bã é do B. Entendeu? Então, eu trabalho aquele método fônico, das letras e trabalho desde a origenzinha do A, do B, o alfabeto todinho. (Mulan)</p>	<p>O método fônico do IAB é orientador da prática pedagógica: “... e realmente para quem não conhece a letra, é bom.”</p>	
<p>Como é que eles dão um Programa que não trabalha uma sílaba, não trabalha frase, não trabalha assim o texto, e o Programa faz uma prova dessa? Então assim, é só questão de política? (Mulan)</p>	<p>Crítica a contradição entre o Programa IAB, orientador do método fônico, e a proposta de avaliação da aprendizagem do aluno que é derivada dele.: “... é só questão de política!</p>	
<p>Eu só uso do IAB o livro, porque no livro tem muita imagem, tem muita figura, tem muita palavra, porque tem como trabalhar a questão da formação da palavra, trabalhar frase, tem uma estrela, toda imagenzinha a gente faz uma frase, qual o som da palavra, tudo! Porque se for mesmo só o que o Programa propõe, é nada. Porque, por exemplo, essa página aqui todinha (mostra a página do material), eu só vou, a criança só vai circular a letra P de cada palavra, aí tu acha que se eu fosse só fazer do jeito que tá aqui, tu acha que essa criança vai conseguir fazer essa prova? Não vai. Não vai ser alfabetizada, não tem pra onde, só uso mesmo como recurso a mais, mas dizer que prepara, o Programa não prepara. Questão política mesmo, um material desse é muito dinheiro. (Mulan)</p>	<p>Do IAB só é possível usar apenas o livro como recurso didático para ensinar formar palavras e frases; tirando o livro esse programa não dá condições para a criança ser alfabetizada: “Questão política mesmo, um material desse é muito dinheiro.”</p>	
<p>E aí assim, a prática se transforma porque quando a gente chega, a gente é muito imaturo ainda, porque a gente não tem ainda muito um norte das coisas, às vezes a gente perde muito tempo fazendo coisas que tipo assim que não dão muito resultado. (Mulan)</p>	<p>O aprendizado de que a prática pedagógica se transforma na própria prática: “a prática se transforma, porque quando a gente chega, a gente é muito imatura ainda”</p>	<p>Aprendizagens sobre a prática pedagógica na Educação Infantil mediadas pela prática sendo professora da Educação Infantil</p>
<p>Porque é só o momento da criança chorar, chorar, chorar, chorar. Então, isso com o tempo fui aprendendo na prática que não adiantava, mas nos primeiros meses, no máximo, um mês, um mês e quinze dias, dois meses estourando, você vir com o planejamento daquele jeito, porque você tem que ainda conhecer a realidade da classe, das crianças, tem que tipo fazer um diagnóstico, saber quais</p>	<p>O aprendizado de que o planejamento deve ser flexível, “porque você tem que ainda conhecer a realidade da classe, das crianças...”</p>	

<p>aquelas crianças que estão mais adaptadas, que já sabem ir ao banheiro, já sabe tirar uma roupa. (Mulan)</p>		
<p>O professor tem que ter aquele olhar sensível para a realidade, a realidade do aluno, a realidade da escola, da comunidade. Então, aos poucos o nosso olhar mesmo que vai mudando. A gente vai sendo mais sensível mesmo, vai percebendo de acordo com a prática mesmo. (Mulan)</p>	<p>O aprendizado da necessidade de ter o olhar sensível para a realidade do aluno, da escola e da comunidade: “A gente vai sendo mais sensível mesmo, vai percebendo de acordo com a prática mesmo”.</p>	
<p>Se precisava fazer texto, eu fazia os cartazes, se não dava tempo de eu fazer os cartazes eu copiava no quadro, e eu ia trabalhando com eles. No maternal, eu vi que eles são mais pra pegar, pra tocar, eu procurava sempre os materiais. Se era de sabores, eu procurava um doce, um salgado, um azedo, um amargo pra eles sentirem, pra eles provarem, e tudo com histórias no meio. (Anna)</p>	<p>Aprendizagens sobre a docência no Maternal Infantil mediadas pela prática pedagógica: “No maternal, como eles são mais pra pegar, pra tocar, eu procurava sempre os materiais..., e tudo com histórias no meio”.</p>	
<p>A escola não tem muito recurso e tá fazendo essa decoração. Mas, eu faço questão de tirar do meu bolso e arrumar minha sala. Por quê? Porque a gente é professora de Educação Infantil de uma zona que as crianças são todas são carentes. E aí já vive nessa situação do dia-a-dia delas, aí chega um professor e massacra ainda mais? Não dá o mínimo de decência, dentro uma sala, de conforto? Não mostra o mínimo de Educação Infantil, dentro de uma sala, não coloca os recursos, o lúdico? (Mulan)</p>	<p>A necessidade de organizar a sala de aula com decoração representativa da Educação Infantil, sobretudo, porque as crianças da escola são carentes e necessitam de decência</p>	<p>A produção de condições objetivas que mediem a prática pedagógica na Educação Infantil</p>
<p>Eu procuro fazer o máximo que eu posso na sala de aula, pra que aquela criança saia daqui e tenha, claro que não as mesmas oportunidades, mas que ela possa concorrer um pouco pareada com aquela criança que tem os pais motivados, os pais formados, que estuda numa escola boa. (Mulan)</p>	<p>A preocupação em fazer o máximo em sala de aula para que seus alunos possam concorrer com aqueles que têm mais condições</p>	
<p>Existem várias maneiras da criança aprender, brincando, não somente com papel e um lápis na mão, a gente aprende isso no curso, mas eu também não vou ser cega pra realidade. Eu sei que a escola não tem esse tanto de recurso, que a escola de classe alta tem, eu sei que a escola não vai proporcionar vivências que uma escola de classe alta tem, eu sei que aqui os pais não são formados, doutorados, mestrados, especializados como numa escola de ensino alto tem, então eu tenho que fazer o que eu puder, tirar mesmo o sangue do olho, não tem? (Mulan)</p>	<p>O reconhecimento de que a escola não tem recursos para diversificar o ensino com crianças e a necessidade de fazer um super esforço para a criança aprender: “...não vou ser cega pra realidade..., então eu tenho que fazer o que puder...”</p>	

<p>Então, eu tenho que traçar estratégias em relação aos alunos, mas já comecei a conversar com os pais, já fiz o grupo do whatsapp, conversei na reunião, explico sobre o processo de alfabetização, são estratégias pra aproximar a família. O meu negócio é acolher. Eu vejo que você acolhendo o pai, ele se sentindo acolhido, seguro, ele também vai fazer a parte dele. Lógico que não é cem por cento, mas a gente consegue, uma porcentagem acima de cinquenta por cento. É para que acreditem no nosso ideal, eu faço o que puder, a gente quer mostrar pra ele o resultado dos filhos, com certeza a gente alcança um objetivo melhor. (Anna)</p>	<p>Uso da estratégia de acolher os pais como condição para promover o objetivo da sua prática</p>	
<p>Núcleo 3: Apropriação e objetivação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica: realidade e possibilidade da práxis</p>		
PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMÁTICOS	INDICADORES
<p>Não tô recordando assim o nome especificamente dos teóricos, mas a gente estuda tudo isso na Psicologia: da linguagem, do desenvolvimento, a questão da interação, a questão de como a criança constrói seu desenvolvimento, sua aprendizagem. (Mulan)</p>	<p>Conteúdos estudados na disciplina Psicologia da Educação: a gente estuda tudo isso na Psicologia, linguagem, desenvolvimento, interação...</p>	<p>Os teóricos e os conceitos apropriados na disciplina Psicologia da Educação: mediações teóricas fundamentais da prática na Educação Infantil”</p>
<p>Eu lembro muito do Piaget, as idades, as fases da criança assim, pouca coisa, se eu ler de novo eu vou me lembrar, mais ou menos essas fases e da parte do Vigotski, a parte da afetividade. Eu não lembro muito bem os teóricos, e a teoria deles assim não, eu procuro muito usar assim a afetividade, com a criança, lógico que a gente tem que ser firme, tem que olhar pra criança, e perceber, quando a criança tá indo bem, de repente ela dá uma estagnada. O quê que tá acontecendo? Alguma coisa! Eu tenho que ter esse olhar pra criança, pra perceber se é na escola, se é em casa, então assim, eu procuro muito essa parte da afetividade, e procuro muito os pais, abraçar os pais pra dentro da escola. (Anna)</p>	<p>Embora não lembre muito das teorias e dos teóricos, Piaget e Vigotski colaboraram na compreensão sobre as fases do desenvolvimento da criança e da afetividade: “Eu tenho que ter esse olhar pra criança, pra perceber se é na escola, se é em casa”.</p>	
<p>Eu gosto de usar Piaget e Vigotski, assim, a ideia de que a criança tem uma experiência, uma certa aprendizagem que ela vai vivenciando e vai se desenvolvendo, com as vivências dela vai desenvolvendo, mais ou menos, eu gosto em relação a isso. (Mulan)</p>	<p>Recorrer as ideias de Piaget e Vigotski é importante por compreender que eles explicam que a criança aprende e se desenvolve a partir das suas vivências;</p>	

<p>Eu percebo que na nossa rotina, quando a gente estuda Piaget, Vigotski, esses teóricos, a gente não usa só um específico, a gente, eu pelo menos, pego o que cada um tem de melhor e vou aplicando no dia-a-dia. Por exemplo, uso Paulo Freire, nessa parte da vivência, a gente procura saber como é que é a comunidade, do jeito que as crianças vivem em casa pra gente poder aplicar no convívio delas, tipo se for uma escola mais periférica, que a gente ver que aquelas crianças não tem um acesso a tipo um lazer, uma viagem. Então, a gente não vai utilizar esse tipo de exemplo com a criança que ela nem vai conseguir imaginar, pode pegar um parquinho, uma coisa assim, uma pracinha, e são mais viáveis, que eles consigam imaginar, fazer. (Anna)</p>	<p>A contribuição dos teóricos estudados na formação inicial: “a gente não usa só um específico... pego o que cada um tem de melhor e vou aplicando no dia a dia.”</p>	
<p>Tem alguns teóricos que falam lá [na disciplina Psicologia da Educação] que a criança ou o ser humano é uma tábula rasa, que depois a gente vê que não é, que ela tem as vivências dela, ela traz vivências também da casa dela, aí a gente vai aprendendo aos poucos. (Mulan)</p>	<p>Na disciplina Psicologia da Educação é trabalhada a teoria da tábula rasa, mas a prática contradiz essa ideia, mostrando que a criança traz vivências de casa.</p>	
<p>O que a gente estudou lá [na disciplina de Psicologia], a gente sabe, por exemplo, no segundo período, a criança tem 5 anos, quais são as habilidades que a criança de 5 anos tá dentro, encaixada, naquela série, o quê que ela deve aprender. Então, nisso a gente entra na Psicologia! (Mulan)</p>	<p>A Psicologia da Educação orienta o conhecimento sobre as habilidades da criança em cada série e o sobre o que ela deve aprender.</p>	
<p>A Psicologia da Educação me ajuda a saber o que eu vou abordar, por exemplo, eu trabalho no segundo período: cinco anos, me ajuda a eu saber o que eu vou abordar, as indagações que eu vou fazer, porque eu tenho que saber que criança de cinco anos, consegue assimilar isso, isso e isso. Criança de cinco anos consegue ter uma vivência de mundo, consegue relembrar uma experiência de casa, consegue fazer uma memorização do trajeto da casa dele até aqui na escola, então, eu me baseio em relação a isso, a questão da escolha do livro, a questão do tamanho das imagens, a questão da escolha de um fantoche, as vezes o fantoche é muito pra bebezinho, não vai chamar atenção dele como para o maternalzinho, então, me baseio pra saber escolher o método adequado para cada idade. (Mulan)</p>	<p>A disciplina Psicologia da Educação orientou a professora na escolha do método adequado para atuar com as necessidades de cada idade;</p>	
<p>Então, eu tenho que fazer com que minha aula alcance aquele objetivo que aquela criança é desafiada a pensar mais, a superar uma limitação ao trazer uma experiência que ela já tenha, prévia. Eu tenho que organizar minha aula de modo que ela supere aquilo que ela já sabe. (Mulan)</p>	<p>A organização da aula objetiva fazer com que a criança “supere aquilo o que ela já sabe, desafiando-a a pensar mais”;</p>	<p>Estratégias de ensino aprendizagem objetivadas sob mediação da</p>

<p>Eu utilizo outras coisas também desde procurar atividades de acordo com a faixa etária e também como eu já tinha falado de Piaget, que eu uso muito a questão da criança construir sua aprendizagem, de acordo com as suas vivências. Eu soudo o que a criança sabe, o que ela não sabe e de acordo com o que ela sabe e o que ela não sabe, eu vou proporcionar as vivências delas. De acordo com as vivências que ela já tem, que é o saber que ela trouxe de casa, eu vou adequando a realidade dela, eu vou adequando com as minhas práticas, as minhas vivências em sala de aula. (Mulan)</p>	<p>A necessidade de mudanças na prática pedagógica suscitada pelos conhecimentos da Teoria de Piaget: "...a questão da criança construir sua aprendizagem, de acordo com as suas vivências."</p>	<p>apropriação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação: a necessidade de o aluno vivenciar situações concretas para superar o que já sabe</p>
<p>Porque muitas vezes, elas [as crianças] chegam aqui e não sabem nem falar e a gente tem que trabalhar isso desde o zero, contando histórias, cantando muita música, mostrando muita imagem, pegando DVD de objetos, de brinquedos, de animais, aí vai trabalhando aquilo para ela ir desenvolvendo. (Mulan)</p>	<p>A utilização de recursos variados para promover o desenvolvimento das crianças</p>	
<p>São 25 alunos, mas as realidades são diferentes, mas tem umas coisas assim tão básicas que a gente pensa que a criança de três anos sabe, mas quando vê aqui não sabe. Por quê? Porque as vezes o próprio pai dentro de casa, ele não tem esse diálogo com a criança, porque a criança só aprende quando ela vivencia, quando tem aquele contato. (Mulan)</p>	<p>A ideia de que a criança só aprende quando vivencia justificando níveis de aprendizagem diferenciados nos alunos e a necessidade do pai estimular o diálogo com a criança</p>	
<p>É interessante, por exemplo, quando a gente vai pra um zoológico daqueles, a criança vê a imagem de um leão é uma coisa, agora ela vê com os olhos dela, é muito diferente, então, já é uma vivência que é muito importante aí quando for no outro ano, eu vou perguntar. A vivência no meio social, essa interação ajuda muito a desenvolver a linguagem da criança. (Mulan)</p>	<p>A ideia de que a vivência no meio social ajuda a desenvolver a linguagem da criança</p>	
<p>Eu procuro sempre, trabalhar, informar, essa parte da afetividade, e respeitando, também as fases da criança, tem fase de mordida, então vamos trabalhar aquilo ali pra não acontecer mais. E aqui a gente vai trabalhar a Psicologia pra que isso não se repita, né? (Anna)</p>	<p>Desenvolvimento de estratégias para interagir com os pais dos alunos mediadas pelos conhecimentos atribuídos à Psicologia.</p>	
<p>Então, eu procuro trabalhar aqui essa parte de diálogo mesmo, de conversar, de orientar. Quando o aluno não tá bem, eu explico cada fase de escrita pros pais.</p>	<p>Usa o diálogo como estratégia para informar aos pais dos alunos sobre o processo de alfabetização</p>	

<p>“Olha, seu filho tá no PS1, ele tá no PS2, ele tá no silábico sem correspondência”. “E o que é sem correspondência? ”, aí eu vou lá, escrevo no quadro pros pais. Olha, ele está assim, mas a Semec no final do mês quer que ele esteja alfabético. E como é o alfabético? Escrevendo cada sílaba composta corretamente e já fazendo leituras seguras. (Anna)</p>	<p>deles: “Eu procuro trabalhar aqui essa parte do diálogo mesmo... Quando o aluno não tá bem, eu explico cada fase de escrita pros pais.”</p>	
<p>Se eles estão trabalhando com alfabeto móvel, vamos formar palavra tal, vamos formar palavra tal. Como é a sílaba da palavra tal? Mochila. Como é o “mo”. Eu não vou escrever, eu vou fazer eles perceberem como é o “mo”, aí sempre aqueles que estão mais avançados dizem, aí vou lá e tiro foto e mando pros pais no grupo. [...]. Eu vejo que você acolhendo o pai, ele se sentindo acolhido, seguro, ele também vai fazer a parte dele. Lógico que não é cem por cento, mas a gente consegue, uma porcentagem acima de cinquenta por cento. E para os que acreditam no nosso ideal, que a gente quer mostrar pra ele, do resultado dos filhos, com certeza a gente alcança um objetivo melhor. (Anna)</p>	<p>A estratégia de registrar situações de ensino aprendizagem que ocorrem na sala de aula e socializar com os pais dos alunos para alcançar o objetivo de envolver os pais e melhorar os resultados.</p>	
<p>Então, se a gente vê aquela criança de 5 anos, não consegue adquirir aquelas habilidades, tem dificuldades, a gente tem aquele olhar diferente. Quando a gente percebe que a criança tem algum problema, leva para o neuropediatra, aí o neuro passa pra fono, passa pra psicóloga, todo um conjunto de profissionais pra ajudar aquela criança. Então, a Psicologia da Educação ela me ajuda muito em relação a isso. (Mulan)</p>	<p>A Psicologia da Educação orientando o encaminhamento de crianças com problemas aos demais profissionais.</p>	
<p>De manhã eu tenho um autista, ele é aquele mais moderado, inclusive já é alfabético, negócio dele já é mais comportamental, às vezes ele chega chorando, aí tem dia que ele não tá a fim realmente, ele bate a cabeça, aí ele dorme a aula toda, ele não é muito de conversar, fica na dele, no mundo dele. Tem cinco anos. Aí ele começou fono esse ano, com muita insistência minha, que tipo assim, a família não queria aceitar, ele tem plano de saúde, sempre teve plano de saúde, e eu fui professora dele ano passado, quem deu aula no maternal não fui eu, aí eu conversava, conversava, conversava... aí tipo assim, a família não quer aceitar, que tem um filho assim, especial, mas esse ano, no começo do ano, ele já tinha me prometido levar, no ano passado, “não, Mulan, no começo do ano, a gente já vai atrás do acompanhamento pro Artur”, aí ele faz fono, faz terapia ocupacional, com a psicóloga, e um monte de coisa que ele é acompanhado, e aí se você ver, meu Deus do céu, o avanço dele! (Mulan)</p>	<p>O reconhecimento de que a criança autista que tem acompanhamento multiprofissional pode ser alfabetizada.</p>	

<p>A própria mãe dele [uma criança com autismo] um dia veio aqui me elogiou, “muito obrigada, o Antonio (fictício) tá evoluindo, sabe falar”, ele fala assim “tia, beber água lá fora”, porque uma criança que falava [limita um som] pra falar “tia, beber água lá fora”, é uma evolução muito grande, porque eu pegava um livro, e ficava mostrando “Antonio, olha um pato, água, casa”, todo dia eu ia fazendo isso com ele, chamava lá no quadro, todo dia exercício, e todos os dias uma tarefa diferenciada pra ele, não é igual aos outros. (Mulan)</p>	<p>A repetição cotidiana dos exercícios de sala de aula favorece o avanço da fala da criança autista</p>	
<p>Eu faço tarefa diferenciada [para a criança com autismo] porque pra ele não tem significado nenhum, ia ficar ali só copiando, copiando, sem nem copiar, que ele não sabia copiar. (Mulan)</p>	<p>A realização de tarefas diferenciadas com a criança autista porque ela não sabia nem mesmo copiar: “para ele não teria significado nenhum”</p>	
<p>Mas eu gosto muito de trabalhar essa parte, pra não perder o lúdico. Mas, assim, eu gosto também de fazer eles fazerem a escrita no caderno porque ali eu analiso já como é que tá o ditado, autoditado com a imagem, peço pra eles escreverem a palavra, então, dali eu já vou avaliar como é que eles estão, porque todo mês tem avaliação, então daquela avaliação, quando eu já coloco a nota deles, eu já vou começar a trabalhar atividades que façam com que eles avancem, tipo uma aluna minha que entrou no PS4, tá ótimo, aluna que entra no segundo período com o 4 tá ótimo, com correspondência, pra ir pro 5, 6 é rapidinho, mas ela fez as quatro avaliações do semestre: 4, 4, 4, 4. Aí eu vou analisar se são minhas atividades, mas fulano avançou, sicrano avançou, aí eu vou na caderneta, ela tá faltando? Ela não tá trazendo as atividades para casa? O caderno dela foi e não voltou? Então assim, eu vou analisar o que são os fatores que estão acontecendo para aquela criança não avançar, se tá precisando de um reforço escolar. (Anna)</p>	<p>Estratégias de ensino aprendizagem da escrita sem perder o lúdico e avaliando todo o processo.</p>	
<p>Porque no começo eu fazia, por exemplo, uma atividade, uma de casa e outra de classe e aí, depois eu fui perceber, eu sempre ouvi isso na universidade, que não existe turma homogênea, a turma é heterogênea. Existe vinte e cinco crianças, mas cada um é cada um, pode até existir os grupos, por exemplo, quando está no segundo período que o segundo período, que tem o PS1, PS2, PS3, PS4, PS5, PS6. Quando tu tá entrando, tu não consegue perceber isso, tu pensa que aquela atividade vai dá pra todo mundo, aí demorou um pouco pra eu ver. Eu pego vinte e cinco tarefas pra vê se eles conseguiram fazer do jeito que eu queria, vinte não conseguem, meu Deus do céu! Como é que eu vou fazer? (Mulan)</p>	<p>A formação inicial e a prática pedagógica mediaram o aprendizado de que as crianças têm níveis diferente e é necessário adaptar as atividades para cada nível de alfabetização em que as crianças de se encontram.</p>	
<p>A gente vai percebendo que mesmo sendo só uma professora, vinte e cinco crianças, eu vou ter que adequar aquela atividade pra todos os níveis e aí depois</p>	<p>A necessidade de adequar a atividade para todos os níveis de alfabetização: “dá trabalho,</p>	

<p>que eu fui ter mais trabalho, porque dá trabalho, dá muito trabalho e eu não queria aceitar isso. (Mulan)</p>	<p>dá muito trabalho e eu não queria aceitar isso”.</p>	
<p>Eu não vou aguentar, então, no início, eu resisti a isso, resisti porque eu não queria, mas eu sabia que tinha que fazer e insistia. Não, vou fazer uma tarefa só, mas enquanto eu fiquei nessa prática, eu não consegui o resultado que eu queria, depois eu vi que tinha que fazer, não adianta, eu vou ter que fazer. (Mulan)</p>	<p>A resistência a adequar a atividade: “Enquanto eu fiquei nessa prática, eu não consegui o resultado que eu queria”.</p>	
<p>Quando eu comecei a fazer uma atividade pra cada nível, aí eu colocava as mesas, tipo, eram quatro rodinhas, quatro de seis, eu comecei a separar, tinha que separar, porque minha linguagem não tava chegando a todos, então eu tinha que separar por mesa. Essa mesa fazia isso, essa aquilo, essa aquilo outro e com o tempo que você faz isso que tem um resultado. Dá trabalho no começo, mas não são nem três meses você fazendo isso que a gente já consegue ficar um pouco mais homogênea, aí de 25 ficam no máximo cinco que não conseguem, e aí já fica mais fácil, com o tempo fui aperfeiçoando isso. (Mulan)</p>	<p>Mudança na prática pedagógica: aperfeiçoando a estratégia de adequar a atividade aos níveis de alfabetização de cada criança: “eu comecei a fazer uma atividade para cada nível”</p>	
<p>Tanto que quando alguma professora me pede ajuda, eu falo que tem que separar: num grupo que você sabe que tá no PS2, tu faz isso, no outro isso e aqueles que já estão mais avançados você coloca pra ajudar a turma do PS2, quem tá no 5, no 6, ajuda no 2, no 3 e ela disse; “Mulan, é mesmo”. Aí, aos poucos, a gente vai aprendendo, porque quem tá chegando não tem essa visão ainda, acha que dá trabalho, porque dá trabalho mesmo, mas aí com o tempo tu só vê que só vai se for assim. (Mulan)</p>	<p>Ensinando a estratégia para outras professoras: “quem tá chegando não tem essa visão ainda, acha que dá trabalho”</p>	
<p>Então, assim, enquanto eu não compreendi isso, eu não consegui ter o resultado que eu queria. A gente resiste, resiste mas tem que fazer até pro nosso trabalho ficar melhor, do meio pro fim, todas as crianças conseguem fazer. (Mulan)</p>	<p>Compreensão acerca das necessidade de realizar estratégias de aprendizagem diferenciadas: “a gente resiste, mas tem que fazer”</p>	
<p>Porque quando a gente chega, a gente chega muito afoita, cheia de energia, aquela coisa querendo fazer. Com o tempo, com a realidade, você vai diminuindo, vai ficando mais calmo, vai percebendo que é todo um processo lento. (Mulan)</p>	<p>O ingresso na docência e a constatação de que com o tempo se compreende que a docência é um processo lento: “a gente chega muito afoita, querendo fazer [...] e vai percebendo que não é, que é todo um processo lento.”</p>	

<p>No começo, a gente de certa forma não entende, por exemplo, uma mãe que tem um comportamento do tipo não tô nem aí pro filho, aí você fica “uma mulher dessa tão nova, boa de criar vergonha na cara, não sei o quê”. Depois tu vai ver, a mãe não sabe quem é o pai, não tem um parente em Teresina, tem que deixar o menino com um e com outro; ela trabalha fora. É toda uma realidade, um fator econômico, sócioeconômico, psicológico, os traumas que ela já tem e as vezes ele nem é um filho desejado. Você vai começando entender e então eu consigo compreender isso, eu tipo assim, nem cobro mais tanto, já dou um desconto, porque conheço a realidade. O máximo que eu puder fazer em sala de aula pra não ficar assim perturbando, eu faço. (Mulan)</p>	<p>A necessidade de conhecer a realidade social, econômica e psicológica dos alunos para saber desenvolver a prática pedagógica.</p>	
<p>Então, no começo a gente tem uma ilusão, né, aí depois você vai vendo que não, que o que você tem que fazer primeiro é trabalhar a socialização da criança, é tentar acalmar elas com música, com brinquedos de coordenação motora. Então, a gente tem que fazer esse momento mais de leitura de história, de cantar, de socialização, de lavar as mãozinhas, de usar o banheiro. Com o tempo a gente vai aprendendo, então, se eu for comparar minha prática de 2011 pra agora, então, muitas coisas já mudaram. (Mulan)</p>	<p>Mudanças na prática pedagógica desde que iniciou na docência no confronto com a realidade escolar: “... o que você tem que fazer primeiro é trabalhar a socialização da criança [..]. Com o tempo a gente vai aprendendo,”</p>	
<p>Então, eu usava um palavreado muito elevado pra eles, depois eu fui perceber que eu tinha que me colocar mesmo em relação a eles. Não ser criança, mas procurar usar minhas palavras, minha linguagem, procurar o que eles entendiam. (Mulan)</p>	<p>Mudanças na prática pedagógica motivadas pela necessidade de adequação da linguagem: “depois eu fui perceber que eu tinha que me colocar mesmo em relação a eles”</p>	
<p>Eu levava exemplos que eles nem sabiam o que era, até pela própria comunidade. Tem crianças, as vezes eu acho, não sei se é porque eu já tive muitas vivências, eu tive que compreender que eles não tinham as vivências que eu tive, então, eu tinha que me adequar a realidade deles. (Mulan)</p>	<p>A necessidade de adequação das situações de ensino aprendizagem à realidade dos alunos: “...eu tive que compreender que eles não tinham as vivências que eu tive...”</p>	
<p>Eu procuro saber, entender também o comportamento da criança, não julgar em primeiro lugar, assim. Eu sou uma outra pessoa. Eu digo assim que existe a Anna antes e depois da Alice, que é a minha filha, mas também, com o decorrer da vida, do curso, eu aprendi muito mais, eu mudei muito mais. Procuro até ensinar minha filha a ser mais crítica, analisar a situação, julgar menos as pessoas, procurar entender [...]. Então assim, eu me vejo como mais crítica, eu procuro analisar a situação, eu me enriqueci na minha prática muito em relação a isso. Eu era muito explosiva, geniosa, ainda sou geniosa, mas eu procuro melhorar. (Anna)</p>	<p>Mudança na vida pessoal e profissional gestada na formação inicial e na maternidade: “Eu digo que existe a Ana antes e depois da Alice, que é a minha filha, mas também, com o decorrer da vida, do Curso, eu aprendi muito mais, eu mudei muito mais”.</p>	<p>Situações sociais vivenciadas que mediaram a transformação das professoras e de suas práticas pedagógicas</p>

<p>Eu sou o conjunto da obra. Eu tinha um pensamento muito negativo antigamente, eu não sei exatamente o que eu pensava de mim, mas também não acreditava que fosse bom, sabe? Porque, como eu te falei, minha família era desestruturada e eu tive a Alice muito cedo e eu comecei a trabalhar e sempre assim dei o melhor de mim. Mas eu não tinha curso superior, eu só tinha o Ensino Médio, mas eu gostava de pesquisar, gostava de ler leis, o que ele [o supervisor] pedia pra fazer, eu gostava de honrar com o tempo, aquela coisa toda. Ele foi me delegando mais atividades. Eu comecei a lidar com os fornecedores, algumas coisas, com os representantes, tudo dentro do escritório ali, o R.H, mas eu eu sempre me autoavaliava como não suficiente, eu me cobrava muito, eu sofria muito com isso. (Anna)</p>	<p>Pensamento negativo sobre si ainda que desempenhasse bem as atividades que eram delegadas: “eu sempre me autoavaliava como não suficiente, eu me cobrava muito, eu sofria muito com isso”.</p>	
<p>Pra mim, eu não era uma boa mãe, uma boa filha, uma boa profissional, mesmo as pessoas me mostrando e eu sempre me cobrando, me cobrando, me cobrando e aquilo ali me sufocava. Eu mesma assim... eu me julgava, antes de querer ser julgada pelo outro, me depreciando justamente pelo período que eu engravidei da Alice, todo mundo me apontava, amizades se afastaram, mães de amigas minhas, que eram amigas, frequentavam lá em casa, deixaram, grupos da igreja e assim, por esse afastamento, eu vi que eu tinha que mostrar que eu não sou isso que eles pensam, eu tenho que mostrar que eu não sou isso. (Anna)</p>	<p>A autocobrança excessiva pelo fato de ter sido bastante julgada ao engravidar na adolescência: “eu vi que tinha que mostrar que não sou isso que eles pensam, eu tenho que mostrar que eu não sou isso”.</p>	
<p>E eu ficava pensando, me questionando, até eu perceber que não, eu também tenho o direito de ser feliz. Eu posso errar, eu posso escorregar aqui, posso voltar, sabe? Ser responsável e criar aquilo que eu sonho, fazer as coisas acontecerem. Quando eu saí da farmácia era tanta gente me ligando, oferecendo vaga e eu tinha tanto medo de sair daí, com medo de passar fome porque eu era a única que trabalhava em casa e eu dizia “Meu Deus”, eu fui perdendo o medo, fui criando mais autoestima e acreditando mais em mim. Eles diziam: Ana, você é inteligente. Eu dizia: não. Eu nem acreditava em mim. Então, foi um degrau após o outro e a barreira maior foi eu olhar pra mim e dizer que eu era capaz (Anna)</p>	<p>Mudança no pensamento em relação a si: “eu fui perdendo o medo, fui criando mais autoestima e acreditando mais em mim”.</p>	
<p>Então assim, eu fui acreditando em mim, por isso que eu digo que o curso me transformou também, a prática me transformou, esse contato que a gente tem com as crianças porque a gente se sensibiliza com aqueles que não tem condição, mas conseguem se superar no aprendizado. (Anna)</p>	<p>A formação inicial e a prática transformaram a professora pois ela passou a acreditar mais no seu potencial</p>	

<p>A gente lida com tanta realidade que a gente vai analisando mesmo. A minha vida mesmo é de auto análise, praticamente, me analisando como filha, como esposa, agora, como profissional, como mãe, por isso que foi uma transformação. Uma mudança constante. (Anna)</p>	<p>O fato de lidar com realidades diversas proporcionou o movimento de reflexão constante sobre sua vida em seus diversos âmbitos: “a minha vida mesmo é de autoanálise [...] por isso que foi uma transformação. Uma mudança constante”.</p>	
<p>Eu entrei muito crua, crua e sofrida, porque eu sofria tanto com os acontecimentos, os incidentes dos meninos, se morderem ou vir machucado, me sensibilizava, ainda hoje me sensibilizo, mas, menos, com as situações de cada criança, <i>n</i> crianças com boas condições, outras assim miseráveis, assim da situação financeira, de não ter condição, mas ali tem um pai, uma mãe, mesmo analfabeto ou trabalhando pouco ou não tendo um bom emprego, que fazia de tudo para dar pro filho uma boa educação, mas tem aqueles que sabem, mas não cuidam. (Anna)</p>	<p>Sensibilidade com as condições de vida das crianças, sobretudo das mais carentes que os pais se preocupam em dar boa educação.</p>	
<p>É sempre essa análise mesmo de sala que faz eu mudar minha prática, porque os alunos são crianças da mesma faixa etária, tem características semelhantes daquela idade, mas eles são diferentes. Você faz aquela reflexão: eu vou precisar trabalhar isso, inclusive mesmo até nas limitações, nas deficiências, tem uns que são mais lentos, tem uns que são mais rápidos! Tem duas que: “Tia, eu já acabei!”. Você respira e vai pra uma outra e tem aquele que fica ali maçando, maçando. (Anna)</p>	<p>Mudança da prática pedagógica mediada pela reflexão de que os alunos são diferentes, embora sejam crianças da mesma faixa etária: “...tem características semelhantes daquela idade, mas eles são diferentes”.</p>	
<p>Então, assim, eu já estou começando a perceber dos alunos quem é quem, pra eu poder trabalhar aquilo ali e também passar pros pais. O meu amadurecimento é traçar estratégias e didáticas para que eu consiga atingir a todos, fazer atividade coletiva que eu atinja todos e sobrando tempo pra dar uma recuada com aqueles pra poder avançar. (Anna)</p>	<p>O uso de estratégias didáticas para impulsionar o aprendizado de todos os alunos é produto do amadurecimento profissional.</p>	
<p>Uma vez, eu queria trabalhar a letra K, aí eu falava “Kiwi” e eles lá sabiam o que era Kiwi?! Eles não sabem o que é kiwi!!! Eu fiquei assim... (reação de surpresa) aí eu pensava: “Meu Deus, eles não sabem o que é Kiwi!!!”. Aí eu tive que voltar depois, eu trazia pra eles pra mostrar que kiwi é uma fruta, quando eu falava de kiwi, mostrava a imagem, era mesmo que está mostrando assim um nada. Aí eu tive que voltar, ainda... então várias coisas que eu ia muito além e eu depois tinha que voltar: Meu Deus, eles não sabem, não tem essa vivência, não sabem o que é</p>	<p>A necessidade de adequação das situações de ensino aprendizagem à realidade dos alunos mediada por uma situação vivenciada: “com o tempo, você vai se adequando, colocando coisas da realidade deles, vai procurando mostrar coisas que eles não sabem, mas tem que trazer na prática”</p>	

<p>isso, não estão entendendo o que eu tô falando, depois disso eu fui percebendo. Então, com o tempo, você vai se adequando, colocando coisas da realidade deles, vai procurando mostrar coisas que eles não sabem, mas tem que trazer na prática. (Mulan)</p>		
<p>Avaliar minha prática para retomar, porque planejamento é isso. Você faz, mas não quer dizer que aquele planejamento lindo e maravilhoso você vai aplicar daquele jeito e quando você chega em casa você avalia o que foi que deu certo ou que foi que não deu certo para refletir e mudar. (Mulan)</p>	<p>A necessidade de avaliar a prática pedagógica para transformá-la</p>	
<p>Então aos poucos a gente vai amadurecendo, ficando mais sensível, eu mudei muito do que eu era, pra agora o que eu sou. Acho que eu sou mais sensível, mais adaptável, fora da escola também. Assim, quando eu vejo pessoas que gostam de reclamar muito, por exemplo, aí como eu já sei minha realidade, né, da escola, dos meus alunos, eu prefiro não reclamar, pelo contrário, eu gosto de agradecer porque eu tenho tanta coisa se for me comparar com esses alunos, eles tem tão pouco e são tão felizes. Então, já mudei muito isso que pra ser feliz não precisa de muita coisa e aí eu vejo pessoas reclamando e fico: Meu Deus, ela não sabe é de nada. Tem muito que aprender na vida. Eu falo muito isso pra quem vive do meu lado porque eu conheci essa realidade. (Mulan)</p>	<p>Transformação pessoal e profissional mediada pelos desafios da prática pedagógica: "Então aos poucos a gente vai amadurecendo, ficando mais sensível, eu mudei muito do que eu era, pra agora o que eu sou".</p>	

5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELOS CONCEITOS DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: realidade e possibilidade na dialética apropriação e objetivação

Toda a dificuldade da análise científica encontra-se no fato de que a essência dos objetos, ou seja, sua autêntica e verdadeira correlação não coincide diretamente com a forma de sua manifestação externa e por isso é preciso se analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz ditos processos procurando-a para além da forma exterior de suas manifestações². (VIGOTSKI, 1995, p. 104).

Recorremos à epígrafe acima para reiterar, mas de modo novo, o cuidado que tivemos, como pesquisadora, para nos aproximar o máximo possível do movimento dialético que articula as múltiplas e mútuas determinações que podem constituir e, portanto, explicar o processo de objetivação dos conceitos apropriados na disciplina Psicologia da Educação que medeiam a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil e as possibilidades de transformação em práxis. O movimento analítico das narrativas de professoras da Educação Infantil revelou zonas de sentido que foram aglutinadas em núcleos de significação que expressam algumas destas determinações, as quais foram discutidas considerando os nexos que singularizam cada professora (singular), mas, especialmente, o fato destes serem produzidos na relação dialética com a estrutura social mais ampla (o geral), sob mediação das particularidades sociais e históricas relativas à docência como profissão no Brasil e da classe social das pessoas que nela se inserem (particular). Por conseguinte, esse movimento, singular e histórico de constituição do humano, explica a dialética objetividade e subjetividade, na qual cada ser humano vai se (trans)formando em pessoa e profissional.

Para tanto, na realização do movimento interpretativo dessas zonas de sentido, isto é, de nexos que constituem a essência do objeto em estudo, continuamos a orientar nosso pensamento pelos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, bem como pelos conhecimentos produzidos sobre a Docência (formação docente e prática pedagógica) e a Psicologia da Educação como área de conhecimento e um dos fundamentos da

²As citações de Vigotski (1995) encontram-se originalmente em espanhol e foram traduzidas, por nós, a partir da obra: VIGOTSKI. Obras Escolhidas – tomo III. Visor editora: Madri, 1995.

formação de educadores, notadamente das professoras da Educação Infantil. Toda essa produção histórico-social nos possibilitou produzir conhecimentos para argumentar em favor da tese de que a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil mediada pelo processo de apropriação e objetivação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação, com potencial crítico-reflexivo sobre a realidade histórico-social, tem possibilidade de se transformar em práxis. É a reflexão crítica sobre essa tese que nos conduz na discussão das zonas de sentido como nexos de um processo, que, como tal, é complexo, e requer do analista recuperar o movimento dialético que constitui suas manifestações e, logo, suas possibilidades de transformação.

Ressaltamos, ainda, que na produção de conhecimentos para discutir essa tese recorreremos, especialmente à discussão de Vigotski (2000) sobre o processo de significação por compreendermos com o autor que a palavra com significado é o microcosmo da consciência humana e, portanto, constitutiva e expressiva do modo de pensar, sentir e agir. Seguindo esse raciocínio vigotskiano, Aguiar *et al* (2009) avaliam que as significações, isto é, os significados e sentidos, como categorias, tem o valor heurístico de colocar em discussão “uma determinada e importante zona do real, ou seja, como construções intelectivas abstratas que são, carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os”.

Desse modo, os significados compartilhados socialmente e os sentidos produzidos e negociados sobre um dado objeto da realidade, por exemplo, a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil, precisam ser compreendidos como unidade contraditória do simbólico e do emocional que constituem as professoras em atividade. Lembrando que, embora “os significados sejam o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Seguindo esse raciocínio o movimento interpretativo foi realizado considerando a totalidade das significações produzidas pelas professoras, no processo de produção dos dados, sobre a prática pedagógica que desenvolvem na Educação Infantil, mas que apresentamos e discutimos em três núcleos de significação, denominados de: “O processo de escolha e permanência na docência: Das determinações histórico-sociais ao encantamento com a Educação Infantil”; “Apropriações mediadas pelos processos formativos e possibilidades de objetivação na prática pedagógica” e “Apropriação e objetivação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica: realidade e possibilidade da práxis”. Em síntese,

esses núcleos aglutinam e articulam dialeticamente as significações que consideramos intensas e grandiosas na explicação das determinações histórico-sociais e singulares que organizam a realidade do processo de objetivação dos conceitos apropriados na disciplina Psicologia da Educação que medeiam a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil e as possibilidades de transformação em práxis e, conseqüentemente, constituem os modos de ser professora da Educação Infantil.

Sublinhamos que a discussão dos núcleos de significações que organizam dialeticamente as zonas de sentidos está evidenciada por palavras e frases negritadas em trechos das narrativas das professoras por entendermos, com Aguiar *et al* (2015, p.62), que estes são reveladores dos modos de ser, isto é de pensar, de sentir e de agir de cada professora, “[...] que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas”. Conseqüentemente, as significações às vezes estão pontuadas com trechos das narrativas das duas professoras e outras vezes com trechos das narrativas de apenas uma delas, cuidando, assim, do movimento de resguardar a singularidade do pensamento acerca das mediações que conseguimos sistematizar e discutir, conforme apresentado nas três subseções a seguir.

5.1 O processo de escolha e permanência na docência: Das determinações histórico-sociais ao encantamento com a Educação Infantil

O núcleo de significação que denominamos processo de escolha e de permanência na docência por professoras da Educação Infantil articula nexos do processo histórico, social e cultural da vida pessoal e profissional das professoras, possibilitando a produção de significações sobre a realidade com a qual estão em relação. Em síntese, são os significados e sentidos que as professoras produziram e compartilharam sobre suas condições de vida na sociedade, na escola e na docência que mediaram não apenas a necessidade de escolher a profissão docente, mas também o gosto e o encantamento no desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil, fazendo-as permanecer, mesmo em situação de desvalorização social da profissão. Estes nexos são explicitados na discussão dos quatro indicadores que compõem esse núcleo: “Necessidade, desejo e outros significativos mediando a busca por um curso superior: O encontro com a docência”; “Necessidade e perseverança mediando a continuidade e conclusão do Curso: do encantamento e da identificação de Anna com a docência na Educação Infantil”; “Encantamento e automotivação mediando a permanência na docência da Educação Infantil” e; “O paradoxo de Mulan ao gostar de ser professora na realidade histórico-social de desvalorização da docência: ‘Eu gosto, gosto de ser professora, amo ser professora, é o que me move’.”. São estes os nexos que explicam o que realmente mobilizou e mobiliza as professoras a entrarem em atividade na Educação Infantil.

A discussão sobre os nexos que puseram Anna e Mulan no movimento de constituírem-se como professoras singulares estão relacionados às significações que elas produziram sobre suas necessidades, motivos e vontade, bem como das relações que direta ou indiretamente estabelecem com o próprio objetivo da prática pedagógica na Educação Infantil que aprenderam a desenvolver.

No que tange aos dois indicadores que articulam necessidades, desejos e perseverança das professoras e, também, a relação com outros que lhe são significativos, entendemos que estes são reveladores de mediações histórico-sociais que, ao guiarem mulheres pobres na busca por um curso superior como condição para melhora de vida, provocam o encontro delas com a docência e, posteriormente, identificação e permanência numa profissão que é histórica e socialmente desvalorizada. Assim, para explicar o movimento constitutivo destas mediações, recorreremos a discussão de Leontiev (1988; 2004) sobre a Teoria da Atividade, porque nela o autor explica que os motivos constituem a atividade desenvolvida pelas pessoas e orientam suas ações, que buscam a satisfação destes motivos. Por exemplo, a discussão das significações das

professoras acerca da prática pedagógica que desenvolvem na Educação Infantil deve contemplar, portanto, o que as movem na realização cotidiana de ações voltadas para essa atividade, pois os motivos sinalizam para os sentidos que são produzidos e negociados nas relações com outras pessoas. É esta argumentação teórica que medeia o olhar que considera a totalidade dessa atividade, discutindo as necessidades e os motivos que orientaram sua escolha e permanência, estabelecendo relações com o objetivo da atividade e demais mediações que as professoras evidenciem nos trechos das narrativas que elegemos como reveladores de significações.

No primeiro indicador “Necessidade, desejo e outros significativos mediando a busca por um curso superior: O encontro com a docência”, trazemos para discussão os pré-indicadores que revelam as zonas de sentidos produzidos por Mulan e Anna sobre as necessidades e os motivos que as impulsionaram a escolha pela docência, pois estes nos ajudam a compreender as mediações que constituíram o caminho percorrido por cada professora no encontro com a docência.

Ao relembrar o início da caminhada como professora, em suas escolhas iniciais, Anna conta sua história na docência resgatando acontecimentos, episódios e situações sociais que não têm relação direta com essa profissão, mas que foram mediando sua decisão de ser professora, conforme trecho narrativo abaixo:

Faz parte da minha história na docência eu ter filha muito cedo; com dezesseis anos, eu tive ela, eu fui trabalhar, pra cuidar. Então, como eu era menor, eu era manicure aqui, babá ali, nessas coisas informais. Quando eu comecei a trabalhar de estagiária numa drogaria, fiquei trabalhando lá quase seis anos, e quando ela estava, mais ou menos com sete anos, já comecei a despertar. Antes eu só queria ganhar o dinheiro pra sustentar, né? Adolescente! E não queria parar de trabalhar por conta do sustento dela e lá de casa, mas, quando ela já estava com sete anos, me veio aquela consciência: qual o exemplo que eu vou dar pra minha filha no futuro? Porque eu só terminei o Ensino Médio! (Anna)

Para Anna, a escolha pela docência está relacionada ao fato de ter vivenciado a maternidade precocemente, aos dezesseis anos, surgindo, com isso, a necessidade de trabalhar, ainda que informalmente, visto não ter completado a maioridade. Entretanto, a reflexão sobre a necessidade de fazer um curso superior e ter uma profissão aconteceu mais tarde, quando sua filha tinha sete anos de idade, momento em que Anna se questiona: “Qual o exemplo que eu vou dar pra minha filha no futuro?” Antes disso, ela não tinha preocupação com o planejamento sobre seu futuro profissional, o que é evidenciado quando conta: “Antes eu só queria ganhar o

dinheiro pra sustentar, né? Adolescente!”. Assim, Anna significa o não refletir sobre o futuro e não buscar uma profissão ao fato de estar em plena adolescência e, com isso, pensar, sentir e agir apenas em relação às questões imediatas.

Ressaltamos que esse fato de Anna estar na adolescência e não sentir necessidade de planejar seu futuro profissional não é entendido por nós como uma noção naturalizada das fases do desenvolvimento humano, em que o adolescente se comportaria necessariamente deste ou daquele modo e vivenciaria essa fase do desenvolvimento, obrigatoriamente, de modo semelhante aos demais, conforme nos alerta Bock (2007). Compreendemos que outras mediações contribuíram para a produção dos sentidos de Anna sobre o seu futuro, durante a adolescência, por exemplo, a inserção no mercado de trabalho, impulsionada pela necessidade financeira, que gerou o motivo inicial de busca por uma atividade profissional, orientou a produção de novos motivos, conforme discute Leontiev (2004). Foi a produção de novos motivos que a fizeram voltar-se para o planejamento do futuro e buscar uma profissão mais estável, objetivando, com isso, conseguir condições econômicas para aprender uma profissão de nível superior que lhe desse condições de incentivar a filha a buscar, futuramente, uma educação que subsidiasse formação para o trabalho.

A despeito da mediação socioeconômica ter orientado a escolha de Anna pela docência, a necessidade de sustentar a família, o que ela ressalta como primordial é o desenvolvimento da consciência sobre o futuro, a necessidade de ser modelo para a filha e a busca por formação além do Ensino Médio, o que revela essa mudança nos sentidos produzidos sobre o trabalho que desenvolvia e sobre o seu futuro, visto que o trabalho lhe oferecia como produto o salário e garantia seu sustento, mas, a longo prazo, não atenderia sua necessidade de ser exemplo para filha, e não alcançaria seu objetivo de ser estímulo para ela futuramente, na escolha de uma profissão, subsidiada por um curso superior.

Anna nos conta mais um fato do seu processo de ingresso como discente em um curso superior ao ressaltar suas preferências idiossincráticas na escolha pelo curso de Ciências Contábeis:

Eu estava estudando o Ensino Médio quando eu estava grávida dela, e **eu comecei a procurar curso superior, gosto muito de contabilidade**, trabalhei no escritório. **Minha primeira opção foi contabilidade, comecei a pagar o curso de contabilidade numa faculdade particular**, mas **eu tive uns problemas**, meu irmão que morava fora, voltou pra casa, desempregado, com mulher, e a minha despesa aumentou, **não consegui pagar mais meu Curso e eu tranquei**, e eu disse: não, **o jeito é eu ficar tentando na pública**. (Anna)

Na trajetória de Anna, a primeira opção de curso superior foi o de Ciências Contábeis, revelando, nessa escolha, uma afinidade com a área, mas, devido às questões econômicas, ela não pode concluir o Curso e teve que optar pela universidade pública, atendendo às possibilidades ofertadas pelas instituições de ensino público superior.

A situação econômica vivenciada por Anna limitou sua escolha por um curso superior que fosse ofertado pela rede pública e a busca por oportunidades nesse perfil a encaminhou para novas possibilidades, como podemos observar no trecho abaixo:

Eu vi no jornal. Ah! Tá tendo vestibular pra Normal Superior no Instituto de Educação. Se eu não me engano era a terceira turma, era o terceiro ano consecutivo. Eu disse: **Vou tentar! Normal Superior é um curso superior, pode servir pra mim, Eu não me imaginava em sala de aula, jamais, porque eu gostava de trabalhar em escritório,** essa parte de RH, folha de pagamento, essas coisas. **Eu vou fazer, se eu passar, eu vou fazer, porque vai me servir mesmo pra concurso público** (Anna)

A necessidade de ter um curso superior que lhe desse as condições de aprovação em concurso público e, assim, ampliar as possibilidades de emprego faz Anna submeter-se ao vestibular específico para o curso Normal Superior, ofertado pelo Instituto de Educação Antonino Freire (ISEAF). Não apenas essa necessidade, mas também a de ser exemplo para outros significativos nos mostra a força das determinações socioeconômicas na constituição de quem somos ou podemos ser como pessoa e profissional, visto que, no caso de Anna, sua afinidade e identificação inicial era com o curso de Ciências Contábeis. Demarcamos, com esse fato, que, embora os motivos (dar exemplo e gostar de contabilidade) tenham sido sobrepostos pela necessidade financeira (concurso público para conseguir emprego), eles motivaram Anna na busca de satisfação das suas necessidades. Isso porque, conforme Leontiev (1983; 2004), é a relação necessidade e motivos que se torna a fonte de apropriação dos significados e, sobretudo, de produção dos sentidos que promoveram o encontro com a docência.

A explicação leontieviana de que são os motivos que mobilizam a pessoa na satisfação de suas necessidades, nos fazem entender que há sempre possibilidade de dada atividade ser polimotivada e por motivos que nem sempre tem relação direta com seu objetivo. É o caso, por exemplo, de quando a atividade profissional é estimulada por motivos de natureza tanto afetiva-volitiva quanto socioeconômica. Por conta desse caráter polimotivacional da atividade Leontiev (1983; 2004) classifica-os em dois tipos: os motivos-estímulos e os motivos formadores de sentido; os primeiros são apenas compreensíveis, pois orientam a pessoa a estar em atividade, mas não possibilitam a produção de sentidos acerca da atividade desenvolvida, como os do

segundo tipo que são os motivos realmente eficazes. No caso do processo de escolha de Anna pela docência identificamos apenas motivos compreensíveis, seja a questão econômica, orientada pela necessidade de sustentar a família, seja a necessidade de ser exemplo para a filha, pois ambos estão fora do objeto da atividade, são, portanto, externos à docência.

Desse raciocínio sobre a relação necessidade, motivo e objetivo da atividade, destacamos duas inferências. Primeira, foram os motivos compreensíveis que orientaram a futura professora na persistência em direção à possibilidade de cursar Normal Superior numa universidade pública, que se torna realidade, no momento em que ela produz as condições objetivas e subjetivas para sua realização, tais como: o pensamento de como o curso poderia ajudá-la no alcance dos seus objetivos, a busca por oportunidades de emprego na rede pública e a persistência diante do objetivo de ter curso superior, mesmo diante da frustração de não poder pagar o curso desejado na rede privada, o que a faz buscar novas possibilidades para suprir a necessidade que gerou os referidos motivos de escolha pela profissão. Segunda, o ser humano pode ser movido por motivos variados que podem, muitas vezes, ser transformados em direção ao objetivo almejado ou podem permanecer sendo externos ao objeto, mas que, ainda assim, por necessidades singulares, fazem com que o indivíduo busque aquele objeto como forma de satisfação da necessidade que impulsiona esse motivo. Um exemplo disso é o salário, em que a necessidade deste é externa ao trabalho que se desenvolve, mas permite a satisfação de tais necessidades e, por isso, impulsiona o ser humano a permanecer realizando um trabalho com o qual, muitas vezes, não se identifica.

Burlatski (1987, p. 99), ao esclarecer que “quando a possibilidade que existe fora de certas condições da sua concretização é abstracta. Ela torna-se real quando surgem as respectivas condições”, faz-nos entender que Anna teve possibilidades reais de desenvolvimento profissional, pois surgiram condições para que essa se tornasse realidade, impulsionada pelos motivos, mesmo estes sendo apenas compreensíveis. Os motivos de dar exemplo para a filha e atender às necessidades econômicas de buscar um curso superior na rede pública surgem como principais mediadores na escolha pelo curso de Normal Superior, colocando em evidência que esses motivos orientaram a escolha também mediados pelas possibilidades que foram surgindo nesse momento da vida de Anna, pois outras possibilidades de curso superior poderiam ter surgido naquele momento e, mediados por estas, outras escolhas poderiam ter sido realizadas. A realidade da escolha por fazer vestibular para o referido curso, especificamente, só foi possível devido às condições postas. Esses fatos que vão compondo a trajetória de Anna nos permitem concluir que seus motivos e as possibilidades surgidas no meio sócio-histórico e cultural, no qual ela esteve e está inserida é que produzem essa escolha, por

permitirem que ela desenvolva suas ações, considerando suas necessidades subjetivas e as condições objetivas do meio para realizá-las.

A trajetória de escolha por um curso superior percorrida por Mulan também é marcada por necessidades e motivos que produziram sentidos coloridos por gosto, respeito e desejo, que conduziram seu encontro com a docência, conforme narra no trecho abaixo:

Assim, eu sempre quis ser professora, nunca me vi em outra área não, porque desde os quinze anos de idade, que eu sou evangélica e lá [na Igreja] **eu sempre trabalhei com crianças.** (Mulan)

A escolha de Mulan pela docência é mediada pelo desejo de ser professora, como algo constante em sua vida, a partir das experiências vividas na igreja que frequenta, o que nos sinaliza para a identificação com a atividade desenvolvida pelo professor, na experiência que tinha no trabalho com crianças, ainda que em um contexto educacional que não caracteriza a educação escolar, mas que possibilitou o desenvolvimento do sentimento gostar de trabalhar com crianças e o desejo de querer ser professora. Essa experiência descrita por Mulan gestou o desejo de ser professora de crianças e é um dos motivos que a direcionou para a docência.

O desejo por ser professora é identificado por Mulan após essa experiência com crianças na igreja e, ao rememorar esses momentos, relata os motivos que foram orientando a sua escolha profissional:

Então, acho que foi isso que me levou a escolher a docência, porque como eu trabalhava com criança na igreja, então eu queria não apenas ser só a professora assim leigamente, queria ter uma formação, queria ter a base, **queria ter teoria pra poder atuar, tanto na igreja como na vida secular** [fora da Igreja]. **Então acho que foi isso que motivou, que eu sempre gostei de trabalhar com criança, sempre trabalhei com criança minha vida toda. E aí foi o que me motivou pela escolha da docência.** (Mulan)

Mulan apresenta como motivo principal para sua escolha pela docência o gostar de trabalhar com criança, identificado no trabalho desenvolvido com crianças na igreja e o desejo de não continuar sendo professora leiga, pois, nesse período já sentia necessidade de formação específica para dar continuidade a sua atuação como evangelizadora de crianças. Assim, ao nos mostrar que está indo ao encontro da docência pela necessidade de aprender teorias para ensinar crianças, Mulan evidencia como essa necessidade orienta sua busca por formação em nível superior. Esse modo de significar o desenvolvimento de uma futura atividade profissional demonstra consciência da necessidade de apropriação de teorias que possam orientá-la e o

desejo pela busca desses conhecimentos evidencia além do motivo de gostar do trabalho com crianças a reflexão de que para desenvolver essa atividade, seria preciso apropriar-se do conhecimento necessário para realizá-la.

Como os motivos que nos mobilizam em direção a dada atividade podem ser inúmeros, Mulan, em suas narrativas, ressalta outros motivos que a fizeram escolher a docência como profissão:

Minha vida toda estudei em colégio particular, em minha vida toda minha mãe sempre pagou escola pra mim e pros meus irmãos, em momento algum ela falou: “ah, estou pagando pra ti, investindo pra ti pra tu ser professora?” Não! **Lá em casa, nem ela e nem meu pai, eles nunca interferiram na minha escolha**. Nem a minha e nem a dos meus irmãos. **Eu escolhi mesmo porque eu quis e eu fui muito apoiada**, como, até hoje, sou muito apoiada por eles mesmos. (Mulan)

Nesse trecho da narrativa, Mulan ressalta que o apoio dos pais incentivou sua escolha pela docência, pois eles não interferiram e deixaram com ela a responsabilidade de ser orientada pelos seus próprios motivos. Com essa situação social vivida por Mulan, entendemos que ela não apenas escolheu a docência, mas foi se identificando com a profissão mediada por significações produzidas nas relações com os outros que lhe eram significativos e marcadas por aspectos da dimensão afetivo-volitiva, o gostar de crianças e o desejar apropriar-se de conhecimentos que pudessem guiar sua atividade profissional. Isso ocorre porque os motivos ressaltados por Mulan são eficazes, isto é, são fontes da produção de sentidos que estão relacionados, mesmo que indiretamente, ao objetivo da sua atividade futura: a docência na Educação Infantil.

Dando continuidade ao seu relato, Mulan nos apresenta outros motivos que a mobilizaram em direção à docência na medida em que relembra acontecimentos da sua trajetória escolar, como:

Sabia também que **as minhas professoras da Educação Infantil**, as professoras **que eu já tive durante a minha vida, me ajudaram a ser motivada**, sabia? **Acho que quando você, durante a tua base, tem profissionais, tem professores bem capacitados, bem motivados**, eu acho que **te ajuda a ser uma pessoa mais segura**, uma criança mais segura. Aí na escola, professores sempre... eu acho que poucas pessoas que eu conheci que eram cabisbaixas, tristes na profissão, não! Eu acho que **eu tenho essa memória**, essa lembrança em mim, **de pessoas bem motivadas na minha vida. Acho que por isso também me ajudou a querer ser professora**. (Mulan)

Nesse relato fica evidente, mais uma vez, que os outros que nos são caros têm força na constituição de quem vamos nos tornando no mundo. As professoras da infância de Mulan, ao gestarem nela motivação e segurança para enfrentar a vida, motivaram também a produção de significações sobre modelos a serem seguidos, orientando, assim, seu encontro com a docência. Vir a tornar-se professora formada não é apenas uma quimera; é também escolha e identificação regadas de volição e afetos.

Leite (2011, p. 19) colabora na compreensão do processo de escolha de Mulan pela docência quando, em discussão acerca da relação afetividade e práticas pedagógicas, esclarece que, para a abordagem histórico-cultural, as escolhas das pessoas são afetadas pelos significados e sentidos que são produzidos sobre os acontecimentos de sua vida nas relações que estabelece com as outras pessoas no desenvolvimento das práticas, no caso as pedagógicas, que foram e estão sendo vivenciadas, o que torna a afetividade dependente da ação cultural. Por exemplo, as relações afetivas desenvolvidas entre professores e alunos marcam o processo de escolarização, motivando os alunos a, muitas vezes, elegerem o professor como referência, seja ela positiva ou negativa. Nas palavras do referido autor (LEITE, 2011, p. 19):

É possível sugerir que professores tornam-se inesquecíveis porque desenvolvem práticas pedagógicas que possibilitam aos jovens experienciarem sucesso nas situações de aprendizagem e, ao vivenciarem tais situações, vão gradualmente se fortalecendo, como indivíduos afetivamente seguros, melhor preparados para vivenciar as relações com o mundo.

Para além das situações de aprendizagem que as relações professor e aluno podem promover, o autor nos convida a refletir sobre as relações interpessoais, em especial, aquelas com outros significativos, que medeiam a produção das determinações sociais, históricas e culturais e, com isso, singularizam o processo de escolha e permanência na docência, seja por questões socioeconômicas, ligadas diretamente à sobrevivência, seja por questões volitivas e afetivas ligadas ao reconhecimento do objetivo da docência na Educação Infantil. É esse movimento dialético de produção de mediações histórico-sociais que despertam em Anna o encantamento que iremos investigar no segundo indicador, pois nele sistematizamos novos nexos que explicam a dinâmica de um processo de escolha e permanência numa profissão com possibilidades de identificação com o objeto e objetivo da atividade a ser desenvolvida.

No segundo indicador, “Necessidade e perseverança mediando a continuidade e conclusão do curso superior: Do encantamento e da identificação de Anna com a docência na Educação Infantil”, trazemos para discussão os pré-indicadores que revelam que necessidade e

perseverança são os principais nexos que articulam as significações produzidas pela professora sobre continuar e concluir o curso superior e, posteriormente, principiar o desenvolvimento do sentimento de identificação com a docência na Educação infantil.

O percurso de inserção na universidade e adaptação à sua condição de conciliar a realização do curso superior ao trabalho e ao cuidado com a filha tornaram esse momento singular na vida de Anna e nos mostra que ela transformou as dificuldades enfrentadas para atender ao desafio de concluir o curso de Pedagogia em fonte de motivação para seguir em frente, como observamos nos trechos narrativos abaixo:

Em 2009, no meio do ano, **eu saí da Drogaria e fui pra uma boutique** [trabalhar], que eu saía muito tarde, e **eu comecei a chegar atrasada, dentro do primeiro período ainda**, já assim, terminando o último mês do primeiro período, e aí comecei a chegar atrasada. **E às vezes eu perdia a aula**, aí eu disse: “Meu Deus do Céu! **Quando eu fui renovar meu segundo período, eu tinha reprovado algumas disciplinas por falta**, porque eu chegava e não botava a presença, nem na segunda aula, **porque eu chegava muito atrasada**, aí eu disse: “**Meu Deus do céu, o que eu vou fazer?**” Voltei pra boutique, e não consegui reabrir meu Curso, e fiquei arrasada, aí eu disse “não, mãe, eu não vou ficar nessa boutique não”. **Eu não vou perder meu Curso, se não, eu vou morrer de trabalhar e não ter nada, nunca!** Eu trabalhei muito em farmácia, então muita gente me conhecia. Na **hora que eu saí, na mesma hora, me ligaram, uma farmácia do centro e eu disse pra dona: Mas eu quero estudar, e ela disse que eu não me preocupasse que ela fazia um horário que desse pra eu estudar, aí pronto, reabri meu Curso.** (Anna)

A situação vivida por Anna no início do curso Normal Superior revela dificuldades e expectativas em criar condições objetivas para conciliar trabalho e realização de um curso superior que não são apenas dela, mas das pessoas da classe socioeconômica que pertence. Assim, ter formação acadêmica para ter uma profissão que pudesse conseguir um bom emprego é uma necessidade que, igual a Anna, outras pessoas também têm, mas o receio de “perder o curso”, “morrer de trabalhar e não ter nada, nunca” tornam-se os motivos, isto é, sua fonte de motivação para perseverar e, por conseguinte, o que a diferencia e a singulariza em relação às demais pessoas. Com essa situação vivida por Anna fica evidente, novamente, que a relação necessidades, motivos e objetivos produz determinações do campo da universalidade, porque se refere ao que é intrínseco a uma quantidade de objetos e pessoas que são singulares, mas produz também as do campo da singularidade, como a perseverança e o encantamento por algo, que são próprias de dado indivíduo, mesmo tendo sido produzidas sob mediação do particular. Entendendo, com Oliveira (2005, p. 17), que o particular se refere às “mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade”.

Perseverar no curso superior para priorizar a formação como planejamento para o futuro foi encantando Anna com os conteúdos específicos a serem apropriados e, ao mesmo tempo, aproximando-a do objetivo da docência, conforme narra:

Aí eu disse: **“Por nada eu desisto!” E fui me encantando com as disciplinas**, nunca fiquei de recuperação em nenhuma, nenhuma das disciplinas. Eu gostava de fazer meus trabalhos, trabalhei de madrugada, acordava cedo, era muito estressante mesmo, mas eu consegui levar. **E fui me apaixonando pelas disciplinas, mas essas voltadas pro infantil, a Psicologia.** (Anna)

Esse movimento da professora Anna de voltar-se para os estudos como prioridade na vida nos mostra que seus motivos para dar continuidade no Curso vão sendo redirecionados e o que não era ainda motivo para escolher passa a ser devido a identificação com as disciplinas, especialmente, aquelas que são consideradas fundamentos da Educação Infantil, como é o caso da Psicologia da Educação, citada por ela, ao rememorar acontecimentos do seu processo de identificação com o curso de Pedagogia e, logo, com a docência.

Esse processo de identificação com a docência foi sendo ampliado na medida em que Anna vivia o paradoxo de estudar o conteúdo das disciplinas que gostava, mas também daquelas que não gostava. Foi vivendo esse antagonismo que ela começa a se reconhecer gostando de estudar conceitos relacionados à Educação Infantil, o que fica evidente quando pondera:

Quando eu comecei a estudar, e vendo as disciplinas... de umas a gente não gosta, tipo matemática, que nunca que eu pensei que a matemática era voltada pra Educação Infantil, e era matemática, tipo para ensino superior, aplicada, mas era a que eu menos gostava. **Vi Filosofia, Psicologia e fui gostando, eram voltadas assim pro Infantil.** Aí eu disse: **“Esse curso não vai ser tão maçante não!”** (Anna)

A descoberta de Anna de que “esse curso não vai ser tão maçante não”, quando começa a estudar os conteúdos das disciplinas Filosofia e Psicologia, reafirma que os motivos orientadores da sua escolha por um curso de formação de professores estavam perpassados de significações que não tinham relação direta com o objetivo do próprio curso. Já os desafios enfrentados para concluir tornam-se o motivo produtor de sentidos; sentidos que gestam gosto e encantamento que passam a orientar também o desenvolvimento do sentimento de identificação com a docência.

A teorização de Leontiev (2004) sobre a possibilidade de mudança dos tipos de motivos que orientam a realização de dada atividade nos ajudar a explicar que o motivo anterior de Anna não era o que impulsionava sua ação, mas este motivo pode passar a ser, tomando

como base o processo de identificação da pessoa com determinado objeto. Esse processo reorienta a atividade desenvolvida, ao possibilitar a produção de novos motivos que podem vir a se tornarem eficazes. Entendemos, portanto, que, ao longo do Curso, Anna foi produzindo outros motivos que a fizeram perseverar na sua continuidade, produzindo condições para buscar outro trabalho, que lhe possibilitasse assistir às aulas e realizar as tarefas, alternar o horário de trabalho, estudar durante a madrugada, dentre outros, como podemos observar no trecho narrativo que segue:

Foi uma loucura, pra eu terminar meu Curso, mas sempre vendo as minhas amigas trabalhando. Eu sempre fui participativa assim na parte dos trabalhos, mas aí eu só dizia assim: **“Só saio da minha empresa se for pra eu ganhar uma coisa bem melhor, e também pra mim passar num concurso; só saio se eu passar num concurso. Só saio se eu passar num concurso”**. Para mim, **trabalhar em escola particular eu não queria, porque já tinha umas amigas minhas que trabalhavam em algumas escolas**, escola dita grande, mas como ela não era formada, **ganhavam a metade do salário, ou então só o salário de estagiário, e elas levavam trabalho pra casa**, faziam as lembrancinhas, do dia-a-dia, decoração, e **ainda tinham que fazer os trabalhos da universidade**. E eu disse: **“Jamais que eu vou pagar pra trabalhar!”** E logo porque eu não posso, tenho meus compromissos, minhas contas, por isso que eu tinha que passar no Concurso. (Anna)

O curso superior é, para Anna, a possibilidade de ascender economicamente, por isso se explica o movimento de priorizá-lo em relação a outros trabalhos que desenvolveu com o objetivo de manter o sustento da família. A identificação com a docência é relevante para dar continuidade, concluí-lo e para produzir segurança na escolha feita, entretanto, seus motivos, nesse momento, são compreensíveis, por que estão relacionados ao desejo de passar em um concurso e melhorar sua condição financeira.

Mais do que um desejo, “passar no Concurso” e para o cargo de professora é um desafio que Anna enfrenta quando se submete ao processo seletivo da rede municipal de educação, é classificada e começa a exercer a docência na Educação Infantil. É o que narra no trecho abaixo:

Surgiu o Seletivo da Prefeitura [...], até então eu não tinha experiência em sala de aula, além do [estágio] curricular, obrigatório, **mas assim já me encantei pelo Infantil**. Quando eu vim estagiar, eu fiz o Ensino Fundamental, fiquei na sala do primeiro ano, mas como eu participava do recreio, eu vi que os meninos do terceiro ano, e os meninos do quarto ano, meu Deus, não era gente, aí eu disse, não quero Fundamental. Eles são autônomos, vão pra o banheiro só, eles sabem se trocar só, eles sabem comer só, mas eles comem a gente vivinha, na sala de aula. [...]. Teve

seletivo, **teve o Seletivo e eu fiquei classificada [...], início de abril me chamaram.** (Anna)

É enfrentando o desafio de ser aprovada em concurso público que Anna inicia sua primeira experiência sendo professora, pois, até então, ela havia realizado apenas estágio curricular nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Embora seja determinações do campo da universalidade, aprovação em concurso público, que coloca Anna em atividade docente, o que mediou o seu vínculo e as possibilidades de desenvolvimento da atividade profissional na Educação Infantil foram determinações do campo da particularidade, não afinidade com os alunos do Ensino Fundamental e encantamento com as crianças do Infantil. Assim, de novo, recorremos a relação geral, particular, singular para entendermos os nexos que articulam aquilo que é determinado social e historicamente por pertencer a certa classe social, mas também o que é do social e do histórico que se torna peculiar a qualquer pessoa: os traços constitutivos da singularidade de Anna. Cheptulin (2004, p. 194) colabora no entendimento desse jogo dialético do singular e do geral, mediado pelo particular ao esclarecer que ambos “não existem de maneira independente, mas somente por meio de formações materiais particulares (coisas, objetos, processos), que são momentos, aspectos destes últimos. Cada formação material, cada coisa representa a unidade do singular e do geral, do que não se repete e do que se repete”.

No terceiro indicador, “Encantamento e automotivação mediando a permanência na docência da Educação Infantil”, trazemos para discussão pré-indicadores de Anna e Mulan que reiteram as determinações para elas continuarem sendo professoras. Anna, por exemplo, conta:

E eu fiz a prova em maio também, do Efetivo, também fiquei classificada. Eu fiquei lá embaixo, só tirei quase a nota mínima, que era 36, fiquei com 37, só que **como eu já comecei a dar aula, numa escola muito boa,** a pedagoga era muito gente boa, as professoras também, **eu já cheguei com a humildade: “Não tenho experiência, nunca trabalhei em sala de aula”, e me deram Maternal e Maternalzinho.** (Anna)

Recorrer a humildade para iniciar sua primeira experiência na docência em turmas de Maternal e Maternalzinho singulariza Anna, pois foi seu encantamento em ser professora de crianças que incentiva sua identificação com a área da Educação Infantil:

E, assim, **eu fui me encantando com a docência. Foi pelo encantamento mesmo que eu permaneci.** Assim, **é observar cada degrauzinho que a criança vai subindo, vai aprendendo, logo me deram o Maternal.** E eu fiquei no Maternal de tarde titular e de manhã complementar. **O primeiro período pra mim é uma**

experiência nova, mas também não deixou de me encantar em ver esse processo, até [as crianças] serem mais autônomos, de quatro a cinco anos. (Anna)

O encantamento com a docência é um estado afetivo que mobiliza a realização da atividade profissional e a produção de um motivo eficaz, que a faz produzir sentidos relacionados à prática pedagógica que a conectam a seu objetivo: realizar ações e operações intencionais que possam mediar a produção de conhecimento, no caso da Educação Infantil, pelas crianças. É o movimento de mudança do seu motivo de escolha pela docência para seu motivo de permanência que a faz estar em atividade, por unir seu componente racional e emocional no desempenho dessa atividade.

Encontramos inspiração em Leontiev (1983) para explicar que, nesse processo, Anna transforma motivos antes externos à atividade em motivos ligados diretamente a esta, o que não faz com que os outros motivos deixem de existir. Mas essa transformação possibilita que motivos realmente eficazes constituam a sua prática e intensifique suas relações com esse objeto, e, especialmente, promovendo mudanças psíquicas no seu modo de pensar, sentir e agir cotidianamente, atendendo ao motivo de encantar-se na promoção do desenvolvimento das crianças.

A trajetória de inserção de Mulan na docência também revela determinações do campo da universalidade e da singularidade que têm mediado sua permanência e até mesmo sua identificação com a docência, é o que inferimos desses dois trechos narrativos:

Eu me formei em 2010. E nesse mesmo ano, de 2010, eu passei no Concurso, que foi no meio do ano o concurso. Eu me formei no meio do ano **e depois fui chamada em fevereiro de 2011, para começar a atuar aqui na Prefeitura.** (Mulan)

Eu sempre falo, que **a pessoa pra poder ser professora, tem que ser muito motivada**. Na faculdade, ela até pode se enganar. Mas quando ela chega aqui, **se ela não for motivada, ela não consegue continuar sendo professora**. Então, eu sempre falo: **“Eu sou professora, porque eu sou uma pessoa muito motivada.** (Mulan)

Dos fatos narrados, inferimos que Mulan, assim como Anna, ingressou na carreira docente via concurso público. No entanto, automotivação é o motivo que tem mobilizado cotidianamente Mulan a continuar sendo professora e também o traço que lhe singulariza, não apenas por que faz parte da dimensão volitiva do ser humano, mas pelos argumentos que ela desenvolve para justificar porque o professor precisa ser uma pessoa motivada:

E também assim, **o que me motiva é saber que se eu fizer um trabalho bem feito**, independente de o aluno ser filho de rico, ou filho de pobre, **eu vou ter resultado. Então, isso é o que me motiva, é que eu sei que fiz um trabalho bem feito.** Essas crianças podem não lembrar de ti daqui a dez anos, mas eu sei, eu sei, o que foi que eu deixei plantado, **eu sei o que foi que eu deixei plantado.** (Mulan)

Observamos, assim, que são os resultados do seu trabalho que movem Mulan em direção ao desenvolvimento da atividade docente, pois, independente da classe social dos alunos, sua função social, ou melhor, o objetivo da sua atividade e a consciência da sua realização, é o que, de fato, a torna uma professora motivada e diferente das demais. Além disso, ressaltamos que este motivo é eficaz, porque possibilita a produção de sentidos acerca da docência como atividade que deve ser desenvolvida de forma consciente do seu objetivo e orientada aos seus fins. O poder de um motivo eficaz é reiterado quando a professora, outra vez, pontua:

O que eu quero é proporcionar aos meus alunos aquilo que um dia eu tive, de uma escola particular, do conforto, de bons professores. **E é isso que me faz permanecer na profissão**, esse tempo que estou. E não me arrependo. **E vou continuar...** (Mulan)

Entendemos que o desejo de proporcionar aos seus alunos condições de aprendizagem é um motivo eficaz, produtor de significações, porque está relacionado ao compromisso social que a docência tem de cumprir seu objetivo independente da classe social e de oportunizar condições mais justas de educação, mediante a realização de uma prática que seja comprometida com o objetivo desta atividade. É isso o que nos faz reafirmar a existência de motivos eficazes na realização da atividade de Mulan, desde a escolha e que a conduzem a permanência na docência.

Com essa discussão sobre as determinações que singularizam a trajetória de Mulan na docência, como ela ter se constituído uma pessoa motivada, a demonstração de segurança diante da sua escolha e o compromisso social de proporcionar boa educação a todos, materializando esse desejo na sua prática, constatamos envolvimento com a docência por que ela se mostra consciente do seu objetivo de formar pessoas que possam continuar se desenvolvendo. Diante disso, ressaltamos a significação produzida por Mulan demonstrando ainda responsabilidade social em oportunizar melhores condições para o processo de ensino aprendizagem dos seus alunos.

Nesse movimento, observamos, com base em Burlatski (1987) e Afanasiev (1968), o processo de busca por produção de condições objetivas e subjetivas que pudessem transformar

possibilidades, tanto abstratas quanto reais, em realidade. O esforço da professora nesse intuito torna-se explícito quando ela afirma que quer proporcionar aos seus alunos o que ela teve e cita os bons professores, o conforto, a escola particular. Algumas dessas possibilidades podem se tornar realidade com a produção de condições objetivas, como os bons professores, entretanto, outras possibilidades como o conforto similar ao da escola particular, os próprios recursos metodológicos, materiais didáticos, aos quais a rede pública não tem acesso podem se configurar como possibilidades abstratas por dependerem de esferas maiores do que o esforço e a vontade da professora e por envolver também questões políticas, ideológicas e econômicas. Entretanto, esse modo de significar a docência singulariza a prática da professora, como poderemos explorar analisando outras mediações que irão explicar como gostar e se motivar para ser professora sob mediação de determinações adversas ao próprio objetivo da atividade docente.

Desse modo, no quarto e último indicador do núcleo de significação sobre o processo de escolha e permanência na docência, “o paradoxo de Mulan em gostar de ser professora na realidade histórica e social de desvalorização da docência: ‘Eu gosto de ser professora, amo ser professora, é o que me move’, apresentamos pré-indicadores que ilustram as forças que foram e são mobilizadas por Mulan para escolher e permanecer na docência. Em suas palavras:

Então, se eu escolhi ser professora, é porque eu quis, eu já sabia que professor ganhava mal, eu sabia que a sala era superlotada, não tem estrutura, e meio mundo de coisas que a gente já sabe [...]. Já sabia quanto tempo ia trabalhar por semana. Então, tudo isso eu já sabia. Mas, mesmo assim, eu quis ser professora.
(Mulan)

Mulan, ao evidenciar ser consciente da realidade histórico-social da profissão docente, durante sua escolha profissional revela ainda que seu motivo principal é o querer ser professora, porque, como analisamos anteriormente, o afeto pela profissão, pelo trabalho com crianças foi constituindo o desejo de Mulan e gerando motivos que aproximassem sua escolha profissional das necessidades geradas.

Entretanto, o modo como a professora evidencia as questões ligadas às condições de trabalho nos leva a observar as contradições entre o gostar da profissão e o não poder externar insatisfações com a mesma, quando afirma:

E assim, faço meu trabalho, não fico me queixando. Ah, claro! Quem é que não deseja ganhar um melhor salário? Quem é que não deseja ser valorizado?

Todo mundo deseja. Mas, eu escolhi ser professora, então, eu já sei das limitações da profissão de ser professor. (Mulan)

Mulan ressalta que como ela escolheu ser professora, sendo consciente das condições de trabalho do professor em nosso país, não deve se queixar, entretanto, observamos nas suas significações descontentamento com a valorização da profissão, com a questão salarial, revelando o desejo de ter melhores condições de trabalho, explícito no trecho em que enfatiza: “todo mundo deseja [ser valorizado], mas eu escolhi ser professora...”. Essa passagem de sua narrativa revela a contradição entre ter escolhido ser professor e desejar ser valorizado, pois a escolha consciente da realidade da profissão, segunda a professora, já revela conhecimento das limitações e por este motivo, o professor não deve se queixar.

Ainda sobre o trabalho que realiza, Mulan relata:

Mesmo que faça meu trabalho, que este não seja reconhecido, **eu não me importo em ser reconhecida e esperar nisso.** Já tem gente que não, tem gente que tem aquela carência de aceitação. **E o professor, infelizmente no nosso país, não sei quando é que isso vai acontecer [reconhecimento da profissão], porque até então, não vejo nada disso.** (Mulan)

Quando a professora afirma que não se importa em ser reconhecida, ela contradiz o desejo que expressa de também desejar ser valorizada, ter um salário melhor, o que é também uma forma de reconhecimento. Ao refletir sobre seus motivos para exercer a docência e os próprios desafios da profissão, Mulan afirma:

Eu gosto, gosto de ser professora, amo ser professora, é o que me move. Assim, não tenho do que me queixar. Dá trabalho. Os meninos dão trabalho, os pais dão trabalho. Tudo dá trabalho. Às vezes eu acho que o que menos dá trabalho são as crianças. Quem dá mais trabalho são os pais mesmo. (Mulan)

Nesse indicador, podemos apreender significações de Mulan sobre a docência, revelando as contradições sobre o gostar da profissão e o descontentamento com as condições de trabalho e com o desenvolvimento da atividade, quando afirma que tudo dá trabalho e cita os pais e as crianças. No trecho acima, apreendemos o sentido que Mulan produz sobre a docência como algo que ela gosta, como escolha consciente, mas que ainda é desvalorizada e que demanda esforço pessoal para desenvolvê-la.

A dialética do gostar da profissão docente e do descontentamento com as precárias condições em desenvolvê-la pode ser explicada quando recorremos a categoria contradição, visto que ela é relevante para entendermos a constituição dos objetos por revelar suas lutas internas e a produção de novos modos de constituição do fenômeno, no caso ser professora. De acordo com Lefebvre (1975, p. 194), “Mais próximo de nossa consciência, o pensamento só vive por causa das contradições, mas triunfando sobre essas contradições (resolvendo os problemas que elas colocam) ao superá-las”.

Nesta perspectiva, compreendemos que Mulan ao afirmar que ama ser professora, que isso a move, que não tem do que se queixar e, em seguida, ao prosseguir na elaboração do seu pensamento, afirmar que tudo dá trabalho e enfatizar que as crianças dão trabalho e os pais também, a professora reitera o peso que o trabalho docente tem para ela, em muitas situações, embora afirme que não se queixa. Contradição semelhante observamos quando a professora afirma que não se importa em ser reconhecida, não espera isso, mas questiona “quem não quer ser reconhecido?”. Essas significações sobre escolher e permanecer na docência revelam assim o jogo dialético do gostar e não gostar; do querer e não querer, do queixar-se e não se queixar, constituindo o ser professora.

Entendemos que a dimensão afetiva, por exemplo, do gostar do que faz promove um conflito para a professora ao afirmar que tem também, aliado a esse gostar, queixas sobre a profissão e que não concorda com as condições sob as quais desenvolve seu trabalho. Esta contradição pode estar relacionada à apropriação inicial da significação da docência como algo realizado por amor, por gostar, muito comum no desenvolvimento desse conceito. Essa apropriação sobre o ser professor por vocação, por amor continua mediando a compreensão de que se você gosta do que faz, escolheu a docência por amor, isso deve mover suas ações. Esse significado, segundo discute Freire (1996, p. 161) “[...] explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. [...], mas cumpre, como pode, o seu dever”.

Esta significação é antagônica a compreensão da docência com profissão, que como todas as outras, tem condições de trabalho específicas, e deve lutar por melhores condições, evidenciando possibilidades de avanço. Esse movimento entre gostar do que faz e não poder queixar-se diante das insatisfações produzidas ao longo da prática é contraditório e mostra o caminho que se direciona a superação dessa contradição, pois a professora sinaliza a negação dessa postura de não poder se queixar, do não reclamar, quando evidencia quais seriam as condições de trabalho esperadas por ela e pelos outros professores, expressa no desejo por melhores salários, pelo reconhecimento, o que nos encaminha para a compreensão de que tais

contradições movem as ações da professora rumo à superação das mesmas e produção de novos significados que orientam sua prática de modo singular.

As discussões oportunizadas por este núcleo permitem aproximarmo-nos das zonas de sentidos das professoras, ao delinear os motivos para escolha e permanência na docência, a inserção na docência e as contradições acerca da profissão e atividade que desenvolvem e os objetivos almejados, pois estes aspectos contribuem como elementos da totalidade na busca pela apreensão das significações que as mesmas produzem sobre a prática pedagógica.

Desse modo, os significados e sentidos sobre o processo de escolha e permanência na docência na Educação Infantil das professoras Anna e Mulan, discutidos nesse núcleo, nos possibilitou apreender nexos que tem sua relevância na constituição da singularidade da prática de cada professora, mediada pela particularidade na relação com o universal. Nesta direção, a investigação sobre os motivos e a articulação destes com os objetivos da atividade que realizam compõe de modo relevante nossa análise, por ter revelado determinações histórico-sociais que nos permitem compreender que essas são mediações constituintes da prática das professoras e que nos auxiliam na análise da realidade em que atuam e das possibilidades para realização da práxis, mediada pelos conceitos da disciplina Psicologia da Educação.

Considerando a lógica que explica dado fenômeno (fato, situação,) da realidade como totalidade constituída de múltiplos nexos que estão em relação dialética , analisaremos, a seguir, o movimento de apropriação mediado pelos processos formativos das professoras e as possibilidades de objetivação na prática pedagógica como mais um nexo que constitui e explica esse dado da realidade que é a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil. A discussão desse movimento nos dará possibilidades de reflexão crítica acerca da tese que propomos, ao investigar a relação entre formação docente e prática pedagógica.

5.2. Apropriações mediadas pelos processos formativos e possibilidades de objetivação na prática pedagógica

Neste núcleo abordaremos as aprendizagens das professoras sobre a prática pedagógica que desenvolvem examinando suas significações sobre os processos formativos que experienciaram. Na discussão, ressaltamos que, embora nosso objeto contemple a prática pedagógica sob mediação de uma disciplina que compõe a grade curricular do curso de Pedagogia, não apenas a formação inicial, mas também os demais processos formativos experienciados pelas professoras foram contemplados. Isso porque a formação contínua foi significada pelas professoras como relevante na aprendizagem sobre a atividade profissional que desenvolviam, tornando-se, assim, um dos nexos que medeiam a totalidade da prática pedagógica na Educação Infantil que estamos investigando.

Seguindo essa lógica de revelar que as significações sobre a formação inicial e contínua e da própria experiência profissional medeiam a prática pedagógica de modo não linear e contraditório, discutiremos essas mediações desvelando, destarte, o máximo de determinações possíveis desse nosso objeto, mas sem a pretensão de esgotar sua totalidade, visto que qualquer realidade é processo e, como tal, está em movimento que gera transformação.

Convém argumentar ainda que as significações produzidas pelas professoras nas apropriações durante os processos formativos e nas possibilidades de objetivação na prática pedagógica colaboram, nessa investigação, por duas razões: direciona nosso olhar de pesquisadora para a relação teoria e prática que as professoras desenvolvem e dar visibilidade a outros nexos que constituem suas práticas. Esse movimento de apropriação e objetivação revela que a prática pedagógica do professor, de modo universal, é mediada por aprendizagens de âmbitos diversos, mas estas, ao se relacionarem com a teoria apropriada no âmbito dos processos de formação inicial e contínua, podem promover transformações na realidade. Apesar de podermos considerar a prática pedagógica na Educação Infantil de modo universal, são as condições objetivas e subjetivas de desenvolvê-la na realidade brasileira, sobretudo, os processos de formação contínua e as políticas de formação da rede municipal teresinense, que revelam os nexos que dão existência ao modo particular. É este modo particular da prática pedagógica na Educação Infantil que medeia as significações que irão singularizar a prática das professoras Anna e Mulan.

Na busca destas significações, notadamente as produzidas sobre os processos formativos, criamos esse núcleo, no qual articulamos os seguintes indicadores: “As aprendizagens da formação inicial objetivadas nas experiências sendo professora da Educação

Infantil”; “Aprendizagens sobre a prática pedagógica na Educação Infantil mediadas pela prática sendo professora da Educação Infantil”; “Aprendizagens sobre a prática pedagógica na Educação Infantil mediadas pela experiência com outros significativos”; “Aprendizagens sobre a prática pedagógica na Educação Infantil mediadas pela formação contínua”; “Crítica à formação oferecida pelo Centro de Formação da Prefeitura com base no método fônico: “eu uso o material, mas eu dou minha pincelada” e “A produção de condições objetivas que mediem a prática pedagógica na Educação Infantil: “...não vou ser cega pra realidade... tenho que fazer o que eu puder, tirar mesmo o sangue do olho, não tem?” É a discussão das significações aglutinadas nesses seis indicadores que irá desvelar as apropriações que foram mediadas pelos processos formativos e as possibilidades de objetivação na prática pedagógica, conforme iremos especular a seguir.

O indicador “*As aprendizagens da formação inicial objetivadas nas experiências sendo professora da Educação Infantil*” apresentam o movimento que constitui o pensamento das professoras sobre a relação formação e prática, destacadas nas experiências ao ingressarem na Educação Infantil. Acerca desta relação, Mulan ressalta:

E a questão do processo formativo... **A Universidade é muito interessante.** A gente estuda 5 anos, 4 anos e meio. Era 5 anos, mas a gente pagou a disciplina no sábado pra poder botar pra 4 anos e meio. **Ah! Mas lá é muito bonito as coisas! Quando você chega aqui é engraçado.** Porque assim, meu Deus do céu! Eu estudei 4 anos e meio, e **nada que eu vi lá se aplica aqui, e fica assim meio perdido.** (Mulan)

A reflexão de Mulan acerca da sua formação inicial, revelando a constatação da dissociação entre processo formativo e prática pedagógica, evidencia que a distância entre a teoria e a prática deixam a professora “perdida” nesse processo de inserção na docência e de realização das primeiras ações. Esse trecho narrado por Mulan representa algo comum na análise de professores em início de carreira que, ao se depararem com os desafios da prática, consideram que a formação inicial não lhes dá condições de atuar nessa realidade, em que muitos consideram os conteúdos formativos apropriados insuficientes, ou mesmo, distantes, em relação às demandas da escola, conforme destaca Huberman (1992)

Esse pensamento de Mulan nos faz refletir sobre como os sentidos produzidos acerca da formação inicial, expressa também no sentimento produzido durante à inserção na prática pedagógica, como uma espécie de choque, conforme discutido por Huberman (1992) na definição da fase de início de carreira dos professores, em que estes vivenciam a situação de

distanciamento entre a formação recebida e a prática com seus dilemas que agora são assumidos por um profissional e não mais por um estudante em fase de estágio.

Esse momento em que o professor não se sente em condições de lidar com as demandas do cotidiano escolar e atribui isso à distância entre a teoria e a prática, na nossa análise, é etapa relevante por possibilitar o confronto entre a formação, considerando as condições em que foi produzida e apropriada, e as demandas relativas à atividade docente. Pois, esse movimento de negar inicialmente o que foi estudado e, em seguida, se apropriar da relação entre o que a formação inicial oferece e a possibilidade de objetivação desta na prática mostra o desenvolvimento profissional do docente, ao buscar nesta relação a produção do novo, partindo desse conflito inicial.

O choque entre a formação inicial e as demandas da prática abre caminhos para que o docente busque a formação contínua como possibilidade de atender às necessidades formativas, tal como discute Rodrigues e Esteves (1993). É, portanto, a relação entre formação e prática, mediada pelos conflitos e também pelos afetos que esta relação promove, observável quando a professora relata sentir-se perdida, que move essa profissional em busca de novas formas de enfrentamento e abre possibilidade para intensificar a relação teoria e prática, seja no aprofundamento dos conteúdos apropriados na formação inicial, seja na busca de formação contínua que atenda às demandas que se constituem no movimento inicial de ser professora.

Ainda com base na reflexão sobre a sua formação inicial, Mulan demonstra desenvolvimento da consciência da relação teoria e prática e constata que, com a experiência docente, ocorre a constatação de que os conteúdos das disciplinas cursadas têm relação com a prática, como podemos observar a seguir:

Depois você vai adquirindo experiência, vai vendo que desde o pegar no lápis até como se dá o processo de leitura, da aquisição da leitura, está relacionado e você começa a lembrar. Meu Deus do céu, eu falava que não tinha nada ver, mas tem tudo a ver. Desde o princípio, desde a Sociologia, desde a Filosofia, tudo! Tudo tem a ver. (Mulan)

Anna também expõe seu pensamento em relação à prática mediada pela formação inicial, ressaltando como o movimento dialético de apropriação e objetivação se singulariza no seu fazer, como nos mostra o seguinte trecho narrado:

A gente tem uma teoria em sala de aula na Universidade, tipo assim: aquela lei, a LDB, toda linda e maravilhosa e quando a gente entra na prática, a gente vê que não é cem por cento aquilo ali, naquele regrado, condicionado àquilo ali. Eu me transformei, assim, porque são vários teóricos, a gente não usa uma linha

segmentada, só de um, a gente pega o que é bom de cada um e que dê resultado, porque às vezes, tem uma ideia muito boa, mas eu chego na minha turma, não vai funcionar, mas já em outra turma, funciona. (Anna)

Anna demonstra nesse trecho narrativo certo distanciamento na relação teoria e prática, qualificando a teoria como “linda e maravilhosa”, entretanto, ressalta a distância em relação à prática, que “não é cem por cento aquilo ali”. Diante dessa significação sobre a relação teoria e prática, Anna elabora sentidos sobre a prática, mostrando como produz sua atividade, diante desses desafios, constituindo-a com elementos teóricos que considera adequados à realidade de cada sala. Sua prática constitui-se, nesse movimento, de modo singular em um processo de produção que evidencia a relação apropriação/objetivação orientada pelos desafios da prática.

Ao se inserir na prática, mediada pelos conhecimentos da formação inicial, Mulan constata que existe relação entre teoria e prática e que esta relação é imprescindível para o desenvolvimento das ações que possibilitam a realização do processo ensino e aprendizagem. A professora afirma:

Então, é assim, todas disciplinas que eu estudei lá na Universidade, eu posso ver que me ajudam. A questão também da aquisição da leitura, da escrita, como estou trabalhando agora no segundo período, a gente trabalha muito a questão da alfabetização. (Mulan)

A reflexão de Mulan sobre a formação inicial mostra que esta possibilita que a professora recorra aos aportes teóricos apropriados durante a formação inicial, como ela mesma afirma anteriormente, sobre a aquisição da leitura e da escrita, conforme está trabalhando nas suas turmas, permitindo constituir essa relação formação-prática e significando-a como condição para a realização da prática pedagógica.

Sobre a constituição da relação formação inicial-prática pedagógica, Mulan afirma ainda:

Acaba que a minha prática vai se transformando, porque a gente chega aqui, a gente vai aprendendo tudo, porque, primeiro tem aquele susto, assim: não, nada que a gente aprende na universidade é aplicado aqui, mas quando o tempo vai passando, a gente vai percebendo as disciplinas que vão se encaixando, desde uma rotina, desde a formação de uma fila, desde a leitura todo dia do alfabeto, os numerais, como está o tempo. Então, você vai relembrando muitas disciplinas que você estudou. (Mulan)

O movimento de refletir sobre a prática, constatando que ela se transforma e que a mediação que possibilita essa transformação é a formação inicial enriquece a atividade

desenvolvida pela professora, pois possibilita o desenvolvimento da noção de totalidade na própria formação, de que os conteúdos formativos das disciplinas constituem a totalidade dessa formação e inclui conceitos que contemplam e subsidiam a elaboração de ações realizadas na Educação Infantil. Com isso, a prática da professora vai se constituindo ao considerar a relação entre a apropriação dos conceitos acerca de cada eixo do desenvolvimento da criança e dos aspectos que devem ser considerados no currículo proposto para o referido nível de ensino e a objetivação destes na rotina das crianças.

Nesse movimento, podemos constatar que Mulan analisa a relação teoria e prática em movimento inicial de negação da relação teoria e prática e posterior constatação de que existe uma relação e que esta direciona o planejamento de ações que constituem a prática pedagógica, entendida por nós também como atividade. Segundo Leontiev (1978), o movimento de apropriação dos objetos e produções culturais ocorre mediado pela relação estabelecida pela atividade que, para ser realizada, necessita reproduzir as características essenciais que compõem tal objeto. Entendemos, nesta perspectiva, que a realização de ações e operações, ao produzir o planejamento das aulas, elaborar o objetivo das mesmas e modos de execução permitiram a professora desenvolver consciência em relação àquela atividade e aos conteúdos nela presentes e a reflexão acerca dessa atividade possibilitou a identificação do movimento de apropriação e objetivação dos conteúdos essenciais que compunham a sua prática, concretizada na formação da fila, elaboração da rotina, leitura do alfabeto, entre outras ações e operações que constituem esse fazer maior que passa a ser consciente e relacionado ao movimento apropriação/objetivação.

Observamos na discussão desse indicador como as significações acerca da relação entre formação inicial e prática pedagógica podem orientar a produção de ações na realidade das professoras e como cada uma delas, ao produzir essas significações, mediadas por situações particulares, constitui de modo singular as suas atividades.

O indicador *“Aprendizagens sobre a prática pedagógica mediadas pela prática sendo professora da Educação Infantil”* apresenta fatos narrados por Mulan e Anna quando destacam aprendizagens sobre a prática que foram apropriadas no próprio exercício da prática pedagógica, mostrando que a constituição desta envolve várias mediações que devem ser consideradas na análise. Entendemos que as aprendizagens mediadas pela prática constituem também o processo formativo dos professores, e por este motivo, elas destacam tais situações ao narrarem acerca da atividade que desenvolvem. Abaixo, iniciaremos a discussão com as significações de Mulan:

E aí assim, a prática se transforma porque quando a gente chega, a gente é muito imaturo ainda, porque a gente não tem ainda muito um norte das coisas, às vezes a gente perde muito tempo fazendo coisas que, tipo assim, não dão muito resultado. (Mulan)

Mulan atribui a transformação da sua prática ao fato de que, mediada pela imaturidade, a professora em início de carreira realiza ações que não trazem um resultado, considerando o processo ensino e aprendizagem. Nesta direção, algumas aprendizagens são apropriadas pela consciência desenvolvida sobre suas ações e as consequências destas, possibilitando analisar empiricamente o que pode contribuir ou não para os resultados que espera atingir, conforme especifica no trecho a seguir:

A gente entende que tem o momento da criança só chorar, chorar, chorar, chorar. Então, isso com o tempo fui aprendendo na prática que não adiantava, nos primeiros meses, no máximo, um mês, um mês e quinze dias, dois meses estourando, você vir com o planejamento pronto daquele jeito, porque você tem que ainda conhecer a realidade da classe, das crianças, tem que tipo fazer um diagnóstico, saber quais aquelas crianças que estão mais adaptadas, que já sabem ir ao banheiro, já sabe tirar uma roupa. (Mulan)

Foram os conhecimentos advindos da prática que possibilitaram a Mulan aprender sobre a necessidade de ser flexível em relação ao planejamento das atividades, especialmente, no início do ano letivo quando as crianças estão em processo de adaptação escolar, assim como a professora que está conhecendo a realidade das crianças. A observação cotidiana de quais habilidades as crianças já conquistaram se mostrou fundamental para que Mulan aprendesse sobre quais ações planejar e quais resultados esperar diante desse processo.

Anna relata sobre sua prática ao refletir sobre suas primeiras experiências, que aconteceram no maternal e também constituem as aprendizagens em relação à docência na Educação Infantil:

Se precisava fazer texto, eu fazia os cartazes, se não dava tempo de eu fazer os cartazes, eu copiava no quadro e eu ia trabalhando com eles. No maternal, eu vi que eles são mais pra pegar, pra tocar, eu procurava sempre os materiais. Se era de sabores, eu procurava um doce, um salgado, um azedo, um amargo pra eles sentirem, pra eles provarem e tudo com histórias no meio. (Anna)

Ao observar a prática, Anna aprendeu que na turma de maternal, quando se utiliza materiais concretos, que as crianças possam experienciar e utilizando a história como recurso,

a professora conseguia atingir melhor resultado. Essa constatação constitui uma aprendizagem dela sobre sua prática, apropriada por meio da experiência.

Consideramos, com base em Lavoura e Martins (2017), ao abordarem sobre a formação de professores na perspectiva histórico-cultural, a necessidade de inicialmente se relacionar com o material sensível em sua manifestação imediata e aparente, segundo orienta o método para Marx e realizando, posteriormente o processo de análise e síntese. Assim, as observações sobre a prática, podem constituir essa relação inicial com a docência, entretanto, estas devem avançar para um segundo momento em busca da essência do fenômeno, caracterizado pelas abstrações, pela contribuição da teoria, que vão constituir as significações sobre essa prática e conduzir para a síntese acerca do real observado.

Mulan busca fazer a análise da importância das experiências em sala de aula para constituição da prática, ao afirmar:

O professor tem que ter aquele olhar sensível para a realidade, a realidade do aluno, a realidade da escola, da comunidade. Então, aos poucos, o nosso olhar mesmo que vai mudando. A gente vai sendo mais sensível mesmo, vai percebendo de acordo com a prática mesmo. (Mulan)

A análise de Mulan sobre as aprendizagens da prática nos ajuda a compreender o movimento de constituição desta, que tem na própria prática importante mediação, por possibilitar as professoras observarem, experienciarem e analisarem quais ações contribuem para a realização dos seus objetivos em cada aula e, com isso, planejar e concretizar suas ideias de modo mais consciente e adequado aos fins que desejam alcançar.

A reflexão de Mulan nos encaminha também para a análise acerca da pertinência de realizar ações que sejam pensadas de acordo com a realidade do aluno, pois a dimensão do concreto passa a constituir as significações acerca da prática pedagógica que consideram as características reais do aluno, da comunidade e da escola. Subsidiada nestas realidades é possível produzir a prática adequada a cada singularidade e, com isso, com maiores possibilidades de obter êxito no processo de ensino aprendizagem, pela possibilidade de considerar, segundo Leontiev (2004), os objetivos da atividade que desenvolvem, as necessidades e motivos dos alunos, que também são ativos neste processo, e por buscar elaborar ações articuladas com o objetivo da atividade.

O indicador *“Aprendizagens sobre a prática pedagógica na Educação Infantil mediadas pela experiência com outros significativos”* analisa outras aprendizagens sobre as práticas de Anna e Mulan mediadas por contextos diferenciados na formação inicial e contínua,

mas que possibilitaram a apropriação de conhecimentos que também constituem as ações desenvolvidas pelas professoras, como podemos constatar nos trechos abaixo:

Eu acho que antes de quinze anos, eu já ajudava outra irmã da igreja, mas com quinze anos eu assumi, eu já tinha essa turma do maternal [na igreja]. Então, isso tem quinze anos, porque eu tenho trinta. E é muito parecido com a Educação Infantil, porque são crianças pequenas também, mas o conteúdo lá é de evangelização. Então, a igreja também me preparou porque eu já sabia por exemplo a questão do choro, do cuidado, da higiene, da questão do uso do banheiro, coisas da Educação Infantil, do maternal. (Mulan)

Mulan destaca aprendizagens que a formaram para o exercício da docência com crianças que foram mediadas pela experiência de evangelização de crianças, em que ela se apropriou de habilidades como lidar com o choro da criança, a higiene, preparando-a para situações necessárias no processo desenvolvimento infantil. De acordo com Mulan:

Eu sei que criança pequena não tem como eu falar muito, eu tenho que gesticular, usar dramatização, usar fantoche, usar a música, usar movimento, então a igreja me preparou pra isso. Quando eu chego aqui que vejo aquele monte de criança chorando, pra mim foi música pros meus ouvidos. Por quê? Porque todo domingo, eu estou nessa prática na igreja. Então, o que me preparou mesmo pra realidade foi a experiência na igreja, e a universidade me preparou teoricamente, então quando eu cheguei aqui não foi muita novidade. A novidade foi a alfabetização e o processo de leitura e escrita porque eu tive que ainda amadurecer em relação a isso, mas a questão de outras habilidades, não. (Mulan)

A professora ressalta que a experiência com crianças na igreja a tornou capaz de desenvolver habilidades práticas e a universidade contribuiu para apropriação de conceitos necessários para sua prática na Educação infantil. Entendemos, ao analisar essa significação de Mulan, que a experiência prévia com crianças a possibilitou se apropriar de conhecimentos ligados à dimensão do cuidar, pois, segundo Brasil (1998), a Educação Infantil considerar as dimensões do educar e cuidar da criança de modo integral, já que são processos complementares e constituintes do desenvolvimento da criança. Mas, ressaltamos que as habilidades apropriadas nessa experiência também constituem a prática da professora, não de modo isolado ou suficiente para desenvolvê-la, mas foram, como a professora afirmou, um preparo para a atividade futura.

Anna também destaca situações que mediaram a aprendizagem sobre a prática, conforme afirma:

Acho que aprendi mesmo para a prática com as professoras aqui e com o que o professor na universidade fala. Lá [na universidade] eles diziam que a criança tem a fase dos porquês e eu criei a Alice [filha] muito assim nos porquês. Se eu dava um 'não pra ela, eu tinha que dizer porque eu tava dizendo um não pra ela. Eu não queria ser aquela mãe: é não porque é não. É não e acabou. Eu tinha que dizer porque eu tava dizendo não. “A senhora já vai trabalhar de novo, mamãe?” Aí eu: Meu amor, mamãe precisa trabalhar porque eu tenho que comprar seu leite, porque ela era criança. Mamãe tem que comprar seu leite pra minha filha comer, pra gente sobreviver, pra ter as coisas, então, assim **tudo eu tinha que ter o porquê. Então, minha vivência de casa, de educação veio muito pra minha prática e eu não gosto das coisas assim é porque é! Tem que ter uma explicação porque até isso faz eles absorverem melhor, quando eles vêm contando as coisas de casa, eu dou aquela liberdade deles contarem.** (Anna)

Anna ressalta que a aprendizagem com a educação da filha também constitui sua prática, no sentido de a experiência prévia ter possibilitado a ela compreender que o desenvolvimento da criança é oportunizado com base na valorização dos conteúdos que eles trazem e de explicação para facilitar o processo de apropriação de conteúdos, conforme aprendeu na experiência de educação da filha.

Ressaltamos, com base em Vigotski (1995), que o processo de constituição do humano se dá na relação com a sociedade, considerando como mediações imprescindíveis a história e a cultura. Nesta perspectiva, compreendemos que este processo é amplo e contempla, portanto, os grupos sociais com os quais nos relacionamos e aprendemos a reproduzir aprendizagens empíricas por meio da observação, compondo nossos conhecimentos sobre a realidade. Entretanto, é importante ressaltar que para Vigotski é a educação organizada que promove o desenvolvimento dos sujeitos. Nesta perspectiva, as aprendizagens vivenciadas por outros que são significativos, seja pela relação afetiva, ou mediada pela identificação com as ideias de um grupo social específico, podem compor a prática do professor, mas é importante que a educação, conforme nos alerta Facci (2009), não seja uma “cópia da experiência social”, mas apropriada considerando a mediação do saber escolarizado e dos conceitos científicos para que, possamos promover o desenvolvimento das funções psíquicas e possibilitar a reflexão sobre a prática de modo consciente e coerente com o objetivo da atividade desenvolvida.

O indicador “*Aprendizagens sobre a prática pedagógica na Educação Infantil mediadas pela formação contínua*” evidencia significações das professoras Mulan e Anna, estabelecendo relações entre a formação continuada e as aprendizagens sobre suas práticas. Apresentamos a seguir a compreensão de Mulan acerca da sua formação contínua, destacando que esta deu subsídios para sua prática, ao narrar:

Eu também já fiz especialização em Educação Infantil, na Federal também, foi o que me deu mais base. Porque eu sempre quis trabalhar na Educação Infantil, e estudando a Educação Infantil na especialização, me deu mais base sobre isso. (Mulan)

Embora Mulan destaque a relevância da especialização em Educação Infantil para sua prática, a professora não aprofunda quais conhecimentos da referida formação embasam sua prática ou não detalha como essa base se constituiu, apenas ressalta que este processo formativo também contribuiu para sua prática. Com isso, apenas destacamos que o conjunto de conteúdos que compõem a prática de Mulan também foram constituídos pela formação contínua.

Anna também ressalta aspectos da formação contínua, especificamente sobre um curso realizado na escola onde trabalha. Sobre essa situação, a professora destaca:

Ela [a acompanhante terapêutica] percebeu que aqui tinha uma quantidade muito alta de meninos autista aqui na escola. Na primeira semana de aula, ela fez uma reunião, trouxe a diretora da AMA, que fez uma palestra aqui com a gente, mostrou como é que a gente tinha que lidar com as crianças, até então eu não tinha nenhuma experiência, além da acadêmica. Essa palestra me ajudou muito, porque realmente, meu primeiro dia de aula, iniciar com um autista, foi desafio mesmo, conseguir controlar os outros, pra fazer ele se sentar, muito difícil. A palestra me ajudou demais. Demais. Demais, mesmo. Eles conseguiram os livros, com algumas características, a palestra dela assim, abriu sabe, a minha mente. É tão tal que, que eu já fui abordar ele de frente, essas coisas, é que esses detalhes de falar no ouvido, não falar olhando, é que ele não olha, ele se sente ameaçado, esses detalhes, assim, ajudaram demais. No final do ano ele já tava todo adaptado à rotina. (Anna)

Podemos observar no relato de Anna como essa palestra foi relevante para a aprendizagem sobre a prática em relação às crianças especiais, especialmente, crianças com autismo e como esse momento formativo ajudou a professora a realizar estratégias que possibilitaram que a criança se adaptasse à rotina escolar.

Quando a professora afirma que a palestra ajudou muito a sua prática, é possível analisar como os processos formativos têm possibilidade de promover reflexões sobre a prática pedagógica, quando atendem às necessidades produzidas pelo próprio docente, constituídas como desafios em seu cotidiano. Com base nesse trecho narrativo de Anna, inferimos que a formação foi de curta duração, por se tratar de uma palestra, mas por possibilitar o acesso às informações iniciais, disponibilizar livros e, especialmente, por estimular o interesse da professora para o conteúdo abordado, observamos a sistematização da intervenção da mesma

com os alunos autistas e o alcance de resultados mediados por aprendizagens produzidas nessa formação.

Candau (1996) nos ajuda compreender a formação contínua de professores ao ressaltar que a vida profissional docente é um processo complexo e heterogêneo, que sofre influência de fatores diversos. Nessa perspectiva, ao longo do seu desenvolvimento profissional, os professores apresentam interesses, expectativas, conflitos e situações que os fazem sentir a necessidade de apoio e orientação que podem ser encontradas em procedimentos formativos específicos, sejam cursos de extensão ou mesmo cursos de pós-graduação.

A reflexão de Candau (1996) nos faz compreender que ao imergir na prática, o professor necessita se apropriar de aprendizagens acerca da prática, pois sua formação quase sempre se mostra limitada diante de aspectos que são percebidos durante o início da atividade profissional. Essa busca pela formação contínua representa, portanto, um caminho para promoção de novas formas de compreensão da realidade. A formação contínua quando atende às necessidades formativas dos professores possibilita, pois, o exercício de reflexividade sobre o cotidiano, a busca de outras dimensões, pois a prática de forma isolada não permite a produção do conhecimento que atenda às demandas daquela realidade.

Ao conceber a prática pedagógica como atividade, articulamos a ideia de que para que haja o engajamento do professor no processo de formação é imprescindível que esta parta de suas necessidades formativas, das demandas enfrentadas por ele cotidianamente. E isto pode ser observado no relato de Anna, pois, ao buscar formação, mobilizada pela sua necessidade de intervir com um aluno com autismo, a professora conseguiu criar as condições para o desenvolvimento dele, ao organizar ações e operações de acordo com o conteúdo apropriado no curso.

Esta situação relatada por Anna mostra ainda transformação pessoal, quando ela afirma sobre a formação: “mudou minha mente”. Diante disso, podemos considerar essa situação como promotora de desenvolvimento por promover a apropriação de novos conhecimentos para a prática de Anna que permitiu que ela, por sua vez, também promovesse o desenvolvimento do aluno com autismo. A situação social de desenvolvimento marca ainda o desenvolvimento profissional da professora por possibilitar sua transformação e por constituir o movimento dialético apropriação e objetivação que passou a constituir a prática da professora.

No indicador “Crítica à formação oferecida pelo Centro de Formação da Prefeitura com base no método fônico: “eu uso o material, mas eu dou minha pincelada” analisa significações das duas professoras sobre a formação contínua ofertada pela secretaria de

educação municipal que orienta o processo de alfabetização das crianças, como a professora Anna nos apresenta:

Eles dão uma orientação didática, da quinzena, com atividades. Eles dão cinco atividades da rotina diária da escola, do dia-a-dia. Só que assim, elas dizem que são sugestões, elas botam materiais, como você pode fazer, se eu sei, eu conheço meu alunado, e eu olho ali, e eu vejo que não é viável, elas dizem que eu tenho toda a autonomia de substituir aquela atividade. (Anna)

Anna ressalta a formação contínua como uma orientação didática para desenvolvimento das atividades e afirma que o professor tem autonomia para substituir, com base no seu conhecimento sobre a realidade do aluno. Esse conhecimento de cada realidade autoriza a professora a conhecer singularidades do processo e, nesse processo, organizar melhor suas intervenções para promoção da aprendizagem, como justifica:

Então assim, eu fui modificando, eu sempre gostava de colocar assim, mais questões, achava assim tipo pouco pra eles, eu complementava. Gostava muito de trabalhar com eles, na prática, coordenação motora, cordão de canudinho, andar na linha reta, pular na bola. Eu sempre gosto assim de usar música, por um lado, por outro. Maternal eu gosto dele assim, porque ele é muito rico, pode usar música, pode trabalhar cores, você pula, você dança, você brinca, e ali eles estão aprendendo, massinha, eu gostava de brincar de massinha e fazia assim os brinquedos, e eles queriam fazer os brinquedos. Eu trabalhava isso e no final do ano eles saíram, não todos, mas uma boa parte assim: com as cores bem condensadas, bem concretizadas, as cores, o alfabeto concreto, a escrita do nome. (Anna)

Anna avalia que a sua intervenção nas ações propostas otimizou o resultado ao final do processo educativo do ano escolar, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades esperadas para a série trabalhada.

Mulan, ao analisar também a formação disponibilizada pela rede pública, critica o método de alfabetização escolhido, pois, diferente da realidade de Anna, a escola em que Mulan atua optou por utilizar o programa de alfabetização que se caracteriza pelo método fônico e, diante disso, deve seguir as orientações do material e utilizar os recursos disponíveis para aplicação do mesmo. Por essa particularidade da realidade de Mulan e mediada pelas situações vivenciadas, ela analisa:

Então a gente usa os métodos que a prefeitura dá, que disponibiliza, mesmo que eu não concorde, mas, por exemplo, o programa IAB tem muita coisa que

eu não concordo, mas nem por isso, por eu não concordar, não deixar, que eu não uso o material. Eu uso o material, mas eu dou a minha pincelada, dou a minha cara pro material, mesmo que eu não concorde com a metodologia do programa, mas eu uso aquele material de apoio na minha prática, e dá certo. (Mulan)

Mulan afirma não concordar com o material, mas que ainda assim, utiliza de modo a atender o que considera como necessidades do aluno, por não concordar com a metodologia do programa. Sobre isso, afirma:

O IAB tem um método fônico, que as crianças aprendem as letras pelo som, B não é bê, é bã, D não é dê, é dã. Então, tem essa questão do método fônico e realmente pra quem não conhece a letra, é bom, por exemplo, se eu estou no segundo período, e a minha turma não sabe de nenhuma letra, mas, a turma que já tá avançada, não tem significado, porque na hora que eu falo “que som é esse: bã?””, eles já sabem, e quando a criança não sabe, ela não sabe que som de bã é do B. Entendeu? Então, eu trabalho aquele método fônico, das letras e trabalho desde a origenzinha do A, do B, o alfabeto todinho. (Mulan)

Além de não concordar com o método de alfabetizar da proposta, a professora faz outras críticas, como podemos observar abaixo:

Eu só uso do IAB o livro, porque no livro tem muita imagem, tem muita figura, tem muita palavra, por que tem como trabalhar a questão da formação da palavra, trabalhar frase, tem uma estrela, toda imagenzinha a gente faz uma frase, qual o som da palavra, tudo! Porque, se for mesmo só o que o Programa propõe, é nada. Porque, por exemplo, essa página aqui todinha (mostra a página do material), a criança só vai circular a letra P de cada palavra, aí tu acha que se eu fosse só fazer do jeito que tá aqui, tu acha que essa criança vai conseguir fazer essa prova? Não vai. Não vai ser alfabetizada, não tem pra onde, só uso mesmo como recurso a mais, mas dizer que prepara, o Programa não prepara. Questão política mesmo, um material desse é muito dinheiro. (Mulan)

Assim, Mulan deixa claro se tratar de questão de política, pois o modo como a professora compreende o processo de alfabetização, analisando a formação das palavras, da frase entra em contradição com a proposta fragmentada que o método propõe e a própria avaliação é contraditória se considerarmos os exercícios orientados. Desse modo, a crítica da professora mostra o distanciamento dessa teoria aos desafios necessários para o processo de alfabetização da criança e a sua compreensão acerca do referido processo. Essa contradição leva a professora a fazer do recurso disponibilizado um outro modelo de instrumento para

promoção das habilidades que a mesma considera necessárias para que uma criança se alfabetize.

Observamos nesse indicador que as duas professoras sentem necessidades de adequar as propostas da formação à sua prática e que a orientação oferecida, constituída de exercícios prontos, alheios à particularidade de cada escola e a singularidade de cada turma e de cada aluno, dificulta o processo ensino e aprendizagem, pois, neste caso, é a necessidade de cada professora, em sua análise sobre a turma, ancorada, por sua vez, na necessidade dos seus alunos, que orienta a organização das ações, a preparação dos recursos didáticos e o estabelecimento de objetivos parciais a cada atividade.

Entendemos que quando a necessidade não parte de quem está na prática, organizando a atividade, elaborando as ações, os objetivos a distanciam da totalidade, daí a necessidade de elaborar novas estratégias e refazer sua forma de intervir para promover o desenvolvimento dos alunos. Nesse movimento, as professoras sentem necessidade de adequar os recursos, utilizando o pouco de autonomia que tem para atender aos objetivos que estas desenvolvem em suas atividades, pois, conforme defendemos com base em Leontiev (1978), tais objetivos devem ser elaborados pelo docente e não por equipe externa à realidade escolar, alheia aos desafios vivenciados por cada criança, em cada turma. As professoras buscam, diante disso, realizar a atividade, ao tomarem para si a realização de cada etapa do processo, pois a compartimentalização dos momentos que a compõem, de modo apenas reprodutivista pode gerar a alienação do professor em relação ao processo ensino e aprendizagem, devido a desarticulação dos componentes fundamentais da atividade: ações, operações, motivos e objetivos.

O indicador “A produção de condições objetivas que medeiam a prática pedagógica na Educação Infantil: “...não vou ser cega pra realidade... tenho que fazer o que eu puder, tirar mesmo o sangue do olho, não tem?” é formado por significações das professoras Mulan e Anna, como podemos observar no trecho da narrativa apresentado abaixo:

A escola não tem muito recurso e tá fazendo essa decoração. Mas, eu faço questão de tirar do meu bolso e arrumar minha sala. Por quê? Porque a gente é professora de Educação Infantil de uma zona que as crianças não têm... são todas são carentes. E aí já vive nessa situação do dia-a-dia delas, aí chega um professor e massacra ainda mais? Não dá o mínimo de decência, dentro uma sala, de conforto? Não mostra o mínimo de Educação Infantil dentro de uma sala? (Mulan)

Com os questionamentos levantados pela professora Mulan, ela expõe as condições reais de funcionamento da escola quando revela “a escola não tem muito recurso e tá fazendo essa decoração” em contradição com o que se espera, segundo ela de uma escola de Educação Infantil que deveria ter recursos materiais e justifica que as crianças daquela zona são carentes e necessitam do mínimo de conforto, para que sejam ofertadas a elas condições diferenciadas das carências que elas já passam cotidianamente.

Entendemos que “a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias.” (CHEPTULIN, 2004, p. 338). No trecho narrado acima por Mulan, a realidade da Educação Infantil dessa escola está evidente na carência de recursos; a possibilidade está na promoção de condições para promover o desenvolvimento das crianças. Como a professora não concebe a organização de uma sala de Educação Infantil sem a materialização dos temas trabalhados, da decoração da sala, pois no próprio processo formativo esses elementos são trabalhados como essenciais para que o aluno consiga aprender e desenvolver-se, ela escolhe tirar o investimento para a compra de materiais do próprio bolso. Essa atitude singular da professora mostra um esforço para promover às crianças, como ela afirma, um mínimo de Educação Infantil, de condições de aprendizagem, mediada pelo recurso concreto.

A professora Mulan expõe ainda outras possibilidades produzidas na sua prática ao afirmar:

Eu procuro fazer o máximo que eu posso na sala de aula, pra que aquela criança saia daqui e, claro que não com as mesmas oportunidades, mas que ela possa concorrer um pouco pareada com aquela criança que tem os pais motivados, os pais formados, que estuda numa escola boa. (Mulan)

Observamos que a professora reconhece o distanciamento existente entre as realidades das crianças que estudam em escolas da rede pública e as da rede privada e que elas não concorrem de forma igualitária, mas Mulan procura criar condições para atenuar essas distâncias, dentro da autonomia restrita que tem dentro desse sistema maior que é a educação escolar e de modo individual.

A criança tem que brincar, existem várias maneiras da criança aprender, brincando, não somente com papel e um lápis na mão, mas eu também não vou ser cega pra realidade, eu sei que a escola não tem esse tanto de recurso, que a escola de classe alta tem, eu sei que a escola não vai proporcionar vivências que uma escola de classe alta tem, eu sei que aqui os pais não são formados, doutorados, mestrados, especializados como numa escola de ensino alto tem, então

eu tenho que fazer o que eu puder, tirar mesmo o sangue do olho, num tem?
(Mulan)

A professora ressalta o seu compromisso com o desenvolvimento dos alunos diante da carência se comparada à realidade da rede privada, ao afirmar que “não vai ser cega pra realidade”, considerando com isso, os aspectos contraditórios existentes na rede pública e privada e a desigualdade de oportunidades das crianças destas duas realidades que concorrerão entre si. Entretanto, essa situação contraditória e distanciamento entre realidades, estimula a professora a fazer mais pelo aluno, nos termos dela, “a tirar o sangue do olho”; no nosso entendimento, produzir possibilidades para que o aluno se desenvolva, pois, para Afanasiev (1968), a possibilidade é o nascimento do novo partindo do existente, ao serem criadas as condições para isto.

Quando a professora organiza a situação de aprendizagem das crianças almejando promover o processo de alfabetização destas, quando busca oportunizar experiências para que através destas as crianças aprendam, ela mostra que no espaço que tem, busca realizar o objetivo da atividade que realiza:

Então o que é que eu faço? Quanto mais eu puder deixar a criança com condições para ler, porque a criança quando ela tá alfabetizada, ela é muito esperta, ela pode até parecer lenta, mas ela é muito esperta, porque ela consegue pegar um livro, ela consegue ler, consegue compreender, mesmo que o professor não esteja ali em cima dela, ela sabe, tipo assim, andar com as próprias pernas. (Mulan)

Quando a professora dirige sua prática para oportunizar a criança “andar com as próprias pernas”, ela mostra realização da atividade da docência na educação Infantil que, segundo Brasil (1998, p. 47), para esse nível de escolarização, “a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias”.

Então, quanto mais eu puder, vou ajudar o meu aluno a andar com as próprias pernas, sair daqui já mesmo alfabetizado, mesmo que alguns teóricos não entendam, não concorde, não me importo, eu quero é que a criança saia daqui aprendendo, e porque também acho engraçado, como é que um filho, da pessoa que estuda numa escola dessa, de classe alta, pode aprender a ler com 5 anos e pra escola pública, não pode? (Mulan)

Mulan questiona o processo de desenvolvimento da alfabetização das crianças, adotando para isso a comparação entre a criança da rede privada de cinco anos e da rede pública, fazendo menção ao fato de que nas escolas particulares é comum que a criança se alfabetize nessa idade. Com isso, a professora ressalta a importância da sistematização e da produção de condições objetivas e subjetivas para que o processo de alfabetização ocorra, quando afirma que as condições sociais não podem impedir a promoção da aprendizagem e assumindo o seu compromisso nesse propósito, de oportunizar autonomia e desenvolvimento das crianças, contribuindo com a formação das mesmas, conforme podemos constatar no fato narrado a seguir:

Então, minha meta é essa, meu objetivo é esse, fazer com que a criança, dentro da sua idade, das suas condições, da sua realidade, ela possa cada vez mais aprender para que quando chegar no Ensino Fundamental estar preparada pra poder se alfabetizar, porque eles já saem alfabetizados daqui, mas só que alfabetizado é uma coisa, alfabetizado é outra coisa. (Mulan)

Anna também mostra engajamento com o objetivo de alfabetizar as crianças e promover seu ideal de educação, quando relata as condições que cria para atender a sua meta de promover a aprendizagem dos seus alunos:

Então, eu tenho que trazer esses alunos para a aprendizagem, mas já comecei a conversar com os pais, já fiz o grupo do whatsapp, converso na reunião, explico sobre o processo de alfabetização, são estratégias pra aproximar a família. O meu negócio é acolher. Eu vejo que você acolhendo o pai, ele se sentindo acolhido, seguro, ele também vai fazer a parte dele. Lógico que não é cem por cento, mas a gente consegue, uma porcentagem acima de cinquenta por cento. É para que acreditem no nosso ideal, eu faço o que puder, a gente quer mostrar pra ele o resultado dos filhos, com certeza a gente alcança um objetivo melhor. (Anna)

As significações sobre a prática pedagógica produzidas pelas professoras revelam a busca pela transformação social, a partir das ações que objetivam proporcionar ao aluno condições objetivas e subjetivas de formação mais próximas às oferecidas pela rede privada. Esta análise nos possibilita refletir sobre a formação dos professores e seu potencial interventivo e reafirmar que as significações produzidas sobre a prática mobilizam a produção de condições objetivas e subjetivas por meio de ações que visam promover, ainda que de forma limitada, possibilidades de transformação social.

Podemos analisar, ainda, nessa prática relatada por Anna a busca por trazer os pais para que se apropriem do objetivo da atividade que desenvolvem, apresentando a eles quais os objetivos, inserindo-os no processo e demonstrando acreditar que com a colaboração dos pais “a gente alcança um objetivo melhor”. A intenção de Anna nessa prática potencializa a atividade que desenvolve pois coloca outros sujeitos, também participantes da atividade, em colaboração, buscando motivá-los no desafio de proporcionar a aprendizagem dos seus filhos. Entendemos, com base em Vigotski (2009) que quando esse significado social da prática da professora é partilhado pelos sujeitos que tem relação com esse processo e estes estão conscientes e articulados para promoção dos seus objetivos, a produção de significados e sentidos do pai sobre a prática pode contribuir, movendo-o para realização de ações de colaboração com o processo ensino e aprendizagem do filho.

Observamos que as professoras buscam na restrita autonomia que possuem, dentro desse sistema político-educacional, oferecer condições objetivas e subjetivas de aprendizagem, desenvolvimento, de mudança na vida dessas crianças. Constatamos que a promoção de transformações graduais, de ação em ação são planejadas por elas, de modo comprometido e, consciente do papel delas na formação destas crianças e do potencial que oportunizar essa formação traz para a realidade de cada criança e, em perspectiva maior, de cada família, por conhecerem de perto cada realidade.

Essa zona de sentido sobre as apropriações do processo formativo e objetivações na prática pedagógica contribuem com a análise de modo articulado à compreensão que fomos elaborando, a partir de nossas apropriações, sobre práxis, com base, sobretudo, nas teorizações de Vázquez (2011), entendendo-a como a unidade teoria e prática na produção de condições de transformação da realidade. Entendemos que as particularidades do contexto de atuação das professoras medeiam os conflitos e contradições vivenciadas por elas nos desafios cotidianos de promoverem o desenvolvimento dos seus alunos. Nesta perspectiva, o movimento de enfrentamento das condições postas e a utilização da pouca autonomia que tem em direção ao objetivo de fazer com que seus alunos se alfabetizem e tenham condições de se desenvolverem e serem autônomos nos mostram relações importantes que compõem a investigação que ora realizamos sobre a produção de significações sobre a prática e que muito contribuem para compreensão do movimento rumo à práxis, considerando a realidade em que atuam e as possibilidades que conseguem levar a efeito buscando essa transformação.

A fim de contemplar a análise da tese proposta, analisaremos o terceiro núcleo de significação que compõe nossa análise, apresentando a mediação escolhida por nós como recorte da prática pedagógica que é mais ampla e que contém elementos desta disciplina,

considerada como fundamento da educação que subsidia a prática do professor. Orientados por essa escolha, analisaremos o processo de apropriação e objetivação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação, como caminho possível para realização da práxis.

5.3 Apropriação e objetivação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica: realidade e possibilidade da práxis

Propomo-nos neste núcleo a analisar o movimento dialético de apropriação e objetivação, buscando compreender como ocorreu esse processo e as relações que as professoras estabelecem entre eles. É importante destacar que contemplamos os processos de apropriação e objetivação em indicadores diferenciados, por questões didáticas, a fim de melhor discutirmos as significações das professoras de modo relacionado aos processos de formação docente e prática pedagógica, mas consideramos que as duas categorias citadas constituem unidade dialética e são indissociáveis no movimento de constituição do ser humano na relação com as produções histórico-sociais.

Desse modo, o núcleo “Apropriação e objetivação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação na prática pedagógica: realidade e possibilidade da práxis” é formado por quatro indicadores, a saber: “Os teóricos e os conceitos apropriados na disciplina Psicologia da Educação: mediações teóricas fundamentais da prática na Educação Infantil”; “Estratégias de ensino aprendizagem objetivadas sob mediação da apropriação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação: a necessidade de o aluno vivenciar situações concretas para superar o que já sabe” e “Situações sociais vivenciadas que mediaram a transformação das professoras e de suas práticas pedagógicas”. Articulados, estes indicadores, contempla a zona de sentido apreendida a partir dos fatos e situações narradas pelas professoras e discutir, com base nestas as possibilidades para realização da práxis.

O conceito de práxis orienta nossa discussão, ao refletirmos sobre as possibilidades de sua realização no movimento dialético apropriação objetivação dos conceitos da disciplina em análise. Corroboramos com Vázquez (2011, p. 207), ao afirmar que “entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para desenvolver ações reais, efetivas”. Entendemos que a prática pedagógica pode assumir essa perspectiva quando organiza suas ações de modo a promover a transformação dos alunos, seja no processo de alfabetização, seja na promoção de autonomia e condições objetivas e subjetivas propiciadas pelas apropriações do processo formativo, que oferece possibilidades de transformação na realidade, ainda que de modo gradual, ao orientar as significações sobre o processo ensino e aprendizagem e, com isso, possibilitar, quando atendidas às condições da realidade, ações que visem à transformação.

O indicador “Os teóricos e os conceitos apropriados na disciplina Psicologia da Educação: mediações teóricas fundamentais da prática na Educação Infantil” rememora os conceitos e os nomes de teóricos que as professoras estudaram no seu curso de formação inicial, sinalizando conceitos que estão relacionados à referida disciplina no momento em que as professoras refletem sobre seu processo formativo e tentam estabelecer relações entre este e sua prática. Nesse movimento, observamos que os conhecimentos sobre os teóricos nem sempre é preciso, como observamos no trecho narrado por Mulan:

Não tô recordando assim o nome especificamente dos teóricos, mas a gente estuda tudo isso na Psicologia: da linguagem, do desenvolvimento, a questão da interação, a questão de como a criança constrói seu desenvolvimento, sua aprendizagem. É isso. (Mulan)

Os conceitos associados à Psicologia são citados pela professora como habilidades comuns à dimensão psicológica do desenvolvimento, entretanto, ela não consegue nesse momento discriminar a relação entre os teóricos e os conceitos ou, especificamente, qual o referencial teórico em que ela se ancora no desenvolvimento da sua prática, mas informa quais conceitos da disciplina Psicologia da Educação foram apropriados durante a formação docente, ao citar: linguagem, desenvolvimento, interação e aprendizagem.

Ao discutir sobre o conhecimento psicológico no contexto de formação de professores, Guerra (2016) ressalta a necessidade imprescindível da teoria na atividade prática do docente como forma de orientar as práticas cotidianas dos professores e defende que a disciplina Psicologia da Educação com a sua diversidade teórica deve trabalhar com uma concepção crítica diante dessa pluralidade de teorias a fim de discutir as implicações disto com os estudantes para a realidade educacional.

Larocca (1999, p. 17) também faz crítica em relação ao ensino de Psicologia em relação à formação de professores, situando aspectos como a miscelânea de teorias numa carga horária reduzida e levantando questões bastante relevantes como o fato de “justamente por estar a serviço da Educação, a disciplina não pode descuidar-se de fortalecer sua *episteme* e nem pode ignorar sua responsabilidade social”. Entendemos a relevância do argumento da autora no esvaziamento da discussão teórica que, muitas vezes, ocorre durante o processo formativo, pois o fato de condensar muitas teorias num espaço curto de tempo não permite discussão aprofundada e que permita minimamente aos alunos conhecerem as bases em que se ancoram o pensamento de determinado teórico, dificultando, as escolhas teóricas e a compreensão acerca

de questões mais amplas, sociais, históricas, políticas, econômicas, dentre outras, pois o movimento de apropriação não acontece apenas considerando o viés, de maneira fragmentada, desconsiderando a formação integral desse professor.

Durante a narrativa da professora Anna, ao narrar seu processo formativo, ela se recorda das leituras realizadas, retomando os conhecimentos acerca de um teórico, especificamente, como observamos abaixo:

Eu lembro muito do Piaget, as idades, né, as fases da criança assim, pouca coisa, se eu ler de novo eu vou me lembrar, mais ou menos essas fases, e da parte do Vigotski que a parte da afetividade, eu não lembro muito bem os teóricos, e a teoria deles assim não, eu procuro muito usar assim a afetividade, né, com a criança, lógico que a gente tem que ser firme, tem que olhar pra criança, e perceber, né, quando a criança tá indo bem, de repente ela dá uma estagnada. O quê que tá acontecendo? Alguma coisa! Eu tenho que ter esse olhar pra criança, pra perceber se é na escola, se é em casa, então assim, eu procuro muito essa parte da afetividade, e procuro muito os pais, abraçar os pais pra dentro da escola. (Anna)

Anna se refere as fases do desenvolvimento da criança, de acordo com Piaget, e a ideia de afetividade, baseada nas proposições de Vigotski, ressaltando ainda que quando a criança não apresenta certa continuidade em seu desenvolvimento e apresenta alguma estagnação é necessário investigar as possíveis causas, e, nesse aspecto, o conceito de afetividade se mostra importante. Observamos que nesse movimento, a professora revela indicativos de apropriação dos conhecimentos produzidos por estes dois teóricos citados, de forma a aproximá-los, estabelecendo uma relação de proximidade entre as teorias, observável também na ausência de outros teóricos que possam ter sido abordados na disciplina em análise, mas que não são referidos.

De modo semelhante, Mulan também aproxima os dois teóricos supracitados em sua narrativa, coadunando as teorias estudadas, como podemos observar abaixo:

Eu gosto de usar Piaget e Vigotski, assim, a ideia de que a criança tem uma experiência, uma certa aprendizagem que ela vai vivenciando e vai se desenvolvendo, com as vivências dela vai desenvolvendo, mais ou menos, eu gosto em relação a isso. (Mulan)

A associação das ideias de Piaget e Vigotski numa mesma corrente teórica, demonstrando compreensões comuns aos dois autores acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem possibilita fazermos discussão sobre como a formação vem

sendo realizada. A aproximação que as professoras fazem ao expressarem suas significações sobre os teóricos Piaget e Vigotski revela uma possibilidade advinda do processo formativo, pois com base em Duarte (2006), entendemos que a obra de Vigotski é muitas vezes interpretada como semelhante a perspectiva construtivista piagetiana, com o acréscimo do termo sócio, caracterizando-a como sócio-interacionista ou sócio-constutivista, que segundo o autor, dizem respeito a pedagogias centradas no “Aprender a aprender”, numa perspectiva distinta do que propõe a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.

Duarte (2009, p. 73) afirma que “as Pedagogias centradas no lema “Aprender a aprender” são, antes de tudo, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar, aos educandos, o acesso a verdade”. O autor ressalta a necessidade da transmissão cultural para que a escola cumpra seu papel na sociedade de transmitir o conteúdo objetivo. Nessa discussão, observamos que a afirmação da professora em relação à teoria estudada, se não houver essa leitura mais crítica de buscar compreender esse conhecimento objetivo, os termos vão esvaziando a prática. A apropriação revela muitos elementos do processo formativo, e em relação dialética, o processo de objetivação nos permitirá analisar outras mediações presentes nesse movimento que constitui as práticas das professoras.

Ainda sinalizando sobre os teóricos estudados em seu processo formativo, a professora Anna apresenta a ideia de que a prática requer que você mescle conceitos de diversos teóricos, como afirma em outro momento:

Eu percebo assim, que na nossa rotina, quando a gente estuda Piaget, Vigotski, esses teóricos, a gente não usa só um específico, a gente, eu pelo menos, pego o que cada um tem de melhor e vou aplicando no dia-a-dia. não assim que eu, por exemplo uso Paulo Freire, nessa parte da vivência, a gente procura saber como é que é a comunidade, do jeito que as crianças vivem em casa pra gente poder aplicar, né, no convívio delas, tipo se for uma escola mais periférica, que a gente ver que aquelas crianças não tem um acesso a tipo um lazer, uma viagem, né? Então, a gente não vai utilizar esse tipo de exemplo com a criança que ela nem vai conseguir imaginar, pode pegar um parquinho, uma coisa assim, uma pracinha, e são mais viáveis, né, que eles consigam imaginar, a fazer. (Anna)

Anna ressalta a ideia de que não usa um só teórico, mas “pego o que cada um tem de melhor”, mostrando que sua prática está fundamentada de conceitos apropriados de teóricos diversos que tenham aplicação no seu dia-a-dia, isto é, tenham relação com sua realidade. Neste aspecto, a professora tenta relacionar teoria e prática e exemplifica com o conceito de vivência de um autor referência na área pedagógica, como observamos no trecho narrado acima,

sinalizando que o referido conceito é aplicável dentro do contexto de trabalho dela e facilita a sua prática.

Mais uma vez, Piaget e Vigotski são aproximados em suas perspectivas teóricas e consideramos oportuno trazer a discussão de Duarte (2006, p. 112-113), a fim de contribuir para fundamentar essa questão e, com isso, ampliar nosso debate sobre a dialética apropriação e objetivação:

[...] a teoria de Vigotski não necessita ser complementada pelo construtivismo piagetiano para valorizar o caráter ativo do processo de apropriação, pelo indivíduo, da experiência sócio-histórica pois este caráter ativo está contido na dialética entre objetivação e apropriação que fundamenta essa escola da psicologia soviética. Entretanto, a teoria de Vigotski, e demais integrantes da Psicologia Histórico-Cultural, valoriza o caráter ativo do processo de apropriação numa direção absolutamente conflitante com a distinção piagetiana entre desenvolvimento espontâneo e transmissão socioeducativa e de forma também conflitante com o modelo interacionista que biologiza as relações entre indivíduo e meio, isto é, entre indivíduo e sociedade. Fixados esses pontos, a interpretação é a de que a estratégia ideológica anteriormente caracterizada e que vem sendo largamente difundida visa a construir um ambiente de diluição dos antagonismos filosóficos, políticos, ideológicos, criando uma atitude pragmatista na qual o confronto entre teorias e autores é desvalorizado, facilitando, assim, a aceitação consensual e acrítica de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo, interesses esses traduzidos pelos ideários neoliberal e pós-moderno.

Com esta discussão levantada por Duarte (2006), buscamos relacionar que os processos de apropriação têm uma relação com o modo como a formação ocorre nos cursos de licenciatura, que, por sua vez, atendem a outros vieses, ideológicos, políticos, econômicos e sociais e que tais questões necessitam ser postas para que entendamos esses processos, para além das questões que surgem apenas no campo dos conceitos trabalhados de forma fragmentada e dissociados de outros âmbitos.

Ainda analisando o trecho narrado pela professora Anna, observarmos um esforço, embora utilizando o conceito de vivência com base em Paulo Freire, para exemplificar a utilização de práticas que se adequem a sua realidade. Esse movimento de voltar-se para observar a realidade do aluno, ressaltando as características deles como forma de análise para elaborar as condições de aprendizagem também é relatado em outro momento por Mulan, quando afirma:

Também já tem alguns teóricos que falam que a criança ou o ser humano é uma tábula rasa, que depois a gente vê que não é, que ela tem as vivências dela, ela traz vivências também da casa dela, aí a gente vai aprendendo aos poucos. (Mulan).

Ao confrontar com a prática, ela relata que aprende aos poucos que a vivência que a criança traz de casa é significativa e, com base na sua prática, ela desconsidera o conceito apropriado na disciplina em uma das teorias estudadas. Esse confronto com a prática é bastante relevante para o movimento de apropriação da professora. O modo como a professora se posiciona diante da teoria que se estudou em seu processo formativo identificada como ‘tábula rasa’, fazendo menção à uma teoria que fundamenta uma corrente da Psicologia denominada de Behaviorismo, que segundo Guerra (2016), aparece com frequência no currículo dos cursos de formação nas disciplinas relacionadas aos conhecimentos psicológicos. Para a referida autora, embora esta corrente teórica desconsidere os eventos internos, a aprendizagem se torna questão central do comportamento humano, enfatizando os estímulos ambientais e, por este motivo, ganha força na discussão sobre eficiência e finalidade do ensino.

Podemos analisar que a professora Mulan demonstra apropriação de elementos da teoria da tábula rasa, relacionados ao processo de como a criança se constitui e demonstra o seu posicionamento em relação à teoria, negando-a ao confrontar com o fato de algumas características da criança estarem relacionadas a sua dinâmica familiar e as situações mais particulares da criança e que ela leva para os outros espaços, como a escola. A professora demonstra nessa elaboração do seu pensamento a compreensão de que embora tenha se apropriado de uma corrente teórica que vê o ser humano e o processo de constituição do mesmo de um modo, ela não concorda com essa visão e essa discordância é feita com base na análise de elementos da sua realidade.

Entendemos, com base em Leontiev (2004), que o homem aprende a ser homem no seu processo de constituição ao longo do desenvolvimento, desenvolvendo novas aptidões e novas funções psíquicas. Consideramos, nessa discussão, que a apropriação de uma teoria requer o movimento de apreender elementos essenciais que a compõem de maneira singular, e para, além disso, de modo particular, elaborar um posicionamento sobre esta, de forma crítica, afinando-se ou contrapondo-se ao que a mesma propõe. E o movimento de análise que a professora faz ancorado na sua prática é possível partindo de elementos que a realidade possibilita, ampliando as significações produzidas por ela mediada pela atividade.

Duarte (2013, p. 58) problematiza afirmando que “uma concepção histórico-crítica da formação do indivíduo não pode limitar-se a explicar a formação de determinados processos

cognitivos e comportamentais; ela precisa se posicionar sobre o caráter humanizador ou alienador desses processos”. Esta problematização nos provoca a pensar sobre o processo formativo e a prática pedagógica para além do sentido de instrumentalização de uma na outra, mas entendendo-as de forma dialética. Observamos indicativos de apropriação pelas professoras de elementos teóricos da disciplina Psicologia de forma questionadora, apoiadas no confronto com a realidade vivenciada em busca da construção de formas de compor sua prática pedagógica de maneira singular.

Em outro momento, Mulan relaciona a disciplina Psicologia da Educação como parâmetro para saber avaliar o desenvolvimento da criança, como observamos abaixo:

O que a gente estudou lá [na disciplina de Psicologia], a gente sabe, por exemplo, no segundo período, a criança tem 5 anos, quais são as habilidades que a criança de 5 anos tá dentro, encaixada, naquela série. O quê que ela deve aprender. Então nisso, a gente entra na Psicologia, né? (Mulan)

Quando a professora ressalta que a disciplina Psicologia da Educação possibilitou que ela estudasse as habilidades das crianças de acordo com a faixa etária em que a mesma se encontra, destaca seu entendimento de que o processo de aprendizagem atende a um nível de desenvolvimento anterior, demarcado pela idade da criança. Com este pensamento, ela demonstra apropriar-se da ideia de que as habilidades da criança irão se desenvolver de acordo com a idade, com as aprendizagens que se espera para aquela criança, de “quais são as habilidades que a criança de 5 anos tá dentro, encaixada, naquela série”. Com isso, Mulan afirma que compreende o processo de desenvolvimento sob um viés biologizante, a partir do qual ela deve sistematizar o que a criança deve aprender.

A professora prossegue afirmando que esses conhecimentos acerca de cada etapa do desenvolvimento orientam a organização da sua prática:

A Psicologia da Educação me ajuda a saber o que eu vou abordar, por exemplo, eu trabalho no segundo período: cinco anos, me ajuda a eu saber o que eu vou abordar, as indagações que eu vou fazer, porque eu tenho que saber, não, criança de cinco anos, consegue assimilar isso, isso e isso. Criança de cinco anos consegue ter uma vivência de mundo, consegue relembrar uma experiência de casa, consegue fazer uma memorização do trajeto da casa dele até aqui na escola, entre outras coisas. (Mulan)

Podemos observar que o movimento de apropriação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação está presente na relação que as professoras estabelecem com os teóricos recordados por elas e nos conhecimentos e; ou aspectos que eles defendem em suas proposições

teóricas. Embora estas concepções apareçam de forma fragmentada, podemos entender o movimento de que existem teóricos que orientam como ocorrerá o desenvolvimento da criança e que aspectos o influenciarão, com a ressalva presente da relevância de conhecer as fases ou demais elementos que demarcam como o processo de desenvolvimento acontece, a fim de auxiliar a prática das professoras.

A disciplina, nesse aspecto, assume um caráter teórico-metodológico por orientar a escolha de conteúdos e recursos, considerando a faixa etária e os aspectos do desenvolvimento. A concepção de desenvolvimento como um processo marcado por fases, priorizando aspectos internos em detrimento de elementos da realidade que podem contribuir para o(s) modo(s) que esse desenvolvimento acontece interfere na forma como a teoria é apropriada e objetivada na prática pedagógica. Guerra (2016) alerta para o fato de que a disciplina em análise trabalha com diversas abordagens teóricas que trazem implicações para a realidade escolar e, diante disto, é imprescindível oportunizar uma formação que dê condições de discutir sobre o desdobramento de cada concepção teórica no desenvolvimento da prática.

Em caminho semelhante ao proposto por Guerra (2016) acerca do distanciamento entre teoria e prática em relação à disciplina Psicologia da Educação, Larocca (2016) questiona a dimensão essencialmente teórica assumida pela referida disciplina, o que a faz, quase sempre, ser alocada nos primeiros semestres dos cursos, favorecendo o referido distanciamento na relação teoria-prática.

Para Larocca (2016, p. 124):

Parece que os formadores da área, por estarem impregnados ou impedidos pela cultura racional técnica, resistem em problematizar as realidades encontradas no contexto escolar, comportando-se de maneira ‘sobrenadante’, como se a Psicologia, na Educação, só pudesse flutuar sobre a realidade, quando deveria ousar mergulhando em suas profundezas para desvelá-la.

A autora problematiza o papel da Psicologia enquanto um dos fundamentos da educação para que realmente mergulhe na realidade, no sentido de contribuir ao olhar para a diversidade que compõem as esferas do não aprender, por exemplo, em variados espaços, sob diferentes condições. Com isso, Larocca questiona a formação que temos oportunizado aos futuros professores, em que muitas vezes, um ideal de ser humano com um modelo único de desenvolvimento é adotado como parâmetro e outras esferas que compõem a realidade em que este se constitui são excluídas do seu processo constitutivo. Daí a necessidade de também discutir a formação como uma das mediações que constitui a prática das professoras.

É importante ressaltarmos que os conceitos da disciplina Psicologia da Educação não emergiram nas narrativas das professoras de forma direta e com uma sistematização precisa, mas aparecem indicativos de apropriação citados quando elas fazem referências às temáticas trabalhadas na disciplina ou conteúdos relevantes dentro de unidades programáticas em seus processos formativos. Essa ausência não encerra a nossa análise sobre as possibilidades desse processo formativo e a realidade da prática pedagógica, pelo contrário; ela nos diz muito e abre perspectivas para problematizarmos sobre o pensamento dessas professoras acerca das suas práticas mediadas por esta disciplina.

Podemos constatar que esse indicador evidencia que, à despeito da forma com que os conceitos da disciplina Psicologia da Educação se apresentaram na formação, o conteúdo se mostra presente na relação que estabelecem com a prática pedagógica, orientando ações do planejamento realizado e embasando a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, e ressaltando conceitos como linguagem, afetividade, habilidades de cada fase do desenvolvimento como apropriações indispensáveis para a constituição da prática delas.

O indicador *“Estratégias de ensino aprendizagem objetivadas sob mediação da apropriação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação: a necessidade de o aluno vivenciar situações concretas para superar o que já sabe”* nos mostra que as professoras buscam elaborar estratégias na organização das suas atividades de ensino, utilizando, para isto, conhecimentos relacionados à disciplina Psicologia da Educação.

Na produção desta análise, consideramos as proposições de Leontiev (1983; 2004), sobre a estrutura que compõe a atividade, sendo constituída por ações, operações, motivos e objetivo para realização da atividade, que, articulados podem promover a produção de sentidos pelo sujeito que a realiza. Nesta perspectiva, entendemos que as situações em análise que foram nomeadas como estratégias de ensino aprendizagem podem ser entendidas como as ações e operações, de acordo com a Teoria da Atividade, proposto pelo referido autor, que nada mais são do que os passos planejados e realizados de modo a promover as condições objetivas para alcançar os objetivos e; ou metas parciais que, articuladas possibilitam a realização da atividade principal das professoras, a saber: a prática pedagógica na Educação Infantil.

Destacaremos, nessa discussão, portanto, as estratégias que compõem a atividade principal das professoras por entendermos que estas também constituem a relação entre o movimento de apropriação e objetivação que, por sua vez, orienta a produção de significações sobre a prática pedagógica e se objetiva na realização de ações, como podemos observar na narrativa a seguir:

Então, eu tenho que fazer com que minha aula alcance aquele objetivo que aquela criança é desafiada a pensar mais, a superar uma limitação ao trazer uma experiência que ela já tenha, prévia. Eu tenho que organizar minha aula de modo que ela supere aquilo que ela já sabe. (Mulan)

A professora traz a significação sobre aprendizagem de forma a desafiar a criança, por meio das experiências e, embora não faça relação com um teórico específico, com base na sua compreensão acerca de superação, desafio e organização da aprendizagem, podemos apreender que o objetivo dessa ação move a sua organização no sentido de estimular o crescimento da criança, quando afirma: “eu tenho que organizar minha aula de modo que ela [a criança] supere aquilo que ela já sabe”.

A professora revela no seu pensamento que o conceito apropriado por ela acerca do desenvolvimento considera que os fenômenos são multideterminados, quando afirma que deve considerar outras experiências que a criança já tenha. Embora a professora não sinalize, nomeando essa perspectiva, mas, quando em seus relatos, a mesma considera a noção de processo, de evolução e as condições que podem oportunizar o desenvolvimento do aluno e as situações de aprendizagem, se aproxima bastante dos pressupostos vigotskianos para promoção do desenvolvimento.

Vigotski (1998; 2009) defende que o desenvolvimento do ser humano é um processo constituído de forma mediada pelas relações com a sociedade, com a cultura e com a história e ao longo da formação sócio-histórica esse homem foi se constituindo enquanto tal ao apropriar-se dos elementos da realidade. Nesta perspectiva, o referido autor propõe que a aprendizagem deve ser organizada de forma a promover o desenvolvimento considerando o movimento do social para o individual. Por isso, ressaltamos os elementos que a professora cita em seu relato, como a experiência que a criança já traz como parte importante para compor a aprendizagem e a proposição do desafio de pensar mais, coerente com a ideia de Vigotski de que é preciso, por meio da aprendizagem, estimular o desenvolvimento.

Essa elaboração do pensamento da professora mostra que a mesma produz um objetivo parcial para a ação que desenvolve e busca sistematizar as operações necessárias para que aquele objetivo se concretize. Observamos que a unidade teoria e prática vai se mostrando presente nessa significação sobre a sua prática, sobre o objetivo desta e o modo como ela é planejada e orientada a fins claramente explicitados, que, por sua vez, são propostos a partir da mediação dos conceitos apropriados na disciplina Psicologia da Educação.

Mulan afirma ainda que a Psicologia contribui ao estabelecer relações com o processo de aprendizagem. Nas palavras delas:

[...]As outras coisas também: **procurar atividades de acordo com a faixa etária** e também como eu já tinha falado **de Piaget** também da outra vez, né, que eu uso muito: **a questão da criança construir sua aprendizagem, de acordo com as suas vivências**, tipo assim, **eu sondo o que a criança sabe, o que ela não sabe e de acordo com o que ela sabe e o que ela não sabe, eu vou proporcionar as vivências delas**. Aí de acordo com as vivências que ela já tem, que é o saber que ela trouxe de casa, **eu vou adequando a realidade dela, eu vou adequando com as minhas práticas**, as minhas vivências em sala de aula. (Mulan)

E complementa afirmando que as experiências que as crianças trazem de casa são muito distintas da realidade dela e do que é esperado para uma criança com aquela faixa etária, daí a necessidade, de organizar essa aprendizagem e ir trabalhando determinados aspectos na promoção do desenvolvimento da criança. Entendemos que a professora estabelece a relação com as experiências da criança em espaços diversos que devem ser valorizados como favorecedores do processo de aprendizagem. Na relação que a professora estabelece com a disciplina Psicologia da Educação, a teoria de Piaget é apontada como subsídio para a organização das situações de aprendizagem, embora, como vimos no indicador anterior, muitas vezes, as teorias de Piaget e Vigotski estejam diretamente relacionadas na significação das professoras, o que dificulta a nossa análise em termos de quais categorias específicas a professora se reporta no que diz respeito a produção de cada teórico.

Embora o conceito não fique explícito, a ideia de que a professora adequa a sua prática à realidade da criança revela muito dessa “construção de aprendizagem” que a professora refere, à qual compreendemos como o movimento de apropriação da produção histórico-social humana. Nesta perspectiva, Almeida (2016) ao discutir sobre a formação à luz da Psicologia, revela que estabelecer relações com a realidade é condição fundamental, e isso exige que os estudos psicológicos problematizem as condições do real. A referida autora questiona ainda a existência de uma barreira entre uma prática que considere essa realidade e uma formação que não tem contemplado aspectos tão relevantes como estes. Por isto se questiona tanto a relação teoria e prática e como ela acontece no processo de formação de professores.

De um nível de reflexão mais teórico acerca da disciplina Psicologia como estratégia de aprendizagem, Mulan refere em outro momento, de forma mais prática sobre como ela organiza suas ações mediadas pelos recursos metodológicos que foram apropriados em seu processo formativo, na referida disciplina, como podemos observar:

Porque muitas vezes, elas chegam aqui e não sabem nem falar e a gente tem que trabalhar isso desde o zero e aí, contando histórias, cantando muito música, mostrando muita imagem, pegando DVD de objeto, de brinquedos, de animais, aí vai trabalhando aquilo, aquele conteúdo. (Mulan)

A partir disso, a prática da professora vai se constituindo com recursos que possam oportunizar experiências com músicas, imagens, objetos, brinquedos, com base no que ela se apropriou na disciplina Psicologia como sendo necessário para promoção da aprendizagem da criança nesse momento do seu processo de desenvolvimento. Com isso, a professora refere a ideia de que os recursos metodológicos são necessários, a utilização do lúdico, a utilização de recursos adequados para a idade específica da criança, ressaltando mais uma vez o caráter teórico-metodológico que a disciplina assume, com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança. O conceito apropriado orienta, nessa perspectiva, e produz a prática.

Larocca (2016, p. 123) contribui com a discussão ao afirmar que:

as problemáticas do ensino de Psicologia da Educação nas Licenciaturas não podem ser isoladas de concepções sobre prática pedagógica e, como consequência, de concepções sobre o que deva consistir a formação de docentes

A referida autora ressalta que até hoje está vigente uma concepção de prática pedagógica como espaço de aplicação de teorias, sofrendo forte influência do modelo cartesiano linear. Nesta concepção, compreendemos o movimento de apropriar de conhecimentos sobre habilidades e fases e, em seguida, buscar aplicá-los na sistematização do ensino por entender a relação entre o que é esperado para cada idade e o como oportunizar o desenvolvimento, mas concordamos com a autora com seu posicionamento crítico de que é preciso definir a concepção de prática pedagógica que almejamos em nossas ações cotidianas.

A professora analisa ainda em seu relato as condições que propiciam o desenvolvimento da criança e explicariam porque as realidades são diferentes, quando diz:

São 25 alunos, mas as realidades são diferentes, mas tem umas coisas assim tão básicas que **a gente pensa que a criança de três anos sabe, mas quando vê aqui não sabe. Por quê? Porque as vezes o próprio pai dentro de casa, ele não tem esse diálogo com a criança, porque a criança só aprende quando ela vivencia, quando tem aquele contato. (Mulan)**

A professora considera que as realidades são diferentes e que esse é um elemento que constitui de forma diferenciada o desenvolvimento da criança, assim como a relação familiar, o diálogo que o pai tem com os filhos, daí surge a necessidade de trabalhar habilidades que as crianças ainda não aprenderam. Neste aspecto, a professora ressalta como as situações no meio social oportunizam o aprendizado, revelando indicativos de apropriação teórica acerca do desenvolvimento ser mediado pelo que ela refere como “meio social”, como observamos também no trecho abaixo:

É interessante, por exemplo, quando a gente vai pra um zoológico daqueles, a criança vê a imagem de um leão é uma coisa, agora ela vê com os olhos dela, é muito diferente, então, já é uma vivência que é muito importante aí quando for no outro ano, eu vou perguntar [...]. Tudo isso, a vivência no meio social, essa interação ajuda muito a desenvolver a linguagem da criança. (Mulan)

A concepção de que é preciso estimular a linguagem para que a criança se desenvolva, a professora demonstra apropriação sobre o conceito de linguagem, norteado pela compreensão de que o social oportuniza condições para esse avanço, mostrando, com isso indicativos de que houve apropriação de conhecimentos que sinalizam para compreensão histórico-social do desenvolvimento da linguagem na criança pela professora Mulan. Vigotski (2009) define a base para o desenvolvimento da linguagem como sendo o social e o histórico, em suas condições reais de existência que propiciaram os desafios para que o homem desenvolvesse funções psíquicas e dentre elas, a linguagem. Portanto, essa compreensão de que uma vivência, utilizando o termo referido para a professora, no zoológico seria mais significativa para a criança no desenvolvimento da linguagem ao trabalhar a palavra “leão” tem relação com a teoria social e histórica pelo modo como esta compreende a aquisição da linguagem no meio social e sua relação com a promoção do desenvolvimento do ser humano.

Contribuindo com a discussão, Anna refere como o conceito de afetividade está presente na sua prática e orienta ações considerando o processo ensino e aprendizagem:

Eu procuro sempre, trabalhar, informar, essa parte da afetividade, e respeitando, também as fases da criança, né, tem muito aqui a fase de mordida, então eu trabalho aquilo ali pra não acontecer mais. E aqui a gente vai trabalhar a Psicologia pra que isso não se repita, né? (Anna)

A professora Anna ressalta que trabalhar a afetividade é uma dimensão da Psicologia e uma fase da criança necessária para lidar com comportamentos comuns na infância como a mordida e que agindo de forma afetuosa, ela consegue evitar a repetição desse comportamento. Essa ação preventiva e acolhedora, demonstrando compreensão seria também uma apropriação de conhecimentos da Psicologia da Educação, embora a professora não relacione a partir de qual teórico ou teoria especificamente, o referido conteúdo foi apropriado. A dimensão da afetividade é quase sempre trabalhada nos cursos de formação ao abordar os aspectos psicológicos e a ideia de desenvolvimento do ser humano de modo integral. Larocca (1999), afirma em sua pesquisa acerca dos conhecimentos da Psicologia da Educação referidos por professores, que os aspectos relacionados à linguagem e afetividade foram bastante recorrentes por facilitarem, segundo a análise dos professores, as relações entre professor e aluno.

No trecho narrado acima, a professora Anna refere o conceito da afetividade no diálogo com a criança para que uma situação eventual de mordida não se repita, que segundo ela, é comum de uma fase do desenvolvimento, revelando indicativo da apropriação acerca da teorização sobre as fases e que, portanto, irá passar, necessitando da mediação afetiva, que ela ressalta como “trabalhar a Psicologia para que isso não se repita”. A Psicologia, nesse momento, é significada como sendo a parte afetiva, a mediação dos afetos em determinado comportamento na relação professor-aluno diante da solução de conflitos.

Ainda sobre as estratégias para promoção da aprendizagem, a professora Anna narra sobre a sua prática ressaltando que procura trabalhar com o diálogo, de forma próxima aos pais, explicando para eles como se dá o processo de aquisição da escrita:

Então, eu procuro trabalhar aqui essa parte de diálogo mesmo, de conversar, de orientar. Quando o aluno não tá bem, eu explico cada fase de escrita pros pais. “Olha, seu filho tá no PS1, ele tá no PS2, ele tá no silábico sem correspondência”. “E o que é sem correspondência? ”, aí eu vou lá, escrevo no quadro pros pais. Olha, ele está assim, mas a Semec no final do mês quer que ele esteja alfabético. E como é o alfabético? Escrevendo cada sílaba composta corretamente e já fazendo leituras seguras. (Anna)

Meira (2014) ressalta que a Psicologia da Educação deve trabalhar de forma crítica no processo de formação de indivíduos, considerando suas aprendizagens e relações sociais. Para isto, é preciso considerar as exigências feitas pelo sistema de ensino, pela política educacional, as condições em que são propostos os programas de ensino a fim de questionar se atendem às necessidades dos alunos público-alvo da rede de ensino.

A professora Anna ressalta a exigência da Secretaria Municipal de Educação de que o aluno faça leituras seguras e do compromisso com o processo de alfabetização e da sua estratégia individual para alcançá-lo, que é convidar o pai a fazer parte, assumindo o que a referida autora propõe ao incluir as relações sociais dos indivíduos, as aprendizagens escolares e espontâneas, buscando valorizar os diversos tipos de conhecimento na promoção do desenvolvimento do aluno.

A professora ressalta ainda a estratégia de tirar fotos e enviar aos pais para que eles façam parte do processo de aprendizagem dos filhos, e se sintam parte desse processo. Com isso, ela demonstra como se apropriou da compreensão acerca das relações entre família e escola e da influência destas apropriações no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Se eles tão trabalhando com alfabeto móvel, vamos formar palavra tal, vamos formar palavra tal. Como é a sílaba da palavra tal? Mochila. Como é o “mo”? **Eu não vou escrever, eu vou fazer eles perceberem como é o “mo”, aí sempre aqueles que estão mais avançados dizem, vou lá e tiro foto e mando pros pais no grupo, pra eles entenderem como acontece esse processo.** (Anna)

O modo como a professora convida os pais para a escola é uma estratégia para que eles se engajem no processo de aprendizagem dos filhos e, com isso, tenham juntos um melhor resultado, o que revela, o compromisso da professora com o objetivo da Educação Infantil, de promover o desenvolvimento integral da criança, e a busca de realização de estratégias para promover a aprendizagem das crianças.

Observamos ainda outras estratégias que as professoras buscam realizar em suas práticas pedagógicas, com base nos conhecimentos da disciplina Psicologia da Educação, sinalizando objetivações de apropriações relativas às aprendizagens da referida disciplina, como nos mostra Mulan, ao narrar sobre as ações que constituem sua prática:

Então nisso, a gente entra na Psicologia, né? [...]. Então, se a gente vê aquela criança de 5 anos, não consegue adquirir aquelas habilidades, tem dificuldades, a gente tem aquele olhar diferente. Quando a gente percebe que a criança tem algum problema, leva para o neuropediatra, aí o neuro passa pra fono, passa pra psicóloga. Todo um conjunto de profissionais pra ajudar aquela criança. Então, **a Psicologia da Educação** ela **me ajuda muito** em relação a isso. (Mulan)

Na análise realizada por Mulan acerca de como a Psicologia da Educação se relaciona com a sua prática, a professora refere o fato de a criança não conseguir adquirir habilidades e

necessitar de um olhar diferente. A necessidade do olhar multiprofissional a fim de investigar como se constitui determinada dificuldade, seja ela o não aprender ou alguma dimensão não apenas cognitiva é uma discussão relevante dentro da Psicologia e contribui para que não se reproduzam práticas como o reducionismo psicológico, em que a Psicologia é vista como o único saber capaz de solucionar os problemas educacionais. Almeida (2016) ressalta, nesta perspectiva, que a relação conteúdo-forma é muito relevante no contexto da formação do professor e permite que em suas práticas o professor abra novas possibilidades de ação ao unir os conhecimentos do campo dos fenômenos que compõem a Educação para além das teorias de forma engessada e pragmática, mas buscando a produção do conhecimento psicológico na unidade teoria-prática.

Nesse caminho, a professora Mulan, ao relatar de forma mais detalhada sobre as intervenções que realiza cotidianamente com um aluno autista, afirma:

De manhã eu tenho um autista, ele é aquele mais moderado, já sabe, inclusive já é alfabético, negócio dele já é mais comportamental, às vezes ele chega chorando, aí tem dia que ele não tá a fim realmente, ele bate a cabeça, aí ele dorme a aula toda, ele não é muito de conversar, fica na dele, no mundo dele. Tem cinco anos. Aí ele começou fono esse ano, com muita insistência minha, que tipo assim, a família não queria aceitar, ele tem plano de saúde, sempre teve plano de saúde, e eu fui professora dele ano passado, quem deu aula no maternal não fui eu, aí eu conversava, conversava, conversava... aí tipo assim, a família não quer aceitar, que tem um filho assim, especial, mas esse ano, no começo do ano, ele já tinha me prometeu levar, no ano passado, “não, Mulan, no começo do ano, a gente já vai atrás do acompanhamento pro Artur”, aí ele faz fono, faz terapia ocupacional, com a psicóloga, e um monte de coisa que ele é acompanhado, e aí se você ver, meu Deus do céu, o avanço dele!! (Mulan)

Na análise realizada pela professora sobre os avanços da criança com autismo, ela ressalta sua insistência, pois a família não queria aceitar e, com a ajuda do acompanhamento multiprofissional, a criança avançou e demonstra surpresa ao relatar os progressos do aluno. A perspectiva de processo da professora evidencia que é necessário intervir para promoção do desenvolvimento do aluno, criando as condições para que este aconteça e ela evidencia essa organização das situações para possibilitar os avanços, no incentivo e cobrança feita aos pais, em relação ao acompanhamento e no desempenho da parte pedagógica, avaliando os avanços da criança, que, como ela ressaltou, já é alfabético e, ainda assim, a professora buscou organizar situações de aprendizagem para que a criança se desenvolvesse.

Embora nessa objetivação, a professora não nomeie conceitos ou se refira sobre o embasamento teórico que orienta sua prática, observamos na nossa análise uma perspectiva de

atuação da professora na zona de desenvolvimento iminente das crianças, ao buscar essa promoção do desenvolvimento com base no nível real que a criança apresenta e organizando, com o apoio de outros elementos mediadores, os fatores que oportunizam a aprendizagem. Para Vigotski (2009), a zona de desenvolvimento iminente permite que os processos educativos sejam sistematizados para a promoção das situações de desenvolvimento.

Segundo Duarte (2013), a formação do indivíduo é resultado da permanente e essencial dialética entre objetivação da atividade humana e da apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos. É assim que vamos nos constituindo e nos apropriando dos bens culturais que a sociedade produz e nesse movimento nos constituindo enquanto humanos. A dialética apropriação e objetivação é, portanto, um processo formativo e esse movimento estará presente na elaboração de ações que constituem a prática pedagógica das professoras subsidiadas nos conhecimentos apropriados em seus processos formativos, nas experiências que tiveram na realidade escolar, nas vivências que as constituem e nas demais mediações relacionadas à prática.

As objetivações da professora Mulan são evidenciadas na sistematização das situações favorecedoras de aprendizagem, como podemos observar no trecho abaixo:

A própria mãe dele um dia veio aqui me elogiou, “muito obrigada, o Antonio (fictício) tá evoluindo, sabe falar”, ele fala assim “tia, beber água lá fora”, porque uma criança que falava (gagueja) [...] pra falar “tia, beber água lá fora”, **é uma evolução muito grande, porque eu pegava um livro, e ficava mostrando “Antonio, olha um pato, água, casa”, todo dia eu ia fazendo isso com ele, chamava lá no quadro, todo dia exercício, e todos os dias uma tarefa diferenciada pra ele, não é igual aos outros.** (Mulan)

Nesse trecho, a professora relata a ação de pegar o livro cotidianamente e mostrar para a criança, com tarefas diversificadas e específicas para cada criança, evidenciando, com isso, a apropriação de que o desenvolvimento das crianças é único e disto decorre a necessidade de elaborar recursos que atendam à singularidade de cada um em seu processo de ensino-aprendizagem.

Especificando um pouco mais acerca da tarefa diferenciada, Mulan justifica:

Eu faço tarefa diferenciada porque pra ele não tem significado nenhum, ia ficar ali só copiando, copiando, nem copiar, que ele não sabia copiar. (Mulan)

A professora demonstra, com essa ação, que identifica o nível de desenvolvimento dos seus alunos, suas necessidades e o significado que a tarefa tem para ele, considerando o nível de desafio que esta oportuniza para seu processo de escrita. As ações de Mulan objetivam, em nossa análise, uma perspectiva que considera a ideia de processo no desenvolvimento, de heterogeneidade na sala de aula e no processo ensino e aprendizagem, o que avaliamos como uma análise mais crítica acerca do processo de desenvolvimento do aluno, na medida em que não tenta apenas encaixar o aluno numa das fases ou habilidades propostas pelas teorias psicológicas, mas questionar a realidade, investigar a rede de apoio para promoção de condições de avanço desse aluno e considerar as singularidades do mesmo no seu processo educativo.

As ações cotidianas nas situações de ensino e aprendizagem de Mulan, mediadas pelos conceitos apropriados na disciplina de Psicologia, repercutem na transformação da prática da professora, quando afirma:

A realidade dos alunos fez eu me transformar, porque a gente vai aos poucos, melhorando, por exemplo, porque no começo eu fazia, por exemplo, uma atividade, uma de casa e outra de classe e aí, depois eu fui perceber, eu sempre ouvi isso na universidade, que não existe turma homogênea, a turma é heterogênea. Existe vinte e cinco crianças, mas cada um é cada um...pode até existir os grupos, por exemplo, quando está no segundo período que o segundo período, que tem o PS1, PS2, PS3, PS4, PS5, PS6, quando tu tá entrando, tu não consegue perceber isso, tu pensa que aquela atividade vai dá pra todo mundo, aí demorou um pouco pra eu vê. (Mulan)

Podemos observar que não há dissociação entre as transformações da Mulan professora das transformações da esfera pessoal, pois são dimensões que constituem o sujeito. Essa transformação que ela relata em elementos subjetivos, também são afirmados em momentos da prática como a constatação de que a turma é heterogênea, depois de observar as singularidades de cada um, as particularidades da realidade em que eles vivem e, com isso, surgiu a necessidade de adequar suas tarefas de modo a contemplar seu modo de ver os alunos e aquela realidade, não mais como iguais, mas como sujeitos singulares, com níveis de desenvolvimento diferenciados. E, apesar da resistência inicial, Mulan foi adequando as tarefas dos alunos às necessidades pessoais deles, como podemos observar no trecho narrativo abaixo:

Quando eu comecei a fazer uma atividade pra cada nível, eu colocava as mesas, tipo, eram quatro rodinhas, quatro de seis, eu comecei a separar, tinha que separar, porque minha linguagem não estava chegando a todos, então eu tinha que separar por mesa. Essa mesa fazia isso, essa aquilo, essa aquilo outro e com o tempo que você faz isso tem um resultado. Dá trabalho no começo, mas

não são nem três meses você fazendo isso que a gente já consegue ficar um pouco mais homogênea. De 25 ficam no máximo cinco que não conseguem, e já fica mais fácil. Com o tempo fui aperfeiçoando isso. Então, assim, enquanto eu não compreendi isso, eu não consegui ter o resultado que eu queria. A gente resiste, resiste, mas tem que fazer até para o nosso trabalho ficar melhor. Do meio para o fim, todas as crianças conseguem fazer. (Mulan)

A estratégia utilizada por Mulan mostra que o conceito de desenvolvimento é apropriado e objetivado em situações como esta que foi relatada, mostrando que quando a professora orienta suas ações para o objetivo desta atividade e cria condições para que a aprendizagem aconteça, ela cumpre seu objetivo de alfabetizar, considerando o desenvolvimento integral do aluno e atendendo às particularidades do processo.

Observamos que a prática de Mulan revela uma preocupação no sentido de partir das necessidades da realidade em que atua para promover o desenvolvimento ao organizar as situações de aprendizagem. Observamos nesse sentido, o esforço da professora por criar condições para que o processo educativo aconteça, promovendo avanços. Entendemos que a possibilidade de práxis se concretiza quando é mediada por uma prática consciente, reflexiva, adequada à fins e que promove a unidade teoria e prática na promoção da transformação dos alunos, buscando um propósito mais amplo de oportunizar condições mais dignas diante da realidade social. Nesta perspectiva, compreendemos nas estratégias em que Mulan objetiva os conceitos da psicologia da Educação possibilidades de práxis.

Anna também afirma que a reflexão sobre sua prática, ao observar as diferenças entre os alunos, apesar de apresentarem também semelhanças, permitiu que sua prática fosse sendo transformada, como ela ressalta:

É sempre essa análise mesmo de sala que faz eu mudar minha prática, porque o aluno são crianças da mesma faixa etária, tem características semelhantes daquela idade, mas eles são diferentes. O meu amadurecimento em relação a isso é traçar estratégias e didáticas para que eu consiga atingir a todos, né, fazer atividade coletiva que eu atinja todos e sobrando tempo pra dar uma recuada com aqueles pra poder avançar. (Anna)

As mudanças nas estratégias e didáticas, como a professora afirma, se aproximam do que Mulan refere sobre considerar que a turma é heterogênea. Anna também refere a necessidade de adequar as atividades, mesclando tarefas coletivas com desafios voltados para todos e tarefas individuais, de acordo com o nível de cada um. Isso mostra que a reflexão de Anna possibilitou que ela avaliasse os ritmos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos

também de maneira singular e buscasse organizar as atividades, almejando atender a esse critério e, com isso, promover realmente avanços para cada criança.

Analisaremos as objetivações dos conceitos da Psicologia da Educação na prática de Anna, a partir do seguinte trecho narrativo:

Mas eu gosto muito de trabalhar essa parte, pra não perder o lúdico, né? Mas, assim, eu gosto também de fazer eles fazerem a escrita no caderno porque ali eu analiso já como é que tá o ditado, autoditado com a imagem, peço pra eles escreverem a palavra, então, dali eu já vou avaliar como é que eles estão, porque todo mês tem avaliação, né, então daquela avaliação, quando eu já coloco a nota deles, aí eu já vou começar a trabalhar atividades que façam com que eles avancem, tipo uma aluna minha que entrou no PS4, tá ótimo, aluna que entra no segundo período com o 4 tá ótimo, com correspondência, pra ir pro 5, 6 é rapidinho, mas ela fez as quatro avaliações do semestre: 4, 4, 4, 4. Aí eu vou analisar se são minhas atividades, mas fulano avançou, sicrano avançou, eu vou na caderneta, ela tá faltando? Ela não tá trazendo as atividades para casa? O caderno dela foi e não voltou? Então assim, eu vou analisar o que são os fatores que estão acontecendo para aquela criança não avançar, se tá precisando de um reforço escolar. (Anna)

A professora Anna em suas ações também demonstra objetivações que sinalizam a ideia de processo, de acompanhar os avanços e investigar os fatores que fazem a criança não avançar e, nesta análise, a professora se inclui fazendo uma auto-análise das suas atividades, questionando com isso, seus recursos e metodologia para compreender os resultados dos alunos. Com isso, a professora, a nosso ver, elabora possibilidades de realização de uma práxis, ao se inserir no processo, se autoproduzindo como professora, avaliando as mediações que compõem o possível não aprender e se articulando de modo reflexivo e orientando ao objetivo de fazer com que a criança avance, promovendo o desenvolvimento dela e, com isso, oportunizando condições concretas de formação.

O indicador *“Situações sociais vivenciadas que mediaram a transformação das professoras e de suas práticas pedagógicas”* aborda as situações sociais de desenvolvimento vividas pelas professoras e as possibilidades de transformação da prática das professoras a partir delas.

As professoras Mulan e Anna relataram em suas narrativas momentos sobre sua prática, os desafios vivenciados e as transformações pelas quais passaram. Buscamos dialogar com base nos trechos que revelam significações relacionadas à transformação da prática e situações vividas, tanto familiares como as ligadas ao contexto escolar, a fim de analisarmos a prática das professoras, considerando a ideia de processualidade, como nos refere Vigotski,

entendendo que desde a inserção na docência até os dias de hoje as professoras observam mudanças no modo como realizam suas ações cotidianas e, de forma dialética, referem mudanças no que elas são, em elementos de suas personalidades.

Anna, ao analisar o seu processo de constituição como docente, ressalta os fatores que influenciaram a sua prática, quando afirma:

Então, minha vivência de casa, de educação veio muito pra minha prática e eu não gosto das coisas assim: é porque é, né. Coisas que aprendi em casa eu trago para prática porque são aprendizados sobre mim. (EA)

Com essa afirmação, Anna ressalta que as situações vividas em casa, em outras esferas da sua vida, além da sala de aula, também constituem a sua prática. Esse modo de compreender sua prática é consoante ao que Vigotski (2010) propõe ao conceber que o ser humano é constituído por variadas determinações e que as vivências permitem a apropriação das situações sociais, o que inclui vivências familiares, aspectos da cultura, de outros grupos sociais que promovem a constituição a personalidade pela relação dialética e singular que a unidade personalidade-meio favorece. Nesta perspectiva, ainda que a professora não se refira à vivência com a mesma significação que o referido autor discute, ao considerar outros espaços e fenômenos constituintes da sua prática, destacamos que a professora compreende a atividade que desenvolve como sendo constituída por fatores diversos, implicando nessa a noção de relação entre esses fatores.

A ideia de relação nos permite analisar o ser humano de forma não fragmentada e a aproximação entre pares, muitas vezes antagônicos, com a noção de unidade, permitindo a compreensão de que muitas dimensões compõem a nossa prática. Como nos afirma Vigotski (2006, p. 6):

Se se quer saber como se forma a unidade, como se modifica, de que modo influi sobre o curso do desenvolvimento infantil, o fundamental é não fracionar a unidade em suas partes integrantes, porque o fazendo se perdem as qualidades próprias dessa unidade, mas sim tomar uma unidade, por exemplo, em relação como a linguagem e o pensamento.

A unidade está presente no próprio conceito de vivência, ao entendê-lo como a relação personalidade-meio e esta compreensão de unidade também está presente na constituição das nossas significações sobre a realidade, que envolve muitos aspectos que estarão mediando nossa relação com a prática.

A professora afirma ainda que não se satisfaz com as respostas prontas: “é porque é” e esse caráter questionador, investigador também se mostra presente ao desenvolver sua atividade:

Eu procuro saber, entender também o comportamento da criança, assim, não julgar em primeiro lugar, assim. Eu sou uma outra pessoa. Eu digo assim que existe a Anna antes e depois da Alice, que é a minha filha, mas também, com o decorrer da vida, do curso, eu aprendi muito mais, eu mudei muito mais. Procuro até ensinar minha filha a ser mais crítica, analisar a situação, julgar menos as pessoas, procurar entender. (Anna)

Entendemos que o marco delimitado por Anna como propiciador de transformações, o nascimento da sua filha, mostra como a constituição do sujeito é influenciada pelo meio social e pelas situações pessoais que promovem mudanças radicais em seus modos de sentir, pensar e agir, o que, conseqüentemente, mudou sua forma de ver o curso de Pedagogia e lhe ensinou a ser mais crítica e a buscar entender melhor uma situação, analisando-a mais, mudança que Anna levou para sua prática.

Podemos analisar o nascimento da filha de Anna, como uma situação social de desenvolvimento pois esta se caracteriza, segundo Vigotski (2006), como a unidade entre a personalidade e o meio. A vivência seria uma situação que une a personalidade do sujeito e o meio, considerando, portanto, fatores internos e as situações sociais de desenvolvimento como promotoras da transformação das funções psicológicas superiores do sujeito e de elementos de sua personalidade, como podemos analisar no trecho abaixo:

Eu sou o conjunto da obra... Eu tinha um pensamento muito negativo antigamente, eu não sei exatamente o que eu pensava de mim, mas também não acreditava que fosse bom, sabe? Porque, como eu te falei, minha família era desestruturada, né, e eu tive a Alice muito cedo e eu comecei a trabalhar e sempre assim dei o melhor de mim. (Anna)

Com esse trecho, podemos avaliar como a vivência da maternidade, aos dezesseis anos, promoveu uma autocrítica negativa de si, quando Anna refere “eu tinha um pensamento muito negativo antigamente, eu não sei exatamente o que eu pensava de mim, mas também não acreditava que fosse bom”. Com isso, observamos que a vivência nem sempre marca o desenvolvimento do sujeito como algo positivo, com sentimentos e pensamentos claramente definidos, mas o componente emocional se revela de maneira forte, reorganizando elementos da personalidade do sujeito.

Conforme afirma Jerebtsov (2014, p. 17), “as vivências são a unidade afeto-intelecto”, entrelaçando as linhas de desenvolvimento natural e cultural, considerando ainda a unidade da consciência e do desenvolvimento da personalidade, pois a reflexão sobre suas emoções, os pensamentos sobre si é que promoveram a ampliação da consciência sobre a necessidade de mudança, de dar o melhor de si, de reorganizar as ações em busca dessa mudança.

Com a maternidade, Anna passa a se avaliar pelo olhar das outras pessoas e pelas situações desencadeadas durante esse momento:

Tipo, pra mim, eu não era uma boa mãe, uma boa filha, uma boa profissional, mesmo as pessoas me mostrando e eu sempre me cobrando, me cobrando, me cobrando e aquilo ali me sufocava. Eu mesma assim... eu antes me julgava antes de querer ser julgada pelo outro, me depreciando justamente pelo período que eu engravidei da Alice, todo mundo me apontava, amizades se afastaram, mães de amigas minhas, que eram amigas, frequentavam lá em casa, deixaram, grupos da igreja e assim, por esse afastamento, eu vi que eu tinha que mostrar que eu não sou isso que eles pensam, eu tenho que mostrar que eu não sou isso. (Anna)

Os sentimentos de Anna em relação a si, se depreciando devido ao julgamento dos outros pelo fato de ter engravidado muito cedo, mostram o peso que teve para Anna as ações das pessoas ao seu redor: amigas, mães de amigas, grupos sociais, revelando como os sentidos que os outros produzem sobre nós podem influenciar a nossa constituição, principalmente durante a adolescência, momento ao qual Anna se refere. Essa reação inicial de se depreciar e ficar isolada dos grupos dos quais fazia parte, provocou, em outro momento, a ação de “mostrar que eu não sou isso que eles pensam”.

Anna produziu novos sentidos sobre si ao buscar mostrar que não era o que os outros referiam sobre ela, ampliando suas possibilidades de ação no meio e criando condições objetivas para mostrar suas potencialidades, como observamos em sua narrativa:

E eu ficava pensando, me questionando, até eu perceber que não, eu também tenho o direito de ser feliz. Eu posso errar, eu posso escorregar aqui, posso voltar, sabe? Ser responsável e criar aquilo que eu sonho, fazer as coisas acontecerem. Quando eu saí da farmácia era tanta gente me ligando, oferecendo vaga e eu tinha tanto medo de sair daí, com medo de passar fome porque eu era a única que trabalhava em casa e eu dizia “Meu Deus”, **ai eu fui perdendo o medo, fui criando mais autoestima e acreditando mais em mim.** Eles diziam: Ana, você é inteligente. Eu dizia: não. **Eu nem acreditava em mim. Então, foi um degrau após o outro e a barreira maior foi eu olhar pra mim e dizer que eu era capaz** (EA2)

As situações sociais de desenvolvimento constituem a produção de sentidos pois o sujeito é compreendido na unidade entre a personalidade e os elementos da realidade social. Nesta perspectiva, podemos analisar que a situação pela qual Anna passou produziu novos sentidos sobre si que agora possibilitaram ter autoestima, acreditar mais em si, ao superar a barreira de produzir sentidos sobre si que a vissem como alguém capaz.

Vigotski (2006), ao discutir sobre a crise do desenvolvimento infantil afirma a essência da crise ligada à mudança da vivência, ao surgimento de novos motivos pela criança. Podemos, com base nisso, observar em Anna a mudança de motivos, de valores sobre si e necessidades que passam a ser transformadas originando uma neoformação, uma transformação na sua consciência em relação ao meio, à realidade, ao social e, principalmente, em relação a ela mesma. Essas transformações marcam o ingresso no mundo adulto, pois Anna tinha apenas dezesseis anos ao engravidar, mas são as situações sociais vivenciadas que promoveram o desenvolvimento da professora.

Essa transformação gradual e mediada pela atividade repercute na prática de Anna:

Então assim, eu fui acreditando em mim, por isso que eu digo que o curso me transformou também, a prática me transformou, esse contato que a gente tem com as crianças porque a gente se sensibiliza com aqueles que não tem condição, mas conseguem se superar no aprendizado.

A atividade desenvolvida por Anna, a possibilidade de ingressar em um curso superior foram transformando os sentidos sobre si; chegar a prática profissional mostrou ampliação das suas possibilidades e a realidade das crianças, com seus avanços cotidianos, também repercutiram no que constitui Anna hoje. Por isto, podemos afirmar que Anna é, como ela afirmou em outro momento, “o conjunto da obra”, pois as vivências pessoais e externas ao seu contexto de trabalho constituem quem Anna é hoje e a profissional que ela se tornou.

Esse movimento de transformação só é possível de ser compreendido pelo processo de reflexão, não somente no momento da entrevista, mas no modo como Anna desenvolve sua prática e conduz sua vida, pois a reflexão sempre está presente, ampliando seu poder de ação na realidade social, ao possibilitar a professora conhecer mais sobre si, sobre suas ações e seu poder de transformar-se, conforme discute Jerebsov (2014) quando afirma que a reflexão possibilita conhecer as formações do sujeito e desenvolver-se rumo às neoformações.

A gente lida com tanta realidade que a gente vai analisando mesmo. A minha vida mesmo é de auto análise, praticamente, me analisando como filha, como esposa, agora, como profissional, como mãe, por isso que foi uma transformação. Uma mudança constante. (Anna)

A realidade de Anna é referida por ela como mudança constante, mediada pela análise, o que compreendemos ser um movimento essencial para promoção de mudanças em nossas ações cotidianas que, muitas vezes, são automatizadas, o que nos impede de perceber o objetivo da atividade realizada e a relação destes com as ações que desenvolvemos. O executar de um planejamento sem refletir sobre ele, por exemplo, limita as ações do professor, ou ainda, a produção de significações sobre a realidade possibilita analisar a realidade e agir sobre ela, como nos afirmam Newman e Holzman (2014, p. 103):

Sem esta atividade revolucionária de criação de significado, isto é, quando a capacidade humana de mudar totalidades não pode se expressar (devido a várias formas de coerção social), quando os ferramenteiros se tornam usuários de ferramentas, quando nos envolvemos em comportamentos (ainda que increvelmente complexos e sofisticados) e não mais em atividade, então, a aprendizagem pára de conduzir o desenvolvimento, em vez disso, ela substitui o desenvolvimento.

Compreendemos, portanto, que o processo de desenvolvimento acontece no movimento ativo com a realidade social, na elaboração de ações direcionadas à objetivos gerais, que permitam ao ser humano refletir sobre elas, significá-las, e, com isso, ter consciência crítica acerca da prática que desenvolve, das condições histórico-sociais em que foram produzidas, o que, por sua vez, lhe possibilita, elaborar ações de transformação dessa realidade.

O contexto de atuação de Mulan também traz desafios que a fizeram transformar sua prática na Educação Infantil mediada pela reflexão sobre a mesma. No trecho narrado a seguir, a professora destaca o que marcou seu aprendizado acerca da prática:

Eu levava exemplos que eles nem sabiam o que era, até pela própria comunidade. Tem crianças, as vezes eu acho... **não sei se é porque eu já tive muitas vivências, eu tive que compreender que eles não tinham as vivências que eu tive, então, eu tinha que me adequar a realidade deles.** Uma vez.. **eu queria trabalhar a letra K, aí eu falava “Kiwi” e eles lá sabiam o que era Kiwi?! Eles não sabem o que é kiwi!!!** Eu fiquei assim... (reação de surpresa) aí eu pensava: “Meu Deus, eles não sabem o que é Kiwi!!!”. Aí eu tive que voltar depois, **eu trazia pra eles pra mostrar que kiwi é uma fruta, quando eu falava de kiwi**, mostrava a imagem, **era mesmo que está mostrando assim um nada.** Aí eu tive que voltar, ainda... então várias coisas que eu ia muito além e eu depois tinha que voltar “Meu Deus, **eles não sabem, não tem essa vivência**, não sabem o que é isso, não estão entendendo o que eu tô

falando”, depois disso eu fui percebendo. Então, **com o tempo, você vai se adequando, colocando coisas da realidade deles, vai procurando mostrar coisas que eles não sabem, mas tem que trazer na prática.** (EM2)

A professora utiliza o termo vivência se referindo ao que entendemos no relato dela como sendo as situações experienciadas pela criança que permitem o conhecimento delas acerca do mundo. No caso relatado pela professora, o conhecimento sobre as frutas. Nesse trecho, Mulan cita um exemplo que marcou sua prática como um momento de reflexão sobre suas ações, sobre a realidade dos seus alunos e sobre o distanciamento entre as situações vivenciadas pela professora e pelos alunos. Quando ela afirma “eu tive que compreender que eles não tinham as vivências que eu tive”, a professora ressalta a compreensão da constituição singular dos indivíduos nas situações vivenciadas em cada realidade, ao avaliar com surpresa que os alunos desconheciam a fruta Kiwi. A ação posterior da professora foi levar a imagem da fruta e levar a própria fruta para os alunos conhecerem, pois em sua reflexão a professora compreendeu que era necessário adequar o ensino a elementos da realidade do aluno e, quando fosse incorporar elementos novos, deveria levá-lo para a prática, como ela se refere.

Esse fato ocorrido na prática da professora é narrado como algo marcante porque possibilitou o movimento de reflexão sobre sua prática, orientando a mudança nas ações, no modo de conduzir a exposição do conteúdo, na abordagem feita às crianças sobre os elementos que compõem a sua realidade. Observamos que esse processo de mudança nas ações da professora foi mediado pela emoção revelada no momento em que as crianças desconheciam a fruta e, como esta situação desestabilizou a professora, que não conseguiu dar continuidade à atividade da maneira conforme planejou. A reação de surpresa diante de uma realidade diferente da sua foram mediadores importantes para o processo reflexivo da professora que, por sua vez, desencadeou, pequenas transformações em suas ações cotidianas, o que promoveu, de forma dialética, alterações no modo de se relacionar com seus alunos, com a escola e a comunidade.

Porque quando a gente chega, **a gente chega muito afoita, cheia de energia, aquela coisa querendo fazer. Com o tempo, com a realidade, você vai diminuindo, vai ficando mais calmo, vai percebendo que é todo um processo lento e organizado e aquela realidade vai te transformando, despertando um olhar sensível para a realidade.** (Mulan)

O olhar sensível que Mulan relata ter desenvolvido em sua prática mostra como elementos da sua personalidade vão se transformando mediados pela situação vivenciada na

escola, com seus alunos. Entendemos que o olhar sensível de Mulan foi sendo constituído pela observação da realidade diversa da vivenciada por ela; por constatar as particularidades daquele espaço escolar que a professora começava a se relacionar, observar as necessidades que os alunos tinham, que também diferia bastante das necessidades dela enquanto professora. Com base na discussão de Vigotski (2006; 2010), entendemos que o caso relatado pela professora pode ser considerado uma situação social de desenvolvimento, que oportunizou novas significações acerca da realidade na qual a professora estava se inserindo, e a elaboração de novas estratégias de aprendizagem nesse início de constituição do seu percurso na carreira docente.

Mulan avalia as transformações pelas quais passou na sua prática e na sua personalidade mediada pelo confronto com uma realidade diferente da sua e com a necessidade de ter outra postura, outra linguagem, outro modo de sentir, pensar e agir em relação a sua prática, o que promoveu, transformação dela como pessoa. Nas palavras da professora:

Então aos poucos a gente vai amadurecendo, ficando mais sensível, **eu mudei muito do que eu era, pra agora o que eu sou. Acho que eu sou mais sensível, mais adaptável, fora da escola também.** Assim, quando eu vejo pessoas que gostam de reclamar muito, por exemplo, aí como eu já sei minha realidade, né, da escola, dos meus alunos, eu prefiro não reclamar, pelo contrário, **eu gosto de agradecer porque eu tenho tanta coisa se for me comparar com esses alunos, eles tem tão pouco e são tão felizes.** Então, **já mudei muito isso que pra ser feliz não precisa de muita coisa** e aí **eu vejo pessoas reclamando** e fico: Meu Deus, **ela não sabe é de nada. Tem muito que aprender na vida. Eu falo muito isso pra quem vive do meu lado porque eu conheci essa realidade.** (Mulan)

Com isso, a professora evidencia que o que ela era antes da inserção na docência e o que ela é hoje mudou muito e essa mudança foi mediada pelo contato com a realidade dos alunos, com a observação de que eles conseguem ser felizes com pouco. O fato de a professora ter vivido situações na sua prática que lhe permitiram conhecer a realidade das crianças, a carência econômica fez com que ela generalizasse o que aprendeu para outras situações da sua vida, fora da escola também.

De maneira semelhante à inserção de Mulan na docência, mas preservando as particularidades desse processo, Anna também relata sobre sua prática ao iniciar como professora na Educação Infantil:

Eu entrei muito crua, crua e sofrida, porque eu sofria tanto com os acontecimentos, os incidentes dos meninos, se morderem ou vir machucado, **me**

sensibilizava, ainda hoje me sensibilizo, mas menos; as situações de cada criança, n crianças com boas condições, outras assim miseráveis, assim da situação financeira, de não ter condição, mas ali tem um pai, uma mãe, mesmo analfabeto ou trabalhando pouco ou não tendo um bom emprego mas fazia de tudo para dar pro filho uma boa educação, mas tem aqueles que sabem, mas não cuidam. (Anna)

A diversidade de realidades vivenciadas pelos alunos de Anna sensibilizaram a professora para buscar compreender as situações de cada criança e suas possibilidades diante do contexto em que vivem. Assim como Mulan, Anna também relatou que a carência econômica e a persistência deles diante deste fator são fatores que as levaram a refletir mais sobre sua prática, sobre o incentivo que alguns pais davam a educação e sobre como são múltiplas as situações que compõem o universo da sala de aula.

Relacionamos as práticas que as professoras buscam desenvolver cotidianamente, com base na concepção que desenvolveram acerca do processo de ensino e aprendizagem, de como os alunos avançam nas suas habilidades com a promoção de situações sociais de desenvolvimento, pois para Vigotski (1996), o meio é fonte de desenvolvimento, sendo, portanto, essencial na promoção da evolução de cada criança em seu níveis de aprendizagem, mediadas por situações organizadas visando atuar possibilitando esse desenvolvimento. A situação social é singular de cada criança, de acordo com o período do seu desenvolvimento, entretanto, o docente pode favorecer a promoção dessas situações ao compreender como se dá o processo de ampliação das zonas de desenvolvimento das crianças e os fatores que podem propiciá-lo. Com isso, o professor pode criar condições de também promovê-lo.

Podemos constatar que o movimento dialético apropriação objetivação acerca dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação propiciou às professoras a constituição de práticas pedagógicas singulares, em que a produção de significações de cada uma orientou a produção de ações rumo à promoção de situações que objetivaram a transformação dos alunos, ao propiciar condições adequadas para o processo de desenvolvimento ocorresse, observável nas situações de alfabetização, no esforço para organizar a aprendizagem dos alunos autistas, e, aliado a isto, as situações sociais de desenvolvimento vivenciadas pelas professoras proporcionaram a transformação de suas práticas e a autoprodução delas mesmas, propiciado pelo movimento de reflexão sobre a prática e produção de sentidos sobre o seu fazer.

Nesse caminho, compreendemos que a possibilidade de práxis está presente nas ações realizadas por Anna e Mulan, conforme fomos evidenciando na apresentação do movimento dialético apropriação objetivação mediadas pelos conceitos da disciplina Psicologia da

Educação, pois a produção de significações propiciou o olhar para suas práticas e para cada ação que desenvolveram objetivando ajudar o aluno, contribuir com uma perspectiva mais ampla do que o letramento por si, e articulando-as rumo ao desenvolvimento integral dos alunos e buscando, para isto, os demais sujeitos envolvidos nesse processo, demonstrando atender à realidade concreta, para o aluno real e não para os conceitos e modos de compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, por exemplo, de modo fixo e natural. Os significados e, sobretudo, os sentidos produzidos sobre os conceitos da Psicologia na prática pedagógica de Mulan e Anna orientaram suas ações, de modo totalizante, considerando os fatores que influenciam o desenvolvimento das crianças, evidenciando um percurso constituído de possibilidades para realização da práxis.

Realizamos, a seguir, uma síntese provisória articulando as zonas de sentido produzidas por Mulan e Anna e buscando, nesse movimento, destacar o movimento de constituição singular da prática de cada professora, mediada pelas particularidades e, destacar, nesse processo, a totalidade de mediações que foram analisadas e que constituem de forma articulada suas práticas e, de modo dialético, produzem as singularidades de cada uma.

5.4 Movimento internúcleos na análise da constituição da prática pedagógica de Anna e Mulan: caminhos rumo à totalidade

O movimento internúcleos permite a articulação das zonas de sentido, buscando a totalidade na análise da prática pedagógica dos sujeitos e, de modo relacionado, a constituição dos mesmos nos processos que medeiam o ser professor. Ressaltamos, nessa síntese, como as zonas de sentido evidenciaram mediações relevantes na constituição do nosso objeto e nos encaminharam, ancoradas nas premissas que sustentam nossa tese, para a compreensão acerca de que a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil quando mediadas pelo processo de apropriação e objetivação de conceitos da disciplina de Psicologia da Educação tem possibilidade de se transformar em práxis.

Nesse percurso, na zona de sentido sobre os motivos de escolha e permanência pela docência na Educação Infantil, observamos a particularidade do cotidiano de jovens pertencentes à classe social média baixa, que têm na escolha profissional a possibilidade de uma formação que as permitam conquistar uma carreira e encontram na docência modos de atender aos seus motivos singulares. Assim, Anna constituiu como motivos ser exemplo para filha no futuro. Enfrentando a tripla jornada de estudante, trabalhadora e mãe, teve no curso a identificação com os conteúdos específicos da educação infantil e, nas primeiras experiências, produziu o encantamento pela docência. Na singularidade do percurso de Anna, destacamos a mediação sócioeconômica como estando presente na escolha, pela falta de recursos para custear um curso na rede privada e a possibilidade surgida na oferta do vestibular para normal superior se constituiu realidade na formação da professora. Observamos como os motivos, antes apenas compreensíveis, passam a ser eficazes na escolha dela e a orientam para o desenvolvimento da sua prática, ressaltada no encantamento cotidiano com os avanços da criança.

Ainda investigando a zona de sentido dos motivos de escolha e permanência pela docência na Educação Infantil, Mulan demonstra motivos para escolha conscientes da realidade da profissão, mediada pela motivação para desenvolvê-la, com a qual enfrenta com garra os desafios cotidianos de permanência nesta. Esta professora, antes de iniciar na docência, já relata gostar da profissão, devido a experiências anteriores com crianças, ressaltando dimensão afetiva que entra em conflito com as condições de trabalho e desvalorização da profissão. Seu percurso é marcado pela motivação como elemento que a move e a faz permanecer na docência.

Com a inserção na docência na Educação Infantil, a prática das professoras se aproxima pela particularidade de atuarem na rede pública municipal, em escolas situadas na mesma zona da cidade e atenderem a um público semelhante, considerando a classe

socioeconômica. As relações que as professoras estabelecem entre a formação docente e a prática pedagógica as possibilita, de modo particular, sair do imediato, ao constatarem inicialmente a distância entre formação e prática e, gradualmente, produzirem as relações entre essas e, com isso, negam os sentidos produzidos em um primeiro momento sobre essa relação e produzem novos modos de entender esse processo, que, por sua vez, orientam a relação estabelecida entre conceitos apropriados e as objetivações na prática. Elas avançam da aparência em relação às significações sobre a relação teoria e prática e chegam à essência na elaboração de sentidos sobre como o processo formativo pode contribuir com a prática. É importante ressaltarmos nessa síntese rumo à totalidade na análise das práticas das professoras que estas começam a ter essa consciência acerca da relação teoria e prática ainda no início da carreira, o que pode sugerir um desenvolvimento da prática de modo mais consciente e comprometido com o potencial de transformação dos sujeitos, mediado pelas ações da docência na Educação infantil.

De modo singular, Mulan produz sentidos sobre a prática como possibilidade de fazer o aluno avançar na organização didática e elaboração de estratégias e Anna na escolha dos teóricos que podem contribuir, de acordo com as singularidades de cada turma. Mediadas pela particularidade da formação contínua que vivenciam na rede municipal de ensino, Anna e Mulan constituem seus modos de serem professoras nesse contexto, buscando, na autonomia que afirmam ter, atividades, ao propor mais desafios, atendendo ao nível em que estão seus alunos. Mulan demonstra isso ao dar “pinceladas” na produção do material, utilizando as imagens do livro didático como recurso para adequar as suas significações sobre alfabetização e produzir ações que venham a atender seu objetivo.

Na zona de sentido sobre apropriação e objetivação dos conceitos da Psicologia da Educação, a particularidade da formação é evidenciada, em que os conteúdos demonstram ser apropriados atendendo a formas semelhantes, possivelmente respaldadas nas diretrizes curriculares para o curso que as professoras realizaram. Mulan e Anna demonstram, em movimento reflexivo inicial, a não apropriação da relação entre os teóricos e os conceitos da disciplina Psicologia da educação, mas vão, aos poucos, sinalizando indicativos de apropriação e objetivação destes na prática, já que compreendemos que essa apropriação é processual e dialética e, portanto, continua acontecendo após a formação inicial, mediada pelos desafios da prática. Nesta perspectiva, Mulan retoma o conceito de linguagem, rememora a importância das teorias de Vigotski e Piaget, valorizando outros aspectos que promovem o desenvolvimento, concebendo em cada fala a apropriação da ideia de que este processo ocorre mediado por condições que devem ser propiciadas e sistematizadas na prática pedagógica. Destaca que a

Psicologia orienta suas ações, ao subsidiar o conhecimento sobre as fases do desenvolvimento da criança, e contribuir com o caráter teórico-metodológico no planejamento da sua prática. A noção de que a criança tem que ser desafiada para além do que sabe também compõem os conceitos apropriados pela professora e direciona a organização dos recursos, priorizando o concreto para promoção do desenvolvimento. Demonstra apropriação de que a vivência no social é relevante na formação das crianças.

Anna, também apresenta singularidades no movimento dialético apropriação objetivação, destacando alguns dos conceitos que apropriou em relação à Psicologia da Educação, ressaltando que a noção sobre afetividade está presente dentre esses conceitos, especialmente nas ações voltadas para os alunos e na elaboração de estratégias que tragam os pais para o processo ensino e aprendizagem dos filhos, informando-os sobre como ocorre e demonstrando apropriação da necessidade de adequar sua prática atendendo ao nível de desenvolvimento de cada criança.

A zona de sentido que evidencia o processo de apropriação objetivação dos conceitos da Psicologia da Educação nos mostrou que tanto Anna quanto Mulan buscam a participação das famílias no processo ensino e aprendizagem e demonstram apropriação da compreensão de que para que o conhecimento ocorra é necessário organizar as atividades voltadas para objetivos que façam com que os alunos avancem, pois, essa particularidade compõem ações desenvolvidas pelas duas professoras. Nesta perspectiva, entendemos que as professoras participantes da nossa pesquisa relevam em suas ações possibilidade de realização da práxis, na medida em que não reproduzem um modelo pronto, com objetivos que não foram pensados por elas e estratégias que também não foram elaboradas por elas. Desse modo, diante da autonomia limitada que as professoras demonstram ter, ao adequar às propostas da política de formação da rede pública municipal, elas desenvolvem suas atividades, elegendo a realidade do aluno, da escola, da comunidade como ponto de partida para elaboração de estratégias para promoção do desenvolvimento dos seus alunos, de forma articulada ao objetivo de sua profissão, que, segundo Brasil (1998), é a promoção do desenvolvimento do aluno, considerando os vários eixos que o compõem e favorecendo a autonomia por meio da formação integral deste aluno, demonstrando criticidade diante do compromisso social que assumem, ao escolherem à docência como campo de atuação profissional.

Nesta perspectiva, a possibilidade de práxis também ocorre quando elas, diante da sua condição de professoras, dentro de um sistema com relações políticas, ideológicas, econômicas que, muitas vezes, engessam seu fazer, desenvolvem uma prática crítica que questiona o que está posto e o objetivo disto para a formação das crianças; a possibilidade de práxis está presente

quando elas olham pra realidade e buscam transformar no espaço que dispõe para isto, questionando, significando sua prática mediada também por esses conflitos entre o molde sobre como devem formar e seus próprios olhares, impregnados da realidade, com suas limitações e perspectivas para mudança. É nesse ínterim que as professoras constituem suas singularidades, entre o que devem e o que podem fazer, enxergando na docência possibilidades, ainda que sutis, de promover desenvolvimento para essas crianças e, ao menos naquele espaço, elas sejam tratadas com igualdade e condições mais paritárias.

Elas se constituem as professoras que são na relação com a realidade, com as significações produzidas sobre a prática que desenvolvem e no superesforço para que este pensar, sentir e agir se materialize na promoção de ações. O movimento do pensamento delas, crítico, voltado para outras mediações para chegar aquele aluno, as fazem criar condições para promoção do desenvolvimento, produzido por meio de um olhar mais totalizante sobre a criança, sobre seu processo ensino e aprendizagem e sobre as condições necessárias para promovê-lo.

A Psicologia da Educação se mostra nessa análise com papel fundamental, porque como disciplina considerada fundamento da proposta educacional, a depender do modo como o movimento de apropriação objetivação acontece, pode propiciar um movimento crítico diante do processo de ensino aprendizagem que possibilita olhar para outras mediações que compõem o aluno e, com isso, favorecer o desenvolvimento dessas crianças. Ressaltamos que não é toda e qualquer apropriação dos conceitos da disciplina que contribui para uma prática que almeja transformação, pois o potencial crítico-reflexivo sobre a realidade é condição fundamental para a compreensão de apropriação e objetivação que visam a práxis, de acordo com a proposta que ora discutimos. Por este motivo, reiteramos o movimento de reflexão das professoras sobre a relação formação e prática, mediado pelos conceitos da referida disciplina, como constituinte desse olhar voltado para o modo de cada uma delas intervir na realidade.

É importante ressaltar que relacionamos os conceitos abordados pelas professoras em suas práticas, a partir das significações que produziram sobre desenvolvimento, linguagem, meio social, aprendizagem, entre outros, buscando a relação que elas mesmas estabeleceram com a disciplina Psicologia da Educação, cursada durante a formação inicial, mas compreendemos também que a prática que desenvolvem também é composta de outras significações que podem ser decorrentes das formações continuadas das quais participaram, dos desafios da própria prática e demais contextos que contribuíram por ampliar a consciência inicial desenvolvida durante a graduação em relação aos conceitos acima citados. Como entendemos a formação docente como sendo composta por variadas mediações, não podemos

descartar a contribuição desses outros âmbitos na constituição da prática das professoras que, pelo seu caráter integral e relacionado aos processos formativos e vivenciais, dificilmente permitiria essa dissociação acerca da gênese de cada significação, se não pela relação que as próprias participantes da pesquisa estabelecem entre os conceitos apropriados na disciplina e suas práticas.

Ressaltamos ainda que o movimento reflexivo das professoras nos encaminhou para a investigação dos sentidos produzidos sobre suas práticas que, em movimento dialético, também constituem sentidos sobre si mesmas. Nesse caminho, para finalizar nossa síntese, apresentamos os percursos singulares de constituição de cada uma delas.

A professora Anna já sinaliza na escolha por esta personagem para representá-la muito sobre a sua prática. Anna não era a personagem principal da história, mas foi aquela que conseguiu trazer a princesa Elza para superação da sua dificuldade naquele momento. A prática dela é mediada pela cognição e pelo afeto, na compreensão dialética desses termos; ela é esta unidade ao dizer que estuda e acredita na afetividade; ao chamar os pais e ensinar os níveis nos quais se dá o processo de alfabetização; ela é afeto, ao gravar as aulas e mostrar para os pais cada passo no desenvolvimento dos filhos, quando chama em particular porque nota um desafio maior e precisa junto com os pais buscar estratégias; ela é compromisso, quando busca a pedagoga diante de uma situação de não aprender, que sozinha não esteja conseguindo; ela é singular, quando encontra na formação contínua as possibilidades para intervir de forma mais consciente com um aluno autista. Anna, professora da Educação Infantil, torna concretos alguns aspectos da Anna do filme, ao singularizar as suas ações na constituição de uma prática que enxerga o aluno no centro do processo de aprendizagem, entretanto, a professora mostra que a produção do seu avanço, só é possível quando cria cotidianamente condições para que este de fato aconteça.

Mulan se mostra a guerreira que destacou como personagem para representá-la que, no filme, busca o treinamento como forma de preparação para os desafios da guerra. Na realidade do desafio da escolha profissional, já demonstra sua necessidade de ter uma formação, de atuar de modo subsidiado por uma teoria, de aliar seus conhecimentos para produção de uma prática que enxergue a realidade do aluno. Ela é singularmente crítica, quando olha para sua prática e avalia o que tem e o que não tem condições de seguir para promover o desenvolvimento dos alunos; quando se posiciona diante da política de formação que recebe e, do alto da sua competência de conceitos apropriados pela formação e pelo conhecimento da realidade das crianças, afirma que aquilo não dará resultados e inicia seu planejamento de cada ação e cada intervenção para que as crianças avancem. Nas atividades que desenvolve, está

buscando desde os brinquedos que decoram a sala até a relação com a teoria, enxergar possibilidades de promover aprendizagem e, mais do que isso, esta professora desenvolve sua prática fazendo o possível para que seus alunos possam concorrer com outras crianças a quem foram dadas melhores condições. Mulan é afeto quando realiza sua prática, mediada pelos desafios entre tirar do próprio bolso, daquilo que lhe sobra para dar alguma decência (nas palavras dela), a quem muito falta. Ela se esforça para dar condições para os alunos para além do imediato, para “caminharem com as próprias pernas”, ela vê na relevância do seu trabalho, em promover a alfabetização, uma preparação para as outras fases da escolarização e nisto está a possibilidade de que essas crianças tenham autonomia diante do mundo e melhores condições para enfrentar as adversidades que certamente virão. Esta professora tem sua prática fincada na realidade em que vive, mas, da janela da sala de aula, está sempre olhando para além, porque mostra em cada ação e cada pensamento externalizado a preocupação responsável em dar condições de enfrentamento as crianças diante dos desafios das séries seguintes, por meio do processo formativo. Mulan semeia o hoje, pensando sempre no amanhã.

Com essa síntese provisória da articulação das zonas de sentidos produzidas pelas professoras e abordadas em cada núcleo, concluimos nossa análise, que buscou revelar o movimento de constituição singular das professoras, mediado pelo particular em relação com universal. Na seção seguinte, faremos as considerações finais sobre a pesquisa.

6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No movimento desenvolvido no percurso desta pesquisa, ao buscarmos apreender a prática de duas professoras da Educação Infantil, mediadas pelos conceitos da disciplina Psicologia da Educação, investigamos os processos de apropriação objetivação, articulando eixos relevantes como os motivos para atuação e permanência na docência a relação estabelecida pelas professoras entre formação docente e prática pedagógica e a objetivação dos conceitos da Psicologia da Educação na prática, por entendermos que o modo como as mesmas relacionam a teoria e prática é um caminho revelador acerca das significações que produzem sobre a prática e sobre os conceitos da formação que foram apropriados nas formações inicial e contínua.

Embora investigássemos uma disciplina da formação inicial, a formação contínua, com questões que envolvem aspectos políticos e econômicos figuraram como relevantes para entendermos o processo formativo das professoras e as mediações constituintes de suas práticas. Nesse caminho, constatamos como as teorias vem sendo apropriadas pelas professoras, com indicativos de que os conceitos foram apropriados e que as práticas das professoras, como uma das formas de objetivação, contêm tais conteúdos além de outras aprendizagens que destacamos tais como as experiências mediadas pela prática, aprendizagens com outros significativos e vivências que marcam o desenvolvimento pessoal e profissional destas.

Observamos que o movimento de apropriação de conceitos da disciplina Psicologia da Educação está presente na relação que as professoras estabelecem com os teóricos recordados por elas e nos conhecimentos e; ou aspectos que eles defendem em suas propostas teóricas. Embora estas concepções apareçam algumas vezes, de forma fragmentada, podemos entender o movimento de que existem teóricos que orientam como ocorrerá o desenvolvimento da criança e que aspectos o influenciarão, com a ressalva sobre a relevância de conhecer as fases ou demais elementos que demarcam como o processo de desenvolvimento acontece, a fim de auxiliar a prática das professoras. Constatamos, nessa compreensão, a preocupação com a objetivação bastante direcionada aos desafios vivenciados por elas cotidianamente em suas práticas.

A possibilidade de realização da práxis, mediada pelas significações das docentes sobre a prática, impulsionando o desenvolvimento de ações voltadas para a transformação do aluno e, gradualmente, da sua realidade, foi constatada ao articularmos os motivos para escolha e permanência na docência, as apropriações sobre o processo formativo e o movimento dialético

apropriação objetivação dos conceitos da disciplina Psicologia da Educação. Com isso, observamos como a prática das professoras se orienta a um objetivo geral e planeja ações em prol de atendê-lo, demonstrando consciência sobre o processo, prática direcionada à fins e potencial de transformação na realidade dos alunos e na própria constituição de si.

Outro aspecto relevante observado na pesquisa foi o modo como as situações sociais de desenvolvimento das professoras influenciaram a constituição das mesmas como docentes, marcando o desenvolvimento profissional e estimulando a transformação das estratégias e de formas de intervenção junto às crianças. E, ainda, a constatação de que a produção de significação acerca da prática que sinalizou a busca pela realização de ações, no intuito de objetivá-las, indicaram possibilidade de realização da práxis, como unidade teoria e prática voltada para a transformação dos sujeitos e da realidade social. Nesse movimento que indicou possibilidades de práxis as situações sociais de desenvolvimento estavam presentes, revelando a produção na realidade e autoprodução dos sujeitos que as vivenciaram.

A partir dos pressupostos do método materialista histórico-dialético voltados para análise do nosso objeto, constatamos com base nos dados analisados, que a disciplina Psicologia da Educação tem a possibilidade de propiciar uma análise voltada para as mediações que constituem o fenômeno educativo, como, por exemplo, o não-aprender, o processo de desenvolvimento dos alunos, a natureza do processo ensino e aprendizagem, as discrepâncias entre a escola e a formação do sujeito, entre outros.

Esta disciplina pode sim utilizar esse arcabouço teórico-metodológico a favor do entendimento das contradições existentes na Educação que está posta, ajudando a descortinar olhares formados para ver o que se espera que vejam. A Psicologia da Educação, mais do que ferramenta metodológica que alicerça a prática, deve possibilitar uma leitura da prática ancorada na teoria e em seus pressupostos epistemológicos; deve permitir uma análise do real que enxergue as pessoas em situação de aprendizagem e sua realidade, com toda a abrangência desse termo. Com base nos pressupostos do método, a Psicologia da Educação deve aprender a olhar para o singular, buscando sempre a relação com a totalidade, pois somente desse modo, caminharemos em direção a práticas mais humanizadoras e menos alienantes.

Esta pesquisa contribuiu grandemente para a formação da pesquisadora que avança mais um degrau em seu caminho de aprendizados, mediada pelas experiências como discente e como docente e, nesta perspectiva, ressaltamos novos modos de ver a prática pedagógica e novos motivos produzidos que movem esse fazer. Os motivos que impulsionaram a realização dessa pesquisa foram pontualmente atendidos, mas geraram novos motivos que podem gerar o desbravamento de outros caminhos, de modo a contribuir para a formação de professores,

priorizando a discussão acerca dos processos psicológicos e desvelando as contradições presentes nas práticas que, muitas vezes, repetimos de forma sutil e cotidiana. Esperamos que esta pesquisa possa suscitar novas reflexões para que o conhecimento acerca da temática não deixe de ser produzido e sejam suscitadas novas possibilidades de ação concreta mediadas pelas reflexões que a pesquisa possibilita. Sugerimos, ainda, a realização de pesquisas que possam voltar-se diretamente para a prática em sua proposta de análise e, com essa interlocução, potencializar as discussões sobre a contribuição da Psicologia para a investigação sobre o fenômeno educativo.

7.0 Referências:

AFANASIEV, V. G. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília: UnB, vol.26, n.2, p.222-245, jun. 2006.

AGUIAR, W. M. J et al (2009). Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A.M.B; GONÇALVES. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J; SOARES, J. R; MACHADO, V. C. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan/mar, 2015.

AGUIAR, W. M.J; BOCK, A.M.B. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M.J; BOCK, A.M.B (orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

ALMEIDA, P.C.A. de. Discutindo a Relação Professor-licenciado e Aluno-adolescente à Luz da Formação em Psicologia. In: AZZI et all. (orgs). **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2016.

ALVARADO PRADA. **Metodologia de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses de 1999 a 2008**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, ANPED SUL, 2012.

ALVES, R. **Conversas Sobre Educação**, 7 ed. Campinas: Vesus 2003.

ANTUNES, M.A.M. **Psicologia e Educação em Periódicos Brasileiros Anteriores a 1962**. Revista da ABRAPEE, v. 6, no 2, julho-dezembro, 2002, pp.193-200.

ANTUNES, M.A.M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. In: Ver. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Vol 12. N 2. Julho/ Dezembro, 2008. P. 469-475

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, Marisa E. M.; ANTUNES, Mitsuko A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias e críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79-103.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2007, vol.11, n.1, pp.63-76.

BOCK, A. M. B; AGUIAR, W.M.J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W.M.J; BOCK, A.M.B (orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos. Resolução 466/96, de 12/12/12.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. v. 1 e 3.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista – Leninista**. Trado: K. Asryants. Moscou: Edições Progresso, 1987.

CANDAU, V. M. Ferrão. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M. M. R; MIZUKAMI, M; G. M. (orgs). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCar, 1996.

CARVALHO, M. V. C. de. **O ensino de psicologia no Curso de Pedagogia da UFPI e suas contribuições na formação de educadores**, 1997, Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

COLL, C. **Psicologia da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico. In: FACCI, M.G.D; TULESKI, S.C; BARROCO, S.M.S. (orgs). **Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação.** Maringá: Eduem, 2009.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. Ed. Campinas, SP, 2013.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G.D. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra Psicologia Pedagógica. In: **Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação.** Facci et al (org). Maringá: EDUEM, 2009.

FERNANDES, A. G. N. **Sentidos e significados produzidos pelo psicólogo escolar acerca de sua atuação profissional:** definindo passos e consolidando. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Piauí, 2011.

FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C; ALVES, N. (orgs.). **Temas de Pedagogia** - diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, pg. 169-188.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Psicologia da Educação: conceitos, sentidos e contribuições. In: **Psicologia educ.** São Paulo, n. 31, ago. 2010.

GATTI, B. A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. IN: TIBALLI, Elianda F.A. e CHAVES, Sandramara M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 105-116.

GUERRA, C. T. **O ensino de psicologia na formação inicial de professores – constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura.** 2003, Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GUERRA, G. T. Conhecimento Psicológico e Formação de Professores. In: AZZI et all. (orgs). **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia.** Campinas, SP: Alínea, 2016.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona, Península, 1977.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

IBIAPINA, I. M. L DE M; CARVALHO, M. V. M. Pesquisa Colaborativa no Procad: criação de nova paisagem na cooperação acadêmica. In: **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2016.

KITAHARA, Y. A. G. **O Ensino da Psicologia da Educação no curso de Pedagogia: um estudo das relações entre teoria e prática,** 1991. Dissertação Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

KOPNIN, P.V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JEREBTSOV, S. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas Científicas Contemporâneas Sobre Instrução no Âmbito da Teoria Histórico-Cultural. In: **VERESK – CADERNOS ACADEMICOS INTERNACIONAIS,** Estudos sobre a perspectiva históricocultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014. 235p. – (v. 1)

LEFEBVRE. **Lógica formal/Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1975.

LAROCCA, P. **Conhecimento psicológico e séries iniciais**: diretrizes para a formação de professores. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 1996.

LAROCCA, P. **Psicologia na Formação Docente**. Campinas/SP: Alínea, 1999.

LAROCCA, P. O ensino de Psicologia da Educação sob o Olhar de Licenciados e Licenciandos. In: AZZI, R. G; BATISTA, S.H.S. da S; SADALLA, A.M.F.de A. (orgs). **Formação de Professores: discutindo o Ensino de Psicologia**. 2. Ed. Campinas, SP: Alínea, 2016.

LAVOURA, T. N; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. In: **Rev. Interface**, 2017; 21(62):531-41

LEITE, S. A. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA; LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LEVANDOVSKI, A. R. **Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no ensino fundamental I**: um estudo por meio da metodologia da problematização. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2008.

LIBERALI, F.C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Campinas: Pontes, 2010.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Interfaces entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. In: **EDUCERE**, 2008, Curitiba. Anais...Curitiba: EDUCERE, 2008, p. 4039-4061.

LONGAREZI; SILVA. Pesquisa Formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. In: **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

MACÊDO, J. P. S; FERNANDES, A. G. N; ARAÚJO, R. C. B. Rev. **Mnemosine**. A Psicologia e o ensino normalista piauiense: percurso de uma disciplina. Vol.5, nº2, p. 104-131 (2009).

MARQUES, E.S.A. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Piauí, 2014.

MARTINS, L. M; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da Economia Política**. Livro I. Vol I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. IN: MEIRA, M.E.M; FACCI, M.G.D. **Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

NEWTON, F; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A.A; SILVA, N. R; MARTINS, S.T.F. **Método histórico-social na Psicologia Social**. Petropolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, E. M; ALMEIDA, J. L.V DE; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PAINI, L. D. **O papel da psicologia da educação na formação do educador:** a ótica dos professores de licenciatura de uma instituição pública de ensino superior. 2000, Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

PEREIRA, M. A. L. **A busca de caminhos que integram teoria e prática na formação inicial: o caso de uma disciplina de psicologia.** 2001, Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

PILÃO, J. M. **Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia:** um estudo a partir da visão do aluno. Dissertação (Mestrado), PUC – SÃO PAULO, 1994.

PINO, A. **As Marcas do humano:** Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigostki. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Seminovitch no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RODRIGUES, A de B. **Psicologia na formação de professores:** reflexões acerca da Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura, 2003, Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Goiás, Goiás.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Portugal: Porto Editora, 1993.

SAISI, N. B. **Psicologia da educação:** retrospectiva de uma disciplina, 1996. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. São Paulo, PUC.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma Psicologia marxista**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VERCELLI, L. de C. **A A psicologia da educação na formação docente**. 2007, Dissertação (Mestrado em Educação). Centro universitário Nove de Julho, São Paulo.

VIGOTSKI, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, L.S. **Teoria e método em Psicologia**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, L.S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____, L.S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor e Mec, 1995.

_____, L.S. **Quarta aula: a questão do meio na Pedologia**. Psicologia, São Paulo, 2010, 21 (4), 681-701. Psicol. USP vol.21 n°. 4, São Paulo, 2010. Trad. VINHA, M.P; WELCMAN, M. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

_____, L.S. A crise dos sete anos. Traduzido de: VIGOTSKI, L.S. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006, p. 377-386.