

O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores

The teacher from Vygotsky's perspective: a conception to guide the formation of teachers

Sônia Regina dos Santos Teixeira¹

Ana Paula de Araújo Barca²

Resumo: Este artigo apresenta e discute as proposições originais de Vigotski acerca do papel do professor, sinalizando implicações de tais proposições para a formação de professores. Para tanto, analisa dados de uma pesquisa empírica realizada com cinco professoras de educação infantil que participaram de um curso de formação continuada, que teve a teoria histórico-cultural como principal fundamento. Os resultados demonstram que as professoras, inicialmente, tiveram dificuldades para internalizar a concepção do professor como o organizador do meio social educativo, tal como propõe Vigotski, mas ao ampliarem tal compreensão, passaram a planejar, executar, avaliar e redimensionar o trabalho realizado, atuando como intelectuais de suas próprias práticas. Conclui-se que a concepção de professor esboçada por Vigotski pode contribuir para orientar a formação dos professores na perspectiva de uma educação crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Formação de professores; Teoria histórico-cultural; Papel do professor

Abstract: This article presents and discusses Vygotsky's original propositions about the teacher's role, signaling implications of such propositions for teacher education. To do so, it analyzes data from an empirical research carried out with five child education teachers who participated in a course of continuing education, which had the historical-cultural theory as the main foundation. The results show that the teachers initially had difficulties to internalize the teacher's conception as the organizer of the educational social environment, as proposed by Vygotsky, but when they expanded their understanding, they began to plan, execute, register, evaluate and resize the work done, acting as intellectuals of their own practices. It is concluded that the formation of teachers is the result of multiple determinations, but the teacher conception outlined by Vygotsky can contribute to guide the training of teachers in the perspective of a critical and emancipatory education.

Keywords: Teacher training; Historical-cultural theory; Role of the teacher

Introdução

A temática da formação de professores como objeto de estudo é um fenômeno recente. Segundo André (2009) e Martins (2010), esse assunto só passou a ser debatido com maior frequência em nosso país, a partir de 1970, ganhando maior dinamismo na década de 1990, principalmente, após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Desde então, essa temática tem produzido várias questões, geralmente, relacionadas às características, competências e saberes necessários aos professores, sendo, atualmente, uma das temáticas mais debatidas no campo epistemológico da educação.

1 Universidade Federal do Pará. Doutora em Psicologia. E-mail: sreginatx@gmail.com

2 Universidade Federal do Pará/ Secretaria de Educação do Estado do Pará.

Em consonância com Martins (2010), compreendemos a formação profissional, no caso específico, a formação de professores “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” p. 14). Desse modo, nenhum processo de formação pode ser analisado desvinculado da realidade social da qual faz parte, da contradição imanente “entre o dever ser³ da referida formação e as possibilidades concretas para a sua efetivação” (p. 14).

Como observou Freitas (2007), há tempos que a sociedade brasileira almeja por uma política global de formação e valorização dos professores, “que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la” (p. 1204). No entanto, passados mais de 20 de promulgação da LDB, constatamos que essa política tem sido postergada e a situação atual da formação de professores, no Brasil, é bastante complexa, imperando a lógica do capital, que prioriza as políticas do Banco Mundial, adequando a formação dos professores e regulando o trabalho docente às demandas do mercado globalizado (FREITAS, 2012; FREITAS, 2014; MAUÉS, 2009, MAUÉS E CAMARGO, 2012).

Outro aspecto que tem marcado a formação de professores, em nosso país, diz respeito ao descarte, negligência ou recuo da teoria. Diniz e Lima (2010), Moraes (2001), Moraes e Soares (2005) e Martins (2010) constataram em seus estudos um esvaziamento teórico tanto na formação inicial quanto continuada dos professores, o que pode ser observado na desqualificação dos conhecimentos clássicos e universais e na negação do ato de ensinar com o deslocamento do eixo do ensino para a aprendizagem. Em decorrência disso, muitos professores, por não compreenderem os fundamentos teóricos de seu papel, passam a guiar suas práticas pela lógica da vida cotidiana. Ao encararem a educação, atividade complexa, portanto, intencional, refletida e planejada, como algo natural, os professores perdem os instrumentos fundamentais que o permitem refletir sobre a sua prática de modo crítico e assim efetuar as transformações possíveis. A adoção consciente de uma teoria por parte dos professores é, portanto, uma necessidade da prática docente (TEIXEIRA E MELLO, 2016). Outra consequência do esvaziamento teórico é a excessiva valorização da epistemologia da prática, da formação do professor reflexivo, que prescinde da teoria para refletir sobre sua prática (MORAES E SOARES, 2005).

Historicamente, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) tem insistido que a definição de linhas orientadoras da formação de professores é condição para uma educação emancipatória e defendido a “concepção sócio-histórica” de professor como a perspectiva teórica que pode guiar esse processo e contribuir para a formação do professor como um sujeito crítico, comprometido com a efetivação de um trabalho pedagógico intencional, refletido e criativo (FREITAS, 2014).

Face ao exposto, o objetivo deste artigo é analisar e discutir a concepção de professor na perspectiva de Vigotski, destacando suas implicações para a formação de professores. Para isso, tomaremos como base os dados de uma pesquisa realizada com professores de educação infantil que participaram de um curso de formação continuada a nível de aperfeiçoamento, no qual estudaram e debateram a concepção de professor formulada por Vigotski.

3 Grifo original da autora.

A concepção de professor na perspectiva de Vigotski

A concepção de professor formulada por Vigotski somente pode ser compreendida em articulação com o sistema teórico elaborado pelo autor, conhecido atualmente como teoria histórico-cultural⁴.

Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) elaborou a sua teoria em uma Rússia pós-revolucionária empenhada na construção de uma sociedade socialista. Desse modo, como observou Tuleski (2008), toda a produção intelectual do autor não pode ser vista como neutra e pensada ou aplicada de forma acrítica para solucionar problemas pontuais da sociedade capitalista, como os problemas educacionais, por exemplo. Diferente disso, os princípios explicativos, proposições e categorias teóricas por ele criados, estão vinculados e comprometidos com um ideal de homem e de sociedade e assim precisam ser concebidos e tomados como referências.

Tendo o materialismo histórico-dialético como seu principal fundamento, Vigotski dedicou-se, então, a elaborar uma nova psicologia para um novo homem e uma nova sociedade, uma psicologia científica que superasse as abordagens reducionistas e a-históricas em voga na sua época e explicasse de forma dialética o complexo processo de formação do psiquismo humano. O autor encontrou a chave para essa explicação na tese de Marx de que a essência dos homens são as relações sociais e estudou, então, o psiquismo humano tentando estabelecer a contradição dialética entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo, tomando o desenvolvimento social da personalidade humana consciente⁵ como a unidade dialética. Nisto está o diferencial do autor, o avanço que ele nos proporcionou na compreensão do psiquismo humano. A psicologia dialética de Vigotski toma o devir contraditório da personalidade humana consciente como objeto de estudo da psicologia e as relações sociais como seu princípio explicativo (DELARI JR, 2017).

É desse modo que tomaremos a teoria de Vigotski neste trabalho, como uma abordagem teórica da psicologia, de base marxista, que visa compreender e explicar de forma dialética a gênese social do psiquismo da pessoa humana concreta, em toda a sua inteireza, o que nos permite pensar formas de orientar o pensar e o agir do professor como um intelectual que exerce uma das mais importantes atividades de nossa sociedade, que é justamente a de intervir de forma intencional na formação social da personalidade humana consciente de seus alunos.

Nesse sentido, diferentemente de outros autores utilizados como referência para a formação de professores, que não pensaram a educação ou não a priorizaram em suas explicações teóricas, Vigotski a

4 É importante esclarecer que segundo Keiler (2012), ao contrário da opinião comum, a denominação “teoria histórico-cultural” não é uma autêntica designação para a abordagem teórica elaborada por Vigotski e seus colaboradores, entre os anos 1924-1934, na antiga União Soviética. Na verdade, Vigotski nunca nomeou sua teoria de “histórico-cultural”. Essa denominação foi introduzida por opositores de Vigotski em meados dos anos 1930, como forma de crítica e rejeição aos trabalhos sobre a influência da cultura letrada na vida de trabalhadores camponeses, realizados por ele e Luria, entre os anos 1928 a 1931, na Ásia Central. Somente em 1956 é que essa denominação foi incorporada por Luria e Leontiev à abordagem de Vigotski, tendo se popularizada a partir da década de 1970. Na opinião de Keiler (2012), a adoção dessa denominação para a teoria de Vigotski é bastante problemática, pois não reflete adequadamente o universo das ideias do autor e nem marca a diferença de suas ideias para as de seus colaboradores, criando um cenário teórico quase homogêneo que não existe. Apesar disso, por considerar que essa é a expressão que prevalece nos meios acadêmicos, a utilizaremos como sinônimo da teoria de Vigotski.

5 Termo formulado por Vigotski e utilizado pelo psicólogo brasileiro Achilles Delari Júnior, como um dos elementos do sistema conceitual de Vigotski, criado por este autor para explicitar a “dialética do humano”. Segundo Delari Jr (2017), a personalidade humana consciente representa a unidade dialética entre o mundo objetivo e subjetivo. Trata-se do “social em nós”, do ser humano concreto, que se posiciona diante de seus semelhantes, relaciona-se com os outros e consigo mesmo, como um “ser social”. Nesse sentido, é o desenvolvimento social da personalidade humana consciente, compreendida por Vigotski como a “síntese das funções psíquicas superiores” e não as funções psíquicas superiores isoladas, que se constitui o objeto de estudo da teoria histórico-cultural.

colocou no interior de seu sistema teórico, como poderemos comprovar nesta citação:

O novo sistema não precisará se esforçar para extrair de suas leis as derivações pedagógicas nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução para o problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico, e a educação é a primeira palavra que [a nova psicologia] menciona (VYGOTSKI, 1926/1997, p. 144).

Para Delari Jr. (2012), Vigotski assim procedeu por duas razões principais. Primeiramente, porque o autor tinha clareza que sem os processos educativos em um sentido amplo e sem a educação em seu sentido restrito, tarefa específica da escola, não haveria formação da personalidade humana consciente. Em segundo lugar, porque seu sistema teórico projeta-se para o futuro como uma “ciência do novo homem” (VYGOTSKI, 1926/1997, p. 406), logo, a educação que se orienta ao desenvolvimento social da personalidade humana consciente também não pode prescindir da psicologia. Nessa perspectiva, enquanto para as concepções anteriores a Vigotski, o processo de desenvolvimento psíquico aconteceria, de certa forma, de maneira independente do processo de educação, para este autor, não existe desenvolvimento social da personalidade humana consciente sem educação. De mera instrução, a educação passa a ser concebida como o processo de formação da personalidade e ter como meta o pleno desenvolvimento dos alunos, como sujeitos que constroem sua história e participam da história social da humanidade em imanência com sua existência social.

Em uma de suas primeiras produções em psicologia, a obra “Psicologia pedagógica”, Vigotski (1924/2003) já destacava o papel da educação em uma sociedade capitalista, ao afirmar que “educar significa organizar a vida” (p. 220) e “Não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida” (p.77). Nessa mesma obra, o autor apresenta uma concepção profundamente “dialética” do ato social educativo. Diferente de abordagens teóricas baseadas na lógica formal que tendem a privilegiar um dos polos do processo educativo e a “centrarem” a educação ora no professor, ora no aluno, concebe esse processo como uma totalidade, uma síntese dialética formada por três elementos: o professor, o aluno e o meio social educativo, em que todos são ativos. “O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno é ativo, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (p. 79).

Desse modo, em consonância com a tese central de Vigotski de que a personalidade humana consciente é fruto “das” relações sociais, a educação escolar, compreendida como uma das relações sociais que a pessoa participa, ganha grande importância, justamente pelo fato de ser uma relação organizada de forma intencional e sistemática. Foi nesse sentido que Vigotski concebeu o papel do professor em sua abordagem teórica. Na obra “Psicologia Pedagógica”, publicada em 1924, o autor já elucidava o papel do professor. Ele “é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando” (p. 76). Em outro texto escrito em 1926, reitera essa concepção, ao afirmar que “de um ponto de vista científico, o professor é ‘apenas’⁶ o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da interação desse meio com cada aluno” (1926/1997, p. 159).

No Brasil, no entanto, ainda não estamos nos valendo dessa concepção. Em vez disso, o que vemos é uma compreensão generalizada de que para o autor, o professor seria o “mediador”, um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento. As publicações brasileiras destinadas à formação inicial de professores, geralmente, apresentam esse equívoco. Além disso, essa ideia é veiculada com muita frequência em cursos e em publicações destinadas à formação continuada de professores. Acreditamos que somente a partir do debate acerca do real entendimento do autor com relação a essa temática é que os professores em formação poderão vislumbrar nessa concepção uma importante contribuição para a compreensão do processo educativo.

6 Grifo das autoras.

Vigotski algumas vezes é criticado por não ter explicitado alguns de seus conceitos. No caso do conceito de professor essa afirmação não procede. No texto escrito em 1926, intitulado “Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike: princípios de ensino baseados na psicologia”, no qual demonstra preocupação com o caráter científico da educação, o autor chegou a ser didático, ao usar uma metáfora para elucidar o papel do professor como organizador do meio social educativo. Ele comparou o trabalho de um condutor japonês, com o maquinista de um bonde, mostrando que o trabalho do professor comporta duas diferentes facetas.

O condutor japonês se ata a um riquixá e assim transporta os viajantes pelas ruas da cidade. Ao fazer isso, exerce um duplo papel. É força motriz (fonte de energia física), uma vez que o homem é uma “parte do riquixá” e executa uma parte do trabalho que poderia ser realizado por um cavalo. Esse papel é o predominante em seu trabalho. No entanto, ele desempenha um outro papel, que não é predominante, mas é fundamental para a sua atividade. Ele é o organizador, o administrador, o condutor, o regulador e o controlador do riquixá. Trata-se de uma parte menor do seu trabalho, mas que só ele, enquanto homem pode realizar. É ele quem põe o dispositivo em movimento, o detém quando necessário, evita obstáculos, dentre outros.

O maquinista do bonde, por sua vez, também exerce um duplo papel. É força motriz (fonte de energia física), uma vez que o homem é uma “parte da máquina”. Embora seja uma parte menor de seu trabalho, é necessário que ele mova com a manivela o freio ou o motor ou os desloque de um lado para outro com sua força física. No entanto, o seu trabalho maior é outro. Ele é o organizador, o administrador, o condutor, o regulador e o controlador da máquina. No dizer de Vigotski “é o soberano das correntes, das rodas e do vagão”.

Esses dois elementos, que estão presentes, obrigatoriamente, em todo trabalho humano, mudam sua posição. Na condução do riquixá predomina o trabalho físico, algo que é extenuante para o homem devido ao fato de substituir um cavalo. No entanto, o homem pode prescindir do cavalo, mas de modo algum pode prescindir do trabalho do próprio homem. Ainda que o papel de condutor do riquixá em sua vertente de organizador e administrador seja quase nulo, ele tem a sua importância. No caso do maquinista do bonde isso se inverte. O consumo de energia é quase zero, mas o manejo da máquina é algo de grande importância e complexidade. Assim é o trabalho humano e, particularmente, o trabalho do professor. Essa metáfora mostra em que sentido ele se realiza e que está sempre dirigido ao desenvolvimento da técnica. À medida que a cultura e, especialmente, a técnica, evoluem, o trabalho humano passa do “condutor de riquixá” ao do “maquinista do bonde, alcançando formas cada vez mais elevadas.

O trabalho do professor, portanto, apresenta essas duas facetas. Em uma perspectiva tradicional, o professor é predominantemente força motriz – uma bomba que injeta conhecimentos nos alunos. Ele é o motor principal e quase único do processo educativo. O aluno, por sua vez, é visto como um recipiente vazio a ser enchido pelo professor por meio de suas lições. Nessa perspectiva, o professor, é o “faz tudo”. Ele pensa, planeja e avalia o processo educativo sozinho, de forma unidirecional. Aos alunos, cabe serem “transportados no riquixá”, geralmente a “contragosto”, porque não podem combinar o destino e nem organizar a “viagem” com o professor”. Este, logo percebe que não dá conta de sua tarefa, aborrece-se com os resultados, sente-se fatigado, chegando algumas vezes a adoecer.

Em uma perspectiva dialética, defendida por Vigotski, o professor é o organizador, administrador do meio educativo, o regulador e controlador da interação do meio educativo com cada aluno. Vemos,

portanto, que o autor reserva um papel muito maior e de maior responsabilidade para o professor do que o de simples mediador entre o aluno e o conhecimento. De um ponto de vista científico, o professor é o organizador do meio social educativo, das relações sociais que se processam na escola. Alguém que conduz o processo educativo com bases científicas. O professor não é a força motriz, a locomotiva do processo, mas o seu condutor, alguém que está profundamente inserido na organização intencional, planejada, estruturada de ações escolares que componham, com o conjunto da sociedade, as condições essenciais para a gênese personalidade humana consciente de seus alunos.

A concepção de professor como “mediador”, atribuída a Vigotski e que predomina no Brasil, não encontra respaldo no sistema teórico do autor e se mostra, inclusive, incompatível com tal abordagem, uma vez que para Vigotski, a mediação é o processo e o ato de “uso de mediadores”, a saber: a mediação técnica (mediação por instrumentos técnicos) e a mediação simbólica (mediação por signos). Ora, sabemos que o professor não é um objeto, uma ferramenta, para ser “usada” pelo aluno. Ele é um ser humano, uma personalidade humana consciente. Na verdade, em consonância com a teoria de Vigotski, a mediação pedagógica, realizada pelo professor, seria uma modalidade de mediação simbólica e o mediador não seria o professor, mas a linguagem (sistema de signos) utilizada por ele para mediar semioticamente as relações sociais que se processam na escola.

Tais proposições assinalam a necessidade de uma formação científica específica do professor. É isso que o possibilitará ser um intelectual de sua própria prática. Alguém que pensa, planeja, executa, registra, avalia e modifica a sua prática juntamente com seus alunos, tendo uma teoria ou teorias como fundamento.

[...] se um professor desejar ser um pedagogo cientificamente formado, vai ter de aprender muito. Antes se desejava apenas que conhecesse sua matéria e o programa e que soubesse dar alguns gritos em sala de aula ante um caso difícil. Hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho. (VIGOTSKI, L. S. 1924/2003, p. 300)

Justamente por conta da complexidade desse papel atribuído ao professor tanto mais difícil é o trabalho docente e tanto mais esse profissional precisa ser formado e valorizado. Na concepção de Vigotski, o professor tem a responsabilidade de organizar todo o processo educativo de modo a impulsionar o desenvolvimento social da personalidade humana consciente de seus alunos em direção à constituição de um “conhecimento crítico”, sem dicotomizá-los de “sentimentos e valores éticos”, sem dicotomizar “intelecto” e “afeto”. Por tudo isso, ele necessita ser um legítimo e bem preparado “intelectual organizador do meio social educativo.”

Implicações da concepção de professor formulada por Vigotski para a formação de professores

Acreditamos que a concepção de professor orienta a ação docente, a forma como um professor organizava o trabalho pedagógico, por isso, merece um destaque no processo de formação de professores. Vimos que na concepção de Vigotski, o professor não apenas realiza uma “mediação” ou é um mero “meio” técnico ou simbólico. Diferente disso, ele é um ser humano vivo, ativo, consciente, um intelectual organizador do meio social educativo. Ele não é um simples intermediário entre o aluno e o conhecimento. Ele é o intelectual dirigente do processo educativo, um condutor, regulador e controlador das relações próprias do meio social educativo escolar.

Em nossa perspectiva, sem uma compreensão dos fundamentos teóricos do seu ofício, o professor não pode desempenhar esse importante papel com criticidade, responsabilidade e dialogicidade. É nesse sentido que acreditamos que a concepção de professor formulada por Vigotski articulada com a teoria geral do autor, fornece uma contribuição importante para a formação inicial e continuada de professores, possibilitando que esses profissionais se vejam como intelectuais de suas próprias práticas, que exercem importante papel no processo de formação humana das novas gerações.

Um exame minucioso e refletido sobre as proposições de Vigotski acerca do papel do professor permitiu-nos constatar o valor das relações sociais intencionalmente organizadas na escola para o processo de desenvolvimento da personalidade humana consciente dos alunos e vislumbrar pelo menos 07 (sete) formas de o professor organizar e conduzir as relações sociais educativas, com vistas a esse fim. Ressaltamos que todas essas formas de organização somente poderão se converter em desenvolvimento para os alunos se estes forem ativos no processo educativo, como propõe Vigotski (1924/2003,1926/1997), participando de todos os seus momentos. São elas: a) Relação dos alunos com o currículo; b) Relação dos alunos com os tempos e espaços; c) Relação dos alunos com as obtucheniés; d) Relação dos alunos com outros alunos; e) Relação dos alunos com os professores; f) Relação dos alunos demais profissionais da escola e g) Relação dos alunos com as famílias e a comunidade⁷ (Publicação de nossa autoria, no prelo).

Acreditamos que essa categorização das formas de organização do meio social educativo pelo professor, por nós realizada, a partir das ideias de Vigotski, podem contribuir para que os professores em formação compreendam seu papel de impulsionadores do desenvolvimento de seus alunos. Além disso, duas categorias criadas por Vigotski, ligadas diretamente ao papel do professor como organizador do meio social educativo também podem orientar a formação de professores. São elas: o conceito de obutchenie e o de zona de desenvolvimento proximal.

Obutchenie - o processo de ensinar e aprender como uma unidade

Vigotski elaborou o conceito de obutchenie para marcar o caráter dialético do processo educativo. O conceito une, dialeticamente, o professor, o aluno e o meio social educativo e destaca o papel da intencionalidade pedagógica, bem como enfatiza o ensinar e o aprender como uma unidade dialética.

O fato desse conceito reunir tantos elementos e de não termos no idioma português uma palavra exata correspondente à palavra russa obutchenie, alguns autores a traduziram por “aprendizado” (VYGOTSKY, 1935/1984), “instrução” (PRESTES, 2012) e “situação de ensino” (PRESTES, 2012b).

Após estudos e análises do referido conceito em articulação com o sistema conceitual de Vigotski como um todo, temos optado por usar a própria palavra obutchenie e considerado que a tradução que mais se aproxima da proposição de Vigotski é a expressão “situação de ensino-aprendizagem”. Pensamos que as palavras ou expressões “aprendizado”, “instrução”, “situação de ensino” e “processo ensino-aprendizagem” não garantem o caráter dialético do conceito, uma vez que deixam sempre um dos elementos do processo educativo de fora. Para Vigotski não é a aprendizagem ou aprendizado que promove o desenvolvimento, mas a obutchenie. São as obucheniés organizadas intencionalmente pelos professores em diálogo com seus alunos que podem pôr em movimento diferentes processos de desenvolvimento, contribuindo para a formação social da personalidade humana consciente.

⁷ Os limites deste texto não permitem um debate mais qualificado sobre as diferentes formas de organização do meio social educativo pelo professor. Tal discussão é objeto de um outro texto de nossa autoria.

Zona de desenvolvimento proximal ou iminente - a personalidade humana consciente se desenvolve de modo partilhado

Outro conceito do sistema conceitual de Vigotski, ligado à concepção de professor como organizador do meio social educativo que pode contribuir para que os professores em formação compreendam melhor o trabalho que realizam é o conceito de “zona de desenvolvimento proximal ou iminente”, criado pelo autor para dar conta da relação existente entre três elementos: o desenvolvimento, a *obutchenie* e a ação colaborativa de outra pessoa (PRESTES, 2012a).

Vigotski (1932-1933/1996) concordava que existe maturação, mas que esse processo não é algo universal, como se todas as pessoas passassem pelos mesmos estágios maturacionais, também não acreditava na possibilidade de qualquer desenvolvimento, a um ponto muito distante. Diferente disso, acreditava e defendia que as pessoas interessadas em intervir no processo social de formação da personalidade humana consciente de uma pessoa, notadamente, pais e professores, atentassem para o desenvolvimento próximo ou iminente, representado por aquilo que está em um horizonte próximo, na zona de possibilidades de desenvolvimento e que pode vir a tornar-se desenvolvimento real para a pessoa, desde que sejam organizadas *obutchenie*s para tal e que as pessoas mais experientes prestem ajuda, colaboração à pessoa em desenvolvimento.

Acreditamos que apesar desse conceito não se limitar à educação escolar, assume grande importância no trabalho pedagógico, justamente pela possibilidade do “fazer com o outro”, do diálogo entre professores e alunos e entre os próprios alunos. A *obutchenie*, entendida como uma situação de ensino-aprendizagem, organizada deliberadamente pelos professores em diálogo com seus alunos, não é certeza de desenvolvimento, mas sendo realizada em uma ação colaborativa entre o professor e os alunos ou entre alunos mais experientes e menos experientes, gera mais possibilidades de desenvolvimento.

Esse conceito marca, portanto, o caráter partilhado do processo de formação social da personalidade humana consciente e aponta para a possibilidade e a necessidade de os professores conhecerem e acompanharem esse processo no coletivo de alunos e em cada aluno em particular, de modo a identificarem o que já se caracteriza como um nível do desenvolvimento real e o que o aluno ainda só consegue realizar com a ajuda dos professores ou de colegas mais experientes.

Um estudo sobre a concepção de professor formulada por Vigotski em um curso de formação continuada

Como vimos, a educação apresenta peculiaridades que exige dos profissionais que nela atuam uma sólida formação teórico-prática para que possam compreender e exercer a função docente. No entanto, isso ainda não é uma realidade. Várias são as causas que podem ser apontadas como originárias desse problema. Pensamos que a ausência de formação ou a baixa qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores pode ser apontada como uma das causas principais da fragilidade teórica apresentada pela maioria dos professores.

No caso da educação infantil, essa questão se mostra ainda mais grave. Historicamente, a formação desses profissionais vinha se dando em nível de ensino médio ou em treinamentos pontuais promovidos por instituições e órgãos governamentais, os quais muitas vezes se resumiam a repetição de técnicas e ênfase em conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos nas crianças. A formação em nível superior é

algo muito recente e também muito restrita. Estudos mostram que os currículos dos cursos de Pedagogia ainda não dão o devido destaque à educação infantil e muitos pedagogos se formam sem ter clareza de como atuar nessa área específica (GATTI, 2010). Além disso, o conhecimento científico sobre a educação de crianças em ambientes coletivos de educação da infância é uma construção recente.

No primeiro semestre de 2013, a Universidade Federal do Pará (UFPA), consciente dessas questões, firmou convênio com o Ministério da Educação para ofertar cursos de aperfeiçoamento em educação infantil, tendo uma de nós como coordenadora. Dentre as três propostas de curso de aperfeiçoamento disponibilizadas pelo Ministério da Educação, optamos pela oferta do curso intitulado “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”, ofertado por meio de atividades coletivas presenciais, totalizando uma carga horária de 180h.

Certas da essencialidade da teoria no processo de formação inicial e continuada de professores e em consonância com a ideia de que os professores são intelectuais com autonomia para pensar a educação, ao recebermos do Ministério da Educação a proposta de ementa do curso, tomamos a decisão de organizá-lo tendo como referência básica a teoria histórico-cultural. Elegemos então o tema “educação infantil humanizadora” como eixo do curso e organizamos todas as disciplinas, seis ao total, formando um todo lógico e coerente, que possibilitasse aos professores em formação, a compreensão da natureza e especificidade do trabalho pedagógico da educação infantil.

O curso foi ofertado em nove municípios paraenses, no período de 2013 a 2016, tendo como participantes cerca de 400 profissionais da educação infantil, entre gestores, técnicos e professores.

Durante o período de execução do curso, à medida que ministrávamos as disciplinas, investigávamos as possíveis mudanças nas concepções e práticas dos professores participantes. Para este estudo, recortamos algumas respostas de cinco professoras com relação à internalização da concepção de professor que norteava o curso — a concepção formulada por Vigotski, estudada e discutida na disciplina “Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero até seis anos e implicações para o trabalho docente”, que tinha uma carga horária de 60 horas.

As cinco professoras participantes do estudo frequentaram o curso no ano de 2014. Dessas, três eram ligadas à Rede pública do município de Ananindeua-Pará e duas à Rede pública do município de Castanhal-Pará. Para preservar o sigilo da identidade, alteramos os nomes das professoras. Denominamos as professoras ligadas à rede municipal de Ananindeua de Rosa, Lúcia e Joana e as professoras ligadas à rede municipal de Castanhal receberam os nomes de Júlia e Maria. Todas as cinco professoras eram pedagogas, sendo que duas delas possuíam especialização em psicopedagogia. Duas professoras haviam realizado a formação inicial em universidades públicas e três em instituições particulares.

A coleta de informações foi realizada por meio da utilização de um questionário com quatro questões abertas, elaborado e aplicado pelas pesquisadoras a cinco professoras participantes, durante os meses de abril a junho de 2014, após a conclusão da disciplina “Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero até seis anos e implicações para o trabalho docente.”

As respostas às perguntas do questionário foram transcritas e organizadas em quatro categorias, a saber: 1. Concepção de “professor” antes de cursarem a disciplina; 2. Concepção de “professor” após cursarem a disciplina; 3. Prática pedagógica das professoras antes de cursarem a disciplina e 4. Prática pedagógica das professoras após cursarem a disciplina.

Concepção de “professor” antes de cursarem a disciplina

A primeira pergunta formulada às professoras tinha por objetivo identificar a concepção de professor que elas tinham antes de terem contato com a concepção proposta por Vigotski, por ocasião da disciplina “Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero até seis anos e implicações para o trabalho docente”. Dentre as cinco professoras, três responderam que compreendiam que a função do professor era “passar deveres às crianças”. Duas afirmaram que antes de cursarem a disciplina, pensavam que seu papel era cuidar das crianças e “botá-las” para brincar.

Todas as professoras afirmaram que antes de cursarem a disciplina, pensavam que cabia unicamente a elas a capacidade de deliberar sobre os conteúdos e atividades a serem desenvolvidos com as crianças, bem como selecionar, organizar e preparar os materiais didáticos a serem utilizados nas atividades.

Duas professoras afirmaram que já haviam lido na “Revista Nova Escola” e escutado em palestras que Vigotski concebia o professor como mediador, mas não compreendiam bem o que isso consistia e por essa razão não transformaram essas ideias em práticas.

Concepção de “professor” após cursarem a disciplina

Ao serem interrogadas sobre o que aprenderam acerca do papel do professor na perspectiva de Vigotski e em que esses conhecimentos alteraram as concepções que tinham até então, as cinco professoras foram unânimes em afirmar que, inicialmente, tiveram dificuldades para compreender as ideias do autor, mas após os estudos debates e sínteses reflexivas passaram a ter uma clareza teórica muito maior a esse respeito, a compreender melhor o seu papel e conseqüentemente, a mudar a sua relação com as crianças e o conhecimento.

Antes de cursar a disciplina, eu achava que as crianças não tinham que opinar sobre as atividades que realizavam e que cabia a mim decidir tudo por elas. Eu também achava que podia pegar uma atividade do livro e passar para elas porque eu não entendia que isso contava para o processo de formação da personalidade das crianças. Hoje, sei que meu papel é selecionar elementos da cultura, juntamente com a crianças e combinar com elas as atividades que vamos realizar (Professora Joana).

Antes eu não sabia muito bem como era o meu papel. Meu curso de Pedagogia não me possibilitou essa clareza. Eu achava que bastava passar as atividades para as crianças e ficava eu pra um lado e as crianças pra outro fazendo as atividades ou brincando. No início da disciplina foi difícil compreender o papel do professor. Agora, entendo um pouco mais. Sei que eu sou a organizadora, a líder da turma, e passei a me preocupar com o meu papel no desenvolvimento da personalidade da criança (Professora Lúcia).

As professoras afirmaram que os conceitos de “processo educativo”, “obutchenie” e “zona de desenvolvimento proximal” foram fundamentais para que compreendessem a responsabilidade que têm como professoras, de dirigir o processo educativo para que as crianças avancem em seus processos de desenvolvimento. Além disso, disseram que a partir da compreensão da concepção de professor como “organizador do processo educativo” passaram a ter mais autonomia em seus trabalhos.

Aprendi que não sou tarefaira, que sou uma profissional e tudo que faço deve ser refletido, pensado muitas vezes. Aprendi que sempre devo pensar: O que as crianças aprenderão e desenvolverão com isso? O que algumas crianças já sabem e podem compartilhar com as outras? Por isso, passei a ser crítica ao ler um livro, assistir a uma palestra. Aprendi que eu como professora não posso tirar a atividade da criança, que eu devo envolvê-las em todas as atividades. A criança é ativa na sua

aprendizagem. Aprendi que o professor ensina conversando com a criança, interagindo com ela e não apenas explicando no quadro (Professora Maria).

Prática pedagógica das professoras antes de cursarem a disciplina

Ao serem perguntadas como eram suas práticas pedagógicas, antes de cursarem a disciplina, todas as cinco professoras afirmaram que não compreendiam o trabalho que realizavam e suas práticas eram geralmente baseadas em atividades tiradas de livros didáticos ou criadas por elas, mas sem saber muito bem para que as realizavam.

Três das cinco professoras afirmaram que tinham atuado, anteriormente, no ensino fundamental e organizavam o trabalho pedagógico na educação infantil da mesma forma que organizavam nessa etapa da educação básica, com lições para tirar do quadro, cópias, atividades de reconhecimento de letras do alfabeto e dever de casa, entre outros.

Três das cinco professoras afirmaram que, antes do curso, não se preocupavam muito com suas ações, pois não sabiam que elas tinham desdobramentos no processo de formação da personalidade humana das crianças, por isso, geralmente, copiavam uma atividade que achavam interessante para “passar” às crianças ou escolhiam uma música animada para cantar com elas, sem uma intenção definida.

Prática pedagógica das professoras após cursarem a disciplina

Ao serem perguntadas sobre quais foram as principais mudanças que ocorreram em suas práticas pedagógicas após estudarem e discutirem acerca da concepção de professor formulada por Vigotski, as professoras foram unânimes em afirmar que a principal mudança foi a forma de interagirem com as crianças e o conhecimento. Após cursarem a disciplina, as professoras passaram a estabelecer uma relação de comunicação com as crianças e a se preocupar com os conhecimentos que lhes eram disponibilizados. Elas passaram a ouvir e a olhar as crianças, procurando conhecer suas experiências e saberes, bem como aquilo que desejavam e precisavam aprender.

Três professoras afirmaram que passaram a refletir melhor sobre as suas práticas, tendo os conceitos ligados à concepção de professor, como fundamentos.

Depois que conheci o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, passei a me preocupar em observar quais crianças conseguiam realizar algo sozinha e quais só conseguiam fazer com a minha colaboração ou de colegas mais experientes. Passei a me preocupar em organizar as interações entre as crianças. Agora, elas mesmas já se organizam, cooperam chamam as menores para brincar, dão as mãos para as menores. Eu até fico admirada com as mudanças que ocorreram na minha prática (Professora Joana).

O leque de conceitos e ideias ligados à concepção de professor proposta por Vigotski, aprendidos no curso, contribuiu para que as professoras pudessem traduzir a teoria na prática e compreender melhor o trabalho que realizam. Além disso, ao planejarem, organizarem vivências com as crianças, documentarem e refletirem sobre o trabalho que realizavam também aprenderam a fazer a teoria, tornando-se intelectuais de suas próprias práticas.

Eu agora sei como fazer o meu trabalho. Passei a planejar, a registrar o meu trabalho, a observar as

crianças e suas ações nos diversos espaços da escola. Agora organizo o tempo, o espaço, as brincadeiras com as crianças. Trago mapas, globos, livros, revistas, brinquedos, sucatas, folhas (Professora Maria).

Todas as professoras afirmaram que a compreensão da ideia de professor como organizador do ambiente social educativo ensejou mudanças profundas em suas práticas pedagógicas, desde o planejamento das atividades, a maneira de organização do espaço, tempos relações, até a documentação do trabalho realizado com as crianças.

É incrível como um curso muda a cabeça da gente. Eu não dava valor pro meu trabalho. Não registrava o que eu fazia. Não refletia sobre o que eu fazia. Agora eu entendo tudo diferente. Eu anoto tudo, eu tiro foto, eu guardo tudo. Eu passei a compreender o meu trabalho (Professora Rosa).

Considerações finais

Como vimos, Vigotski estava interessado em criar uma psicologia dialética, cujo objeto de estudo é o ser humano integral, completo, uma síntese de múltiplas determinações. O autor se valeu de um sistema amplo de conceitos críticos para compor sua mais radical e avançada concepção de desenvolvimento, que concebe a personalidade humana consciente como o objeto de estudo, por conter a síntese de nossas relações sociais, por ser “o social em nós”. Vigotski acreditava que a educação tinha um papel fundamental nesse processo, por isso a colocou no interior do seu núcleo teórico como a primeira palavra que a sua psicologia menciona e preocupou-se em elucidar o papel do professor. Na concepção do autor, a educação deve buscar em primeiro lugar a formação da personalidade humana consciente e o professor é o organizador do meio social educativo para que isso aconteça, o profissional que organiza de modo intencional e sistemático o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, criando condições de emergência das potencialidades de seus alunos e atuando em conjunto com eles, de modo colaborativo levando sempre em consideração as suas experiências e necessidades.

Entendemos que é sempre um desafio pensar as contribuições de um sistema teórico para a educação, principalmente, quando se trata da formação de professores. Concordamos com Freitas (2007, 2014), que a formação de professores não pode ser pensada de forma isolada, mas ligada à valorização e às condições de trabalho, salário e carreiras dos professores. Além disso, também compreendemos a formação de professores como uma síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, não é um sistema conceitual ou um conceito que produzirá as mudanças necessárias. No entanto, defendemos a importância da orientação teórica na formação inicial e continuada, por acreditar que esta repercute diretamente na atuação do professor. Além disso, pensamos que uma teoria comprometida com a transformação social, como é o caso da teoria de Vigotski, pode possibilitar a crítica desse processo de formação e sinalizar possibilidades de mudança, não oferecendo “receitas”, mas possibilitando reflexões sobre atitudes necessárias ao pensar e agir pedagógicos.

Neste estudo, vimos como a concepção de professor formulada por Vigotski, estudada e debatida em um curso de formação continuada de educação infantil, repercutiu diretamente nas concepções e práticas de cinco professoras. Sabemos que a maior parte dos cursos de formação inicial ainda não dá conta de proporcionar uma formação teórico-prática coerente e consistente aos professores dessa etapa da educação básica, que educam as crianças no início de seus processos de formação social da personalidade humana consciente e por acreditarmos que a infância se constitui como um período fundamental desse processo, entendemos que a educação infantil e o papel do professor dessa etapa merecem espaço na

pesquisa acadêmica.

O tema deste dossiê: “Formação de professores: diferentes perspectivas” possibilita um amplo debate e uma multiplicidade de tratamento dessa questão. Acreditamos que este artigo, que elegeu para o debate a questão da formação teórico-prática dos professores, apresentando e discutindo as implicações de uma concepção de professor nas concepções e práticas de professores de educação infantil, valorizou a proposta do presente dossiê ao discutir a concepção de professor na perspectiva de Vigotski e debater uma experiência de formação continuada de professores da educação infantil. Esperamos que ele contribua para tão importante debate.

Referências

- ANDRÉ, M. Pesquisas em formação de professores: contribuições para a prática docente. In: PINHO, S. Z. (Org). **Formação de professores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 241-255.
- DELARI JR., A. **Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada**. Umuarama, - PR: Mimeo, 2009, 40 p. (2ª versão).
- DELARI JR., A. Questões de método em Vigotski: condições para a pesquisa em psicologia e educação. In: Apresentação em Powerpoint. **I Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural**. UNESP Marília - SP, 2012.
- DELARI JR., A. **Dialética da psicologia e dialética do humano como seu objeto** – Em diálogo com a história da psicologia. Curitiba (PR): Coletivo Eras e Dias, 2017, Mimeo. p. 5.
- DINIZ, D. C.; LIMA, F. das C. S. Para além da desintelectualização do pedagogo: uma crítica ao recuo da teoria na formação docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 2, n. 2, 2010.
- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.
- FREITAS, H. C. L. de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- KEILER, P. “Cultural-historical theory” and “Cultural-historical school”: from myth (back) to reality. **PsyAnima, Dubna Psychological Journal**, v. 5, n. 1, p. 1-33, 2012.
- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Autêntica, 2010.
- MAUÉS, O. C. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 44, p. 473-492. 2009.
- MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.
- MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

- MORAES, M. C. M.; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Revista Educação**, Porto Alegre: RS, ano 28, v. 2, n. 56, p. 265-281, maio/ago. 2005
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.
- PRESTES, Z.; VIGOTSKI, L. S.: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012b, p. 57-71.
- TEIXEIRA, S. R. dos S.; MELLO, S. A. Formação de Professores: uma teoria para orientar as práticas. In: CORRÊA, C. H. A.; PESSOA, L. I.; BISSOLI, M. de Fs (Orgs). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: Edua, 2016, p. 85-108.
- TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá, PR: EDUEM, 2008.
- VYGOTSKI, L. S. Prólogo a la versión Russa del libro de E. Thorndike: Principios enseñanza basados a la psicología. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1926/1997, p. 143-162.
- VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1927/1991, p. 259-407.
- VYGOTSKI, L. S. O manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação & Sociedade**: Campinas, v. 21, n. 71, 1929/2000.
- VYGOTSKI, L. S. Conclusiones. Futuras vías de investigación. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor: 1931/2000, p. 327-340.
- VYGOTSKI, L. S. Problemas de la psicología infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Editora Visor. 1932-1933/1996, p. 249-386.
- VYGOTSKI, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1935/1984.