

**UEM**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**ELIZANE ASSIS NUNES**

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE  
PROFESSORES: ESTUDOS E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ELIZANE ASSIS NUNES**

**MARINGÁ  
2021**

**2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE  
PROFESSORES: ESTUDOS E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ELIZANE ASSIS NUNES**

**MARINGÁ  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE  
PROFESSORES: ESTUDOS E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Tese apresentada por ELIZANE ASSIS NUNES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.  
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Orientadora:  
Prof<sup>fa</sup>. Dra. MARTA CHAVES.

MARINGÁ  
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

N972t	<p>Nunes, Elizane Assis</p> <p>Teoria histórico-cultural e formação contínua de professores : estudos e proposições didáticas para a educação infantil / Elizane Assis Nunes. -- Maringá, PR, 2021. 150 f.: il. color., figs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. Educação infantil. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Professores - Formação continuada. I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 370.71</p>
-------	--

ELIZANE ASSIS NUNES

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE  
PROFESSORES: ESTUDOS E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dra. Marta Chaves (Orientadora)  
Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá-PR

Professora Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro  
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA – Santarém-  
PA

Professor Dr. Rafael Fonseca de Castro  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Porto Velho-RO

Professora Dra. Eloiza Elena da Silva  
Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá-PR

Professora Dra. Rosângela Célia Faustino  
Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá-PR

Professora Dra. Rosane Michelli de Castro (Suplente)  
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília-SP

Professora Dra. Teresa Kazuko Teruya (Suplente)  
Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá-PR

Maringá, 20 de dezembro de 2021.

Dedico este trabalho aos meus pais: Francisco Assis Nunes e Maria Francisca Nunes (*in memoriam*), os quais lutaram bravamente durante as suas histórias de vida para oferecer amor, sustento e estudos aos seus oito filhos.

Somado a essa homenagem aos meus pais, dedico este trabalho a meu esposo, Antonio Carlos de Oliveira Barroso, que, por amor, dedicou-se a mim até o último parágrafo deste trabalho acadêmico.

## AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos às instituições e aos profissionais que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da minha vida pessoal e profissional, em especial, durante o processo de elaboração desta pesquisa em seu conjunto;

Às instituições de financiamento citadas neste estudo: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERO), porque disponibilizaram a concessão do apoio de bolsas de estudo para doutorado e auxílio mobilidade em conformidade com a chamada FAPERO nº 008/2018 – Programa de Bolsas de Doutorado para Docentes – DR/DOC, através do Processo nº 23038.002511/2014-48, nos termos do Acordo de Cooperação Técnica e Acadêmica FAPERO/CAPES;

À universidade pública brasileira, que produz a ciência e as riquezas humanas no Brasil, embora os trabalhadores se apropriem o mínimo delas;

Aos professores de Porto Velho, Guajará-Mirim, Nova Mamoré, Cerejeiras e Monte Negro, pela presença no curso “Formação de Professores e Teoria Histórico-Cultural: Brincadeiras e Interações com Artes e Literatura”, promovido pelo Programa de Bolsas de Doutorado para Docentes, nos termos do Acordo da Cooperação Técnica e Acadêmica FAPERO/CAPES. Sou grata, ainda, por nutrirem expectativas e almejarem realizar experiências formativas com os profissionais responsáveis pela educação formal das crianças. Assim como vocês, sempre alimentaremos essa expectativa de que no, Estado de Rondônia, haja Formação Contínua, assim como nas demais unidades da Federação Brasileira;

À Cerejeiras, RO, um agradecimento especial, pois tomamos a experiência inicial do Programa de Formação Contínua de Professores (2018-2019) sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Chaves como expressão de possibilidades de desenvolvimento no Estado de Rondônia mediante a valorização dos profissionais da Educação Infantil. Mencionamos aqui nosso reconhecimento;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Maringá, no Estado do Paraná, particularmente, a Profa. Dra. Rosângela Célia Faustino;

Aos professores e alunos da Educação Básica e Superior, com quem sigo em busca do tempo da afetividade, conhecimento, valorização e emancipação no contexto da instituição escolar e universitária;

Agradeço, de maneira especial, ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), por ter me apresentado o desenvolvimento da conduta pessoal e profissional. Com os integrantes do GEEII, aprendi que rigor e critério são elementos essenciais para a pesquisa, que é necessário criar condições para a realização das possibilidades de desenvolvimento das capacidades psicológicas humanas superiores. Vale mencionar a valiosa contribuição do GEEII no trabalho coletivo da composição do Projeto Intitulado “Teoria Histórico-Cultural e Formação de Professores: Estudos e Proposições de Intervenções Pedagógicas para a Educação Infantil no Estado de Rondônia” aprovado em 2018 no Programa de Bolsas de Doutorado para Docentes – DR/DOC, Chamada FAPERÓ nº 08/2018 nos termos do Acordo de Cooperação Técnica e Acadêmica FAPERÓ/CAPES;

Às professoras Dra. Rosângela Célia Faustino, Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, Dra. Eloiza Elena da Silva, Dra. Teresa Kazuko Teruya; Dr. Rafael Fonseca de Castro e Dra. Rosane Michelli de Castro, que participaram da Banca Examinadora deste trabalho;

Agradeço, especialmente, à Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro, querida amiga, por ter sido minha orientadora de estudos no decorrer da graduação e mestrado;

Aos que representam e expressam a minha razão de viver, minha luz e minha luta, meu esposo Antonio Carlos de Oliveira Barroso e meus filhos Lisiane Nunes do Nascimento e Carlos Emanuel Nunes Barroso;



Com todo o carinho, ao meu genro, Osmar Leite de Oliveira Filho e à minha nora Karollainy Rodrigues dos Santos;

Sou grata aos meus netos: Leandro Nunes de Oliveira, Ycaro Gabriel Nunes Oliveira e Laís Gabrielly Nunes Oliveira, por me fazerem sentir os melhores sentimentos e emoções decorridos do amor de vó;

Elizabeth Assis Nunes, Eliane Assis Nunes, Modesto Assis Nunes, Elizete Assis Nunes, Elidelberto Assis Nunes (*in memoriam*) e Erika Assis Nunes, irmãos e irmãs que tornaram a minha infância mais suave e foram essenciais para a constituição da minha personalidade;

Aos meus compadres, Iris Fernando Castro e Maria de Jesus Castro, principalmente, pela temporada em que me possibilitaram vivenciar as “ondas decumanas da Praia do Francês” em Alagoas;

Agradeço, notadamente, a minha exímia orientadora, Profa. Dra Marta Chaves. Presto todas as deferências, toda a poesia e todo o meu amor. Seus escritos de orientação em cada folha foram como “a onda decumana da Praia do Francês”. Os escritos e a prática profissional pareciam surgir das águas mais profundas, porém, relativamente calmas, pois expressavam o seu amor e zelo pela pesquisa e por mim.

A verdadeira educação das massas não pode ser jamais separada de uma luta independente, e principalmente da luta revolucionária das próprias massas. Só a acção educa a classe explorada, só ela lhe dá a medida de suas forças, alarga seu horizonte, aumenta suas capacidades, esclarece sua inteligência e tempera sua vontade (LÉNINE, 1974, p. 265).

NUNES, Elizane Assis. **TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: ESTUDOS E PROPOSIÇÕES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.** 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves. Maringá, 2021.

## RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural. Trata-se de uma investigação de caráter bibliográfico, com respaldo teórico-metodológico no materialismo histórico-dialético, orientada pela questão principal: quais elaborações da Teoria Histórico-Cultural se apresentam como essenciais para contribuir com a organização do ensino e propostas de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil? Essa indagação conduz nosso objetivo geral: analisar elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural e sua contribuição para a atuação e Formação Contínua de Professores na Educação Infantil. Temos a hipótese de que há, nas elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural, elementos didáticos orientadores para a organização do ensino e propostas de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil. Na composição deste trabalho, priorizamos os seguintes autores: Leontiev (1978), Vigotski (2009a), Prestes (2012), Martins (2013), Shuare (2017) e Chaves (2011a, 2016, 2020). Apresentamos nossa pesquisa com a seguinte organização: na primeira seção, discorremos sobre a temática de estudo, a trajetória acadêmica, o contexto da pesquisa e as considerações teórico-metodológicas; na segunda, identificamos os principais acontecimentos históricos na Rússia no período czarista e revolucionário, em que foi desenvolvida a defesa da educação socialista; na terceira, discutimos as proposições da Teoria Histórico-Cultural presentes na obra de Vigotski (2009), “Imaginação e Criação na Infância”; na quarta, apresentamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, com demonstrativos de experiências formativas em estados brasileiros. O levantamento bibliográfico revelou-nos a historicidade como principal apoio desta pesquisa. As elaborações da Teoria Histórico-Cultural mostraram-se essenciais, justificada pela materialização do contexto histórico da Rússia e das relações estabelecidas para a edificação de uma educação socialista. O resultado demonstra que a pesquisa bibliográfica expõe fatos históricos, contextos de vida e obra de autores clássicos, como Vigotski, Leontiev e Luria, os quais dedicaram intensos estudos sobre o desenvolvimento da criança. Nesta lógica, partindo de uma visão histórica e concreta do homem em suas relações, apresentamos e discutimos, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, a organização do ensino e propostas de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil em dois Estados Brasileiros, Paraná e Rondônia. Ressaltamos que a presente investigação está vinculada aos estudos e realizações formativas desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII-UEM-PR).

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Formação Contínua de Professores.

NUNES, Elizane Assis. **HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND CONTINUOUS TEACHER FORMATION: STUDIES AND PROPOSITIONS OF PEDAGOGICAL INTERVENTIONS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION.** 150 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Ph.D. Marta Chaves. Maringá, 2021.

### **ABSTRACT**

This thesis has as its object of study the Continuing Education of Teachers in Early Childhood Education, being based on the Historical-Cultural Theory. This is a bibliographic investigation, with theoretical and methodological support in historical-dialectical materialism, guided by the main question: which elaborations of the Historical-Cultural Theory are presented as essential to contribute to the organization of teaching and proposals for Continuing Education of Teachers in Early Childhood Education? This inquiry leads to our general objective: to analyze classic and contemporary elaborations of the Historical-Cultural Theory and its contribution to the operation and Continuing Education of Teachers in Early Childhood Education. We have the hypothesis that there are, in the classical and contemporary elaborations of the Historical-Cultural Theory, didactic elements that guide the organization of teaching and proposals for the Continuing Education of Teachers in Early Childhood Education. In composing this work, we prioritized the following authors: Leontiev (1978), Vigotski (2009a), Prestes (2012), Martins (2013), Shuare (2017) and Chaves (2011a, 2016, 2020). We present our research with the following organization: in the first section, we discuss about the study theme, the academic trajectory, the research context and the theoretical-methodological considerations; in the second, we identified the main historical events in Russia in the tsarist and revolutionary period, in which the defense of socialist education was developed; in the third, we discuss the propositions of the Historical-Cultural Theory present in the work of Vygotsky (2009), "Imagination and Creation in Childhood"; in the fourth, we present the contributions of the Historical-Cultural Theory, with demonstrations of training experiences in Brazilian states. The bibliographic survey revealed historicity as the main support of this research. The elaborations of the Historical-Cultural Theory proved to be essential, justified by the materialization of the historical context of Russia and the relationships established for the construction of a socialist education. The result demonstrates that the bibliographic research exposes historical facts, life contexts and the work of classic authors, such as Vygotsky, Leontiev and Luria, who dedicated intense studies on child development. In this logic, starting from a historical and concrete view of man in his relationships, we present and discuss, based on the Historical-Cultural Theory, the organization of teaching and proposals for Continuing Education of Teachers in Early Childhood Education in two Brazilian States, Paraná and Rondônia. We emphasize that the present investigation is linked to the studies and formative achievements developed by the Research and Studies Group in Inclusive Early Childhood Education (GEEII-UEM-PR).

**Keywords:** Early Childhood Education. Historical-Cultural Theory. Continuing Teacher Training

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Alexander Gerasimov. Lênin na Tribuna (1930).....	29
Figura 2 –	Victória Belakóvskaia. Cavalo de Aço nos Campos da Ucrânia (1927).....	32
Figura 3 –	Alexander Alexandrovitch Deineka. Na construção de novas fábricas (1926).....	49
Figura 4 –	Vladimir Serov. Entre batalhas (1958-1960).....	53
Figura 5 –	Retrato dos Funcionários do Comissariado Popular de Educação na década de 1920.....	56
Figura 6 –	Retrato de Vigotski em preto e branco em Instituição Escolar.....	69
Figura 7 –	Sem título. Década de 1910. Óleo sobre cartão, 16,3 x 23,3 cm. Coleção particular. Sociedade para Catalogação da obra de Alfredo Volpi.....	85
Figura 8 –	Formação: Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: Realizações Humanizadoras de Professores e Crianças – 2016.....	96
Figura 9 –	Formação: Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: Realizações Humanizadoras de Professores e Crianças – 2016.....	97
Figura 10 –	Minha irmã costurando. Início da década de 1920. Óleo sobre tela, 35,5x25,5cm. Coleção particular. Sociedade para catalogação da obra de Alfredo Volpi.....	104
Figura 11 –	Ação educativa com Arte realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Curumim, no Estado do Paraná, em 2019.....	105
Figura 12 –	Ação educativa com Arte realizada na área externa do CMEI Clarice Lispector em Telêmaco Borba, PR, entre os anos de 2013 e 2016.....	119
Figura 13 –	Ação educativa com Literatura realizada com o Recurso Didático “Colcha Roda de Conversa” no CMEI Clarice Lispector em Telêmaco Borba, PR, entre os anos de 2013 e 2016.....	121
Figura 14 –	Ação educativa com o Recurso Didático “Caixa de Pesquisa e Estudo “em conjunto com o recurso didático “Colcha Roda de Conversa” no CMEI Henriqueta Lisboa em Telêmaco Borba, PR, entre os anos de 2013 e 2016.....	123
Figura 15 –	Coordenadores e Professores em Cerejeiras, RO, entre os anos de 2018 e 2019. Atividade de estudos e composição de Recursos Didáticos.....	127
Figura 16 –	Ação educativa na composição do espaço na área externa da Escola de Educação Infantil Moranguinho Feliz, em Cerejeiras, RO, entre os anos de 2018 e 2019.....	130

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFPE	–	Centro de Formação de Profissionais da Educação
FAPERO	–	Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia
FATEC	–	Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia
FIMCA	–	Faculdades Integradas Aparício Carvalho
GEAL	–	Grupo de Estudos Integrados sobre Linguagem, Educação e Cultura da Universidade Federal de Rondônia
GEEII	–	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEP	–	Nova Política Econômica
PCUS	–	Partido Comunista da União Soviética
PNAIC	–	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	–	Plano Nacional da Educação
PPGE	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUCA	–	Programa Um Computador por Aluno
SEMED	–	Secretaria Municipal de Educação
UCA	–	Um Computador por Aluno
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UFF	–	Universidade Federal Fluminense
UFOPA	–	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
UNIR	–	Universidade Federal de Rondônia
UNNESA	–	União de Ensino Superior da Amazônia Ocidental
URSS	–	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	14
<b>2 O CONTEXTO REVOLUCIONÁRIO NA RÚSSIA E A EDUCAÇÃO SOCIALISTA: A DEFESA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> .....	26
2.1 O CONTEXTO REVOLUCIONÁRIO NA URSS: DIFICULDADES E REALIZAÇÕES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	34
2.2 O CONTEXTO REVOLUCIONÁRIO E A DEFESA DA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS BASILARES PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	51
2.3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS PROPOSIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: ELEMENTOS HISTÓRICOS PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES .....	64
<b>3 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: ORIENTAÇÃO DIDÁTICA E REVOLUCIONÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> .....	80
3.1 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE CRIADORA NA CRIANÇA .....	82
3.2 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA CONDUTA CRIADORA POR MEIO DAS BRINCADEIRAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	89
3.3 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA CONDUTA CRIADORA POR MEIO DE LITERATURA E ARTES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	101
<b>4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PARA PROFESSORES E CRIANÇAS</b> .....	110
4.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: ESTUDOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL .....	111
4.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E REALIZAÇÕES NO ESTADO DO PARANÁ....	116

4.3 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO INICIADAS NO ESTADO DE RONDÔNIA .....	124
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>142</b>



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação para esta pesquisa se constituiu no percurso profissional e, sobretudo, nas experiências formativas, seminários, cursos, estudos nas disciplinas da graduação em Pedagogia, no mestrado em Educação e, atualmente, no doutorado em Educação, especialmente, nas atividades desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Destacamos que iniciamos as atividades acadêmicas em 2004, ao ingressarmos no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia.

As ações de estágios na Educação Infantil e Ensino Fundamental nos aproximaram das proposições educativas e impulsionaram a sensibilidade com a Formação de Professores e desenvolvimento das crianças. Na disciplina de Educação Infantil, nossas ações eram registradas em diário, para depois estabelecermos um paralelo com as bibliografias indicadas pelo docente, o que resultava, posteriormente, em muitas dúvidas.

Naquele momento, nossa compreensão da ação docente na Educação Infantil se resumia ao cuidado e higiene, no sentido de cuidar para não cair, para as crianças não se morderem, para manter a higienização e a alimentação adequadas. Entendíamos o brincar apenas como uma dimensão lúdica, sem caráter pedagógico, sem expressão didática e criadora. De modo simultâneo, realizamos o estágio remunerado no Serviço Social do Comércio (SESC) no período de 2006 a 2008, com crianças de 3 e 4 anos.

Finalizamos o curso de Pedagogia no ano de 2008, e sob a orientação da Professora Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro<sup>1</sup>, apresentamos a monografia com o título “A importância do Ambiente Teleduc<sup>2</sup> para o processo de ensino e aprendizagem no curso de Pedagogia na UNIR” (NUNES, 2008). Nesse estudo, discutimos a Formação de Professores, ambientes virtuais de aprendizagem e processos de ensino e de aprendizagem. Em 2008, principiamos a profissão

---

<sup>1</sup> Pós-Doutora em Psicologia (2009), Doutora em Educação (2002), Professora Titular da UFOPA, Docente na graduação e pós-graduação, junto aos programas de Doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento, Doutorado e Mestrado em Educação na Amazônia e Mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida. Líder do grupo de pesquisa PRAXIS-UFOPA. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7125374751055075>. Acesso em: 2 maio 2020.

<sup>2</sup> Teleduc é um sistema de gerenciamento de aprendizagem, desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas. A pesquisa foi orientada pela professora Tania Suely Azevedo Brasileiro, na Universidade Federal de Rondônia, em 2008.

docente, atuando em duas funções, professora e orientadora educacional, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco José Chiquilito Coimbra Erse, em Porto Velho, capital de Rondônia.

O percurso profissional oportunizou participarmos de algumas Formações de Professores por organização da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Porto Velho. Também foi possível participarmos de reuniões pedagógicas, compor planos de curso e planejamentos, os quais indicavam atividades e projetos educativos.

Esses instrumentos, que visavam sistematizar as proposições didáticas, não se mostravam suficientes para organizar a rotina escolar. Com esses planos, planejamentos e projetos educativos, conseguíamos saber a unidade ou o conteúdo do livro que deveria ser trabalhado, mas não identificávamos as contribuições dessas atividades para o desenvolvimento psíquico dos escolares, visto que presenciávamos estudantes concluintes do terceiro ano do Ensino Fundamental sem terem aprendido a ler e escrever.

Essa questão se constituía em uma problemática discutida em reuniões pela equipe técnica e pedagógica da instituição escolar, assim como pelos familiares. Refletíamos se, nas oportunidades de atividades educativas com as crianças, estávamos desenvolvendo a aprendizagem dos conteúdos escolares; naquela ocasião, não conseguíamos responder as diversas questões dos processos de ensino e de aprendizagem que se estabeleciam em âmbito escolar.

Ao considerarmos essa condição dos escolares no terceiro ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, somada à condição da equipe técnica e pedagógica fragilizada, fomos motivadas a cursar Psicopedagogia em 2009. Segundo Bossa (2011, p. 36), “ao psicopedagogo, cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende”. Em 2010, finalizamos o referido curso com a apresentação do trabalho intitulado “A contribuição da Psicopedagogia para o processo de Alfabetização e Letramento” (NUNES, 2010). Nesse estudo, abordamos a Formação de Professores, Alfabetização e Letramento. Nesse mesmo ano, assumimos a função de técnica na Secretaria Municipal de Educação (Semed) do referido município.

Em 2011, iniciamos o mestrado acadêmico em educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* – PPGE-UNIR, na linha de pesquisa Formação Docente. Na ocasião, em 2013, sob a orientação da Professora Doutora Tania Suely Azevedo Brasileiro, apresentamos a dissertação com o título “Desvelando os

Meandros da Inclusão Digital: Diagnóstico das Condições dos Recursos Humanos, Pedagógicos e Estruturais em duas escolas do PROUCA<sup>3</sup> em Porto Velho-RO”. Nessa pesquisa, refletimos sobre Formação de Professores, Tecnologias de Informação e Comunicação e Programa Um Computador por Aluno.

Em 2013, assumimos a coordenação do Núcleo de Tecnologia Municipal de Rondônia, no Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Porto Velho. Nesse setor, trabalhávamos com Formação de Professores para o uso das tecnologias digitais. No período entre 2013 e 2015, realizamos trabalhos com a graduação de Pedagogia na Faculdade Metropolitana/FIMCA<sup>4</sup>, na FATEC<sup>5</sup> e na UNIR<sup>6</sup>, localizadas em Porto Velho.

A docência na Educação Superior exigiu muitos estudos; recebíamos questionamentos dos discentes que eram, em nosso entendimento, relevantes e recorrentes nas instituições. Identificávamos as dúvidas apresentadas pelas seguintes indagações: por quais motivos os professores afirmam que a teoria e a prática são separadas? Como é possível aplicar a teoria na prática pedagógica? Como a disciplina pode contribuir para o exercício docente? Como é possível ajudar o aluno aprender? Como é possível alfabetizar? Existe um método para alfabetizar? Na Educação Infantil, também se alfabetiza? Elaboraremos questões práticas ou apenas aulas teóricas?

Nos momentos em que essas questões eram postas, empreendíamos estudos e reflexões pertinentes à indissociabilidade entre teoria e prática e promovíamos oficinas e atividades com portfólios que evidenciavam as atividades

---

<sup>3</sup> PROUCA: o Programa Um Computador por Aluno objetiva promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programa de computador (*software*) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (Lei nº 12.249, de 11 de julho de 2010). Cada escola contemplada recebe os *laptops* UCA para alunos e professores, infraestrutura para acesso à *internet*, capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia (NUNES, 2013).

<sup>4</sup> METROPOLITA/FIMCA. Faculdades Integradas Aparício Carvalho sob a inscrição 03.653.762/0001-85 com o nome da empresa União de Ensino Superior da Amazônia Ocidental S/C Ltda (Unnesa). Informação disponível no contrato de emprego.

<sup>5</sup> FATEC/RO. Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia sob inscrição 34737163/ 0001-73 com o nome da empresa Associação Rondoniense de Ensino Superior. Informação disponível no contrato de emprego.

<sup>6</sup> A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) é a única universidade pública de Rondônia. Foi criada em 1982 pela Lei nº 7011, de 08 de julho, após a criação do estado pela Lei Complementar nº 47, de 22 de dezembro de 1981. A UNIR possui oito *campi*, localizados nos municípios de Porto Velho, Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena. Disponível em: <https://www.unir.br/?pag=submenu&id=260&titulo=A%20Univer%20sidade>. Acesso em: 3 maio 2020.

práticas que acontecem em âmbito escolar. Em síntese, foi possível perceber que a preocupação dos futuros professores e dos professores em exercício se voltavam, especialmente, às atividades desenvolvidas com as crianças no percurso escolar e no que poderiam se apoiar enquanto cursavam as disciplinas de Pedagogia.

No período entre 2013 e 2015, atuamos como orientadora de estudos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>7</sup>, na área de Linguagem e Alfabetização Matemática (BRASIL, 2015). Nesse contexto, os professores em exercício davam depoimentos relativos às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Ao explicitarem as angústias e os questionamentos sobre a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, demonstravam o compromisso com educação e a preocupação com o exercício do trabalho docente.

Em 2015, iniciamos o trabalho com dedicação exclusiva na Universidade Federal de Rondônia, ocupando a função de docente do Ensino Superior no Departamento de Educação do campus de Guajará-Mirim, sendo então responsável pelas disciplinas de Metodologia da Educação Infantil, Metodologia do Ensino de Artes e Metodologia para a Alfabetização no curso de Licenciatura em Pedagogia. Nessa experiência formativa, reafirmamos o entendimento da necessidade de realizar estudos que investiguem e identifiquem elementos que fortaleçam a Formação de Professores. Os questionamentos se firmaram na mesma proporção em que se fortalecia a indagação: quais são as possibilidades de organização do ensino de forma a priorizar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Pontuamos que, em geral, os estudantes de Pedagogia demonstravam compromisso com sua futura profissão, cuja maior preocupação era o suporte para o exercício da prática docente. Decorrem dessas atividades ora citadas as nossas preocupações: como podemos contribuir com a Formação de Professores? Deveríamos nos fortalecer em algum referencial teórico para edificar práticas pedagógicas exitosas e assim apoiar com mais ênfase os acadêmicos e os professores em exercício?

A atuação profissional e os questionamentos nos mobilizaram a realizar o Projeto de Extensão Universitária intitulado “Contando e Ouvindo Histórias: A Literatura na Educação Infantil”, na disciplina Metodologia para a Educação Infantil,

---

<sup>7</sup> O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro ano do ensino fundamental)” Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>. Acesso em: 3 maio 2020.

no curso de Pedagogia, com a turma de 39 alunos, ingressantes no ano de 2014, e 68 professores em exercício das escolas de Educação Infantil de Guajará-Mirim.

Desse número de professores, um percentual de 80% (oitenta por cento) se mostrou disposto a participar das atividades formativas de extensão universitária, o que salientou o compromisso dos professores com o processo de ensino e de aprendizagem dos escolares em sala de aula. A partir desse resultado, atribuímos atenção especial às questões afetas à Educação Infantil e se reafirmava nossa preocupação com a organização do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Nesse ponto, centrou-se um desafio: a realização de estudos e pesquisas que investigassem Propostas de Formação de Professores para a Educação Infantil que possibilitassem o aprimoramento das práticas pedagógicas de forma exitosa em contextos da Educação Brasileira. Nessa busca, localizamos estudos e trabalhos desenvolvidos pela Professora Doutora Marta Chaves<sup>8</sup>, líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII)<sup>9</sup>.

O que, inicialmente, apresentou-se como uma ação formativa de maneira isolada, com professores da Educação Infantil no município de Guajará-Mirim, Rondônia, mostrou-se de modo mais complexo. Depois da leitura e conhecimento dos escritos da referida autora, observamos que a esse estudo somava-se um esforço: nos desenvolver maximamente, o que implicava nos instrumentalizar (como costumamos mencionar em nosso Grupo de Pesquisa), criar condições objetivas que nos assegurassem, de fato, proporcionar estudos que harmonizassem a

---

<sup>8</sup> Marta Chaves é vinculada à Área de Didática e Metodologia de Ensino do Departamento de Teoria e Prática da Educação, ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá e ao Programa de Pós Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná. Lidera o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), com as docentes Eloiza Elena da Silva e Gizeli Aparecida Ribeiro Alencar. Seus escritos científicos e poéticos têm a defesa da educação humanizadora organizada para o pleno desenvolvimento da criança por meio das questões afetas à arte e literatura. A referida professora desde 2008 tem organizado e coordenado propostas e Programas de Formação de Professores na Educação do Paraná e no Estado de Rondônia, além de outras unidades da Federação. A isso se soma o fato de que tem organizado documentos orientadores à Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

<sup>9</sup> O Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII) foi constituído a partir do Projeto de Ensino intitulado “Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil”, iniciado no ano de 2003 e finalizado em 2004 junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Foi idealizado pela Profa. Dra. Marta Chaves e é formado por estudantes e docentes da Universidade Estadual de Maringá, convidados de outras Instituições de Ensino Superior do Paraná, Rio de Janeiro, Rondônia e São Paulo. Os integrantes organizam investigações, intervenções e socializam estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses aos cinco e seis anos. Ao mesmo tempo, atuam em cursos de formação continuada junto a Secretarias Municipais de diferentes unidades da federação. Em 2021, o grupo recebeu nova sigla (FELICIO, 2018; SOUZA, 2018; GONÇALVES, 2019; STEIN, 2019).

Formação Contínua de Professores com a organização do ensino na Educação Infantil. Foi necessário substituir o entusiasmo por estudos e experiências. Desse modo, participamos de vivências ricas e enriquecedoras<sup>10</sup> do GEEII.

Nosso primeiro contato com o GEEII se deu em função de minha iniciativa, por um convite feito para a líder do grupo a participar de uma experiência formativa entre os dias 21 a 23 de março de 2017, no Teatro Banzeiros em Porto Velho. Realizamos reunião didático-pedagógica com a equipe da Secretaria Municipal de Educação; curso com o tema “Teoria Histórico-Cultural e Trabalhos Educativos com Arte e Literatura: realizações didáticas com Encantos e Aprendizagens” com a equipe da secretaria e coordenadores das unidades escolares; ateliê playmais<sup>11</sup> com a temática “Aprendizagem e Desenvolvimento com Recursos Pedagógicos: possibilidades de brincar e aprender” com a equipe da secretaria e coordenadores das unidades escolares e a palestra intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Formação de Professores: possibilidades de realizações humanizadoras” com os professores da Educação Infantil de Porto Velho.

Nesses eventos, foram apresentados sofisticados livros de literatura infantil de autores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, José Paulo Paes, Tatiana Belinky e Cecília Meireles. Foram expostos aprimorados recursos didáticos voltados à atuação docente na Educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental, criados e sistematizados pela ministrante do curso, Doutora Marta Chaves. Na ocasião, dado o interesse em conhecer e participar de estudos com a referida pesquisadora, alguns secretários de educação e integrantes de equipes pedagógicas de outros municípios do Estado de Rondônia participaram do seminário.

Tal ação envolveu o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação infantil Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá, o Grupo de Estudos Integrados sobre Linguagem, Educação e Cultura (GEAL) da Universidade Federal de

---

<sup>10</sup> O Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII) realiza coletivamente entre os integrantes vivências de estudos, palestras, cursos, Programas de Formação Contínua de Professores, viagens pedagógicas nacionais e internacionais, apresentações de trabalhos em eventos científicos, ateliê de cadernos, cartanagem, artes, literatura, música, composição de espaços intelectuais e afetivos, recursos didáticos e defesas de cursos, mestrado e doutorado. Vale registrar que das atividades citadas foi constituído o Coral Encantos em 2010, coordenado pela regente Mariana Hammerer com ensaios de técnica vocal, repertório e apreciação musical.

<sup>11</sup> Brinquedo industrializado na Alemanha. É um recurso didático que contribui para desenvolver as funções psicológicas como atenção, memória, linguagem, imaginação e criação. Pode substituir a massa de modelar. É constituído de amido de milho e corante alimentício completamente biodegradável.

Rondônia, liderado pela doutora Nair Gurgel Ferreira do Amaral<sup>12</sup>; o Centro de Formação de Profissionais da Educação (CFPE) e a Semed de Porto Velho.

Em 2017, foi efetivada nossa condição de integrante do GEEII. Esse Grupo tem o reconhecimento na Universidade Estadual de Maringá com base em sua dedicação e firmeza de anos de estudo relativos ao pleno desenvolvimento das crianças pelas máximas expressões elaboradas pelos homens no processo histórico, na defesa de uma educação humanizadora e emancipadora. Em 2018, nos dedicamos aos estudos e pesquisas com base na Teoria Histórico-Cultural, em conformidade com as atividades do GEEII. Assim, ocorreu o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, Turma 2018.

Participamos de Encontros com ateliês<sup>13</sup> e composições de recursos pedagógicos, rigorosamente estudados e planejados para a máxima possibilidade de desenvolvimento das crianças. Os estudos e pesquisas promoveram nossa aproximação com outros profissionais que estudam as questões relativas à Formação de Professores e sua relação com as Proposições Didáticas na Educação Infantil e contribuíram para a compreensão da unidade entre teoria e prática na práxis pedagógica. Com isto, determinamos nosso interesse pelos intelectuais clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural.

No processo de doutoramento, sobretudo após a integração ao GEEII, retomamos as indagações ocorridas no percurso acadêmico e profissional, e estabelecemos como objeto de estudo a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil tendo como base a Teoria Histórico-Cultural. Registramos que, nesse percurso, atribuímos sentido e significado à expressão Formação Contínua de Professores.

---

<sup>12</sup> Possui Mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp – 1996); Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Araraquara (2002); Pós-Doutorado na Unicamp, Faculdade de Educação (2011). Professora titular da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos Integrados sobre Linguagem, Educação e Cultura (GEAL). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3810875108644681>. Acesso em: 2 maio 2020.

<sup>13</sup> Chaves (2016, p. 130), em seu texto “Educação Integral e intervenções pedagógicas: contribuições e proposições da teoria histórico-cultural”, explica que “a expressão Ateliê tem origem associada à França e nos lembra espaço de experimentação e criação, no qual o professor de Ateliê poderá favorecer uma rotina de riquezas culturais e aprendizagens, as crianças poderão desenvolver condutas de pesquisa e estudo, experimentação, elaboração e criação sobre cada temática”. O GEEII tem preferência por utilizar a expressão ateliê e não oficina como em geral são identificadas algumas experiências de formação de professores.

Para esta investigação, estabelecemos como hipótese que há nas elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural elementos didáticos orientadores para a organização do ensino e propostas de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil. Elegemos como objetivo central de nossa pesquisa: analisar elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural e sua contribuição para a atuação e Formação Contínua de Professores na Educação Infantil.

Isso com o entendimento que o professor que guarda relação com a educação humanizadora contribui efetivamente para o desenvolvimento do psiquismo das crianças dos primeiros meses aos cinco anos<sup>14</sup>.

Sistematizamos esta pesquisa pela questão principal: quais elaborações da Teoria Histórico-Cultural se apresentam como essenciais para contribuir com a organização do ensino e propostas de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil?

Para tanto, se constituíram alguns objetivos específicos: identificar os principais acontecimentos históricos na Rússia no período czarista e revolucionário, em que foi desenvolvida a defesa da educação socialista; discutir as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, presentes na obra de Vigotski (2009a), “Imaginação e Criação na Infância”; apresentar contribuições da Teoria Histórico-Cultural, com demonstrativos de experiências formativas nos estados do Paraná e de Rondônia. E, especialmente, estudar e refletir elementos relacionados à brincadeira, Literatura e Arte como possibilidades didáticas de realização de uma educação que favoreça o máximo desenvolvimento de professores e crianças.

---

<sup>14</sup> Nas elaborações dos integrantes do GEEII não utilizamos a expressão “0 a 6”, comum em textos acadêmicos, ainda que tal expressão seja reafirmada em textos de ordem legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº. 9.394/96) e em documentos orientadores do Ministério da Educação, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Em relação à expressão “primeiros meses”, justificamos, em consonância com Chaves (2017, p. 1) que “nenhuma criança tem zero ano de idade”, ou a criança está em vida intrauterina ou tem dias, meses ou anos de nascimento, defesa que tem sido reafirmada em experiências de capacitação e diversos textos (CHAVES, 2007, 2016, 2017), bem como em palestras e cursos de Formação de Professores.



Em termos metodológicos, priorizamos a investigação de caráter bibliográfico. Gil (2010, p. 29-30) acentua que a “pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado [...] também é indispensável nos estudos históricos”. Para Severino (2007, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...]”. Conduzimos esta pesquisa com o amparo dos fundamentos da Ciência da História, nos quais vigora a premissa de que os homens e suas ideias são resultados de sua existência material. A escolha desse referencial teórico-metodológico se deu pela trajetória de estudos junto ao GEEII. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 93-94):

A produção de ideias, de representações, da consciência, está em princípio, imediatamente, entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material. [...] A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência.

O referido excerto expressa os critérios e fundamentos da Ciência da História. O referencial indica que as capacidades mentais são expressões da condição objetiva de vida e a organização dos homens para o trabalho são decisivas nessa constituição.

Tal pressuposto da Ciência da História indica que tomar o particular (a investigação da Formação Contínua de Professores na Educação Infantil tendo como base a Teoria Histórico-Cultural) como objeto de estudo é entender que esse particular não é um fenômeno explicável por si mesmo, exige a reflexão da totalidade de múltiplas relações. “É nessa perspectiva da totalidade de múltiplas relações que pode ser pensando o homem, nunca independente dos nexos próprios ao devenir humano que o circundam e o produzem. O homem é produto da prática histórica” (NAGEL, 2015, p. 25-26). Em outras palavras, é necessário compreender que não estamos nos referindo à formação de indivíduos isolados, mas à prática social de um conjunto de professores em dado momento histórico.

A pesquisa não ocorre de forma independente; a questão é ir além do limite da pseudoconcreticidade. De acordo com Kosik (1976, p. 11), “o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido”. Nesse termo, o duplo sentido mostra o fenômeno e não a essência. A esse respeito, “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”. Isso só se torna relevante à medida que “compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 1976, p. 12). Como bem afirma Vygotsky (1995b, p. 104):

Toda a dificuldade da análise científica radica no fato da essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise.

Vigotski (1995b) advertiu para o rigor e critério da análise científica ao avaliar ser preciso considerar os processos, encontrar a verdadeira relação que posteriormente está implícita à forma exterior e que ainda não se apresentou objetivamente na busca de superar os limites da descrição pura, de forma a apresentar o fenômeno na realidade. Com esse amparo metodológico, organizamos esta investigação em quatro seções.

Na primeira, considerações iniciais, discorremos acerca da temática de estudo, a trajetória acadêmica, o contexto da pesquisa e as considerações teórico-metodológicas. Trata-se de um percurso pormenorizado com o objetivo de explicitar a constituição de nosso tema de estudo e também reafirmar quão importante é o estudo contínuo para todos os professores, não apenas aos que estão na rede básica de ensino.

Na segunda seção, versamos sobre “O Contexto Revolucionário na Rússia e a Educação Socialista: A Defesa de Desenvolvimento Humano” com o objetivo de identificar os principais acontecimentos históricos na Rússia, no período czarista e revolucionário, em que foi desenvolvida a defesa da educação socialista. Notamos que, mesmo em situação de conflitos, é possível, com uma proposta educacional humanizadora e emancipadora, avançar e desenvolver as funções psicológicas dos

escolares no sistema educacional. Discorreremos sobre o desenvolvimento da ciência, tecnologia e educação na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Nas subseções, respectivamente, “O Contexto Revolucionário na URSS: dificuldades e realizações de desenvolvimento humano”; “O Contexto Revolucionário e a defesa da Educação: elementos basilares para a Teoria Histórico-Cultural” e “A Teoria Histórico-Cultural e as proposições de desenvolvimento humano: elementos históricos para a Formação Contínua de Professores”, apresentamos o contexto revolucionário da Rússia, sendo a Revolução de 1905, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução de Outubro de 1917 – cenários de dificuldade e possibilidades para a realização do desenvolvimento humano. Nesse contexto revolucionário, versamos sobre a estruturação do sistema educacional na Rússia a partir da proposta do Comissariado do Povo para a Instrução Pública e seu desdobramento para a formação do novo homem socialista. Essas dificuldades e realizações da população soviética identificadas no contexto revolucionário aparecem na Teoria Histórico-Cultural, como base para uma edificação da educação socialista com perspectiva de educação humanizadora e emancipadora. Desse modo, apresentamos os estudos dos cientistas Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovitch Luria (1902-1977). Tais cientistas tornaram possível a elaboração da Teoria Histórico-Cultural, no interior da Rússia Revolucionária, vivendo a tentativa de edificar a sociedade comunista.

Na terceira seção, “Imaginação e Criação: Orientação Didática e Revolucionária para o Desenvolvimento Humano”, temos o objetivo de discutir as proposições da Teoria Histórico-Cultural presentes na obra de Vigotski (2009a), “Imaginação e Criação na Infância”. Observamos princípios e proposições da Teoria Histórico-Cultural relativos a criação, imaginação e realidade, com ênfase na Literatura, Arte e Brincadeiras.

As subseções, intituladas, respectivamente, “Imaginação e Criação: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com o desenvolvimento da atividade criadora”; “Imaginação e Criação: o desenvolvimento da conduta criadora por meio das brincadeiras nas Instituições de Educação Infantil” e “Imaginação e Criação: o desenvolvimento da conduta criadora por meio de Literatura e Artes nas Instituições de Educação Infantil” contribuem para apresentar proposições da Teoria Histórico-Cultural, em especial, a atividade reconstituidor/reprodutivo e a atividade

combinatória/criadora, elementos que tornaram-se decisivos para pensar a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil e as possibilidades de intervenções educativas com brincadeira, Arte e Literatura.

Na quarta seção, “Teoria Histórico-Cultural e Formação Contínua de Professores: Possibilidades de Desenvolvimento para Professores e Crianças”, temos o objetivo de apresentar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural com demonstrativos de experiências formativas no Estado do Paraná e Rondônia. A escolha destes Estados e municípios, quais sejam, Telêmaco Borba, PR e Cerejeiras, RO, ocorreu em função da nossa trajetória de estudos e formação profissional junto ao GEEII, bem como pelas possibilidades de desenvolvimento do professor e criança, apresentadas nos referidos Programas de Formação Contínua, o que contribui para a compreensão do tema proposto.

Nas três subseções, intituladas, respectivamente, Teoria Histórico-Cultural e Formação Contínua de Professores: estudos da produção acadêmica nacional”; “Teoria Histórico-Cultural e Proposições Didáticas: experiências formativas e realizações no Estado do Paraná” e “Teoria Histórico-Cultural e Proposições Didáticas: experiências formativas e possibilidades de desenvolvimento iniciadas no Estado de Rondônia”, apresentamos levantamento e análises da produção acadêmica nacional sobre a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural. Em seguida, relatamos as experiências formativas do Programa de Formação Contínua de Professores no Paraná e em Rondônia. Nas considerações finais, sintetizamos os estudos desenvolvidos, seguidos das referências que nortearam este estudo.

## **2 O CONTEXTO REVOLUCIONÁRIO NA RÚSSIA E A EDUCAÇÃO SOCIALISTA: A DEFESA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Nosso objetivo, nesta seção, é identificar os principais acontecimentos históricos na Rússia, no período czarista e revolucionário, em que foi desenvolvida a defesa da educação socialista. Iniciamos nossa argumentação com a apresentação do contexto soviético, fundamental para compreender as proposições educacionais relacionadas à Teoria Histórico-Cultural e à Formação Contínua de Professores na Educação Infantil.

Em nossa acepção, os elementos históricos são decisivos, pois a compreensão da realidade das primeiras décadas do século XX, na Rússia que seria identificada como União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, expõe que as condições objetivas daquele cenário de miséria econômica e conflitos políticos extremados não impediu o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da educação.

Nessa ocasião, caracterizada por décadas de guerra, fome, miséria, frio e exploração, a função reservada à ciência, tecnologia e educação que desenvolvia a conduta socialista se firmava como primordial. Foram implementadas ações para a edificação de uma sociedade avançada, educação socialista e formação do novo homem comunista.

Na Rússia do final do século XIX, de acordo com Prestes (2012, p. 10), “o processo revolucionário, iniciado na capital, Petrogrado, é desencadeado pelo povo em estado de miséria e fome”. Ocorre que, mesmo em situações adversas, “havia se formado uma intelectualidade munida de ideias revolucionárias de Marx que foi capaz de organizar um partido político atuante e com liderança entre as classes trabalhadoras” (PRESTES, 2012, p. 10).

Buonicore (2017, p. 7) afirma que a Revolução Russa de 1917 foi o movimento revolucionário que se transformou em um marco para a história da humanidade.

[...] A Revolução de 1917 foi o evento mais grandioso, extraordinário e duradouro que já ocorreu. Demonstra que é possível construir uma sociedade e uma humanidade, sob novas bases e novos fundamentos, sem propriedade privada e sem classe, em que, ao invés do individualismo, da competição e da exploração, predomine a solidariedade de cada um segundo suas possibilidades, de acordo com suas necessidades, com o homem no centro da história.

Diante desse cenário, foi crucial o combate contra o czarismo. Lênin<sup>15</sup>, o líder bolchevique da Organização Revolucionária, destacou-se como o político, intelectual, estrategista e líder necessário para esse combate. Graduado em Direito na Faculdade de Direito de São Petersburgo, assinala que, emergindo da ilegalidade, suas políticas edificadas em todo o poder aos soviets e a veemente defesa de pão, paz e terra foram a base de apoio e a matriz política dos oponentes ao sistema vigente, os bolcheviques (HOBSBAWM, 1995).

Combatentes e habilidosos, os bolcheviques “passaram de um pequeno grupo de uns poucos milhares em março de 1917 para um quarto de milhão de membros no início do verão daquele ano” (HOBSBAWM, 1995, p. 55). Deo, Mazzeo e Del Roio (2015) apresentam Vladimir Ilitch Ulyanov (Lênin) como a maior expressão revolucionária marxista do século XX. Destacam o seu ambiente familiar em harmonia com a Arte e a Literatura, motivado por seu pai professor e diretor de escola e sua mãe instruída, raro para as condições das mulheres da época. O caráter intelectual da família concedeu a Lênin o privilégio de ter acesso à educação, ciência, Literatura, Arte e, especialmente, também aos escritos marxistas.

Os referidos autores afirmam que a tenacidade de Lênin em favor dos trabalhadores se inicia em agosto de 1887, quando entra em contato com grupos revolucionários em meio aos movimentos estudantis da Faculdade de Direito da Universidade de Kazan. Desde então, Lênin é expulso da universidade e permanentemente vigiado pela polícia czarista.

Vicentino (1995) explica que o czarismo procurou demonstrar o seu poder, de forma absoluta, sob o impacto de intervenções militares. Na formação do Estado Nacional Russo, estabeleceu-se o absolutismo superior ao poderio dos monarcas ocidentais. O título czar (césar) foi adotado por Ivan III, casado com Sofia, sobrinha do último imperador bizantino, continuador da Roma oriental (Constantinopla), estruturada pelos turcos-otomanos.

A própria igreja Ortodoxa, cuja origem estava em Bizâncio, sob o mito de Moscou como a herdeira de Roma, aclamou o Czar Ivan III como representante de Deus na terra, ajudando a consolidar sua autoridade [...] Foi com Ivan IV, o Terrível (1533-84), que surgiu a

---

<sup>15</sup> Em relação à grafia do codinome de Vladimir Ilitch Ulyanov, usamos Lênin ao longo de todo o texto, mantendo as formas de transliteração utilizada pelos tradutores de nossas fontes. No caso das referências, respeitamos as diferentes grafias para que os leitores possam identificar os títulos das obras utilizadas no corpo do texto desta Tese Doutoral.

denominação “czar de todas as Rússias”. Com ele ampliou-se ainda mais o poder pessoal do czar [...] e o completo absolutismo russo, o denominado czarismo (VICENTINO, 1995, p. 24; p. 26).

Vicentino (1995) evidencia o contexto do estabelecimento e ampliação do czarismo na Rússia com a aclamação de Ivan IV, o Terrível, pela igreja Ortodoxa. Nessa condição de amplo poder do Czar e o completo absolutismo russo, a polícia czarista usou a força e o autoritarismo para perseguir seus oponentes.

Deo, Mazzeo e Del Roio (2015) declaram que a polícia czarista perseguiu veemente um de seus maiores oponentes, Lênin. Segundo esses autores, ainda assim, este intelectual tornou-se um expressivo dirigente revolucionário; o que se intensifica em São Petersburgo, ao participar de reuniões com operários. Contribuiu com o movimento de greve escrevendo textos explicativos, sob o formato de panfletos, para subsidiar a resistência dos operários. Sua participação no processo revolucionário o levou à prisão por diversas vezes, o que não se tornou impedimento para sua atuação como intelectual revolucionário.

Deo, Mazzeo e Del Roio (2015), ao reportarem-se ao ano de 1895, expõem que Lênin fundiu vinte círculos marxistas formando a União de Luta, fortemente disciplinada, com a determinação de unir o pensamento socialista ao movimento operário em São Petersburgo. Naquele momento, publica um jornal que se torna o embrião de sua organização revolucionária. A exemplo dos intelectuais que participaram ativamente do movimento revolucionário, “Lênin não foi um apenas revolucionário *routinier*, praticista e empirista” (DEO; MAZZEO; DEL ROIO, 2015, p. 8).

Figura 1 – Alexander Gerasimov. Lênin na Tribuna (1930)



\*Óleo sobre tela, Museu Lênin, Moscou.  
Fonte: Hora do Povo (2019).<sup>16</sup>

<sup>16</sup> HORA do POVO. O realismo socialista na pintura (I): Alexander Gerasimov. **Hora do Povo**, 24 set. 2019. Disponível em: <https://horadopovo.com.br/o-realismo-socialista-na-pintura-i-alexander-gerasimov/>. Acesso em: 27 set. 2020.



Na tela “Lênin na Tribuna” (Figura 1), em posição central, está o líder daquele processo revolucionário, com bandeiras vermelhas em destaque, imagem que enfatiza o elemento principal, símbolo de oposição e luta, com o indicativo da presença de trabalhadores. Sua postura em condição de firmeza e combate expressa, de maneira decisiva, sua participação ativa nos processos político-revolucionários de estruturar o socialismo na Rússia com base nos estudos marxistas.

Lênin, em sua obra “Que fazer” (1977a, p. 96), apresenta a teoria marxista e seu rigoroso combate contra a exploração dos homens no contexto revolucionário da Rússia. Pontua que “sem teoria revolucionária não pode haver também movimento revolucionário”. A teoria revolucionária que assegurou a luta de Lênin tem fundamentos teóricos metodológicos no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, intelectuais que se amparavam na análise da produção das condições materiais da vida social para além da aparência imediata e empírica.

Os postulados marxianos compreendem que nenhum fenômeno é explicável por si mesmo: implica compreender a essência do objeto, a sua estrutura e a sua dinâmica, econômica e política; exigem a reflexão sobre a totalidade que se expressa nas contradições mediadas pela estrutura de cada totalidade (NETTO, 2011).

Desse modo, têm uma relação direta com o projeto socialista e revolucionário de uma sociedade comunista em oposição ao czarismo e ao capitalismo e a todas as suas ramificações de exploração do homem pelo homem.

A imponência dos trabalhadores tinha como princípio eliminar a antiga forma de organização política e econômica do regime czarista e imperialista. A educação se constituiu como precedência para intensificar a ordem socialista, por se apresentar como uma condição que possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano, que viria a ser defesa fundamental da Teoria Histórico-Cultural.

Lénine (1974) considerava a educação socialista uma prioridade para que o novo regime se firmasse. Em seu relatório sobre a Revolução de 1905, apresentado na Casa do Povo de Zurique perante uma reunião de jovens operários suíços, em 22 de janeiro de 1917, salientava:

A verdadeira educação das massas não pode nunca ser separada de uma luta política independente, e sobretudo da luta revolucionária

das próprias massas. Só a acção educa a classe explorada, só ela lhe dá a medida das suas forças, alarga o seu horizonte, aumenta as suas capacidades, esclarece sua inteligência e tempera a sua vontade (LÉNINE, 1974, p. 265).

Nessa assertiva, Lénine (1974) defendia que a educação é uma condição essencial para as possibilidades de desenvolvimento da formação da consciência revolucionária e das capacidades humanas; por esse motivo, não pode estar desvinculada dos ideais revolucionários. A educação socialista foi considerada objetivamente para o fortalecimento do regime comunista.

Nesse processo, a defesa da educação socialista foi uma estratégia revolucionária. Na busca por superar o modelo de escola imperialista, Lénine (1974) acreditava que a função da escola se centralizava em humanizar e emancipar os estudantes. Assim como entendeu que o caminho para alcançar a transformação da sociedade pela educação, deveria partir do movimento operário desenvolvido historicamente. Hobsbawm (1995, p. 292) declara:

Quando ficou claro que a Rússia ia ser por algum tempo, que certamente não seria curto, o único país onde a revolução proletária triunfara, a política lógica, na verdade a única convincente para os bolcheviques, era transformar sua economia e sua sociedade atrasadas em avançadas o mais breve possível.

O estudioso continua:

A maneira mais óbvia de fazer isso que se conhecia era combinar uma ofensiva total contra o atraso cultural das massas notoriamente “escuras”, ignorantes, analfabetas e supersticiosas com uma corrida total para a modernização tecnológica e a Revolução Industrial. O comunismo de base soviética, portanto, passou a ser um programa voltado para a transformação de países atrasados em avançados (HOBBSAWM, 1995, p. 292).

A educação socialista se expressa pela ofensiva superação do analfabetismo contra o atraso cultural das massas dos trabalhadores a fim de encontrar possibilidades de desenvolver capacidades humanas complexas com elementos que contribuíssem para a modernização tecnológica e a Revolução Industrial e, assim, buscar melhores condições de existência, reduzindo o atraso político e econômico.

A tela da Figura 2 expõe elementos que reduziram ou eliminariam o declínio político e econômico no contexto do território russo.

Figura 2 – Victória Belakóvskaia. Cavalo de Aço nos Campos da Ucrânia (1927)



\* Óleo sobre tela. 127x112cm.  
Fonte: 500 Anos... (2002, p. 490).

A tela de Belakóvskaia trata-se de um trabalho de graduação da própria artista, em 1927, junto ao Instituto Superior Artístico-Técnico. Obteve o diploma de pintura e defendeu a temática “Retrato Ucrâniano. O Cavalo de Aço nos campos da

Ucrânia”. A imagem de uma camponesa com os cabelos protegidos por um lenço, um par de óculos sobre a cabeça, os olhos firmes no horizonte, as mãos que seguram o volante de um trator, é uma representação “que personifica o trator – novíssima conquista técnica que substituiu o cavalo – [...]” (500 ANOS..., 2002, p. 491).

A tela em questão (Figura 2) expressa o sujeito histórico que a realizou, e permite reconstruir a história e nela nos situarmos. Implica considerar que o padrão do trabalho socialista passou a contar com características e ferramentas da indústria, da tecnologia e da ciência. Em sua discreta gama de cores, prevalece o tom amarelo “[...] tons da terra, vem da influência dos afrescos antigos [...]” (500 ANOS..., 2002, p. 491). A forma e a ausência de detalhes narrativos nos possibilitam imaginar uma colheita, grãos maduros a serem colhidos e outros tratores na extensa propriedade rural, antes privada, agora coletiva. Como afirma Alissa Liubíмова, “[...] é uma pintura figurativa e temática” (500 ANOS...,2002, p. 491).

À época, a URSS<sup>17</sup> iniciava os modos de produção envoltos pelos benefícios da modernização tecnológica e a Revolução Industrial, que mostram a vida cotidiana, o desenvolvimento da ciência e a importância da arte, apresentando ao mundo uma nova consciência incitada pela educação socialista. Expomos uma breve consideração do contexto revolucionário na Rússia, por anos, marcado pela adversidade e contrariedade advindas do czarismo e das guerras.

Ressaltamos o líder bolchevique Lênin por seu legado histórico, em que coletivamente edificou a defesa da educação socialista. Nessa ordem, foi possível iniciar uma propositiva e, mesmo em situações adversas e de contradições é possível pensar em possibilidades de desenvolvimento humano para uma transformação da realidade, tema que discorreremos a seguir.

---

<sup>17</sup> Em 1922, constituiu-se oficialmente a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), composta por quinze repúblicas socialistas: Armênia, Azerbaijão, Bielorrússia, Estônia, Cazaquistão, Geórgia, Letônia, Lituânia, Moldávia, Quirguízia, Rússia, Tadjiquistão, Turcomenistão, Ucrânia e Uzbequistão (VICENTINO, 1995).

## 2.1 O CONTEXTO REVOLUCIONÁRIO NA URSS: DIFICULDADES E REALIZAÇÕES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na seção anterior, versamos sobre o contexto soviético, com sua máxima expressão na Revolução de Outubro de 1917, sob o comando dos bolcheviques. Pontuamos a liderança de Lênin, o qual concebia a educação como possibilidade de avanço para a consolidação de uma nova ordem política e econômica e para a formação do novo homem comunista; assim, reafirmavam-se a ciência, a tecnologia e a educação para uma conduta revolucionária.

Nesta seção, temos o objetivo de apresentar o contexto revolucionário da Rússia, cenário em que a Revolução de 1905, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução de Outubro de 1917 correspondiam às dificuldades e possibilidades para a realização do desenvolvimento humano.

Na concepção de Marx e Engels (1963, p. 195), nas relações entre o ser e a consciência dos homens acerca do processo histórico, “o ser social – e a sociabilidade – resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis”. Nessa defesa, reside o argumento que os homens são os produtores de suas ideias no processo da sociabilidade, e, se tratando do processo histórico, “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1969, p. 17).

Portanto, “[...] é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações” (MARX; ENGELS, 1963, p. 195). Naquele contexto, os acontecimentos históricos da Rússia revolucionária, que se tornaram a expressão da dificuldade e desenvolvimento humano, podem ser assim entendidos:

Se concebe o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo, isto é, como um mundo sujeito a constante mudança, transformações e desenvolvimento constante, procurando também destacar a íntima conexão que preside este processo de desenvolvimento e mudança. Encarada sob este aspecto, a história da humanidade já não se apresentava como caos [...], mas, ao contrário, se apresentava como o desenvolvimento da própria humanidade, que incumbia ao pensamento a tarefa de seguir [...] (ENGELS, 1979, p. 22).

Essas ideias vigoram no contexto revolucionário da Rússia que se anuncia em um panorama de invasões estrangeiras, fome e frio. A Revolução de 1905, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução de Outubro de 1917 exprimem dificuldade e permitem discutir a questão principal do conjunto desta subseção: a situação econômica e política e sua transformação, o que favoreceu o desenvolvimento da ciência e da educação. Tornando-se condição que beneficiou um conjunto de pesquisas que se estruturariam no que tratamos adiante, qual seja: a Teoria Histórico-Cultural, perspectiva teórica que, como enuncia Chaves (2011a), tem seu princípio político advindo da Revolução de 1917, na expressiva possibilidade de desenvolvimento das capacidades humanas.

Trotsky (2017, p. 41) afirma que “Os acontecimentos de 1905 foram o prólogo das duas revoluções de 1917 – a de Fevereiro e a de Outubro. O prólogo já continha todos os elementos do drama que, entretanto, ainda não estava concluído”. Conforme Trotsky (2017), a Revolução de 1905 foi o “estopim” do contexto revolucionário russo do início do século XX. Vicentino (1995, p. 55), descreve que “famílias inteiras participavam das passeatas, muitas delas ostentavam ícones e retratos do czar, o ‘Paizinho’ do povo russo [...] os participantes da marcha cantavam ‘Deus Salve o Czar’”. Lênine (1974, p. 259), em seu Relatório, assim descreveu esse acontecimento:

Milhares de operários, não social-democratas, mas crentes, súbditos fiéis do czar, conduzidos pelo padre Gapone, encaminharam-se de todos os pontos da cidade para o centro da capital, em direção à praça do Palácio de Inverno, para entregar uma petição ao czar.

De acordo com Lênine (1974), a marcha era uma manifestação popular pacífica, que pretendia entregar uma petição ao czar no Palácio de Inverno. Vicentino (1995, p. 55) evidencia que “ninguém portava armas nem hostilizava”. Lênine (1974, p. 260), em seu Relatório, com o fito de considerar o alcance histórico que se deu em 1905, enumerou algumas reivindicações realizadas na petição: “Amnistia, liberdades cívicas, salário normal, entrega progressiva da terra ao povo, convocação de uma Assembleia Constituinte eleita por sufrágio universal e igual”.

Lênine (1974, p. 260) destacou um fragmento da escrita da petição dos trabalhadores para descrever a falta de conscientização política dos participantes da referida manifestação: “Senhor! Não recuses ajudar o Teu povo! [...] ordena que seja

dada satisfação aos nossos pedidos, ordena-o publicamente e tornarás a Rússia feliz; se não, estamos prontos a morrer aqui mesmo” (LÉNINE, 1974, p. 260). Depois da escrita desse excerto, asseverou: “causa uma impressão estranha ler hoje esta petição de operários incultos e iletrados, conduzidos por um padre patriarcal” (LÉNINE, 1974, p. 260). Essa impressão a que Lênine (1974) se referia estar relacionada ao desfecho do manifesto: “os manifestantes foram reprimidos violentamente, constituindo o que se denominou Domingo Sangrento” (VICENTINO, 1995, p. 55).

Os trabalhadores, ávidos por serem atendidos em suas reivindicações, não previam a tragédia. “Barrados, receberam ordens para se dispersar. Quando se recusaram a obedecê-las, os soldados atiraram [...] sobre uma multidão indefesa de homens, mulheres e crianças” (VICENTINO, 1995, p. 55-56). E foi um dos motivos pelo qual esse dia tornou-se o prólogo da Revolução de Outubro de 1917. Para Lênine (1974), foi necessário que camponeses e operários vivenciassem uma significativa dificuldade para que pudessem notar que o czar era a autoridade que representava a classe dominante, disposto a defender grandes proprietários fundiários, seus privilégios e lucros a qualquer custo, inclusive, com o uso da violência.

Na análise de Lênine (1974, p. 261), “é precisamente neste despertar de imensas massas populares para a consciência política e para a luta revolucionária que reside o alcance histórico do 22 de Janeiro de 1905”. Quando camponeses e operários iniciaram o processo de desenvolvimento da complexa capacidade de pensar mediante a consciência política houve a ruína do czarismo. Nesses termos, é possível verificar a dialética materialista, ou seja, as condições de exploração e miséria enfrentadas pelos operários; a condição histórica do operário explorado, subjugado e exterminado no domingo sangrento, com base na dialética materialista, não foi impedimento para o desenvolvimento da consciência política. A dialética materialista “[...] não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido” (KOSIK, 1976, p. 111).

Lênine (1974, p. 274) citou um episódio de dezembro de 1905: “em centenas de escolas, os estudantes polacos queimaram todos os livros e quadros russos [...] aos gritos de ‘vão se embora, voltem para a Rússia’”. O revolucionário russo trata o

assunto como um movimento de emancipação nacional na Rússia, relacionado ao movimento operário. Destacamos também as solicitações dos alunos das escolas secundárias da Polônia. Segundo Lênine (1974, p. 274), estes fizeram as seguintes reivindicações:

- 1) Todas as escolas secundárias devem estar subordinadas ao Soviete dos deputados operários; 2) serão convocadas reuniões de estudantes e operários nas escolas; 3) os estudantes dos liceus estarão autorizados a vestir camisas vermelhas, para marcar a sua adesão à futura república proletária [...].

Tais reivindicações têm dimensão política, formam a base para a consciência comunista da qual a classe trabalhadora necessita ter absoluta compreensão. A educação para os trabalhadores deve ser relacionada a uma luta política contra o domínio do capital, contra os mecanismos da ideologia capitalista que subjagam e alienam o homem em favor da emancipação (MÉSZÁROS, 2008). A emancipação da consciência os liberta da internalização predominante da lógica do capital circunscrita à legitimação do interesse capitalista. Frente a essas dificuldades de 1905 que se expressam no referido contexto, foi possível edificar uma dinâmica de sociedade com vistas à defesa de desenvolvimento do psiquismo humano e da consciência política.

Nesse cenário de contradições e dificuldades, “[...] a Rússia se encontrava atrasada nas esferas econômica e política”. Trotsky (2017, p. 31) acentua ainda que “o traço essencial e o mais constante da História da Rússia é a lentidão com que o país se desenvolveu, apresentando como consequência uma economia atrasada, uma estrutura social primitiva e baixo nível cultural”. Conforme Kennedy (1989, p. 232), “em 1913 a taxa de alfabetização era de apenas 30%”. Esse dado se soma a “[...] insalubre combinação de atraso agrário, industrialização e altas despesas militares. Em 1913, enquanto 970 milhões de rublos eram destinados pelo governo russo às forças armadas, apenas 154 milhões eram gastos com saúde e educação [...]” (KENNEDY, 1989, p. 230).

A Rússia dos czares não empreendeu esforços para saúde e educação. Sua governança confiava muito mais nas forças armadas, na política autoritária e na economia centralizada de repressão aos camponeses. A esse respeito, Bertonha (2011) pontua:



A Rússia em 1914 [...] era uma sociedade essencialmente agrícola e com uma agricultura atrasada e pouco produtiva. O povo russo tinha níveis de alfabetização, expectativa de vida e bem estar social bem abaixo dos da Europa Ocidental, o que estimulava um crescente descontentamento social, corporificado na Revolução de 1905 (BERTONHA, 2011, p. 47).

Segundo Bertonha (2011), Buonicore (2017), Kennedy (1989), Trotsky (2017) e Vicentino (1995), nos aspectos políticos, econômicos e socioculturais, a Rússia se encontrava fortemente abalada. Durante o processo da “Primeira Guerra Mundial, [...] os dilemas russos se tornaram mais evidentes” (BERTONHA, 2011, p. 52). Nesse conjunto de incertezas econômicas e políticas, a sociedade russa enfrentava a miséria cultural e, citando Trotsky (2017, p. 436), “em sua maioria camponeses abastados e pequenos comerciantes, que procuravam abrigo nas usinas para fugir à frente de batalha, as mulheres e os adolescentes, eram operários mais dóceis do que os operários efetivos”.

Lénine (1974, p. 269) reafirmou que “as grandes massas eram ainda demasiado ingênuas, demasiado pacíficas, demasiado plácidas, demasiado cristãs [...]”, inflamavam-se facilmente, “[...] mas faltavam-lhes a perseverança e a clara consciência das tarefas [...]” (LÉNINE, 1974, p. 269). O autor reitera que não havia condições objetivas para uma organização revolucionária. Os camponeses agiam “numa ordem demasiado dispersa, não estavam suficientemente organizados nem eram suficientemente combativos [...]” (LÉNINE, 1974, p. 274). Os relatos de Trotsky (2017) e Lénine (1974) mostram uma sociedade tomada pelo analfabetismo. Desenvolver a Rússia e realizar os sonhos revolucionários bolcheviques no cenário conturbado e decadente, entre guerras e analfabetismo, não foi uma tarefa fácil.

Como assinala Trotsky (2017, p. 65), “em 1914 os bolcheviques começaram a propagar entre a massa e pela imprensa e pela palavra a agitação contra a guerra”. A estratégia revolucionária se amparou na seguinte experiência: “os melhores elementos da classe operária marchavam à cabeça, arrastando os indecisos, despertando os adormecidos e galvanizando os fracos (LÉNINE, 1974, p. 264). Assim como “os mais combativos elementos do proletariado de Petrogrado desempenharam, no front, um papel considerável na formação da mentalidade revolucionária do exército” (TROTSKY, 2017, p. 436). A partir das impressões dos líderes revolucionários bolcheviques sobre os acontecimentos históricos, temos a reafirmação que o mais experiente desenvolve o menos experiente.

A comunicação e a experiência se sobressaíram como unidade para o desenvolvimento das capacidades humanas, se expressaram como a força social necessária do proletariado. Com essa estratégia revolucionária comunista, os mais experientes ensinaram os trabalhadores a se prevalecer das contradições para fazer emergir a transformação da consciência. Netto (2011, p. 48) discute a complexidade da forma mais desenvolvida de organização da produção, a sociedade burguesa, a partir dos manuscritos econômico-filosóficos de Marx (1978, p. 120):

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão, desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia da antiguidade etc.

Desse estudo, Netto (2011, p. 48) ressalta que “somente quando uma forma mais complexa se desenvolve e é conhecida é que se pode compreender inteiramente o menos complexo – é o presente, pois, que esclarece o passado”. Diante das diversas dificuldades nesse período histórico revolucionário ocorreram possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas complexas: os mais experientes desenvolveram os menos experientes via mediação da palavra nas relações sociais. Assim, a existência das contradições se tornou o impulso para o desenvolvimento da consciência política e revolucionária da grande massa. Lênine (1974, p. 264-265) assegurava:

A massa dos explorados nunca poderia ter sido arrastada para o movimento revolucionário se não tivesse sob os olhos exemplos diários a mostrar-lhe como os operários assalariados de diversos ramos da indústria obrigavam os capitalistas a melhorar, imediatamente, na hora, a sua situação. Graças a esta luta, um espírito novo soprou por toda a massa do povo russo. Foi só então que a Rússia da servidão, tolhida no seu torpor, a Rússia patriarcal, pia e submissa, despiu a pele do homem velho, foi só então que o povo russo recebeu uma educação verdadeiramente democrática, verdadeiramente revolucionária.

Nessa conduta de educação democrática, coletiva e emancipadora, a Rússia surge como o país capaz de resistir ofensivamente por sua independência. Sinalizamos que mesmo em condição de conflitos e desafios é possível avançar, que há possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas. Notemos a veemência de Marx (1974, p. 29) nos escritos da Contribuição à Crítica da Economia Política:

Ao chegar a uma determinada fase do desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes [...]. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem naquilo que as trava. E se abre assim uma época de revolução social.

A contradição das forças produtivas com as relações de produção existente acirrou a época da importante Revolução Russa de Outubro 1917. Conforme Vicentino (1995, p. 57),

No final de 1916 e início de 1917, a Rússia encontrava-se arrasada militarmente e desorganizada economicamente. Com mais de 1,5 milhão de mortos na guerra e um crescente desabastecimento urbano, com boa parte do território ocupada pelos alemães, enquanto Finlândia, Estônia, Bessarábia e Ucrânia proclamavam-se independentes, o czarismo atingia o limite de sua decadência.

Complementa o autor que o panorama era de guerra, com intervenções armadas estrangeiras, colapso econômico, desabastecimento urbano, o que significa escassez de alimentos e combustível. E a política autocrática czarista encontrava-se em decadência. Bertonha (2011, p. 43) expõe que “a ambição dos czares era uma Rússia poderosa, temida e não democrática”. O contexto militar, econômico e político da Rússia em 1917 se configurava por derrotas, esforços de subsistência e manutenção do poder dos czares. Arrastavam-se, desde a Guerra da Crimeia (1854-1856), as perdas das tropas, de territórios e os problemas econômicos.

O estado de guerra, o autoritarismo, a miséria e a fome afligiam o povo russo. Embora a servidão tenha sido abolida em 1861, a extrema pobreza dos camponeses os obrigou a se submeterem à exploração dos senhores de terras. O cenário era de altos impostos, baixos salários e repressão. A modernização estava estritamente ligada ao poder do Estado, com reforço ao poder militar e ênfase na indústria pesada (aço e carvão) e ferrovias (BERTONHA, 2011). A consternação da população russa e, particularmente, dos soldados russos, em alguns casos, é exposta na Arte, Literatura e Cinema.

Lembramos que o filme *Leningrado* (2009), dirigido por Aleksandr Buravsky, acentua a sensibilidade e a emoção mediante a descrição do contexto russo em setembro de 1941. Segundo Bilharinho (2005, p. 11), “O cinema, desde o início dos combates e antes de qualquer outra manifestação artística, dedicou-lhe atenção, tempo e meios, focalizando-o em muitos de seus múltiplos aspectos”.

Vicentino (1995) e Bertonha (2011) afirmam que, no contexto anterior à Revolução de Outubro de 1917, a sociedade russa estava marcada por um governo feudal e imperialista, que gradativamente se transformava em capitalista; coexistiam práticas avançadas de produção capitalista com práticas remotas de agricultura e “[...] formas primitivas de produção industrial em pequena escala, uma tecnologia industrial e agrícola obsoleta e um claro atraso na indústria de equipamento e bens de produção” (VILLELA, 1970, p. 34).

Podemos considerar que o contexto russo anterior à Revolução de Outubro de 1917 era a expressão da miséria e da revolta de todas as ordens. Estava tomada predominantemente por vida precária e condições de trabalho degradantes. Esses fatores motivaram as revoltas sociais que expressavam o desagrado da população com o governo czarista.

A luta proletária suscitou uma grande efervescência, até mesmo em parte um movimento revolucionário, no fundo da massa de cinquenta a cem milhões de camponeses; o movimento camponês teve repercussão no exército e deu origem a revoltas militares, a choques armados entre as tropas. Assim um imenso país com 130 milhões de habitantes entrou na revolução; assim a Rússia adormecida se tornou a Rússia do Proletariado revolucionário e do povo revolucionário (LÉNINE, 1974, p. 262).

Lénine (1974) explicou como a Rússia tornou-se a Rússia do Proletariado Revolucionário. Declarou que, até 1905, a humanidade não sabia das possibilidades grandiosas de transformação das condições de existência que os camponeses e proletariados podiam desempenhar. Esses aspectos históricos anunciavam a possibilidade de uma luta proletária. Sobre isso, assim enunciava Lénine (1974, p. 267): “só a greve de massas desencadeadas por todo o país, conjugadas com as cruéis lições de guerra imperialista russo-japonesa, arrancaram as massas camponesas à sua letargia”. O revolucionário bolchevique Lénine (1974, p. 267) continuava: “os camponeses juntavam-se em grupos para examinar a sua situação e envolviam-se pouco a pouco na luta [...]”, a efervescência revolucionária do povo não podia deixar de ganhar também o exército. E ainda:

A revolução russa de Fevereiro-Março de 1917 foi o começo da transformação da guerra imperialista em guerra civil. Esta revolução deu o primeiro passo para a cessação da guerra. Apenas um segundo passo pode garantir sua cessação, a saber: a passagem do poder do Estado para o proletariado. Isto será o começo da „ruptura da frente “em todo o mundo – da frente de interesses do capital: e só tendo rompido esta frente o proletariado pode libertar a humanidade dos horrores da guerra, dar-lhes os benefícios de uma paz duradora (LÉNINE, 1980, p. 9).

A guerra e suas consequências, devastadoras em um país que iniciava o desenvolvimento capitalista, e dobrava, no período de 1914 a 1917, o número de empresas e operários, foram consideráveis para fortalecer a Revolução de Outubro de 1917 na Rússia. Trotsky (2017, p. 435-436) sinalizava que “em Petrogrado, em 1917, uma concentração de mais ou menos 400.000 operários, nas fábricas e nas usinas.

Desse número, 335.000 pertenciam a usinas gigantes”. Em conformidade com o que nos informa Vicentino (1995), em março de 1917, Nicolau II foi deposto e substituído por Kerensky, representante de uma República Parlamentar. Esse avanço, porém, não conseguiu atender os princípios políticos dos bolcheviques. A Rússia permaneceu na Primeira Guerra Mundial, visto que sua maior característica era ser uma guerra imperialista. Nesse contexto, o Governo Provisório mostrou sua impotência em popularidade e liderança nacional.

Lênin foi o primeiro a reconhecer que a paz era necessária tanto para que os bolcheviques se mantivessem no poder, como para tentar salvar o que restava da sociedade e do Estado russo. Impedir um colapso total da Rússia era um pré-requisito para que os sonhos revolucionários bolcheviques pudessem ser postos em prática (BERTONHA, 2011, p. 59-60).

À medida que os mencheviques<sup>18</sup> não envidaram esforços para retirar a Rússia da Primeira Guerra Mundial, os bolcheviques<sup>19</sup>, na figura de Lênin, reconheceram a necessidade da paz. Vicentino (1995) assevera que os bolcheviques defendiam como princípios políticos a saída da Rússia da Primeira

<sup>18</sup> *Menchevique*: Minoria, em russo. Corrente social-democrata reformista do POSDR, constituída em 1903, em oposição ao bolchevismo. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrapolitica/revolucao-democracia-cem-anos-de-busca/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

<sup>19</sup> O termo “bolcheviques” significa “maioria” no idioma russo. Essa palavra passou a ser usada, no começo do século XX, para designar os integrantes mais radicais do Partido Operário Social – Democrata Russo – POSDR, filiado à Segunda Internacional. Em 1912 constituiu-se em partido independente, em 1917 dirige a Revolução de Outubro e, em 1918, adota o nome de Partido Comunista. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrapolitica/revolucao-democracia-cem-ano-s-de-busca/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Guerra Mundial, a divisão das propriedades rurais entre os camponeses e a regularização do abastecimento interno.

Segundo Hobsbawm (1995), houve interesses e acordos comuns entre o campesinato e o proletariado, especialmente, o fim da guerra e, sob esse argumento: a busca era por terras, pão, melhores salários e menos horas de trabalho. “Assim, através do indescritível caos da Revolução de Fevereiro, luziam já os contornos da espada de Outubro” (TROTSKY, 2017, p. 290). A Revolução de Fevereiro de 1917 provocou a intervenção direta dos trabalhadores; a revolução menchevique não expressou uma alteração significativa, o que constituiu um erro fatal. Houve acirradas manifestações das massas em abril e em julho, que pontualmente significavam advertência e ameaça à direção. A massa estava cada vez mais ousada e sua consciência política pontualmente mais desenvolvida (TROTSKY, 2017).

Havia sinais de levante dos bolcheviques, que exacerbavam o desejo inflamado da substituição do capitalismo pelo socialismo, aguçavam a incorporação de um sentido aos sofrimentos da primeira guerra mundial a um significado mais positivo “às sangrentas dores e convulsões do parto de um novo mundo. A Revolução Bolchevique de outubro de 1917, pretendeu dar ao mundo esse sinal” (HOBBSAWM, 1995, p. 51). Reconhecida de pôr fim à exploração dos trabalhadores, progredir na construção da sociedade comunista em oposição ao capitalismo, o desfecho acontece em outubro. “Somente em outubro o partido conseguirá definitivamente a dianteira, e passará a marchar à frente da massa, não mais para manifestações, senão para a insurreição” (TROTSKY, 2017, p. 375).

Dirigindo o processo revolucionário em 25 de outubro de 1917, “os bolcheviques tomaram a sede governamental e estabeleceram o Conselho de Comissários do Povo, o nome do novo governo russo, tendo Lênin na presidência, Trótski no comando dos Negócios Externos e Stálin nos Negócios Internos” (VICENTINO, 1995, p. 58). No dia seguinte, 26 de outubro de 1917, foi estruturada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS. Nesse cenário de luta, contradição, ideias e decisões revolucionárias, Lénine (1978, p. 308) argumentava:

A maioria do povo está do *nosso lado*. Demonstrou-o longo e difícil caminho de 6 de maio a 31 de agosto e a 12 de setembro: a maioria nos soviets das capitais é *fruto* do desenvolvimento do povo para *nosso lado*. As vacilações dos socialistas revolucionários e dos

mencheviques, o reforço dos internacionalistas entres eles, provam a mesma coisa. A Conferencia Democrática não representa a maioria do povo revolucionário, mas apenas as cúpulas pequeno-burguesas conciliatórias. Não nos devemos enganar com os números das eleições, a questão não está nas eleições. [...] A Conferência Democrática engana o campesinato não lhe dando nem a paz nem a terra. Só um governo bolchevique irá satisfazer o campesinato (LÉNINE, 1978, p. 308).

Ao assumir o comando, entre as primeiras medidas do governo de Lênin, encontravam-se “a nacionalização de indústrias e bancos, a reforma agrária e a assinatura de um acordo de paz em separado com a Alemanha, a paz Brest-Litovski, de 1918, saindo da guerra [...]” (VICENTINO, 1995, p. 58). Havia uma inconstância na estrutura socialista devido à constante ameaça dos mencheviques e czaristas. Hobsbawm (1995, p. 56), ao tratar sobre essa época histórica, enfatiza que “o dever básico, na verdade único, dos bolcheviques era se aguentarem”, isto é, pensar estratégias e tomar decisões que fortalecessem o governo revolucionário e lhes desse condições de estabelecer sua permanência e sobrevivência em um contexto de colapso e fome generalizada.

Hobsbawm (1995) explana que os bolcheviques se mantiveram firmes e foram capazes de sobreviver a uma paz punitiva imposta pela Alemanha em Brest-Litovsk, embora alguns meses depois os próprios alemães tenham sido derrotados. Essa conquista alemã sobre a Rússia ocasionou perdas de terras e separações regionais, como “a Polônia, as províncias bálticas, a Ucrânia e partes substanciais do Sul e Oeste da Rússia, além de, de facto, a Transcaucásia (a Ucrânia e a Transcaucásia foram recuperadas)” (HOBBSAWM, 1995, p. 56).

As perdas territoriais causaram um “colapso do poder central, com várias regiões proclamando a independência. A Ucrânia, a Sibéria e várias outras áreas se tornaram campo de batalha, com conseqüente colapso da agricultura e fome generalizada” (BERTONHA, 2011, p. 69). Nessas circunstâncias, “mencheviques e czaristas se aliaram, iniciando a resistência militar ao novo governo, compondo o que chamavam de “russos brancos” (VICENTINO, 1995, p. 58). Reafirmam-se os anos de ininterrupta crise econômica e política que originam dificuldades e contradições.

Vários exércitos e regimes contra-revolucionários (“brancos”) levantaram-se contra os soviéticos, financiados pelos aliados, que enviaram tropas britânicas, francesas, americanas, japonesas,

polonesas, sérvias, gregas e romenas para o solo russo. Nos piores momentos da brutal e caótica Guerra Civil de 1918-20, a Rússia soviética foi reduzida a uma faixa de território sem saída para o mar, no Norte e no Centro da Rússia, em algum ponto entre a região dos Urais e os atuais Estados bálticos, a não ser pelo estreito dedo exposto de Leningrado, apontado para o golfo da Finlândia (HOBBSAWM, 1995, p. 57-58).

Não bastassem todas as dificuldades da primeira guerra mundial e o levante da guerra interna civil acirrada pelos “brancos”, o território russo enfrentava “fome, frio e as epidemias: “cerca de 13 milhões de civis morreram de forma prematura, principalmente devido à fome de 1921-1922 e a uma série de epidemias que atingiu a Rússia” (LEWIN, 1988, p. 362). Devido às seguidas guerras em que o país se envolveu, aliadas às epidemias, a quantidade de vítimas foi espantosa.

Vicentino (1995, p. 58) informa que “à quantidade de vítimas diretas das guerras (mundial e civil) acrescentou-se o número de pessoas que pereceram com a fome, o frio e as epidemias, gerando um total estimado entre 15 e 20 milhões de pessoas mortas de 1914 a 1921”. Diante desses fatos, a Rússia se encontrava em condição de esgotamento político e econômico, mas isso não foi impedimento para o Exército Vermelho<sup>20</sup>, liderado pelos bolcheviques, vencer a guerra civil de 1917 a 1921.

Em 1922, por fim, os bolcheviques venceram definitivamente o conflito e consolidaram-se no poder. Sua vitória pode ser aplicada, em primeiro lugar, pela sua excelente organização e tenacidade, a qual permitiu a construção de um organismo militar, o Exército Vermelho, capaz de triunfar sobre os Exércitos brancos. Criado em abril de 1918, sob a liderança de Leon Trotsky, esse exército formado a partir do recrutamento de camponeses e trabalhadores, absorveu dezenas de milhares de oficiais do antigo Exército czarista (BERTONHA, 2011, p. 69-70).

O Exército Vermelho, a partir de sua organização, citada por Bertonha (2011) e reafirmada por Hobsbawm (1995, p. 66) como “formidável inovação de engenharia social do século XX”, contribuiu com eficiência para o governo russo socialista retomar o controle do território russo. Em 1921, após a vitória, Lênin abandonou o

---

<sup>20</sup> Exército Vermelho foi o nome dado às forças armadas da extinta União Soviética, criado em 1918. Sua origem remonta à Guerra Civil Russa, ocorrida entre 1918 e 1921, na qual era necessária a criação de um exército que representasse o lado bolchevique no conflito e que, por conseguinte, pudesse levar as forças de esquerda a derrotar seus oponentes conservadores, conhecidos como Exército Branco. O Exército Vermelho foi organizado e fundado pelo dirigente bolchevique Leon Trotsky. Finalizada a Guerra Civil, o Exército Vermelho tornou-se o contingente armado oficial do novo país que acabava de emergir do Império e da breve República Russa: a União Soviética (URSS).



“comunismo de guerra”, estratégia econômico-militar implantada entre 1918-1921, capaz de mobilizar e militarizar a sociedade, o que contribuiu significativamente para a vitória do Exército Vermelho na guerra civil contra o Exército Branco.

Assim, apesar do sucesso em recuperar quase todo o seu antigo território e reconstruir o Estado, a Rússia, agora União Soviética, estava numa situação no mínimo delicada. Se ela queria garantir a sua segurança e significar algo para o mundo, sua economia e sua sociedade teriam que ser reconstruídas, e com urgência (BERTONHA, 2011, p. 72).

Com o objetivo de reconstruir a economia e a sociedade, Lênin instalou a “Nova Política Econômica”, conhecida como NEP, no período entre 1921-1928, que representou um conjunto de medidas, muitas delas impostas segundo às circunstâncias de miséria, frio, fome e esgotamento político e econômico “que envolviam planejamento estatal socialista e práticas capitalistas de mercado. Isso estimulou a produtividade e a normalização do abastecimento, como dizia Lênin, e segundo Vicentino (1995, p. 59), “um passo atrás para dar dois passos à frente”. Outro aspecto importante é que

Dentro da NEP, estabeleceu-se a União Soviética, um sistema econômico misto, em que a grande indústria ficava sob o controle do Estado, enquanto às pequenas empresas urbanas e às propriedades rurais era dado o direito de produzir e comercializar livremente seus produtos [...] O resultado da NEP foi a recuperação econômica da URSS [...] (BERTONHA, 2011, p. 72).

A NEP estimulou o desenvolvimento da economia, recuperou a produção industrial, reconstruiu fábricas, ferrovias e usinas herdadas do czarismo, reestabeleceu a produção agrícola e alcançou os mesmos níveis de antes da Primeira Guerra Mundial, reduzindo a fome na Rússia. O Partido Comunista Russo foi consolidado pelo centralismo governamental, único partido permitido a funcionar, que se transformou em Partido Comunista da União Soviética (PCUS) com a oficialização da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1923 (VICENTINO, 1995).

Em janeiro de 1924, Lênin, o mais importante dirigente da Revolução de Outubro de 1917, foi a óbito. Maiakovski (2012, p. 17), sob o impacto da perda, seguida de dor e emoção, compôs um poema que se tornou um livro-poema,

caracterizado como “[...] um canto forte e flamejante, uma ode à Revolução Socialista de Outubro, ao legado de Lênin e ao Partido Comunista russo”. O autor assim registrou esse fato histórico:

É hora – início da história de Lênin.  
 Não porque não há mais desgraça,  
 É hora porque uma tristeza brusca  
 Virou uma dor clara e consciente.  
 É hora, novamente  
 Os lemas de Lênin em turbilhão.  
 Não devemos nos derramar em poças de lágrimas,  
 Lênin,  
 Ainda está mais vivo do que os vivos.  
 [...] estamos enterrando  
 A pessoa mais terrestre de todas  
 Que passaram pela Terra.  
 [...] ele nutria pelo companheiro  
 Um carinho humano.  
 Ele se erguia contra o inimigo  
 Mais firme que ferro.  
 [...] ele era um humano  
 Até o fim do humano  
 (MAIAKOVSKI, 2012, p. 17).

Com a morte de Lênin, “precipitou-se uma disputa pelo poder soviético entre Stálin e Trótski, chefe do Exército Vermelho [...]” (VICENTINO, 1995, p. 60). Stálin saiu vitorioso, tornou-se “autocrata, governando o país com mão de ferro e eliminando a oposição, como aconteceu com Trótski, exilado em 1929 e assassinado em 1940” (VICENTINO, 1995, p. 61).

Stálin, defensor da industrialização maciça e da coletivização da terra e reforço do poder do Estado, consolidou o seu domínio em 1929, encerrou a NEP e iniciou os “planos quinquenais” elaborados pela Gosplan (VICENTINO, 1995; BERTONHA, 2011). Gosplan foi um “órgão criado ainda em 1921 e encarregado da planificação econômica e da transformação da URSS num país moderno e industrializado” (VICENTINO, 1995, p. 60-61).

Os sucessivos planos quinquenais priorizavam o desenvolvimento industrial, privilegiavam os setores pesados e de base em contraposição aos setores de consumo de massa, e impuseram aos camponeses a coletivização da terra. As pequenas propriedades foram confiscadas e, contraditoriamente, grandes propriedades foram formadas.

Alguns camponeses tornaram-se empregados do Estado e outros foram expulsos de suas terras e encaminhados para as fábricas. Reforçaram o centralismo administrativo do Estado soviético e fortaleceram o poder da burocracia governamental. Para todas essas ações, com vistas a aumentar a produção, os métodos ocorreram inclusive pela violência (HOBSBAWM, 1995; VICENTINO, 1995; BERTONHA, 2011).

Admite-se que milhões de pessoas morreram e milhões de outras foram aprisionadas ou mandadas para serviços forçados em regiões remotas como a Sibéria. Isto sem contar que cerca de 11 milhões de pessoas foram obrigadas a se deslocar para as cidades, segundo o esforço industrializante dos “planos quinquenais” (VICENTINO, 1995, p. 62).

O contraditório nesse contexto de sucessivos “planos quinquenais”, mesmo fazendo milhares de mortos, seu resultado socioeconômico possibilitou o desenvolvimento produtivo e o aumento constante da produção agrícola, abolindo o racionamento de pão e de outros gêneros alimentícios. Sobre esse assunto, Hobsbawm (1995, p. 367) assevera que:

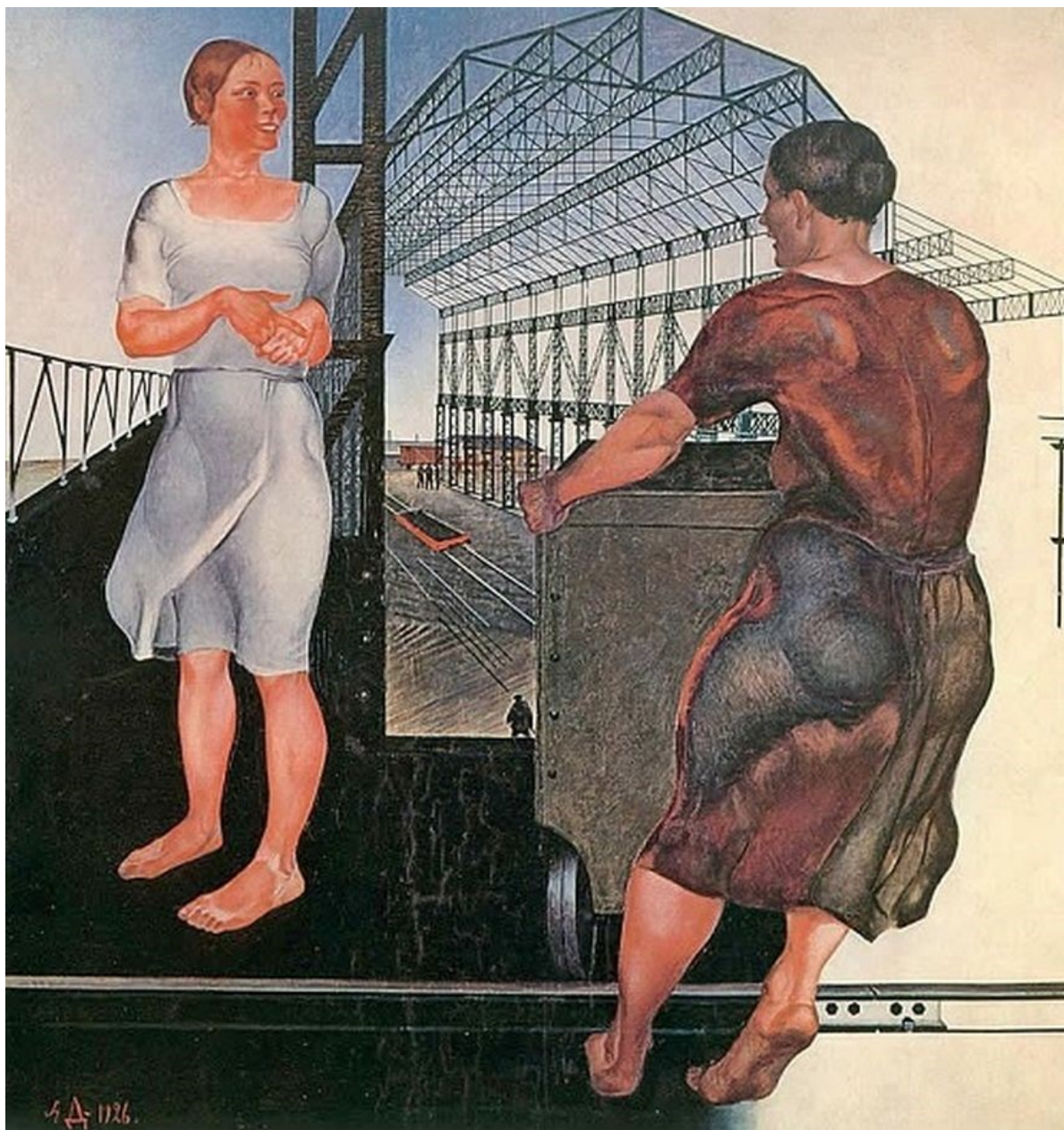
[...] durante a década de 1930, a taxa de crescimento da economia soviética andou mais depressa que a de todos os outros países, com exceção do Japão, e nos primeiros quinze anos após a Segunda Guerra Mundial as economias do campo socialista cresceram consideravelmente mais rápido que as do Ocidente, tanto que líderes soviéticos como Nikita Krushev acreditavam sinceramente que, continuando na mesma taxa, a curva ascendente de seu crescimento, o socialismo iria produzir mais que o capitalismo dentro de um futuro previsível.

Entre os anos 1917 a 1930, a URSS se edificou como potência mundial. Os trabalhadores lutaram para deixar de viver à margem da sociedade e mantiveram a firmeza e a conduta revolucionária do novo homem socialista, descritas no potencial humano, nas possibilidades de desenvolvimento e transformação.

A população russa, que não se deixou abater e foi capaz de, a partir do existente, edificar uma nova sociedade, uma nova política, uma nova economia, uma nova educação para formar o novo homem socialista. A tela “Na construção de novas fábricas (1926), apresentada a seguir (Figura 3), mais uma vez, ilustra as

destemidas mães, esposas, operárias, intelectuais soviéticas executando as tarefas para a nova ordem, o socialismo.

Figura 3 – Alexander Alexandrovitch Deineka. Na construção de novas fábricas (1926)



\* Óleo sobre tela, Galeria Tretyakov, Moscou.  
Fonte: Hora do Povo (2019).<sup>21</sup>

A tela da Figura 3 foi considerada um dos mais importantes quadros da pintura soviética anterior à década de 1930. Neste texto, discorreremos acerca da

<sup>21</sup> HORA do POVO. O realismo socialista na pintura (I): Alexander Gerasimov. **Hora do Povo**, 24 set. 2019. Disponível em: <https://horadopovo.com.br/o-realismo-socialista-na-pintura-i-alexander-gerasimov/>. Acesso em: 27 set. 2020.

edificação do socialismo na Rússia desde a manifestação de 1905, conhecida como Domingo Sangrento; também abordamos no processo histórico dos conflitos e das misérias impostos pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918), pela guerra civil (1918-1923) e, particularmente, enfatizamos a Revolução de Outubro de 1917, liderada por Lênin e, por conseguinte, a batalha dos trabalhadores e camponeses em superar o czarismo e transformar a realidade brutal de exploração dos homens em socialismo.

Os registros apresentados por meio da Arte, Literatura e Cinema reafirmam a relevância da educação e da ciência para o desenvolvimento humano. A tela “Lênin na Tribuna de 1930” (Figura 1), possibilita vislumbrarmos o contexto da Revolução Russa ocorrida em 1917. Manifesta a importância da liderança de Lênin e da participação do proletariado como a única classe capaz de edificar o socialismo.

A tela “Cavalo de Aço nos Campos da Ucrânia de 1927” (Figura 2) contribui para revelar uma etapa de superação do czarismo, a transição para o socialismo, não sem os conflitos de guerra e sofrimentos do contexto revolucionário. Ou seja, o proletariado em ascensão histórica.

A tela “Na construção de novas fábricas de 1926” (Figura 3) é uma composição que mostra os aspectos essenciais, o historicamente novo, presente e visível na vida social do povo russo, sem desconsiderar as forças em tensão das quais se extrai o fruto das ações humanas, ou ainda a firmeza e altivez do proletariado, inclusive, da mulher operária na construção de novas fábricas, o contexto revolucionário da Rússia, rico em possibilidades e contraditório por seu próprio movimento.

Argan (2010) assinala que a arte russa se constituiu como o único exemplo de movimento artístico que assegurou uma ação política revolucionária, com vistas a superar o distanciamento que a sociedade tinha com a arte e, com isto, modificar as modalidades de organização da atividade artística. Domingos (2019, p. 30) ressalta:

As primeiras e mais evidentes mudanças no cenário artístico concentram-se entre a eliminação do mercado privado de arte e a criação do *Narkompros*, o Commissariado do Povo para Instrução Pública, responsável pela administração da educação pública e pela maior parte das matérias relativas à cultura, seu estímulo e conservação. Anatoli Lunatcharski foi designado comissário do povo para a instrução pública e permaneceu no Commissariado até 1929. Nos primeiros anos de revolução, a figura de Lunatcharski foi fundamental no meio artístico.

De fato, a Revolução de 1917 tinha como tarefa premente a edificação da educação socialista, a ampliação do acesso à arte para o desenvolvimento humano e a consolidação do regime socialista. Na próxima subseção, versamos acerca das questões essenciais à defesa da arte, ciência e tecnologia com a criação do Comissariado do Povo para a Instrução Pública.

## 2.2 O CONTEXTO REVOLUCIONÁRIO E A DEFESA DA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS BASILARES PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nas seções anteriores, descrevemos o contexto revolucionário da Rússia, demonstrando, sobretudo, a luta dos trabalhadores contra o czarismo e o imperialismo no período histórico da Revolução de 1905, na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e na Revolução de Outubro de 1917. Evidenciamos as dificuldades da população russa e as possibilidades de desenvolvimento humano.

Destacamos a importância da conduta revolucionária que se firma na coletividade do povo russo com vistas a eliminar o capitalismo e instaurar o socialismo. Posteriormente, em função das estratégias que associavam o desenvolvimento tecnológico para o trabalho, o acesso à ciência, arte e literatura e a máxima defesa da educação socialista, a Rússia tornou-se uma potência enquanto União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Nesta subseção, temos o objetivo de discorrer sobre a edificação do sistema educacional no contexto revolucionário da Rússia a partir da proposta do Comissariado do Povo para a Instrução Pública.

Com a tomada do poder, em 25 de outubro de 1917, os bolcheviques liderados por Lênin substituíram a antiga estrutura ministerial e criaram os Comissariados do Povo. Saviani (2017a) expõe que os Comissariados do Povo substituíram os antigos ministérios. Alguns exemplos: Abastecimento, Agricultura, Assistência Social, Assuntos Estrangeiros, Assuntos Internos, Comércio, Comércio Exterior, Controle do Estado, Defesa, Finanças, Indústria, Instrução Pública, Interior, Justiça, Saúde Pública, Segurança do Estado, Trabalho, Vias de Comunicação.

Nas prioridades do socialismo, novo modelo político, econômico e social, constava o investimento em superar o atraso e o embrutecimento do país e, entre essas prioridades, estava a educação socialista. Cabia ao Comissariado do Povo

para a Instrução Pública, criado em 26 de outubro de 1917, sob a coordenação de Anatóli Lunatcharski<sup>22</sup>, a responsabilidade de conduzir a vida cultural da Rússia revolucionária com base na reconstrução do sistema educacional (FREITAS, 2009).

Segundo Capriles (1989, p. 29), Lunatcharski era um intelectual, “homem de vastos conhecimentos enciclopédicos, destacado crítico, historiador da arte e da literatura universal, cronista e prolífico orador”. No relatório apresentado no I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública, denominado “A Educação na Rússia Revolucionária”, Lunatcharski (2002) citou em seu discurso o cenário encontrado pelo Comissariado do Povo para a Instrução Pública, um analfabetismo que se expressava na mais primitiva e grosseira ignorância e que necessitava ser combatido por um duro e massivo trabalho para transmitir amplamente o conhecimento ao povo trabalhador.

Frente a essas dificuldades nas experiências de Comissário do Povo, Lunatcharski (2002, p. 5) justificava: “foi preciso organizar o poder local, combater os preconceitos das massas e mostrar, não só em palavras, mas concretamente, que a escola do futuro, a escola do trabalho, corresponde aos interesses do povo”. No caso, a tarefa principal era a “liquidação do analfabetismo” da população, em especial, a adulta, para se apropriar da escrita e leitura, e ainda que “[...] o povo trabalhador, tendo tomado o poder, não pode esquecer que o conhecimento servirá para ele como sua maior arma na sua luta por uma vida melhor e pelo seu crescimento espiritual” (LUNACHARSKY, 2017, p. 269).

Na tela da Figura 4, a seguir, o artista Vladimir Serov retrata a importância da educação para o processo revolucionário. Durante a Guerra Civil (1918-1923), os bolcheviques introduziram programas de alfabetização e leitura nas tropas do Exército Vermelho, entre uma batalha e outra.

---

<sup>22</sup> Entre os textos que podem contribuir para a compreensão da biografia e proposições do intelectual revolucionário russo, citamos a dissertação de Paula Gonçalves Felício, orientada pela Professora Doutora Marta Chaves, sob o título “Anatoli Vassilievitch Lunatcharski: A Educação na Rússia Revolucionária (1917-1929)”. As primeiras dissertações e teses relativas aos intelectuais soviéticos são elaborações que integram os estudos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Figura 4 – Vladimir Serov. Entre batalhas (1958-1960)



\*Óleo sobre tela, Galeria Estatal Tretyakov, Moscou.

Fonte: Hora do Povo (2019).<sup>23</sup>

Lênin afirmava que a educação dos trabalhadores seria fundamental para formar o novo homem comunista. Uma das prioridades da educação socialista, que se expressava como tarefa das organizações juvenis, era ligar “indissolivelmente e em todo momento a instrução, a educação e a formação dos estudantes à luta de todos os trabalhadores contra os exploradores” (LÉNINE, 1977b, p. 216).

Pistrak (2018, p. 30) reafirmou que “a revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução”. Como assinalamos, a educação socialista foi considerada uma tarefa do Comissariado do Povo para a Instrução Pública. Lénine (1977b, p. 2) sinalizava:

[...] o ensino, a educação e a instrução da juventude devem partir dos materiais que nos têm legado a antiga sociedade. Não podemos edificar o comunismo se não é a partir da soma de conhecimentos, organizações e instituições, com o acervo de forças e meios e forças humanas que temos herdado da velha sociedade.

<sup>23</sup> HORA do POVO. O realismo socialista na pintura. 24 set. 2019. Disponível em: <https://horadopov.o.com.br/o-realismo-socialista-na-pintura>. Acesso em: 27 set. 2020.



Lénine (1977b) defendia que todos os estudantes tivessem acesso às riquezas materiais e não materiais historicamente elaboradas para que se edificasse a ciência e possibilitasse o máximo desenvolvimento das capacidades humanas. A compreensão dos movimentos das contradições como fatos sociais, síntese de múltiplas determinações históricas, é que a realidade pode ser transformada pela ação humana criadora.

À medida que os homens são capazes de produzir suas próprias ideias, apesar das circunstâncias adversas, o movimento se dinamiza por superações cada vez mais complexas no processo constante de transformações e possibilidades para a máxima expressão de desenvolvimento humano. De acordo com Chaves (2011a), quando se trata da construção de uma proposta de educação socialista, a tarefa se evidenciava na consolidação da unidade entre ciência e regime social com base nos princípios socialistas para a formação do novo homem, reconhecido como homem comunista.

Chaves (2011a) e Prestes (2012) assinalam que a vitória da Revolução Socialista na Rússia pôs na ordem do dia o desafio de enriquecer os meios acadêmicos pelo conhecimento científico; respondeu as exigências do novo tempo, que implicavam os princípios socialistas na consolidação do novo homem comunista. Seu propósito está diretamente relacionado com a educação e a instrução para a formação da nova ordem econômica instituída com a Revolução de 1917. “Durante os primeiros anos da Revolução, foram formulados os objetivos da educação que deveriam corresponder aos princípios da revolução proletária” (PRESTES, 2012, p. 11).

Segundo Prestes (2012), os princípios socialistas estão presentes nos princípios da revolução proletária, ligados aos interesses da classe trabalhadora, e se contrapõem à pedagogia burguesa e se firmam na construção de uma sociedade igualitária. Uma das tarefas da Revolução Proletária foi desenvolver a atuação da mulher na sociedade, dar condições para sua emancipação e cumprir a legislação, tornando-as membros ativos na sociedade; foram pensados os jardins de infância, as lavanderias e os refeitórios públicos. Assim:

Foi decretada a expropriação da propriedade privada, o fim da propriedade sobre a terra, o fim dos títulos de nobreza e instituída a denominação comum “cidadãos da república Russa”; foi declarada a liberdade de crença, a separação da Igreja do Estado e da escola da Igreja, assim como declarada a igualdade entre mulheres e homens [...] foi anunciado o livre desenvolvimento e total igualdade de todas

as nacionalidades da Rússia. São também abolidos os poderes do governo provisório e criados os Comissariados do Povo [...] são tomadas medidas para a garantia da vida e saúde das crianças. E a primeira iniciativa é a ampliação da rede de educação infantil e a formação de quadros para atender às crianças (PRESTES, 2012, p. 12-13).

Os princípios socialistas estavam voltados para construir uma educação socialista. Para essa ocasião, foi criado o Comissariado do Povo para a Instrução Pública, cuja abreviatura é Narkompos (Narodnyi Komissariat Prosveshcheniva).

Anatoli Lunatcharski, foi o primeiro Comissário do Povo para a Instrução Pública da Rússia Soviética, desempenhou uma importante função no desenvolvimento cultural e artístico no projeto educacional soviético. Em 18 de novembro de 1917, ocupou o prédio do antigo Ministério de Educação Pública e reuniu os intelectuais marxistas que apoiariam as ideias pedagógicas da escola socialista e a formação do novo homem comunista (FITZPATRICK, 1977; FREITAS, 2009; FELICIO, 2018).

A composição de intelectuais do Comissariado foi formada por Krupskaya (1869-1939), Pokrovski (1868-1932), nomeado adjunto do presidente e Lepshinskiy (1868-1944). Posteriormente, participaram intensamente das primeiras medidas junto aos educadores P. P. Blonskiy (1884-1941), S. T. Shatskiy (1878-1934), A. P. Pinkevich (1883-1937), A. G. Kalashnikov (1893-1962) e M. M. Pistrak (1888-1937).

Após 1931, intensifica-se a participação de A. S. Makarenko<sup>24</sup> (1888-1939), embora, desde o início da Revolução, ele trabalhasse com proposições educacionais na Ucrânia. No interior da organização estrutural do Comissariado, havia a Comissão Estatal Científica, que estrategicamente comportou a Seção Científico-Pedagógica, sob o comando de Krupskaya (FREITAS, 2009; CHAVES, 2021). O registro fotográfico dos integrantes do Comissariado Popular de Educação do Narkompos (Figura 5), da década de 1920, é composto pelos revolucionários em condição de grupo, um conjunto de intelectuais que revelaram o esforço coletivo pela ruptura com o velho sistema educacional.

---

<sup>24</sup> Os escritos de Makarenko (1960; 1976; 1977; 1987; 2012) foram basilares para o desenvolvimento dos programas e do sistema educacional após a Revolução de 1917.

Figura 5 – Retrato dos Funcionários do Commissariado Popular de Educação do RSFSR na década de 1920



\* No centro está A. V. Lunacharski, à esquerda dele é N .K. Krupskaya, à direita está M.N. Pokrovsky.  
 Fonte: [https://bigenc.ru/domestic\\_history/text/2249947](https://bigenc.ru/domestic_history/text/2249947). Acesso em: 27 set. 2020.

Esse retrato da Figura 5 também expressa a seguinte citação:

Há, no Commissariado de Instrução, dois camaradas [...] com tarefas de características especiais. São o comissário camarada Lunacharski, que exerce a direcção geral, e o seu suplente, o camarada Pokrovski, que faz parte da direcção primeiro como vice comissário e depois como conselheiro obrigatório (e dirigente) sobre questões científicas e problemas do marxismo em geral. Todo o Partido, que conhece bem os camaradas Lunacharski e Pokrovski, está naturalmente convencido de que se trata, de certo modo, de 'especialistas' do Commissariado do Povo para a Instrução Pública (LÉNINE, 1977c, p. 67).

Estava em pauta a organização do sistema de educação socialista que vinha se constituindo há anos. É relevante destacar que as tentativas de argumentos para diretrizes e propostas pedagógicas direcionadas a uma educação comunista, refletidas sob as linhas gerais das ideias revolucionárias, já era rotina na vida de Krupskaya, presidente da Seção Científico-Pedagógica da Comissão Estatal Científica do Commissariado Popular de Educação. Suas ideias pedagógicas, no

contexto de edificação de uma nova sociedade e um novo homem socialista, eram formuladas e analisadas mediante a realidade educacional.

Os estudos de Krupskaya deram-se inicialmente com a própria mãe. Aos dez anos ingressou na escola pública, mas não se deu bem: as alunas não podiam perguntar; as professoras distinguiam as crianças pobres das ricas; não havia amizade entre as alunas; ela sabia mais do que aquilo que era ensinado [...] (SAVIANI, 2017a, p. 195).

Sua realidade, nas instituições escolares, foi o marco para repensar as propostas pedagógicas. Krupskaya, amparada pelas leituras marxistas, apoiou o movimento e as greves dos operários, assumiu a docência na escola dominical para adultos por cinco anos, com uma bela estratégia pedagógica – ensinar o marxismo sem falar em Marx (SAVIANI, 2017a). Com base nesses contextos da realidade de vida de Krupskaya de maneira objetiva, foi formulada subjetivamente a educação como ato necessariamente político e:

[...] a necessária laicidade do ensino (separação Igreja/Estado); a apropriação crítica e criativa dos conhecimentos acumulados pela humanidade como imperativo para a emancipação dos trabalhadores; a escola como instrumento de educação da personalidade humana; o papel da educação escolar para ambos os sexos; o trabalho como eixo central dos conteúdos e das atividades escolares, implicando a necessária relação entre ensino geral e politécnico (SAVIANI, 2017a, p. 197).

Antes de outubro de 1917, já havia sido instituída a Comissão Estatal para a Educação, cujos membros – Krupskaya, Lepshinsky e Pokrovsky elaboraram os “Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho” com desfecho na “Declaração sobre a Escola Única do Trabalho”, aprovada pelo Comitê Central do Partido Comunista Bolchevique, em 30 de setembro de 1918 (FREITAS, 2009). O que estava em discussão era a relação entre o estudo que se compunha de um ensino de conhecimentos gerais para o máximo desenvolvimento e o trabalho, como prática social com uma vasta instrução para a formação profissional (SAVIANI, 2017b).

Krupskaya (2017, p. 72), em seu texto “A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados”, assegura que “a escola deve fortalecer e aprofundar as predisposições sociais despertadas na criança, revelar para ela que o trabalho é a

base da sociedade humana, ensinar-lhe a alegria do trabalho produtivo e criativo, fazê-la sentir-se como parte da sociedade, um membro útil". E prosseguia:

É por isso que o primeiro ato proclamado pelo Comissariado da Educação Pública foi a declaração do sistema único de educação, 'escola única', gratuita, dividida em dois graus e que fornece preparação sólida para a vida e para o trabalho. Fazer uma escola de dois graus, com nove anos de duração – não apenas em palavras, mas na realidade – torná-la acessível para todas as crianças, este foi o primeiro problema da educação que se colocou diante da Rússia Soviética (KRUPSKAYA, 2017, p. 83).

Krupskaya (2017) destacava a escola única do trabalho, que a Revolução de 1917 buscou edificar, "em seus vários níveis, graus, modalidades, instancias de decisão e realização" (SAVIANI, 2017b, p. 91). Foteeva (1986) escreve em seu livro, intitulado "O melhor para as crianças", que, no Relatório "O trabalho pré-escolar no campo", Krupskaya atribuiu especial atenção às instituições pré-escolares rurais. Em sua defesa, constava que a mobilização dos camponeses para a atividade social e política assegurava a educação sistematizada para as crianças e o cumprimento da tarefa do Partido Comunista em humanizar e emancipar os homens.

Chaves (2021, p. 270) pontua que a pedagoga Krupskaya "pode ser considerada, com Makarenko e Lunacharski, os idealizadores e responsáveis pelos princípios políticos para a Educação, Psicologia e Arte na URSS". Assim sendo, "pela primeira vez na história da humanidade, se anunciou, com a Revolução Bolchevique, a possibilidade de máximo desenvolvimento humano e social" (CHAVES, 2021, p. 269).

A líder bolchevique Nadezhda Krupskaya, de acordo com Foteeva (1986), Saviani (2017a, 2017b) e Chaves (2021), desenvolveu propostas de ensino adequadas para a nova sociedade com base nos princípios socialistas de eliminar o caráter de divisão de classes ou de categorias e possibilitar condições geradoras que vinculam a relação entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, educação das crianças, adolescentes e adultos, do homem e da mulher, do campo e da cidade, tornando acessíveis as riquezas materiais e não materiais a todos os setores do povo russo.

As medidas necessárias de unidade na diversidade foram tomadas com a intenção da educação plena e integral no sentido de formar individualidades capazes de compreender o que ocorre na vida social e sua capacidade de transformar a natureza. Segundo Estevam (2018), somam-se aos intelectuais do Comissariado

artistas e escritores, Maiakovski (1893-1930), Meierhold<sup>25</sup> (1874-1940) e Blok<sup>26</sup> (1880-1921), assim como o movimento de cultura proletária, representado pela Proletkult<sup>27</sup>.

Salientamos que os referidos intelectuais revolucionários, nos primeiros anos de edificação da educação socialista e do novo homem comunista, enfrentavam condições adversas e dificuldades com o país em condições de guerra civil e fome, como pontuamos anteriormente.

No contexto, era necessário combater o analfabetismo, organizar instituições culturais como museus, bibliotecas populares, criar uma imprensa à serviço da educação e consolidar a relação entre o ensino e o trabalho. O novo sistema educacional com base no socialismo deveria favorecer a educação cultural e investir na ciência, na pesquisa, oportunizar a toda a população escola pública gratuita, laica e obrigatória, além de instruir os pedagogos capazes de implementar a unidade entre trabalho e politecnicidade. O termo politecnicidade decorre da concepção marxiana de educação, compreendida por três dimensões que formam uma unidade dialética, quais sejam, educação intelectual, corporal e tecnológica ou politécnica. Na defesa de Marx e Engels (2011, p. 60),

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação Intelectual; 2. Educação Corporal, tal como a que se com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação Tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Como explicam os autores Lombardi (2017) e Chaves (2011a), tornava-se essencial uma formação de professores com base nos estudos marxistas que fosse

---

<sup>25</sup> Vsevolod Meierhold “foi diretor e produtor teatral russo cujo trabalho experimental no Teatro de Arte de Moscou teve importância duradoura. Membro do Partido Bolchevique, corajosamente se recusou a equiparar cultura revolucionária aos limitados conceitos de naturalismo e realismo. Foi um dos precursores do ‘teatro do absurdo’, usando cenários construtivistas e insistindo para que os atores minimizassem o próprio envolvimento subjetivo” (LANDSBER, 2007, p. 233).

<sup>26</sup> Aleksánder Blok foi “filólogo, ensaísta, dramaturgo e o maior dos poetas simbolistas russos. No fim da vida, adotou procedimentos do cubismo e do futurismo em seus escritos” (LANDSBER, 2007, p. 219).

<sup>27</sup> O Proletkult era uma organização política e social que tinha em suas principais tarefas planejar o rompimento com os velhos valores culturais da época do czar. Segundo Lunatcharski (2018, p. 58), o proletariado deve ter plena propriedade da cultura universal. Assim “precisa concentrar sua total atenção no trabalho dos estúdios, encontrar e fomentar novos talentos entre o proletariado, na formação de círculos de escritos, pintores e artistas gráficos, jovens cientistas de todo tipo da classe trabalhadora, [...] na tarefa indispensável de desenvolver, sem arrogância e pretensão, uma semente livre e descontraída, que esteja na alma proletária”.

capaz de romper com a antiga escola czarista e, ao mesmo tempo, relacionar escola e trabalho.

Segundo Pistrak (2018), em um contexto revolucionário, como foi o caso da Rússia, a educação escolar estava para além da instrução: exigia a formação para a produção e educação político-ideológico. “A organização da escola nesta base cria para as crianças um ambiente sólido e saudável no qual se desenvolverá um espírito social forte, de trabalho, jovial e animado nas futuras gerações” (PISTRAK, 2018, p. 55).

A ideia de que as tarefas da Revolução de Outubro devem se ocupar essencialmente de aproximar as questões educacionais das tarefas econômicas e políticas do período para a edificação de uma nova sociedade e de um novo homem comunista, com o respaldo da educação socialista, foi capaz de superar os elementos da produção burguesa.

O projeto da educação socialista, embora marcado pelas dificuldades existentes nos ambientes hostis de instabilidade em todos os setores da estrutura de um país como a Rússia, ainda assim se firmou na batalha pela educação do proletariado, pelo coletivismo e pela instrução.

A prioridade era superar as contradições, o medo e, em especial, firmar a capacidade criadora humana, continuar com as iniciativas da educação socialista em favor da emancipação de toda a humanidade. O comissário soviético Lunatcharski (1988) seguiu com firmeza a defesa da educação em uma perspectiva de amplo desenvolvimento das capacidades superiores humanas, atenção, percepção, memória e competência da coletividade. Lunatcharski (1988, p. 228), em seu artigo e discurso sobre a instrução e a educação, veiculou:

Queremos educar um homem que venha a ser um coletivista da nossa era, que viva muito mais intensamente a sua vida social que os seus interesses pessoais. O cidadão novo deve ter uma ardente percepção das relações político-econômicas, características da construção do socialismo, vivê-las e amá-las, ver nelas o objetivo e o conteúdo de sua vida. A sua atividade seja qual for a direção em que se exerça, deve ser constantemente alumiada por essa chama e em conformidade com todo o colectivo. O homem deve pensar como nós, e ser o órgão vivo e conforme a uma parte desse nós [...] isso não significa que queiramos apagar as preocupações quanto à satisfação das nossas próprias necessidades, do instinto pessoal. Só dizemos que isso deve vir depois dos imperativos da vida colectiva.

Lunatcharski (1988) assinalou os princípios da educação socialista, um espírito coletivo, a extraordinária capacidade de criar, de pensar a política e a economia, dar sentido<sup>28</sup> e significado<sup>29</sup> à vida humana e sua relação com a natureza social. Os princípios são fundamentalmente humanistas, firmam-se na transformação da realidade, no desenvolvimento humano, de sua natureza pensante e seus modos de viver, educar-se e instruir-se de modo a contribuir para uma profunda transformação na base material da sociedade.

Prestes e Tunes (2017), em seu texto “Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da Escola Soviética”, descrevem como Lunatcharski conduziu a escola, dando acesso a todos e rompendo com o velho modelo monárquico elitista. Lunatcharski, conforme descrevem Prestes e Tunes (2017, p. 261), era “homem de inúmeras qualidades, saberes valiosos e sólida formação”. As autoras acrescentam: “um intelectual do campo da literatura, filósofo e um homem politicamente comprometido com a formação intelectual”. Lunatcharski (1988) elaborou os princípios para a educação socialista e a edificação do homem comunista.

Assim como Lênin, seus estudos se firmaram no método marxista. Como um intelectual revolucionário responsável pelo sistema educacional na Rússia, discutiu a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar, a Educação extraescolar, o ensino politécnico e a instrução como base da cultura e da arte. O primeiro objetivo, segundo Lunatcharski (2002, p. 26), era a superação do analfabetismo, “o trabalho fundamental, duro e massivo, e precisamente o trabalho que visa combater o analfabetismo, a mais primitiva e grosseira ignorância”.

Por outro lado, “não bastava liquidar o analfabetismo, decretar a educação pública gratuita, reforçar a escola, oferecer uma educação dentro dos princípios comunistas, mas também defender a arte” (PRESTES; TUNES, 2017, p. 261). Lunatcharski (2002, p. 13) argumentava que “o nosso desejo de criação é também um elemento de luta”. Lunatcharski (2002, p. 24) prossegue: “ninguém deve ser ignorante. Cada um deve conhecer os rudimentos de todas as ciências e de todas as artes [...]. Porque a instrução consiste em tornar acessível a cada um tudo o que

---

<sup>28</sup> Segundo Leontiev (1978, p. 97), “o sentido é antes de mais uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”. Em outros termos, os sentidos se originam da atividade interna e se expressam na individualidade do homem.

<sup>29</sup> Em consonância com Leontiev (1978, p. 94), “a significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas”. Assim, o significado se origina nas atividades externas, nas relações dos processos intersíquicos.



a Humanidade cria, a sua história e a sua cultura [...]”. Nessa conjuntura, as transformações estavam para além da subsistência econômica: era imprescindível um intenso investimento do Comissariado do Povo para a Educação Cultural.

De acordo com Foteeva (1986), o líder revolucionário Lênin situava a revolução cultural como a tarefa mais relevante, em geral, o fortalecimento da igualdade de direitos entre homens e mulheres, povos e nações mediante o desenvolvimento cultural, superando o analfabetismo e favorecendo o acesso à Literatura e às Artes.

Vale observar que Lênin e Lunatcharski assumiram a tarefa de erigir a nova escola, tendo os professores como prioridades. Em 1918, na República Federativa Socialista Soviética da Rússia, foram realizados 164 Congressos locais (em cidades e regiões) de docentes e 81 Congressos dos Trabalhadores da Instrução Pública (LUNATCHARSKI, 1988). No que se refere à organização da formação de professores, há rigor e critério para alcançar as máximas possibilidades de desenvolvimento do pedagogo, por ser um profissional que tem como função transformar o indivíduo por meio do conhecimento universal.

Para nós é importante que o pedagogo seja o homem mais universal e mais perfeito do Estado, porque ele deve ser a fonte da alegre transformação dos pequenos seres que vivem pleno processo de desenvolvimento progressivo e suas forças. É nisso que consiste a alta vocação do pedagogo, e é incontestável que nenhuma outra profissão coloca ao indivíduo exigências semelhantes. O pedagogo deve realizar na sua pessoa o ideal humano. Mas, simultaneamente, o pedagogo como especialista, devem participar da administração da escola (LUNATCHARSKI, 1988, p. 22).

Isso incluía uma atenção especial na formação dos professores com fundamentos da práxis revolucionária marxista, viabilizada pela riqueza material e intelectual que os homens criam no percurso histórico. Significava uma experiência teórica, ativa e transformadora. Prestes e Tunes (2017) afirmam que Lunatcharski considerava a necessidade de ampliar o acesso ao ensino superior, com especial atenção à juventude proletária. No que diz respeito à revolução cultural, as autoras citam que Lênin orientou Lunatcharski a convocar os professores e a conversar sobre a colaboração para ampliar a cultura do povo.

Sobre essa mesma questão, Prestes e Tunes (2017) enunciam que Lunatcharski seguiu as recomendações de Lênin, e muitos intelectuais decidiram

deixar a Rússia. “Aos que ficaram, a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da Psicologia e da Pedagogia soviéticas, que tinham por objetivos a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência” (PRESTES, 2012, p. 11). Os socialistas revolucionários, frente às dificuldades, compreendiam que a tarefa da revolução cultural não se esgotaria no espaço escolar. A educação socialista se manifestaria em um processo mais amplo e complexo.

Se havia desafios, em contrapartida, as possibilidades se anunciavam. A formação dos professores, dos pedagogos se constituía em elemento basilar para estruturar a educação e a sociedade revolucionária. Como afirma Shuare (2017), o processo revolucionário na Rússia originou implicações para a Arte, Pedagogia e Psicologia. Chaves (2011a, p. 18) sinaliza que uma das tarefas do processo revolucionário foi delimitar “como se constituiria a educação e a Psicologia a partir da reorganização da sociedade e das relações sociais sobre outras bases”. Chaves (2011a, p. 51) acrescenta: “consideramos fundamental afirmar o conteúdo político Teoria Histórico-Cultural, pautados na educação para a nova sociedade e na formação do novo homem ou do homem comunista”. É exatamente nesse contexto, na construção de uma nova ciência pedagógica, com novos métodos e novas instituições, que os estudos “começam a desempenhar um papel importante na formação dos novos professores, deixando no passado a ‘velha escola’ [...]” (PRESTES, 2012, p. 15).

Chaves (2011a), Prestes (2012) e Shuare (2017) tratam sobre os princípios políticos da Teoria Histórico-Cultural e como foram impulsionados os estudos para a criação de uma nova pedagogia e uma nova psicologia soviética que atendessem a necessidade histórica da Rússia em defesa da máxima expressão de possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas.

Discorreremos sobre a edificação do sistema educacional no contexto histórico da Revolução Russa sob a organização do Comissariado do Povo para a Educação. Enfatizamos as principais tarefas para edificar a educação socialista. Tomamos por base os princípios enunciados por Lênin, Krupskaja, Makarenko e Lunatcharski e apresentamos a articulação entre cultura, instrução, ciência e arte.

Na próxima subseção, discutimos os estudos da Teoria Histórico-Cultural e seus precursores Lev Semionovitch Vigotski (1886-1934), Alexis Nikolaevitch

Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovitch Luria (1902-1977) e as bases dessa teoria.

### 2.3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS PROPOSIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: ELEMENTOS HISTÓRICOS PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Na subseção anterior, versamos acerca do processo de implantação do Commissariado do Povo para a Instrução Pública e do trabalho estratégico para constituir o sistema educacional com a proposta de formar um novo homem comunista. A exigência concreta de transformar a economia da Rússia em uma economia avançada, tornando possível a distribuição das riquezas materiais e não materiais, não poderia ser realizada sem a instrução e a educação organizada pelo Commissariado do Povo para a Educação, em que estavam presentes as condições para a construção da educação socialista e a formação de professores.

Nessa direção, foi essencial planejar ações revolucionárias para uma ofensiva contra o atraso cultural das massas dos trabalhadores a partir de uma nova ciência psicológica e pedagógica. Diante da necessidade premente de uma nova pedagogia e nova psicologia soviética que expressasse a superação da divisão de classes, e fosse capaz de realizar o projeto da Revolução de Outubro de 1917 e estabelecer uma nova ordem econômica e política, foi pensada a Teoria Histórico-Cultural.

Nesta subseção, apresentamos os estudos do grupo de cientistas composto Lev Semionovitch Vigotski (1886-1934), Alexis Nikolaevitch Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovitch Luria (1902-1977), e as bases da Teoria Histórico-Cultural. Prestes (2012) acentua que, para compreendermos como um intelectual criou e inovou em seu campo de atuação, é necessário conhecermos sua trajetória de vida, incluindo sua época, seu contexto familiar, social e histórico, seus círculos de amizade e sua personalidade. “Isso vale, especialmente, para aqueles que viveram e criaram em épocas de fortes turbulências históricas e sociais. É esse o caso de Lev Semionovitch Vigotski” (PRESTES, 2012, p. 9).

Nesse sentido, para compreendermos as bases da Teoria Histórico-Cultural, conduzimos o desdobramento deste estudo pela trajetória de vida de Vigotski, incluindo a cidade de Gomel, o contexto revolucionário na Rússia e seus círculos de

amizade, pesquisa e estudos com Luria e Leontiev. Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896 (pelo calendário antigo), em Orcha, Região Vitebskaia (ex-Moguilevskaia). Em 1897, seus pais alugaram uma casa em Gomel, a segunda maior cidade da Bielorrússia, local em que Vigotski cresceu, foi educado, instruído, onde iniciou a sua vida profissional e acadêmica e viveu com seus pais e irmãos até 1913 (PRESTES; TUNES, 2011; JEREBSOV, 2014).

O império russo tinha uma imensa extensão de terras, e a população majoritariamente morava e trabalhava nas províncias europeias da Rússia, Bielorrússia, Ucrânia, Polônia e Cáucaso (WOOD, 1991). Desde a infância de Vigotski, aconteciam no território russo as primeiras iniciativas do processo revolucionário. “Em 1903, os opositores ao czarismo dividiram-se basicamente em dois grandes grupos [...] os bolcheviques e os mencheviques [...] o desgaste czarista desembocou na Revolução de 1905 [...] que se denominou Domingo Sangrento” (VICENTINO, 1995, p. 54-55).

Nessa mesma época, houve uma “onda de protesto por todo o império, desencadeando greve geral e levantes militares, como o do Encouraçado Potemkin da esquadra do mar Negro” (VICENTINO, 1995, p. 56). O protesto do Encouraçado Potemkin foi um levante militar que aconteceu em 1905 no Mar Negro, em um dos mais modernos navios da guerra da frota russa – um símbolo da capacidade militar do Império – remonta ao contexto da Revolução de 1905. Os marinheiros revoltosos atiraram ao mar oficiais que haviam ordenado o fuzilamento de seus líderes e receberam o apoio da população de Odessa, a qual foi brutalmente reprimida pelas tropas do czar (REIS FILHO, 1983; MUNIZ, 2019). O cineasta russo Sergei Eisenstein (1898-1948) exibiu esse episódio histórico no filme o Encouraçado Potemkin, de 1925. Galina Polikárpova (500 ANOS..., 2002, p. 548) descreve a trama do filme como “[...] epopeia histórico-revolucionária. Orgulho do cinema soviético”.

Em 1911, aconteciam rebeliões estudantis em Gomel. Nesse contexto revolucionário, em seu meio histórico-cultural e, em sua própria cidade, desenvolveu-se a personalidade de Vigotski. Em 1913, Vigotski ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou e na mesma época no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski (PRESTES; TUNES, 2011; JEREBSOV, 2014). Em 1914, “os planos de guerra vieram à tona e a máquina da morte se colocou em movimento,

sendo impossível pará-la [...] Primeira Guerra Mundial, na qual os destinos da Rússia foram lançados” (BERTONHA, 2011, p. 55).

Em 1915, Vigotski iniciou os seus escritos e, em 1916, começa a publicá-los em revistas, artigos e resenhas com questões afetas à Literatura, teatro e poemas. A Literatura esteve presente na vida de Vigotski desde a infância, sempre teve uma conduta de um estudioso (PRESTES; TUNES, 2011; JEREBTSOV, 2014). “Em 1916-1917, o Exército russo já estava chegando ao limite do seu potencial humano [...]. Com o seu colapso e a Revolução, abriu-se uma nova fase na história russa [...]” (BERTONHA, 2011, p. 67). Segundo Hobsbawm (1995, p. 13), “em fins da década de 1980 e início da década de 1990 uma era se encerrou e outra nova começou”.

Em 1917, triunfa a Revolução Soviética e, entre as primeiras medidas do governo de Lênin, estava a assinatura de um acordo de paz, retirando a Rússia da guerra. Nessa época, entre 1917 e 1918, Vigotski retorna para Gomel para cuidar do irmão e da mãe, ambos com tuberculose. Posteriormente, Vigotski foi acometido pela mesma enfermidade, o que não o impediu de seguir firme em seu trabalho, pesquisas e estudos (VICENTINO, 1995; PRESTES; TUNES, 2011; JEREBTSOV, 2014).

De 1919 a 1921, no contexto da guerra civil, o Exército Branco (mencheviques, aliados internacionais e czaristas) contra o Exército Vermelho (bolchevique) impuseram à URSS um sangrento combate. Nesse cenário, Vigotski dedicou-se aos trabalhos de instrução do povo, assumiu o cargo de diretor do subdepartamento teatral do Departamento de Gomel de Instrução do Povo, realizou diversas viagens para convidar grupos de teatro e artistas para Gomel, escreveu resenhas teatrais, participou da organização do museu e outros (VICENTINO, 1995; PRESTES; TUNES, 2011; JEREBTSOV, 2014). A esse respeito, Prestes (2012, p. 22) afirma:

Os primórdios da trajetória intelectual de Lev Semionovitch Vigotski coincidem com a Revolução Socialista de 1917, e parte do período de sua produção acontece com o país imerso numa terrível guerra civil e as consequências dessa para a vida de milhões de crianças. Seu compromisso com a educação social é evidente.

Prestes (2012) acrescenta que o compromisso de Vigotski com a educação social foi intenso para desenvolver uma nova teoria psicológica e pedagógica. Continua a autora:

Ainda nas condições de guerra civil, destruição e fome dos primeiros anos da construção do socialismo, são tomadas medidas para a garantia de vida e saúde das crianças. E a primeira iniciativa é a ampliação da rede de educação infantil e a formação de quadros para atender às crianças [...] A educação pré-escolar passa a fazer parte do sistema de educação como o primeiro estágio de formação do novo homem” (PRESTES, 2012, p. 13).

Com isso, evidencia que a educação socialista, principalmente das crianças, deve ser imediatamente impulsionada. Vigotski manteve seu trabalho e sua relação com a Arte e a Literatura. Em 1921, o Exército Vermelho saiu vitorioso da guerra civil e abandonou o comunismo de guerra; em seu lugar, implantou a Nova Política Econômica (NEP), um conjunto de medidas que estimularam o desenvolvimento na URSS - como já assinalamos. Em 1922, Vigotski realizou diversas atividades científicas e publica resenhas teatrais nas páginas dos jornais de Gomel. Em 1923, assumiu vários compromissos científicos, leu, escreveu e propôs-se a organizar o gabinete de Psicologia Experimental dentro da Escola Técnica de Pedagogia em Gomel (VICENTINO, 1995; PRESTES; TUNES, 2011; JEREBTSOV, 2014).

Em janeiro de 1924, morreu Lênin. “À morte de Lênin [...] precipitou-se uma disputa pelo poder soviético entre Stálin e Trótski [...] Stálin saiu vitorioso” (VICENTINO, 1995, p. 60). Nesse mesmo ano, Vigotski participou do 2º Congresso Russo de Psiconeurologia em Petrogrado e apresentou três trabalhos referentes aos estudos experimentais realizados no gabinete de Psicologia em Gomel (PRESTES; TUNES, 2011).

De acordo com Shuare (2017), Prestes e Tunes (2011), nesse Congresso, Vigotski foi convidado a integrar o Instituto de Psicologia Experimental de Moscou. Aceitou o convite e começou sua trajetória acadêmica e científica com Leontiev e Luria, realizando sua primeira apresentação pública no cenário da Ciência Psicológica. “Como assinalam Leontiev, Luria e outros autores, a intervenção de Vigotski produziu um impacto enorme em seus ouvintes e Kornilov o convidou para trabalhar no Instituto de Psicologia” (SHUARE, 2017, p. 56).

Em Gomel, Vigotski consolidou suas pesquisas e tornou-se um cientista independente. Em Moscou, conduziu um trabalho teórico e experimental e realizou pesquisas nas áreas da Psicologia, da Pedagógica e da Psicologia da Arte e o resultado se expressa em suas primeiras obras: 'Psicologia Pedagógica e Psicologia da Arte'. "Em Moscou, no ano de 1924, Vigotski encontrou a sua vocação principal, o espaço para a sua realização, bem como o meio intelectual propício" (JEREBTSOV, 2014, p. 12).

Prestes e Tunes (2011) asseveram que Vigotski continuou com seus estudos e pesquisas com trabalhos científicos de ordem teórica e experimental, o que contribui para sua entrada na defectologia e sua condução para o cargo de diretor do subdepartamento de educação das crianças com deficiências físicas e retardo mental no Departamento de Proteção Social e Jurídica de Menores do Comissariado do Povo para a instrução da República Federativa Socialista Soviética da Rússia. Prestes (2012, p. 22) afirma que Vigotski:

[...] trabalhou intensamente, deixando bastante desenvolvidas as bases de uma nova vertente teórica para o estudo psicológico do homem, denominada, no início, de psicologia instrumental e, posteriormente e até os dias de hoje, de psicologia histórico-cultural.

Amparado nos estudos psicológicos do homem, Vigotski tornou-se professor do Instituto de Pedologia e Defectologia de Moscou, com a disciplina de Introdução à Psicologia e, na sequência, começa a lecionar no Instituto Krupskaya a disciplina Psicologia na Academia de Educação Comunista (PRESTES; TUNES, 2011; JEREBTSOV, 2014). Assim,

Em 1924, após finalizar alguns estudos, Vigotski mergulha nos problemas de defectologia. A sua dedicação a essa área estava ligada aos problemas com os quais a recém formada União Soviética vinha lidando em razão do enorme exército de crianças abandonadas e órfãs. Ele estuda mais cuidadosamente os problemas de instrução e educação das crianças com desenvolvimento diferenciado. Aprofunda seus estudos teóricos sobre o assunto, realiza alguns experimentos com crianças e começa a sistematizar suas ideias (PRESTES, 2012, p. 33-34).

É importante observar que "estava na ordem do dia a reorganização do sistema estatal de educação das crianças com retardo mental e deficiência física" (PRESTES; TUNES, 2011, p. 109). Em consideração às sugestões de

Krupskaya, Vigotski fez um relatório sobre a situação e as tarefas na área da educação das crianças com deficiências físicas, concomitantemente aos trabalhos práticos de psicologia experimental nos Cursos Superiores de Ciência e Pedagogia, com a finalidade de constituir quadros para as escolas e escolas técnicas pedagógicas.

Com essas e outras medidas, de máxima prioridade à instrução pública, “apesar da doença, Vigotski não deixa de trabalhar” (PRESTES; TUNES, 2011, p. 111). Jerebtsov (2014) cita algumas características de Vigotski nessa época: sua conduta firme, a preocupação com o longo e tenso ciclo da tuberculose e sua previsão desanimadora, mas sua atenção principal era sempre se superar. “A situação existencial dramática de Vigotski, o desejo de viver no limite do possível tem como causa a sua vivência de todas as novidades na Psicologia e na cultura por sua própria personalidade” (JEREBTISOV, 2014, p. 12).

Figura 6 – Retrato de Vigotski em preto e branco em instituição escolar



Fonte: <http://life-up.ru/blog/lev-vygotskiy-dobryiy-geniy/>. Acesso em: 27 set. 2020.



O registro fotográfico do cientista Vigotski (Figura 6) mostra que de fato ele era um homem do seu tempo histórico, atento e cuidadoso. A trajetória de Vigotski e o contexto de suas relações, embora historicamente marcada por enfermidade, foram intensos, assim como seus estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento do psiquismo. Segundo Luria (1992, p. 43),

Não é exagero dizer que Vigotski era um gênio. Em mais de cinco décadas de trabalho no meio científico, nunca mais encontrei qualquer pessoa cujas qualidades se aproximassem de Vigotski: a sua clareza mental, sua habilidade na identificação da estrutura essencial de problemas complexos, a extensão de seu conhecimento em vários campos, e a capacidade que tinha de antever o desenvolvimento futuro de sua ciência.

Essa assertiva de Luria (1992) conota a aproximação científica e afetiva que mantinha com Vigotski, a qual possibilitou estabelecer os princípios sob os quais a nova psicologia se edificaria. Luria (1992, p. 48) ainda pontuava a influência marxista nos estudos relativos ao desenvolvimento do psiquismo:

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. O vão existente entre as explicações naturais dos processos elementares e as descrições metalistas dos processos complexos não poderia ser transposto até que descobríssemos como os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais se interligam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas adultas. Precisávamos, por assim dizer, tomar certa distância do organismo, para descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica.

Luria (1922) destacou alguns conceitos desenvolvidos sobre a individualidade humana e evidenciou mediações importantes aos estudos das funções psicológicas adultas, justificando a relação entre o indivíduo e o meio externo, processo cultural constituído historicamente pelos homens. De acordo com Prestes (2012, p. 20-21),

As biografias científicas de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria pertencem a uma das mais importantes páginas da história da construção dos fundamentos filosóficos e metodológicos marxistas da psicologia e da pedagogia. A teoria histórico-cultural, nos anos de 1920, deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da

consciência do indivíduo. As pesquisas teóricas e experimentais levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas superiores, que se diferenciavam radicalmente da psicologia idealista dominante.

A análise de Prestes (2012) estabelece a exata contribuição que Vigotski, Leontiev e Luria puderam oferecer às proposições da Teoria Histórico-Cultural. Luria, segundo Shuare (2017, p. 126),

[...] é, provavelmente, o psicólogo soviético mais conhecido no estrangeiro [...] abarcou desde os problemas teóricos fundamentais da concepção histórico-cultural até a Neurolinguística, passando pelo desenvolvimento psíquico infantil, o papel da linguagem na regulação do comportamento, problemas da Defectologia, a organização cerebral das funções psíquicas etc.

Para o fortalecimento do Estado Socialista, a nova ordem econômica e política, a mobilização para compreender os problemas teóricos fundamentais da concepção histórico-cultural em que se pretendia formar um novo homem, a questão do desenvolvimento psíquico, o papel da linguagem na regulação do comportamento e os outros estudos apresentados por Luria constituíam um modo que poderia realizar a transformação social pela compreensão dos complexos dinamismos da mente humana. Sobre essa questão, Shuare (2017, p. 127) declara que:

Os postulados fundamentais da teoria histórico-cultural foram para Luria o marco referencial e o guia para interpretar os fatos; sendo ainda o prisma pelo qual estudou os fenômenos psíquicos tanto na área da Psicologia – geral e evolutiva –, como da Neuropsicologia e a Psicofisiologia.

Consideramos importante nos referirmos ao conjunto de estudos de Luria porque, assim como Leontiev e Vigotski, este autor contribuiu significativamente com a Teoria Histórico-Cultural e tornou possível aplicar com rigor os critérios da ciência e:

[...] as principais categorias e conceitos da Teoria Histórico-Cultural aos problemas das relações entre o espiritual e o material no que se refere aos problemas das localizações, a estrutura dos sistemas cerebrais que provem às funções psíquicas” (SHUARE, 2017, p. 128).

Sua concepção teórica, assim como a de Vigotski, firmou-se por um caráter marxista, priorizando o desenvolvimento humano como pressuposto para a humanização via desenvolvimento cultural, que constituía a formação da consciência revolucionária, instrumentalizada pela linguagem, condição que possibilitava a libertação e a emancipação do ser humano.

A compreensão entre a unidade homem-natureza, ou seja, o desenvolvimento do psiquismo formado sob a influência das coisas que o rodeiam, cada um desses objetos representa a cultura elaborada historicamente pelas gerações. O psiquismo se desenvolve também sob a influência e direcionamento das pessoas que fazem parte do ambiente circundante, das relações sociais e se altera no processo de desenvolvimento. Essa análise intencionava “usufruir das ideias marxistas para apresentar as reflexões importantes para a área educacional estava ligada ao compromisso com os ideais da revolução” (PRESTES, 2012, p. 47). A ideia de constituir uma nova ciência psicológica e pedagógica a partir do materialismo histórico dialético se deu em função das exigências histórico-culturais da URSS.

Leontiev (1978) também reconheceu o homem como produto e produtor das relações sociais elaboradas historicamente pela humanidade e que, devido a uma atividade criadora e produtiva, o trabalho enquanto atividade social e as riquezas deste mundo são apropriadas individualmente.

Alexis Leontiev integrou a Universidade de Moscovo em 1941 e criou a Faculdade de Psicologia. Foi membro da Academia das Ciências Pedagógicas da URSS e doutor *honoris causa* da Universidade de Paris, bem como Presidente do Congresso Internacional de Psicologia de Moscovo. Trabalhou o desenvolvimento do psiquismo na criança, o psiquismo animal, a percepção, os sistemas funcionais do psiquismo, as relações entre o homem e as técnicas modernas (LEONTIEV, 1978). Sua defesa implicava que:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando do trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Continua o cientista:

Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Em consonância com esses escritos, firma-se a compreensão da atividade social enquanto atividade produtora e criadora; o trabalho como princípio para a formação do pensamento complexo na produção das riquezas material e imaterial de sua existência. Sobre isso, Leontiev (1978, p. 285) assim afirmou: “cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Conforme Shuare (2017, p. 28), “para Vigotski, a unidade de análise da consciência e da personalidade é a vivência [...] Para Leontiev a atividade é a fonte da personalidade e da consciência”. Apresentou o indivíduo como produto social, cujo desenvolvimento das funções complexas é resultado de uma atividade criadora e produtora. Leontiev (1978, p. 288) explicou que:

A principal característica do processo de apropriação ou de ‘aquisição’ que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades de indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana.

Leontiev (1978) pôs em evidência o fato de que se trata da formação histórico-cultural do indivíduo por via do processo de reprodução das aptidões historicamente formadas que requer o processo de apropriação, criar no homem funções psíquicas novas pelas quais os indivíduos objetivamente organizam os pensamentos, elaboram e estabelecem a conduta criadora, o que os torna verdadeiramente da espécie humana, humanizados.

[...] estes dados e muitos outros provam que as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmite de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 285).

Ao tomar como ponto de partida esse conjunto de ideias, Leontiev (1978, p. 286) acrescentou: “este mundo, o da indústria, das ciências e da arte é a expressão da história verdadeira da natureza humana; é o saldo da sua transformação histórica”. A constituição de uma Teoria Histórico-Cultural da formação do indivíduo exigiu responder como e por quê os indivíduos tornam-se humanos, em que se situa a condição verdadeiramente humanizada. Tomando essas ponderações por base, Vigotski passa a ampliar seus estudos, pesquisas e trabalhos em 1925.

Em meio a tantas tarefas, com a mudança de sua família de Gomel para Moscou e o nascimento de sua filha Guita, Vigotski assumiu a Presidência do Comissariado do Povo para Instrução para participar da Conferência Internacional sobre a Instrução de Pessoas Surdas-Mudas em Londres. Porém, suas atividades foram interrompidas por causa da tuberculose. Em 1926, Vigotski ficou internado em uma clínica, o que não o impediu de encontrar forças para publicar a obra “Psicologia Pedagógica” e escrever diversos trabalhos; nessa época, ainda organizou um laboratório de psicologia da infância anormal (PRESTES; TUNES, 2011).

Em 1927, “quase todas as pesquisas e estudos mais importantes de Vigotski (fala, pensamento, atenção, memória e outras funções psíquicas) começaram a ser realizadas sob a abordagem de desenvolvimento histórico do psiquismo” (PRESTES; TUNES, 2011, p. 112). Na acepção de Vigotski (2009a), as funções psicológicas estão condicionadas ao acúmulo de experiências, da relação com o meio de forma complexa e dependente de vários fatores. Conforme Shuare (2017, p. 64),

Vigotski chega à formulação de sua teoria histórico-cultural do psiquismo a partir de seu enfoque metodológico e não a partir da soma de fatos isolados obtidos experimentalmente – quer dizer, não a partir dos fatos. Sem dúvida, a teoria psicológica que cria não é o produto de uma reflexão escolástica abstrata: vai buscar na Defectologia, na Patologia, no desenvolvimento ontogenético, na investigação psicológica da arte, aquilo para o que o orientam os princípios epistemológicos.

Os estudos e orientações para os princípios epistemológicos no âmbito da Defectologia, Patologia, Ontogênese e na investigação psicológica da arte mostram o acúmulo de riqueza científica para a elaboração da Teoria Histórico-Cultural, ciência psicológica e pedagógica que se materializa no contexto revolucionário da URSS. Chaves (2011a), Prestes (2012) e Shuare (2017) afirmam que o processo de instituição da educação e da psicologia sob novas bases teórico-metodológicas não se apresentou como um movimento harmônico em defesa do comunismo; havia contradições do contexto revolucionário da Rússia.

As elaborações da Teoria Histórico-Cultural foram instituídas por princípios epistemológicos amparados na defesa do desenvolvimento humano. No início do ano de 1930, Vigotski, Luria e Leontiev assumiram o Departamento de Psicologia da Academia de Psiconeurologia da Ucrânia, em Rharikov. “A Psicologia elevou-se em voo graças aos trabalhos de Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin e outros” (SHUARE, 2017, p. 226).

Esse foi um período de intenso trabalho para Vigotski, Luria e Leontiev, que tiveram a possibilidade de organizar e publicar seus principais estudos. Prestes (2012, p. 41) enuncia que Vigotski “[...] transformou-se num dos mais destacados pedólogos do país [...]”. Shuare (2017, p. 226), por sua vez, afirma que “Vigotski foi a figura mais destacada no final dos anos 1930 [...] um gênio [...] deu um novo paradigma histórico-cultural, psicotécnico de análise para a Psicologia” (SHUARE, 2017, p. 226). Ao mesmo tempo, foram empreendidas críticas ferozes à Teoria Histórico-Cultural por parte de diferentes revistas da área de Psicologia e Defectologia e outras organizações científicas; formularam-se ideias e orientações que marcaram o poder de Stalin, como aponta Prestes (2012).

Para essa autora, a lógica do governo soviético de Stálin (1924-1953) se constituiu por repressões. Shuare (2017, p. 92) ratifica essa ideia: “cada vez mais impiedosa e refinada de todas as formas de livre pensamento, de diversidade, de variabilidade. Necessitava da simplificação, [...] a falta de informação, uma verdade única e indiscutível”. Outro exemplo que mostra o nível da repressão de Stalin é a descrição de Bertonha (2011, p. 75):

Nunca será demais, de qualquer forma, ressaltar a magnitude da repressão do período Stalin. Qualquer oposição aos planos do governo, tentativas de discutir alternativas ou de questionar poder supremo de Stalin eram imediatamente silenciadas. Praticamente

toda a “velha guarda” bolchevique que havia feito a Revolução [...] foi executada, assim como parte substancial do partido e da cúpula das Forças Armadas [...] as artes e a literatura foram rigidamente controladas e a religião [...] foi colocada na ilegalidade, sobrevivendo na clandestinidade (BERTONHA, 2011, p. 75).

A repressão do Governo Stálin expressa por Prestes (2012), Shuare (2017) e Bertonha (2011), com implicações na Arte e Literatura, pondo-as na condição da ilegalidade e clandestinidade, estendeu-se à ciência, atingida pelo governo soviético de Stálin por uma opressão ideológica que forçosamente transformou as ideias de Marx, Engels e Lênin em dogmas, uma verdade única e indiscutível. Konder (2000, p. 22) explicita esse processo:

A transformação do “marxismo” (que em seguida virou “marxismo-leninismo”) em ideologia oficial do Estado também acabou por produzir efeitos paradoxais: o pensamento ousado, inquieto, fecundo de Marx sofreu uma codificação doutrinária que o engessou. Transformou-se num repertório cada vez mais ineficaz de respostas prontas para todas as questões, a juízo dos dirigentes políticos da ordem constituída (tida como intrinsecamente “revolucionária”).

De qualquer modo, os integrantes do grupo de Vigotski, Luria e Leontiev, juntamente com a crise vivenciada pela Psicologia, ampliaram e fortaleceram um sentimento de profundo respeito uns pelos outros, motivo pelo qual mantiveram o nível científico metodológico da Teoria Histórico-Cultural (PRESTES, 2012; SHUARE, 2017). Em 1931, acentuavam-se os trabalhos referentes ao desenvolvimento psíquico da criança, o qual sustentou a relação direta com o contexto histórico do processo revolucionário na Rússia. Vigotski assume o cargo de vice-diretor da área científica do Instituto de Proteção da Saúde das Crianças e dos Adolescentes no mesmo período (PRESTES; TUNES, 2011).

Os homens e suas ideias resultavam de sua existência material, conforme estabelece a Ciência da História. Shuare (2017, p. 32) pontua que a nova Psicologia pensada por Vigotski, Luria e Leontiev se retira dos marcos acadêmicos e se insere na necessidade de resolver tarefas práticas na dimensão de toda a sociedade e deixa de ser neutra “no sentido de suas investigações de laboratório, e obriga não só a verificar seus esquemas explicativos em situações reais, mas também a dar resposta para problemas de significação vital para a sociedade”.

Na perspectiva da autora, a nova psicologia se desenvolve a partir da necessidade prática, de modo ativo e amplo, que busca um princípio explicativo articulado diretamente com a realidade, capaz de dar respostas às questões sociais expressas nas relações entre os indivíduos e na transformação dessas relações, com significação vital para a sociedade.

A psicologia soviética foi requerida pelas circunstâncias históricas ante a necessidade de resolver tarefas práticas na dimensão real da sociedade russa. Portanto, não é neutra; seu propósito é desenvolver teórica e metodologicamente uma nova ciência, um novo homem, uma nova escola, capaz de dar respostas aos conflitos pós-Revolução Russa. Prestes (2012, p. 14), com base nos estudos de Iarochovski (2007), anuncia que a nova psicologia se fundamenta no social, na história e na cultura e, por isso, “a psicologia instrumental passa também a ser denominada de histórico-cultural”.

Segundo Vygotski (1995a, p. 305), a nova psicologia objetivava superar a velha psicologia, procurando investigar o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da memória como funções psicológicas de natureza social. Antes, a velha psicologia estudava o processo de desenvolvimento cultural de forma unilateral, com investigações que procuravam identificar as capacidades naturais que condicionavam as possibilidades de desenvolvimento humano, com destaque para as funções naturais da criança, essa uma das bases para o pedagogo apoiar-se na condução de seu trabalho.

Vygotski (1995a) explicava que à nova psicologia caberia a compreensão de que o desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas seria um processo dinâmico e complexo, onde a criança é capaz de apropriar o conhecimento, enriquecer-se com a cultura e ainda transformá-la. Assim, “[...] reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e de uma orientação completamente nova em todo o curso de seu desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1995a, p. 305).

A “nova psicologia” pensada insistentemente para ser capaz de unificar o corpo e a mente, a matéria e o espírito, foi elaborada a partir do social, na história e na cultura russas. Com isso, a “nova psicologia” correspondia às exigências dos novos tempos que se inscreviam na discussão referente à relação do homem com a natureza, na possibilidade de ele ser produzido e reproduzido pelas forças produtivas da estrutura e da dinâmica social e, na mesma ocorrência, produzir e



reproduzir a sua própria realidade social, argumento extraído da análise da realidade histórica e expressamente materialista de Marx e Engels (2007).

De acordo com Prestes e Tunes (2011), em 1933, Luria realizou uma análise importante das correntes e escolas existentes para propor uma nova ciência, a psicologia marxista: “propõe de modo construtivo a tarefa da Psicologia marxista: compreender os processos psíquicos superiores como produtos do desenvolvimento histórico, como produto da história do trabalho e das relações sociais” (SHUARE, 2017, p. 92).

Entre os anos de 1933 e 1934, Vigotski assume cargos de diretor do Instituto Experimental de Defectologia e do Departamento de Psicologia do Instituto Soviético de Medicina Experimental e, concomitantemente, leciona em Moscou. Vigotski (1995a) defendia que a educação não deve limitar-se às leis naturais do desenvolvimento da criança; é o oposto, impulsiona cada vez mais o desenvolvimento. O autor julgava ser importante considerar, no processo do desenvolvimento da infância, elementos concretos que favoreçam e ampliem a imaginação, não a reduzindo em função de sua pouca idade. Também acreditava que tudo o que ultrapassa os limites da rotina marca notadamente o processo de criação do homem. Desse modo, “se for esse o nosso entendimento, então notaremos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância” (VIGOTSKI, 2009a, p. 16).

Ainda enunciou que há uma capacidade criadora humana desde a mais tenra infância e se constitui como uma das questões mais importantes da Psicologia e da Pedagogia infantis. Vigotski (2009a) sinalizava que, na primeira infância, é possível identificar nas brincadeiras das crianças exemplos autênticos e verdadeiros de processos de criação. Na obra “Imaginação e Criação na Infância” (2009a), Vigotski abordou a conduta criadora do homem e a função da Arte e da Literatura na escola como elementos que estimulam a imaginação e a criação nos escolares. Ainda em 1934, aos 37 anos, Vigotski faleceu, na madrugada de 11 de junho.

Em síntese, neste texto, apresentamos os estudos de Vigotski, Luria e Leontiev e seus estudos para a edificação da Teoria Histórico-Cultural. No contexto, apresentamos os combates da Revolução Russa e os seus impactos nas relações econômicas, políticas e culturais. Ainda tratamos da tarefa precípua de criar uma nova Psicologia e uma nova Pedagogia fundamentadas na ciência, tecnologia e Arte. Discutimos que em meio à Revolução de 1917, os referidos cientistas, com

base na ciência da história, elaboraram a Teoria Histórico-Cultural, com proposições de educação socialista para quem ensina e para quem precisa aprender (CHAVES, 2011b).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a educação não é neutra, tem relação com a necessidade da sociedade de se apropriar das máximas elaborações humanas pelas experiências sociais. A cultura humana, tecnologia, ciência, Arte e Literatura são evidenciadas como riqueza e herança social. Nesse aspecto, no conjunto das obras, Vigotski, Leontiev e Luria dedicaram tempo e estudo sobre o desenvolvimento psíquico da criança, o papel da linguagem na regulação de comportamento, o trabalho enquanto atividade social e a criação humana.

Essas proposições contribuem para pensar a Formação Contínua de Professores, e é preciso considerar que a escola se constitui como o espaço em que, intencionalmente e de forma rigorosamente planejada, os conteúdos, princípios políticos, filosofia e critérios didáticos da Teoria Histórico-Cultural são ensinados e apresentados aos professores em exercício profissional. Essa abordagem favorece estudos e reflexões, temática da próxima seção, acerca da imaginação e criação na infância.

### **3 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: ORIENTAÇÃO DIDÁTICA E REVOLUCIONÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Na seção anterior, identificamos os principais acontecimentos históricos na Rússia em que foi desenvolvida a defesa da educação socialista, tendo por base o período czarista e revolucionário. Partimos da premissa de que as contradições advindas das dificuldades do colapso econômico e político na Rússia, vivenciadas na Revolução de 1905, Primeira Guerra Mundial e Revolução de 1917 não foram impedimentos para o desenvolvimento da consciência revolucionária, edificação da educação socialista e formação do novo homem comunista.

Ao discutirmos as prioridades do socialismo com o novo modelo político, ressaltamos o Comissariado do Povo para Instrução Pública, pois tal circunstância conduziu o modo pelo qual se organizou o sistema educacional socialista na URSS. Ainda consideramos a importância dos estudos dos cientistas Vigotski, Luria e Leontiev e as bases da Teoria Histórico-Cultural. Com isso, compreendemos que essa Teoria respondeu às necessidades do período pós-Revolução de Outubro de 1917 e apresenta possibilidades para os enfrentamentos da sociedade capitalista e seus problemas educacionais no século XXI.

Nesta terceira seção, temos o objetivo de discutir as proposições da Teoria Histórico-Cultural presentes na obra de Vigotski (2009a), “Imaginação e Criação na Infância”<sup>30</sup>. A referida obra é um dos primeiros trabalhos de Vigotski publicados. Foi editado na União Soviética em 1930. O estudo dessa obra pode instrumentalizar o trabalho educativo com professores e crianças, porque versa sobre a sistematização de palestras proferidas a pais e professores na Rússia revolucionária (CHAVES, 2011a).

Do primeiro ao quinto capítulo da obra citada, Vigotski (2009a) discute os mecanismos psicológicos da conduta criadora na criança que se estabelecem pela relação entre imaginação, criação e realidade, e formula leis gerais para o desenvolvimento dessa capacidade especificamente humana. Do sexto ao oitavo capítulo, o autor discorre sobre as especificidades da conduta criadora, com especial

---

<sup>30</sup> No Brasil, a obra “Imaginação e Criação na Infância”, escrita por Vygotski, traduzida por Zoia Prestes e comentada por Ana Luiza Smolka, foi publicada pela primeira vez em 2009 pela Editora Ática. Em 2014, com a tradução de João Pedro Fróis, pela Editora Martins Fontes e, no ano de 2018, foi republicada pela Editora Expressão Popular, com tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

atenção à criação infantil, particularmente à criação literária, teatral e ao desenhar na infância.

Chaves (2011a) afirma que, nas elaborações de Vigotski, particularmente em “Imaginação e Criação na Infância” (2009a), é possível encontrar elementos basilares de como se desenvolvem os processos criativos na criança, o que pode contribuir para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Na exposição de seu trabalho pós-doutoral, Chaves (2011a, p. 25) realiza uma orientação valiosa e ressalta “a importância de estudar a obra ‘Imaginação e Criação na Infância’ para as pesquisas e os profissionais que se propõem a tratar da formação e educação da criança pequena, justifica-se pelo próprio Vigotski”. Nessa afirmativa, Chaves (2011a) explica que Vigotski defendia a criação na infância como uma das questões mais importantes da Psicologia e Pedagogia. Continua a autora, e fundamentada em Vigotski (2009a), explica:

Vigotski defende que a criação é um processo tão necessário à vida humana quanto é o de reprodução do que já existe e já tenha sido vivenciado pelo indivíduo. Tanto a criação quanto a reprodução são próprias à atividade humana de transformação da realidade (o trabalho). O cérebro humano, com sua grande plasticidade, possibilitaria, do ponto de vista biológico, tanto a reprodução quanto a criação, mas a existência dos mesmos e seu desenvolvimento explica-se, segundo Vigotski, pela natureza social da atividade humana (CHAVES, 2011a, p. 23).

Chaves (2011a) realiza essa síntese para discutir o aspecto histórico-cultural da atividade humana mediante as experiências escolares na Educação Infantil. Amparados nesse argumento da autora, nesta Tese, dedicamos especial relevância ao desenvolvimento da conduta criadora na criança. Consideramos que a criação e imaginação são passíveis de serem ensinadas e estimuladas, nesta ordem. Nesse caso, a questão que delineamos é: como organizar o ensino para tal condição? Ao respondermos a essa indagação, enunciamos que a Teoria Histórico-Cultural se apresenta como referencial teórico-metodológico fundamental para se abordar a questão afeta à Formação Contínua de Professores.

Com a defesa de que a referida obra “Imaginação e Criação na Infância” é basilar para tratarmos de aspectos referentes à Formação Contínua de Professores, pontuamos que a conduta criadora na criança deve ser uma das prioridades no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa lógica, apresentamos, nesta seção,

estudos e reflexões considerando as possibilidades didáticas com temas referentes à brincadeira, Arte e Literatura nas instituições de Educação Infantil.

Nessa argumentação, mostramos experiências de trabalhos de capacitação com professores nos Estados do Paraná e Rondônia que confirmam a tese de que há, nas elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural, elementos didáticos orientadores para a organização do ensino e proposições de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil. Especificamente a essa proposição, tendo sempre como prioridade o desenvolvimento da atividade criadora, dedicamos os próximos itens.

### 3.1 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE CRIADORA NA CRIANÇA

Conforme assinalamos, a análise e a compreensão da atividade criadora no espaço da Educação Infantil demanda considerar que a questão principal em que ocorre o desenvolvimento da conduta criadora na criança é mobilizada pela organização do ensino e proposições de Formação Contínua do Professor associadas à Teoria Histórico-Cultural.

Em decorrência disso, nesta subseção, temos o objetivo de apresentar a atividade reconstituidora/reprodutiva e a atividade combinatória/criadora no processo formativo e os desdobramentos na conduta da criança, conforme a Teoria Histórico-Cultural. Partimos da compreensão de que o conceito de atividade tem a base epistemológica no materialismo histórico-dialético. Na concepção de Smolka (2009, p. 11):

O conceito de atividade tem raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história dessas relações; é mediada por instrumentos e signos. Vigotski esteve interessado em investigar a atividade psíquica do homem com base nos princípios do materialismo histórico-dialético. Distanciando-se de uma visão naturalista ou estritamente cognitivista da natureza humana, ele realça o potencial gerador e transformador da atividade criadora, que possibilita ao

homem, planejar projetar e construir suas próprias condições de existência (SMOLKA, 2009, p. 11).

Smolka (2009) afirma que o intelectual Vigotski se interessava pelos estudos do psiquismo e que realçava o potencial da atividade humana para o seu desenvolvimento. Nessas propositivas, a atividade humana está classificada em dois tipos possíveis de serem observadas no comportamento humano. A primeira chama-se atividade reconstituída ou reprodutiva e, está amparada na memória: “sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009a, p. 11).

Segundo Vigotski (2009a), a atividade na perspectiva de reconstituir, reproduzir ou repetir não cria algo novo. Sua base está firmada no velho, no precedente. Entretanto, seu emprego de conservação da experiência anterior, ou seja, o arquivo da memória é o que dá significado para a vida do homem. Rubinstein (1967, p. 362) assim esclarecia a esse respeito: “a função da memória consiste em conservar o mais fielmente possível os resultados da experiência; a imaginação em transformá-la”.

A segunda chama-se atividade combinatória ou criadora. Na ótica de Vigotski (2009a, p. 11), se apresenta como aquela em que se cria algo novo. Para ele, “pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta”.

A atividade criadora, nessa perspectiva, está diretamente relacionada à criação de algo novo, considerando o mundo externo e a construção da mente ou do sentimento na mesma importância no processo da formação da capacidade psíquica humana enquanto instrumentos e signos que potencializam o desenvolvimento da criança. Em suas aulas sobre a Pedologia<sup>31</sup>, Vigotski (2018, p. 36, grifos do autor), ao discutir sobre o desenvolvimento da criança, ressaltou, que:

**No desenvolvimento surge algo novo.** Ele não é simplesmente um processo de formação antecipada [...]. Mas é importante dizer

---

<sup>31</sup> As aulas sobre pedologia, que significa “ciência do desenvolvimento da criança”, foram ministradas por Vigotski entre os anos de 1920 e 1930. Os manuscritos deram origem ao livro de L. S. Vigotski intitulado “Sete Aulas de L. S. Vigotski Sobre os Fundamentos da Pedologia”, traduzido por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Este livro foi publicado em 2018 pela Editora E-Papers (VIGOTSKI, 2018).

também que o **novo** não cai do céu, **surge necessária e regularmente do curso precedente do desenvolvimento**, ou seja, é necessário mostrar a relação entre o novo e o precedente (VIGOTSKI, 2018, p. 36, grifos do autor).

De acordo com o Vigotski (2018), para constituir uma nova elaboração humana, é preciso considerar o desenvolvimento precedente. Como sistema representativo, para explicar a relação da unidade dialética dos dois tipos de atividade: reconstituído/reprodutivo e combinatória/criadora, destacamos as experiências de Volpi<sup>32</sup>. Esse artista trabalhou em uma gráfica na cidade de São Paulo e, com o seu primeiro salário, comprou uma caixa de aquarelas para fazer experimentos com as tintas e criar tonalidades.

Aos quinze anos, Volpi era capaz de decorar paredes com desenhos e pinturas de faixas decorativas. Essas experiências precedentes, inclusive de ser um operário da construção civil, responsável por carregar baldes de tinta e ter a possibilidade de sentir e cheirar a textura das tintas em sua pele, contribuiu para, aos 18 anos, pintar a sua primeira obra (Figura 7), “uma paisagem, com tinta a óleo, sobre a tampa de uma caixa de charutos” (ROSA, 2000, p. 8).

---

<sup>32</sup> Alfredo Volpi nasceu em 1896, em Lucca, Itália. Chegou ao Brasil com 18 meses de idade e aqui viveu por 92 anos. Sua obra representa as cores, as formas e a cultura do Brasil. Às vezes, pintadas de uma maneira forte, colorida e vibrante; às vezes, de forma lúdica, suave e terna. Triângulos, retas, losangos, meios-círculos pintados por ele transformaram-se em bandeiras, meias-luas, barcos, mastros, ogivas, sereias, santos, multas, casas. Volpi é um dos artistas presentes nas propostas de capacitação organizadas e/ou com a participação do GEEII.

Figura 7 – Sem título. Década de 1910. Óleo sobre cartão, 16,3x23,3 cm. Coleção particular. Sociedade para Catalogação da obra de Alfredo Volpi



Fonte: Rosa (2000, p. 8).

As obras de Volpi têm como referência a memória, as vivências, paisagens, cores e luminosidade. O artista reproduzia e criava suas telas ao ar livre, junto à natureza, o que potencializava as impressões de seu mundo circundante, a reprodução ou a reconstituição da sua materialidade e, ao mesmo tempo, de sua imaginação e criação.

Segundo Rubinstein (1967, p. 362), “a imaginação significa uma separação da existência passada, uma reforma do que está dado e, sobre esta base, a produção de novas imagens, que ao mesmo tempo são produtos da atividade criadora do homem e exemplo dela”. Assim, se faz necessário compreender que o ambiente escolar deve ser potencializado pelas máximas elaborações da Arte e Literatura com a finalidade de desenvolver a conduta criadora na criança. A sua conduta final consiste no ponto inicial, materializa-se no ambiente e nas atividades educativas (CHAVES, 2011a).

Leontiev (1978), no texto “Desenvolvimento do psiquismo”, declara que é mediante a educação e a sua função precípua no processo de apropriação daquilo que foi elaborado pelas gerações anteriores que a criança desenvolve suas



faculdades maximamente humanas. Vigotski (2009a, p. 12), por sua vez, explicava que “a base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade da nossa substância nervosa”, quer dizer, a plasticidade cerebral é uma “substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração”.

Há tipos de atividades que são reprodutivas e guiam-se pela memória, enquanto outras exercem a conduta criadora e guiam-se pela imaginação e realidade. Nesses casos, a plasticidade permite mudanças no processo psíquico. O que antecede o processo de transformação do psiquismo são as formas ativas de vida no ambiente. Sobre essa concepção, Luria (1990, p. 23) pressupôs o seguinte:

A idéia de que os processos mentais dependem das formas ativas de vida em ambiente apropriado tornou-se um princípio básico da Psicologia materialista. Essa psicologia também admite que as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades, continuamente renovadas que se manifestam na prática social. O modo pelo qual as formas de atividade mental humana, historicamente estabelecidas, correlacionam-se com a realidade passou a depender cada vez mais de práticas sociais complexas.

Nesse sentido, a conduta criadora se modifica de acordo com a complexidade da organização do tempo e espaço escolar produzida coletiva e historicamente. Assim, a vida e as obras de Volpi são compreendidas como sistema representativo da relação da unidade dialética entre a atividade reconstituidora/reprodutiva e combinatória/criadora.

A atividade criadora ou combinatória é capaz de fazer o homem projetar imagens ou ações que modificam as impressões do passado, inovando-as no presente. Isso acontece porque a memória, a aprendizagem e o desenvolvimento são constantes e significa que “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009a, p. 14). É essa capacidade de combinação e criação de novos significados para a conduta humana que Vigotski (2009a) explicava que a Psicologia denomina imaginação ou fantasia.

Em Vigotski (2009a, p. 14), a base de toda atividade criadora é a imaginação manifestada em todos os campos da vida cultural, “tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica”, indicando que tudo o que nos cerca é produto da imaginação e criação humana. Em síntese:

[...] a função básica da imaginação [*voobrayenie*] é a organização de formas de comportamento que ainda não ocorreram na experiência do ser humano, enquanto a função da memória consiste em organizar a experiência de uma forma que repita aproximadamente o que já existiu (VIGOTSKI, 2003, p. 153).

Desse modo, se objetivamos potencializar a conduta criadora na criança, é necessário organizar o ensino de tal forma que as possibilidades de atividade sejam simultaneamente reprodutoras e criadoras e “[...] torna-se fundamental que se efetue uma ação educativa intencional, em que a potencialidade de aprendizagem seja a condição primeira” (CHAVES, 2010, p. 62). Vigotski (2009a) afirma que é imprescindível desviar-se do pensamento corriqueiro de que na vida de uma pessoa comum não haja criação. A aposta na capacidade crítica e criadora do homem seria condição necessária para a nossa existência.

Vigotski (2009a) defendia que a criação não está restrita aos grandes gênios ou às grandes obras históricas; realiza-se por toda parte, desde que o homem seja estimulado a imaginar, combinar, modificar e criar algo novo. Em sua acepção tudo o que ultrapassa os limites da rotina marca notadamente o processo de criação do homem. Dessa maneira, “se for esse o nosso entendimento, então notaremos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância” (VIGOTSKI, 2009a, p. 16).

Dessa forma, a criação e a imaginação são passíveis de serem estimuladas e ensinadas, nesta ordem. E, a escola é o lugar essencial para impulsionar os processos de criação. Chaves (2011a, p. 24) reforça: “a capacidade criativa do homem, sua condição de reelaborar e de criar está no conhecimento apresentado, nas informações disponibilizadas e em suas vivências”. Com base nessa premissa, é possível estimular a imaginação da criança priorizando o desenvolvimento da memória e, ao mesmo tempo, ensiná-la a criar por meio de propostas que valorizem o tipo de atividade reprodutora e criadora, respectivamente. A ideia de disponibilizar e impulsionar o conhecimento de forma elaborada para as crianças ganha reforço na possibilidade de organizar o ensino em uma concepção de educação humanizadora desde os primeiros meses de vida, quando milhares de bebês e crianças brasileiras estão nas instituições de Educação Infantil. Para Chaves (2011b, p. 98),

Consideramos que práticas pedagógicas humanizadoras poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos

teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Assim, se firmaria a ideia de potencial para aprender e nesse processo não haveria dependência de condicionantes biológicos, por exemplo. Outro aspecto que marca uma educação humanizadora é a organização do tempo e do espaço (CHAVES, 2011b, p. 98).

Quando o professor ou a criança, pelas experiências cumulativas, se apropria dos conhecimentos culturais maximamente elaborados pela humanidade, são capazes de reconstituir/reproduzir o que foi dado, ao mesmo tempo, no mesmo processo formativo; essa experiência precedente gera movimento, e ao colocar a imaginação em trânsito, impulsiona a atividade combinatória/criadora. Nessa premissa, ao considerarmos o contexto escolar, a conduta criadora na criança surge a partir da atividade educativa. Faz sentido que Vigotski (2009a), Leontiev (1978), Luria (1990) e Chaves (2010, 2011a, 2011b), no conjunto de suas defesas sobre o desenvolvimento da criança, percebam a organização do ensino como decisivo para o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Em outras palavras, na acepção dos autores, as instituições educativas devem atribuir especial valor às atividades reprodutivas e criadoras, oportunizar a apropriação das diversas áreas do conhecimento pelas máximas elaborações humanas, práticas sociais complexas, quais sejam, poema, música, literatura e artes. Tratam-se de Proposições Didáticas que permitam que o psiquismo se desenvolva, seja alterado.

No processo escolar é possível reafirmar a unidade dialética entre as dimensões da atividade reprodutiva e criadora. Ao considerarmos que a atividade criadora depende das relações precedentes, das condições de existência e do acesso ao acervo cultural maximamente elaborado pela humanidade, reiteramos que os encaminhamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural precisam ser explicados, compreendidos e apropriados pelos professores no âmbito da Formação Contínua. Nesse caso, compreendemos ser imprescindível a sistematização intencional no processo de Formação Contínua de Professores. Nessa circunstância, as possibilidades teórico-metodológicas para uma conduta criadora que priorize Brincadeiras, Artes e Literatura pode ser organizada e estimulada nas instituições educativas, tema que discutiremos a seguir.

### 3.2 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA CONDUTA CRIADORA POR MEIO DAS BRINCADEIRAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Na subseção anterior destacamos, na obra “Imaginação e Criação na Infância” (2009a) que, se considerarmos a conduta humana, é possível verificarmos dois tipos de atividade, a que podemos chamar de reconstituidora ou reprodutiva, a que consiste em reproduzir as marcas de impressões precedentes pela memória amparada na base orgânica do cérebro chamada plasticidade.

E a outra, chamada atividade do tipo combinatória e criadora. Vigotski (2009a) explicava que o cérebro humano não é limitado somente à conservação da memória: possui outra função vital para o ser humano a partir das experiências anteriores; combina, reelabora e cria novas imagens e ações, edificando novas situações e comportamentos. Essa segunda atividade consiste na imaginação ou fantasia. Chaves (2011a, p. 24) faz uma ressalva:

Imaginação, para Vigotski, é a base para toda a atividade criadora. Temos, como já destacamos, a atividade reprodutiva e a atividade criadora. A imaginação configura-se na base da atividade criadora, estabelecendo, portanto, vínculo com a materialidade, seja a materialidade do cérebro, sejam as condições materiais de vida.

A relação que se estabelece entre a atividade do tipo criadora com a imaginação, sob o predomínio da materialidade, seja do cérebro ou das condições materiais da vida, é uma nova descoberta, chama-se imaginação cristalizada. Para Vigotski (2009a, p. 15), “podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada”. O estudioso não se referia apenas às grandes invenções, a questão central é a atividade humana que imagina, combina, modifica e cria algo novo.

De acordo com Vigotski (2009a), desde os primeiros anos de vida, é possível identificar nas brincadeiras das crianças exemplos autênticos e verdadeiros de processos de criação, como, por exemplo: “a criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; – todas essas crianças brincantes representam exemplos das mais autêntica e verdadeira criação” (VIGOTSKI, 2009a, p. 16-17).

Nessa perspectiva, nesta subseção, temos por objetivo apresentar o desenvolvimento da conduta criadora por meio das brincadeiras, conforme a Teoria Histórico-Cultural. A brincadeira na primeira infância permite operar a imaginação, acentuando os processos da atividade do tipo criadora. Vigotski (2009a, p. 16) assevera: “já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”. Essa afirmativa nos lembra, oportunamente das elaborações empreendidas em um Programa de Formação Contínua no município de Telêmaco Borba, PR, denominado “Brinquedos e Brincadeiras: intervenções humanizadoras na Educação Infantil”. Assim:

Por meio dessa intervenção educativa especial, as crianças teriam o contato com a história dos brinquedos e das brincadeiras, realizariam brincadeiras sobre as quais aprenderiam, conheceriam brincadeiras e brinquedos de momentos históricos diversos, buscando estabelecer relações entre passado e presente, aprenderiam a compor e a confeccionar brinquedos e, principalmente, desenvolver nos escolares o gosto e o encantamento por brincar. E somando-se a isto, o desenvolvimento do apreço à arte (CHAVES *et al.*, 2016, p. 90).

As autoras desse texto são professoras do ensino superior, da educação básica, coordenadoras pedagógicas e membros da equipe da Secretaria de Educação de Telêmaco Borba, PR. Nesta escrita coletiva, demonstram uma diversidade de tarefas que põem em movimento uma complexidade de funções psíquicas como memória, imaginação, atenção, concentração e linguagem ao propor às crianças o acesso à história dos brinquedos e brincadeiras, o estabelecimento entre o passado e o presente e o gosto e o encantamento por brincar somados ao desenvolvimento do apreço à arte.

As experiências representam as relações humanas historicamente vividas, percebidas e sentidas, potencializa a conduta criadora mediante a brincadeira “enquanto atividade intencional e planejada no ambiente educativo [...] um momento rico de aprendizagem e significado para a criança à medida que estabelece uma relação entre imaginação e realidade” (CHAVES *et al.*, 2016, p. 90).

Assim, os processos de criação se manifestam desde os primeiros anos de vida, sendo a brincadeira uma condição significativa para propiciar o desenvolvimento da conduta criadora na criança. Diante de tais fatos, podemos afirmar a importância de propor brincadeiras na organização do ensino na Educação

Infantil como possibilidade de desenvolvimento da capacidade criadora e das funções psicológicas superiores. Sobre isso, Chaves (2011a, p. 25) comenta:

Vigotski explica que o fato de imaginar-se um cavalo a partir de um cabo de vassoura, imaginar-se um bebê a partir de uma boneca não apenas significa a reprodução exata das ações, dos atos e das funções em si. Não se trata de imitação, também não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa das impressões vividas pelas crianças.

Explica, dessa forma, que nas brincadeiras as crianças reproduzem, repetem e imitam o que viram e ouvem e também reelaboram e criam personagens, instrumentos e uma nova realidade. Com isso, Vigotski (2009a) assevera que somente o homem desenvolve de modo firme e estável a combinação criativa, que pode ser identificada nas brincadeiras, considerando as condições do ambiente em que o sujeito vive. O referido intelectual compreende que o processo de criação necessita de ambientes organizados e planejados intencionalmente para o máximo desenvolvimento da criança.

Em outra elaboração, em especial, o poema “Vou Girar”, de Chaves (2021, p. 10)<sup>33</sup>, permite-nos visualizar algumas atividades criadoras que podem ser planejadas tendo por base a Teoria Histórico-Cultural, em especial os escritos de Vigotski (2009a).

---

<sup>33</sup> O poema “Vou Girar”, escrito por Marta Chaves, integra o livro “Versos para Brincar e Aprender”, composto por 15 poemas para divertir, emocionar, brincar, aprender e refletir. Os textos oportunizam ações educativas com brincadeiras, poesias e músicas para e com as crianças. A coletânea de poemas favorece a aprendizagem, o desenvolvimento e especialmente o apreço à arte e literatura. O referido livro foi elaborado com o propósito de favorecer a organização do ensino para os escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

**Vou girar**

Vou brincar de passa anel  
Vou brincar de esconde-esconde  
Vou brincar de professor  
O João já sabe onde

Vou brincar de passa anel  
Vou brincar de esconde-esconde  
Vou brincar de carneirinho-carneirão  
Bem atrás daquele bonde  
O Miguel já sabe onde

Vou brincar de passa anel  
Vou brincar de esconde-esconde  
Vou brincar de boneca  
A Adriana sabe onde

Vou brincar de passa anel  
Vou brincar de esconde-esconde  
Vou brincar de amarelinha  
E comer fruta do conde

Vou brincar de passa anel  
Vou brincar de soltar pipa  
O Samir já sabe onde

Vou brincar de passa anel  
Vou brincar de esconde-esconde  
Vou brincar de peteca  
A Laís já sabe onde

Já brinquei de passa anel  
Já brinquei de esconde-esconde  
Eu já vou  
Você já sabe  
Eu já vou  
Já sei pra onde

Ao mencionar os lugares específicos onde são realizadas as brincadeiras, o poema evidencia o significado e o sentido dos elementos da composição do poema, destacando inclusive as denominações de alguns brinquedos. Esta organização sistematizada e intencional do professor pode contribuir para o máximo desenvolvimento da conduta criadora na criança. Com isso, os elementos citados contêm significações sociais para as crianças (LEONTIEV, 1978). Assim como Leontiev (1978), Vigotski (2008, p. 24), ao atribuir atenção especial à brincadeira como fonte de desenvolvimento, enunciava que deve ser considerada a necessidade da criança “num sentido amplo, começando pelos impulsos e finalizando com o interesse como uma necessidade de caráter intelectual”.

Vigotski (2008, p. 24) com suas orientações revolucionárias reafirma que “as necessidades, as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade” são elementos que possibilitam que a brincadeira seja uma forma de desenvolvimento das funções psicológicas. Nesse viés, o poema em pauta constitui-se em possibilidade didática que guarda relação com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pois considera a necessidade da criança de brincar, sua inclinação com os diversos tipos de brincadeiras que aparecem na escrita do texto.

O poema destacado contribui ainda para estabelecer uma combinação de elementos das experiências anteriores, considera o impulso em realizar a atividade que conduz para a satisfação dos seus desejos, e, por outro lado, conserva a socialização e afetividade. Em tempo, ressaltamos que, neste texto, o termo socialização está sempre em harmonia com as duas noções igualmente importantes, como cita Duarte (2020, p. 36):

Processos pelos quais as crianças e os jovens aprenderiam a ser relacionar com outras pessoas, a viver em sociedade [...] processos por meio do qual um bem torna-se propriedade socializada, incorporando-se às atividades e à vida de todas as pessoas, não se limitando a beneficiar apenas uma parte da sociedade.

Nessa perspectiva da Literatura e Arte, e aqui em especial o poema tornar-se um bem histórico-cultural, propriedade socializada e incorporada na rotina escolar que salientamos o poema “Vou Girar” como contribuição para o ensino nas instituições de Educação Infantil.

Para nós, sua composição que se desdobra de brinquedos e brincadeiras, possibilita diversas e diferentes atividades de caráter lúdico e intelectual capazes de



desenvolver as funções psicológicas superiores. Soma-se o fato de na última estrofe haver a defesa de que todas as crianças, após brincarem, devem ter uma casa para retornar. Em outras palavras:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107).

Leontiev (1978) evidenciou que a primeira condição da atividade criadora pode realizar-se a partir das necessidades culturais e anseios das crianças presentes nas brincadeiras. Contudo, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, é preciso estimular a criação e a imaginação. Nessa lógica, “na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (VIGOTSKI, 2009a, p. 17).

Na obra “Imaginação e Criação na Infância” de Vigotski (2009a), encontramos um especial cuidado desse cientista e intelectual ao explicar que os elementos da experiência anterior da criança podem ser reproduzidos na brincadeira, entretanto, não são exatamente como ocorreram na realidade. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2009a, p. 17).

Vigotski (2009a) e Leontiev (1978) evidenciaram que é possível estimular nas crianças a criação artística por meio das brincadeiras. E explanaram que, na primeira condição, incitam respostas emocionais, uma descarga rápida e completa dos sentimentos. Ao ser intencionalmente direcionada para o desenvolvimento do psiquismo da criança, a brincadeira desperta a curiosidade, torna-se motivo da atividade, e com isso a criança tem oportunidade de pensar, sentir, fazer e se relacionar com o mundo e consigo mesma, tornando-se uma atividade criadora valiosa para o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores humanas.

Ao brincar, a criança desenvolve as dimensões intelectual, afetiva, espiritual e física. “A brincadeira é a escola da vida para a criança; educa-a espiritualmente e fisicamente. Seu significado é enorme para a formação do caráter e da visão de mundo do futuro homem” (VIGOTSKI, 2009a, p. 99-100). Aqui, vale registrar as vivências de Formação Contínua coordenadas pela Profa. Dra. Marta Chaves com

professores e equipe da Secretaria da Rede Municipal de Telêmaco Borba, PR, no ano de 2013. Nesse sentido, frisamos o texto “Possibilidades de Interação e Brincadeira: Uma proposta de movimento com as crianças na Educação Infantil”, escrito por Chaves *et al.* (2016), que inquire: como esses estudos e essas vivências contribuem para a discussão da brincadeira como instrumentalização para o desenvolvimento da conduta criadora na criança? A resposta é que se tratam de experiências planejadas e organizadas com base nos estudos dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural junto às crianças dos primeiros meses aos cinco anos das instituições de Educação Infantil. Segundo Chaves *et al.* (2016, p. 42):

Através desses estudos vem-se compreendendo a importância do movimento para o desenvolvimento das crianças através do brincar. O desenvolvimento corporal infantil é favorecido à medida que o professor favorece situações onde as crianças possam experimentar diferentes possibilidades de movimentos corporais, bem como tenham a oportunidade de conhecer diferentes brincadeiras, vivenciá-las em diferentes espaços com seus pares, e ainda com crianças de outros grupos etários, o que precisa ser procedimento nas rotinas de instituições de Educação Infantil.

Chaves *et al.* (2016), ao versarem sobre a importância do movimento para o desenvolvimento corporal nas situações de brincadeira, constatam que os professores podem oferecer diferentes possibilidades de brincadeiras que estimulam os movimentos corporais em distintos espaços e com diversificados pares nos procedimentos da instituição de Educação Infantil. É possível perceber, na defesa de Chaves *et al.* (2016), que, nas situações de brincadeira, o professor tem possibilidades de oportunizar à criança o desenvolvimento das capacidades humanas, a superação da limitação imposta pela sua idade e seu tamanho e projetá-la em um universo amplo e alternativo com crianças de diferentes idades.

É possível também identificarmos, nas defesas de Chaves *et al.* (2016; 2021), a situação de brincadeira como uma atividade lúdica, seguida de movimentos corporais e marcada por ações relacionadas entre si, por uma lógica que reflete a intencionalidade de ampliar a percepção e os domínios da realidade do mundo circundante, o que permitem apropriações significativas e alterações no desenvolvimento do psiquismo da criança, permitindo o desenvolvimento da conduta criadora. Pensando na instrumentalização do professor, Chaves *et al.* (2016) pontuam o seguinte:

Priorizou-se o estudo sobre jogos e brincadeiras, identificando as possibilidades com as Brincadeiras Cantadas, Brincadeiras Tradicionais, os Jogos Cooperativos e os Jogos e Brincadeiras com materiais e equipamentos que oportunizam a movimentação corporal (CHAVES et al., 2016, p. 42).

Notamos que há um tempo dedicado aos estudos coletivos para o aprimoramento da prática educativa, oportunizado aos professores o exercício da convivência, da disposição para o diálogo, da interação entre a equipe da unidade escolar com a equipe da Secretaria de Educação Municipal. Assim, definiram os princípios da Teoria Histórico-Cultural a serem considerados para o planejamento da organização das práticas educativas com brincadeiras e movimentos corporais.

Para fortalecer essa premissa, as imagens fotográficas a seguir, representadas nas Figuras 8 e 9, indicam que, para a realização da didática humanizadora que constitui uma experiência escolar das crianças, o fundamental e elemento primeiro é a Formação Contínua do Professor.

Figura 8 – Formação: Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: Realizações Humanizadoras de Professores e Crianças – 2016



Fonte: Chaves *et al.* (2016, p. 215).

Figura 9 – Formação: Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: Realizações Humanizadoras de Professores e Crianças – 2016



Fonte: Chaves *et al.* (2016, p. 215).

De acordo com Chaves *et al.* (2016, p. 46):

Planejar e elaborar alguns recursos foi uma necessidade das equipes escolares, possibilitando assim uma rotina de vivências com as crianças em que estas possam movimentar-se em situações de brincadeira, valorizando as conquistas corporais e ampliando cada vez mais o movimento corporal, o que passou a ser uma reflexão diária dos professores, a medida que os estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural iam sendo aprimorados. Os professores começaram estudos sobre práticas corporais [...] os aspectos históricos e as possibilidades de se movimentar através de jogos e brincadeiras, compreendendo ser esse o processo de organização necessária [...].

Chaves *et al.* (2016) explicam que a unidade entre teoria e prática no processo de Formação Contínua do Professor incide principalmente nas proposições didáticas e nas condições de trabalho. Chaves *et al.* (2016) explicam como ficou a composição do espaço nas instituições de Educação Infantil depois dos estudos relativos a brinquedos e brincadeiras com base na Teoria Histórico-Cultural:

A composição do espaço passou a apresentar intervenções como a instalação de brinquedos nos muros para favorecer o desenvolvimento da habilidade de locomoção, pinturas na calçada para que as crianças realizassem brincadeiras de pular, saltitar e andar com o mesmo propósito; e até mesmo a instalação de ganchos para o uso das redes, esta prática em especial vem favorecendo nas crianças o desenvolvimento da habilidade motora de estabilização [...] As Brincadeiras Tradicionais (amarelinha, corda, esconde-esconde) as Brincadeiras Cantadas (Camaleão, Jacaré Poiô) os Jogos Cooperativos e os Jogos com Materiais e Equipamentos, foram vivenciados por professores e crianças (CHAVES *et al.*, 2016, p. 46).

A partir dessas intervenções, segundo Chaves *et al.* (2016, p. 47), foi possível realizar “brincadeiras de entrar e sair, subir, descer, caminhar, engatinhar, correr, pular, rolar com e sem materiais”. Nessa proposta, as crianças manifestam suas fantasias, desejos, sentimentos, necessidades sociais, elaboram hipóteses e desenvolvem habilidades de movimento. Para Chaves *et al.* (2016, p. 45), “o brincar possibilita [...] aprendizagens, como a compreensão de regras, o desenvolvimento da autonomia, a apropriação do patrimônio histórico-cultural garantindo o desenvolvimento das crianças de forma plena”. Vigotski (2008, p. 35) defendia a ideia de que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente<sup>34</sup> na criança:

A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura.

Segundo Vigotski (2008), a brincadeira consiste em uma tentativa de dar um salto acima do seu comportamento comum, possibilita novas maneiras de combinação das capacidades mentais anteriores e as capacidades mentais atuais.

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda

---

<sup>34</sup> Usamos a expressão iminente, como assinala Prestes (2012), ao discutir o significado da expressão zona de desenvolvimento atual como conceito na obra de Vigotski e suas traduções no Brasil. De acordo com a autora, Vigotski utilizou tanto a expressão “zona de desenvolvimento atual” quanto “desenvolvimento real” para tratar do nível efetivo de desenvolvimento da criança. Esse conceito está diretamente vinculado ao de *zona blijaichego razvitia*, traduzido no Brasil como zona de desenvolvimento proximal, próximo ou imediato. Na visão de Prestes (2012), a tradução adequada ao conceito expresso por Vigotski é “zona de desenvolvimento iminente”.

e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Conforme Vigotski (2008), nas situações de brincadeira, ocorre, de maneira gradativa, o desenvolvimento das formas mais simples e elementares para outras mais complexas depende de cada estágio etário e sua característica de criação, com especial ênfase na idade pré-escolar.

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Vigotski (2008) versava sobre a complexa questão do desenvolvimento da criança conduzido pela brincadeira de acordo com a idade pré-escolar. Esse tipo de discussão pode levar a uma naturalização do desenvolvimento da criança. Sendo assim, importante destacar que o desenvolvimento da criança não acontece simplesmente porque a criança atingiu a idade cronológica da inserção na pré-escola, pois não é uma questão específica de maturação. Ocorre mediante a intervenção intencionalmente organizada pelas condições históricas e culturais, especialmente mediadas por um adulto.

No centro do desenvolvimento da conduta criadora na criança, manifesta-se a influência direta das atividades humanas, a soma dos elementos das experiências vivenciadas com a criação, a imaginação e a realidade. Aqui, importa evidenciar que a imaginação não tem relação com a ociosidade da mente, ela é uma função vital para a capacidade de realizar a combinação da fantasia com os elementos da realidade (VIGOTSKI, 2009a). Como enunciava Vigotski (2009a), existe uma relação direta entre a imaginação e a realidade. Toda obra da imaginação consiste na experiência anterior dos elementos da realidade.

Isso significa que “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 2009a, p. 22). Uma vez afirmado que a experiência é o principal elemento para a conduta criadora, determina que o adulto, pela experiência de vida,

tem uma imaginação mais rica e diversificada que uma criança: “quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação” (VIGOTSKI, 2009a, p. 22). Dito isso, “a conclusão pedagógica a que se pode chegar consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2009a, p. 23). Salientamos, desse modo, a defesa de Chaves (2014b, p. 85) sobre a organização do espaço nas instituições de Educação Infantil.

[...] a organização do espaço pode e deve ser tomada pela arte. Assim, áreas internas e externas, espaços em que se expõem painéis, cartazes, murais, móveis, crachás, letras, números, ilustrações afetas à natureza e brinquedos poderiam estar organizados de forma que expressassem cuidados estéticos a serem observados na finalização criteriosa e no zelo do professor ao participar da obra de arte das crianças. Nessa perspectiva, a arte que se apresenta às crianças e os registros que estas são capazes de fazer, como, por exemplo, as realizadas com lã, retalhos de tecidos, botões, papel, tinta e pincel ganham um sentido e significado para além da ação meramente técnica ou de apelo à coordenação motora.

Chaves (2014b) pontua que as necessidades humanas, para o desenvolvimento da atividade criadora, precisam ser realizadas por um caráter criterioso na perspectiva de apresentar às crianças sentido e significado durante o processo de apropriação da objetivação humana. O desenvolvimento da conduta criadora na criança depende, primordialmente, da riqueza e diversidade de experiência. Vigotski (2009a, p. 23) sinaliza que:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinação cada vez mais novas.

Por sua vez, quanto mais a criança tem ricas experiências, maximamente o nível de conhecimento nas relações sociais de produção, mais possibilidade de criação e imaginação ela terá a seu favor. Por outro lado, na mesma intensidade, quanto mais for submetida a situações empobrecidas, mais subserviência e alienação constituirá sua personalidade. A criança se constitui como ser histórico e social pelos modos de produção e condições de existência. É indispensável o

enriquecimento máximo da organização do tempo e espaço escolar. Como sinalizamos, a brincadeira é geradora de desenvolvimento para a criança, sendo importante que os aspectos motivacionais, das necessidades, do intelectual e motor estabeleçam uma unidade no processo do desenvolvimento psíquico da criança.

Apresentar poemas, músicas, livros, objetos, artes visuais, propiciar atividades educativas explorando a imaginação e a realidade tornam-se proposições para a conduta criadora na infância. Na próxima subseção, reiteramos a necessidade do trabalho com atividades educativas que estimulem a conduta criadora, considerando que não é uma tarefa simples, exige estudo e planejamento para a organização da rotina escolar. Entre os estudos que precisam ser realizados, versamos sobre a unidade entre fantasia e realidade e destacamos as possibilidades de desenvolvimento da conduta criadora com Literatura e Artes.

### 3.3 IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA CONDUTA CRIADORA POR MEIO DE LITERATURA E ARTES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tratamos do desenvolvimento da conduta criadora por meio das brincadeiras; pontuamos a necessidade da prática educativa que articula a brincadeira com poemas, músicas, Literatura, objetos, Artes visuais e atribuímos atenção à orientação sinalizada por Vigotski (2008, 2009a). Outro elemento destacado foi a possibilidade de ampliar a experiência da criança no sentido de criar bases sólidas e enriquecedoras para a sua conduta criadora, reafirmada por Chaves (2014b; 2016; 2021) como possibilidade de trabalho nas instituições de Educação Infantil. Nesta subseção, temos o objetivo de apresentar o desenvolvimento da conduta criadora por meio de Literatura e Artes, conforme a Teoria Histórico-Cultural.

Em virtude da conduta criadora nas crianças, com elaborações cada vez mais complexas e sistematizadas, como a Literatura e a Arte, uma questão que precisamos discutir mais detalhadamente é o estudo da relação entre fantasia e realidade que tocante à articulação entre “o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade” (VIGOTSKI, 2009a, p. 23). Como explicou Vigotski (2009a), nesse caso, não é apenas uma reprodução dos elementos da experiência da realidade, mas esses elementos são modificados e reelaborados, o que possibilita a



criação de novas combinações. Esse processo se faz pela fantasia combinatória de elementos da realidade; faz uso da reversa das experiências anteriores e constrói novas imagens, isto é, o produto final da imaginação.

Essa relação do produto final da imaginação com algum fenômeno real é a forma segunda, ou superior, de relação entre fantasia e realidade. Essa forma de relação torna-se possível somente graças à experiência alheia ou experiência social [...] é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, ou sejam o produto da imaginação coincide com a realidade (VIGOTSKI, 2009a, p. 24-25).

Para que a relação do produto final da imaginação com a realidade possa ser satisfatória, é preciso encontrar uma narração ou descrição de outrem; assim, a criança “pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal” (VIGOTSKI, 2009a, p. 25). Nessa característica, a imaginação é vasta, não se restringe ao seu meio circundante, é capaz de mobilizar, sem estar fisicamente presente, a experiência histórica ou social alheia. Vigotski (2009a, p. 25) procurou demonstrar que “a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana”.

Nessas reflexões, há a afirmação de que tudo o que se apresenta às crianças deve ter e ser maximamente conteúdos científicos, filosóficos e artísticos para o pleno desenvolvimento da conduta criadora, porque na relação entre fantasia e realidade a criação infantil é a expressão da vivência, da relação com o mundo real, que inclusive pode ser transformado. Na lógica de defesa do enriquecimento das experiências escolares das crianças, Chaves (2014b, p. 85) afirma que “as instituições educativas só se justificam se, em todos os espaços e em todo tempo, ocuparem-se do desafio de disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas”.

Chaves (2011b) reafirma a necessidade de organização do ensino e para isso considera que a Literatura para crianças tem a tríplice condição para o trabalho pedagógico. “Isto significa afirmar que a literatura infantil é ao mesmo tempo conteúdo, estratégia e recurso didático-pedagógico” (CHAVES, 2011b, p. 98). A Literatura pode manifestar um tipo de conteúdo a ser compartilhado, elaborações historicamente elaboradas – os clássicos –, uma seleção de conhecimentos que

promovam maximamente a atenção, percepção, memória, linguagem, as operações lógicas e o autodomínio da conduta.

A Literatura pode ser determinada como estratégias de intervenção – condições em que o desenvolvimento do psiquismo opera –, ações didáticas intencionais que contribuem para a apropriação do que há de mais avançado nas diferentes áreas do conhecimento. A Literatura também pode ser recurso didático-pedagógico, configurando-se, no primor das mediações disponibilizadas, o meio mais adequado para o desenvolvimento do psiquismo da criança. Tal prática pode favorecer a organização da rotina escolar, sendo essencial que haja unidade nos elementos para projetar a atividade criadora. A autora continua:

Destacamos aqui a necessidade de esclarecer que, para nós, é primordial vencer a ideia inicial que se tem de literatura infantil, de que ela estivesse limitada às histórias; para nós, é essencial lembrar que músicas, poesias, histórias e as mais diversas formas de expressão e registro popular – como adivinhas, parlendas e os brinquedos cantados – compõem o que chamamos de literatura infantil (CHAVES, 2011b, p. 98).

Ao tratar da ação pedagógica e a Teoria Histórico-Cultural, Chaves (2011b, p. 98) finaliza:

Desta forma, aquilo que se sustenta em diferentes regiões e em diferentes épocas – como as parlendas, as histórias infantis clássicas, as contemporâneas de inquestionável qualidade e de reconhecimento acadêmico –, seriam excelentes conteúdos, estratégias e ao mesmo tempo recursos para apresentarmos às crianças as máximas elaborações humanas. Com isto, atenderíamos a um dos preceitos da Teoria Histórico-Cultural e firmaríamos, em essência, uma educação plena para quem ensina e para quem precisa aprender.

Cabe ao ensino escolar a tarefa de apresentar as máximas elaborações humanas, conteúdos historicamente elaborados e socialmente necessários, por meio de práticas intencionais, selecionando estratégias e recursos didáticos-pedagógicos apropriados para o desenvolvimento da conduta criadora nas crianças. Chaves (2011b, p. 98) pontua:

[...] o planejamento do trabalho, ou seja, a eleição do ponto de partida – que pode ser a exposição de determinado conteúdo (o quê), a estratégia de intervenção (como) ou os recursos didáticos

envolvidos no processo de ensino – estaria, necessariamente, vinculado àquilo que há de mais avançado em diferentes áreas do conhecimento – **regra que se aplica também ao universo da arte** (CHAVES, 2011, p. 98, grifos nossos).

Sendo assim, a Literatura e a Arte se apresentam como temas prioritários para o planejamento e realizações didáticas de professores e coordenadores pedagógicos. Nessa lógica de organização do ensino em defesa de que é possível planejar e realizar experiências estéticas sofisticadas, a seguir temos uma tela de Volpi (Figura 10) e imediatamente na sequência a reconstituição da mesma cena (Figura 11).

Figura 10 – Minha irmã costurando. Início da década de 1920. Óleo sobre tela, 35,5x25,5cm. Coleção particular. Sociedade para catalogação da obra de Alfredo Volpi



Fonte: Rosa (2000, p. 10).

Figura 11 – Ação educativa com Arte realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Curumim, no Estado do Paraná, em 2019



Fonte: Acervo do GEEII (2019).

A primeira imagem (Figura 10), nessa argumentação, é uma tela de Volpi – Minha irmã costurando, uma criação de 1920. A segunda (Figura 11) é uma reconstituição estética realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Curumim, no município de Indianópolis, Estado do Paraná, em 2019. Nessa região, onde se encontra a referida instituição, há significativo domínio de plantio de cana-de-açúcar. Na única instituição de Educação Infantil do município, há dezenas de crianças cujas famílias ocupam-se da colheita de cana; são, portanto, crianças que, em seu cotidiano, não frequentam museus, não realizam viagens aos chamados centros culturais, mas que podem ter suas experiências enriquecidas.

Isso pressupõe que, independente das condições objetivas de vida dos escolares, todos podem desenvolver suas capacidades intelectuais. A realidade imediata apresentada à criança pode ser modificada por intermédio de uma realidade enriquecida, precisa de intencionalidade pedagógica, que exige a realização de um esforço para identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o conhecimento produzido historicamente pelos homens. Como assinalava Leontiev (1978, p. 290),

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.

Nesse caso, pela comunicação, as crianças podem criar mentalmente imagens e cenas amparadas nas experiências alheias, que podem aparecer em telas, textos, narrativas ou ilustrações. Por isso, o desenvolvimento da conduta criadora na criança requer práticas educativas que potencializem as questões afetas à Arte e Literatura. É preciso que as crianças tenham a oportunidade de participar e se apropriar das diversas áreas dos conhecimentos com Arte e Literatura. Tais atividades educativas com Arte e Literatura ocupam um lugar estratégico no desenvolvimento da conduta criadora nas crianças.

Apoiamo-nos em Vigotski (2009a) para enunciar que é possível realizar uma síntese da ocorrência da conduta criadora na criança a partir do desdobramento da relação entre imaginação e realidade, que pode se constituir, portanto, do vínculo entre a imaginação e os elementos da experiência da realidade. O processo requerido para a criação combinatória depende da riqueza e da diversidade da experiência vivenciada pela criança ou descrita por outrem.

Outra possibilidade é o vínculo entre imaginação e realidade ter um caráter emocional, manifestado de dois modos: primeiro, na relação dialética entre sentimento e imagens que reside na relação imediata com a realidade e com os objetos. Segundo, o produto da imaginação se expressa no sentimento e vice-versa, no qual radica o pensamento abstrato, o que implica percepção, memória, atenção e linguagem.

Por fim, o vínculo entre imaginação e realidade corresponde ir além da relação com alguma experiência, é justamente o fato de que pela criação combinatória se cria algo completamente novo, se converte em produto real, capaz de modificar a realidade da própria natureza, consiste precisamente em que a atividade criativa da imaginação completa o seu círculo, torna-se “imaginação cristalizada”. Lembremos das experiências estéticas das crianças do Curumim.

Vigotski (2009a, p. 33) afirmava que “as obras de arte podem exercer influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua própria lógica interna”. Considera que “o autor de qualquer obra artística [...] combina as imagens da fantasia [...]” (VIGOTSKI, 2009a, p. 33). Isto é, as questões teórico-metodológicas afetas à Arte e Literatura servem à conduta criadora na criança. Nesse ponto, de um processo extremamente complexo de criação combinatória, o ser humano se liberta dos instintos e das necessidades imediatas, se emancipa, se humaniza, e sob novos princípios, desenvolve a riqueza da subjetividade humana. Marx (2003, p. 143-144), em sua obra “Manuscritos Econômicos-Filosóficos”, assim declarou:

Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades humanas). Certamente não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio de característica humanizada. A formação dos cinco sentidos é a obra de toda história mundial anterior.

Em “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009a, p. 36), encontramos a seguinte assertiva: “O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída sua fantasia”. Com base nas afirmações de Leontiev (1978), Marx (2003), Vigotski (2009a) e Chaves (2011b), entendemos que a Arte e a Literatura movem a estrutura biológica e social por seu caráter sensível, que envolve as capacidades psíquicas humanas, mecanismo que torna possível, por meio da transformação da natureza e de si mesmo, a humanização das crianças.

Neste texto, tratamos de Literatura e Arte – com ênfase no “entendimento de que todo o tempo e todo o espaço poderiam ser ocupados por imagens e sons que apresentassem às crianças o que de mais avançado a humanidade construiu e a História disponibiliza” (CHAVES, 2011b, p. 103). Nesse sentido, Vygotsky (2009b, p. 81) salienta que “o melhor dos estímulos para a criação artística infantil consiste em organizar a vida e o meio ambiente das crianças de maneira tal, que isso crie a necessidade e a possibilidade da criação infantil”. É importante entender que a necessidade humana, na concepção de Vigotski (2009b), é social, e como ser social e histórico, necessitamos nos apropriarmos da Arte e da Literatura. Sobre isso, o autor escreve:

[...] a inventividade literária da criança pode ser estimulada e dirigida do exterior e deve ser julgada do ponto de visto do seu valor para o desenvolvimento e para a educação da criança. Tal como ajudamos as crianças a organizarem os seus jogos, seleccionamos e dirigimos as suas diversões, também podemos estimular e conduzir as suas reacções artísticas (VYGOTSKY, 2009, p. 80).

Quando a criança se apropria da Arte e da Literatura como instrumentos culturais dos acervos maximamente desenvolvidos – assim seja –, oportuniza o conhecimento da ciência, da arte, da filosofia, da política e das áreas do conhecimento escolar, gera movimento do psiquismo, contradições, perguntas e a impulsão da atividade criadora. Portanto, podemos afirmar que na atividade criadora ocorrem alterações e reestruturação da natureza humana e social. As questões afetas à Arte e Literatura contribuem para desenvolver as funções mentais complexas ao nível consciente, possibilitam um processo de apropriação do conhecimento com a função organizadora do comportamento, suscitando uma nova organização psíquica.

Centra-se aí a importância da organização do ensino na Educação Infantil tendo por objetivo o máximo desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças. Dessa maneira, reafirmamos a função diretiva dos professores. O desenvolvimento da conduta criadora ocupa-se da forma pela qual o professor e a criança se relacionam com a imaginação, a criação e a realidade.

É nessa direção que a escola, como espaço privilegiado de possibilitar o desenvolvimento da conduta criadora por meio dos conhecimentos mais elaborados historicamente produzidos pela humanidade, deve atuar. Desse modo, a Teoria

Histórico-Cultural, se apresenta como um fundamento teórico-metodológico capaz de fortalecer as práticas educativas humanizadoras na organização do ensino na Educação Infantil, com especial atenção ao desenvolvimento da conduta criadora. Como as demais funções psicológicas superiores, a conduta criadora se desenvolve nas condições concretas da vida, nelas sempre há de ter uma situação imaginária.

Vale ressaltar que tais elementos confirmam nossa tese e expressam o valor da Formação Contínua de Professores, sobretudo para atribuir a devida atenção aos avanços na rotina escolar das Instituições de Educação Infantil. Na próxima seção, apresentamos mais argumentos em defesa da Formação Contínua de Professores na Educação Infantil como instrumentalização dos professores e escolares.



#### **4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PARA PROFESSORES E CRIANÇAS**

Na apresentação da seção anterior, priorizamos os estudos da obra “Imaginação e Criação na Infância”, de Vigotski (2009a). Pontuamos algumas elaborações referentes ao desenvolvimento da conduta criadora na criança, indicando sua relação com a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil. Afirmamos que, a partir do estudo do referido livro, é possível elaborar proposições didáticas com temas como brincadeiras, Arte e Literatura com base na concepção da Teoria Histórico-Cultural. Destacamos, no que diz respeito às proposições didáticas e organização do ensino, que estes têm se constituído e recebido nossa principal atenção.

Para contribuir com a confirmação da hipótese de que nas elaborações da Teoria Histórico-Cultural há elementos que podem potencializar a Formação Contínua, temos por objetivo, nesta seção, apresentar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural com demonstrativos de experiências formativas nos Estados do Paraná e Rondônia. Nessa abordagem, priorizamos os municípios de Telêmaco Borba, PR e Cerejeiras, RO, importantes em função da relevância que ocuparam no período em que desenvolveram os respectivos Programas de Formação.

Na constituição de nossa argumentação, mencionamos a presença do objeto de estudo desta tese na produção acadêmica nacional nos periódicos da CAPES entre os anos de 2015 a 2019. Consideramos que essa investigação, no que tange à Teoria Histórico-Cultural, Formação Contínua de Professores e Educação Infantil, permite possibilidades de estudos, reflexões e avanços.

Posteriormente à análise dos dados da pesquisa na plataforma CAPES, julgamos necessário retomarmos a discussão da especificidade da Formação Contínua como possibilidade de desenvolvimento para professores e crianças. E para evidenciar a necessidade de Formação Contínua de Professores fundamentada na Teoria Histórico-Cultural como possibilidade de desenvolvimento humano, tratamos, a seguir, da presença desse tema na produção nacional.

#### 4.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: ESTUDOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL

Iniciamos esta seção afirmando que um dos principais argumentos para justificar a necessidade de contribuir maximamente para o acesso às riquezas humanas, ao conhecimento e à apropriação das diversas áreas da ciência, filosofia e política é assegurar uma Formação Contínua de Professores fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. Para todas essas afirmativas temos a dimensão que proposições didáticas com Arte, Literatura, Música e Poemas movimentam o desenvolvimento do psiquismo humano.

À medida que nos apropriamos das elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural, empreendemos um levantamento da produção acadêmica nacional relativa à Formação Contínua de Professores na Educação Infantil e à Teoria Histórico-Cultural nas Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), analisando os resumos entre os anos de 2015 a 2019. Segundo Gamboa (1991, p. 101),

A produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e o agir, num processo cognitivo-transformador da natureza.

Conforme explica Gamboa (1991), os homens necessitam produzir a sua própria existência e humanização, e constata que pode ser mediante a produção científica, uma vez que é uma maneira de garantir a relação ativa entre o sujeito e o objeto, condição necessária para veicular a teoria e a prática, o pensar e o agir.

Em razão disso, durante esta pesquisa, os dados fornecidos na plataforma da CAPES se mostraram relevantes, e notamos a necessidade de ampliar, enriquecer e sistematizar a investigação delineando os critérios e delimitando o universo deste estudo, tendo em vista nossos objetivos. Usamos os descritores entre aspas, acompanhados dos operadores booleanos<sup>35</sup> em caixa alta, que se constituíram nas

---

<sup>35</sup> Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas. Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/>. Acesso em: 4 dez. 2021.

seguintes equações: “TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL” AND “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” AND “EDUCAÇÃO INFANTIL”.

Usamos o descritor “Teoria Histórico-Cultural” como critério por ser um referencial teórico que imprime a ideia do desenvolvimento do psiquismo humano. Selecionamos o descritor “Formação de Professores” como critério por expressar, em sua essência, a possibilidade da unidade entre teoria e prática educativa, especialmente que o tema principal da tese estivesse ali contemplado.

Elegemos o descritor “Educação Infantil” como critério para garantir uma análise definida na primeira etapa da Educação Básica. A opção pelos últimos cinco anos, no período de 2015 e 2019, deu-se por se apresentarem as dissertações e teses mais recentes. Lemos todos os resumos, com atenção aos autores, orientadores, universidades e regiões.

Nessa perspectiva, localizamos 35 dissertações e seis teses, totalizando 41 elaborações acadêmicas *Stricto sensu* – Mestrado e Doutorado. Fizemos um filtro dos autores, orientadores, instituições e regiões orientados pelo próprio *site* dos periódicos da CAPES. Observamos a maior concentração na Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Paraná, localizada na região Sul, totalizando 13 produções acadêmicas entre dissertações e teses. Sem desconsiderarmos as demais produções científicas, reconhecemos a visibilidade da universidade de Maringá, no Estado do Paraná.

Verificamos outro fator relevante, a proeminência das produções acadêmicas com esse tema sob a orientação da Profa. Dr.<sup>a</sup> Marta Chaves da UEM, totalizando oito orientações entre dissertações e teses. Notamos o esforço da referida professora junto ao GEEII para fortalecer o reconhecimento da Formação Contínua de Professores na Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural.

Nesse aspecto, citamos o Programa de Formação Contínua de Professores e suas experiências formativas no qual são realizados trabalhos coletivos e integrados em diversos municípios de acordo com as secretarias de educação, com o propósito de aprimorar a organização do trabalho pedagógico. Essas ponderações têm um enorme mérito social, científico e político, pois aproximam universidade e escola, sujeito e objeto, teoria e prática, pensar e agir (GAMBOA, 1991).

Decidimos analisar os estudos das dissertações e tese orientada pela docente ora citada, sistematizando as produções na ordem cronológica entre 2015 a 2019.

No conjunto das orientações, temos a dissertação defendida em 2015, “Nadezhda Krupskaja: Contribuições para a Educação Infantil na Atualidade”, com autoria de Aline Aparecida da Silva. As autoras discutem as contribuições das elaborações de Krupskaja (1869-1939) para a Educação Infantil na atualidade, afirmando que esta elaborou e definiu critérios e recursos pedagógicos para possibilitar o desenvolvimento psíquico humano. Com isso, defendem a Formação Contínua de Professores e os estudos dos clássicos para promover o desenvolvimento pleno dos professores e escolares.

Em 2016, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Conquistas e desafios”, com autoria de Vania Regina Barbosa Flauzino Machado, investiga as contribuições do PNAIC no processo de apropriação da leitura e da escrita. As autoras destacam que dados apontados pelo MEC revelam que 15,2% das crianças chegam ao terceiro ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas. Assinalam a importância do Programa de Alfabetização e sua contribuição na atividade pedagógica, visto que por meio dessa Formação houve possibilidades de implementação de novas metodologias e práticas que alteraram antigas concepções sobre o uso social da leitura e escrita.

Em 2018, foram produzidas 5 dissertações. A primeira, “Teoria Histórico-Cultural e Literatura para Crianças: Possibilidades de Desenvolvimento Humano na Educação Infantil”, com autoria de Cristiane Aparecida da Silva Pastre (2018), identifica, nos escritos de Vigotski, no livro *Imaginação e Criação na Infância*, argumentos que viabilizem o entendimento da Literatura Infantil como possibilidade de Formação Humana. Nessa proposta, asseveram que a Literatura é a expressão da Arte e pode ser considerada como conteúdo, estratégia e recurso didático. Assim, constitui-se como uma das possibilidades de desenvolvimento e aprimoramento das funções psicológicas superiores das crianças. Por fim, destacam que essa é uma questão que merece ser refletida nas proposições de Formação Contínua de Professores.

A segunda, “A organização do Espaço na Educação Infantil: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural”, com autoria de Heloisa Marques Cardoso Nunes (2018), identifica as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a composição dos espaços organizados intencionalmente para as crianças dos primeiros meses aos cinco anos de idade. Nessa perspectiva, constatam que o espaço deve ser organizado com base na Educação Humanizadora por ser uma possibilidade para o

pleno desenvolvimento das crianças. Para essa afirmação, utilizam exemplos do Programa de Formação Contínua no município de Telêmaco Borba, no Estado do Paraná.

A terceira, “Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: A experiência de Formação Contínua no Município de Telêmaco Borba-Paraná”, com autoria de Deovane Carneiro Ribas de Moura (2018), identifica as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização de Formação Contínua de Professores em uma proposição teórico-metodológica de estudos contínuos, sistematizados e intencionais a partir de uma experiência com o Programa de Formação Contínua de Professores no período entre 2013 e 2016, no município de Telêmaco Borba, Paraná. Asseguram ser um processo capaz de responder aos desafios da atualidade, pontuando inclusive a organização de estudos teórico-metodológicos que possibilitam intervenções pedagógicas com a intencionalidade de desenvolver plenamente as crianças.

A quarta, “Anatoli Vassilievitch Lunatcharski: A Educação na Rússia Revolucionária (1917-1929)”, com autoria de Paula Gonçalves Felício (2018), apresenta a proposta de Educação defendida por Lunatcharski e assegura que este realizou proposições que sustentam uma educação humanizadora e emancipadora. Nesse caso, as autoras defendem os estudos dos clássicos no espaço da Formação Contínua de Professores.

A quinta, “Anton Semionovitch Makarenko: Contribuições para a Educação Infantil Brasileira na Atualidade”, com autoria de Patrícia Laís de Souza (2018), expôs os estudos do pedagogo russo Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) em relação à Educação na Rússia Revolucionária a fim de analisar suas contribuições para a Educação Infantil brasileira na atualidade. Em suma, mostrou ser primordial os estudos dos clássicos da Educação para a Formação Contínua de Professores, seja inicial ou contínua, pois contribuem significativamente para a recondução das intervenções pedagógicas, consolidando-as nos princípios de coletividade e disciplina, oportunizando uma educação humanizadora e emancipadora aos escolares.

A tese defendida em 2019, “Formação Artística e Estética de Professores e Crianças: Desenvolvimento da Criação com Artes Visuais na Educação Infantil”, com autoria de Vinicius Stein, trata da criação com as Artes visuais na Educação Infantil. Indica proposições para a formação estética e artística de professores e crianças e o

desenvolvimento da atividade criadora na Educação Infantil por dois modelos metodológicos: a mimese e a autoexpressão. Com isso, sistematizam três princípios teórico-metodológicos que podem orientar a formação artística e estética de professores e crianças e o desenvolvimento da criação nas instituições de Educação Infantil.

A título de informar os resultados a que chegamos, foi possível observar, com base nas análises dos títulos, resumos e palavras-chave, que as produções acadêmicas orientadas pela professora Dra. Marta Chaves da Universidade Estadual de Maringá são fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural.

Ao tratar da natureza social do psiquismo e intervenções educativas, as dissertações e teses mencionadas estabelecem relações entre o desenvolvimento das crianças e professores com a organização da composição do espaço e questões afetas à Arte e Literatura. Encontramos especialmente os clássicos, em destaque os autores russos, que versam sobre a importância da Formação Contínua para o desenvolvimento do psiquismo humano, seja do professor ou do estudante.

Tais trabalhos evidenciam que, se por um lado a Teoria Histórico-Cultural contempla elementos, princípios e pressupostos fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo humano, sua materialização na prática educativa resulta da Formação Contínua de Professores. Nessa perspectiva, reafirmamos que a formação, os estudos e pesquisas com base na Teoria Histórico-Cultural asseguram que o professor seja formado e definido, em harmonia com Arce (2001, p. 269) como o par mais desenvolvido:

[...] que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido.

Entender o professor como o par mais desenvolvido, como o intelectual que necessita possuir competência e capacidades humanas superiores é condição básica para os estudos da Teoria Histórico-Cultural e refere-se a uma Formação Profissional que se queira contínua, consciente e objetiva.

Também foi possível notarmos que as citações das dissertações e tese tratam sobre Formação Contínua de Professores, políticas públicas, ações educativas planejadas e intencionais, intervenções pedagógicas com Arte e

Literatura, organização do espaço e a defesa do acesso ao conhecimento mediante as máximas elaborações humanas em diferentes aspectos como, por exemplo, organização da rotina, atenção aos recursos didáticos, elaborações de intervenções pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de capacidades intelectuais.

Tomamos o objeto desses estudos como um legado para o século XXI, em outras palavras, para insistir na socialização e apreensão da Teoria Histórico-Cultural no contexto da Formação Contínua de Professores e apresentar suas contribuições para as proposições didáticas no contexto das instituições de Educação Infantil. Para melhor expressar essa afirmativa, na próxima subseção discorreremos sobre as experiências formativas no Estado do Paraná.

#### 4.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E REALIZAÇÕES NO ESTADO DO PARANÁ

De acordo com os estudos que realizamos nos periódicos da CAPES para a constituição desta seção que compõe a tese, podemos considerar que as produções acadêmicas relativas à Formação Contínua de Professores na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural são capazes de oferecer respostas aos desafios contemporâneos do século XXI, no sentido de contribuir para uma educação humanizadora e emancipadora. Assim tomamos o estudo do tema desta tese como legado para o contexto da Formação Contínua de Professores.

Nesta subseção, temos o objetivo de apresentar experiências formativas do Programa de Formação Contínua de Professores efetivadas em Telêmaco Borba, Estado do Paraná, no período de 2013 a 2016.

Inicialmente, é oportuno lembrarmos que a organização do ensino na Educação Infantil fica preferencialmente sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação em regime de colaboração com o Estado, e desse modo, muitos fatores, inclusive de caráter político, incidem sobre a Formação Contínua de Professores.

Reiteramos a importância da relação que se cumpre com a integração das Secretarias do Estado e do Município, situando-as em suas determinações sociais de garantir que a escola oportunize o acesso ao conhecimento maximamente elaborado pela humanidade aos professores e escolares.

Nesse sentido, o modo como foi operacionalizada a ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná com a finalidade de subsidiar a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil com a divulgação, em 2015, do documento “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para a organização do trabalho pedagógico”<sup>36</sup> – volumes 1 e 2, composto de 17 textos integrados que discutem temas relevantes para a organização da Educação Infantil, envolve a defesa de uma política que prioriza o ensino do que há de mais sofisticado em todas as áreas do conhecimento, bem como o aprimoramento de proposições didáticas e recursos didático-pedagógicos que primam pela aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Este documento tem o intuito de fomentar a reflexão teórico-metodológica por meio de estudos voltados à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Subsidiando assim, a formação em serviço dos professores e mobilizando uma ação pedagógica que considere as especificidades do desenvolvimento das crianças nesta etapa de ensino (PARANÁ, 2015, p. 7).

Ainda sobre esse documento:

[...] A Secretaria de Estado da Educação do Paraná ao disponibilizar este documento aos 399 municípios paranaenses, vem contribuir para a efetivação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e fortalecer o regime de colaboração entre Estado e Municípios, ao proporcionar reflexões que considerem o desenvolvimento integral de todas as crianças do nosso Estado (PARANÁ, 2015, p. 7).

Nesse exercício, em regime de colaboração entre Estado e Municípios, o referido documento incitou reflexões acerca da proposta de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil. Julgamos pertinente mencionar que entre os meses de maio e outubro de 2016, após a publicação das “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para a organização do trabalho pedagógico”, foram realizadas palestras em todos os núcleos regionais do Estado do Paraná.

---

<sup>36</sup> O Documento intitulado “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico”, tem como organizadores: Marta Chaves, Leila Cristina Mattei Cirino e Roseli Correia de Barros Casagrande. É resultado de uma atividade de formação pedagógica realizada entre 2012 e 2013 pela SEED, Núcleos Regionais de Educação e professores pesquisadores de Instituições de Ensino Superior: UEM; UNESP; UEL; UFPR; Unicentro e UFF (PARANÁ, 2015).



Esses eventos contaram com a participação de secretários de educação, equipes de secretarias e unidade escolar, professores da Educação Infantil e das Instituições de Ensino Superior e pesquisadores. Na exposição, foi apresentado publicamente o referido documento aos Núcleos Regionais de Educação, explicitando a sistematização dos textos como proposições didáticas para a Educação Infantil (MOURA, 2018). Entre os participantes, estavam a equipe da Secretaria Municipal de Telêmaco Borba, Paraná, que se interessou em realizar um Programa de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil, posteriormente empreendido no período de 2013 a 2016.

O referido município se destacou e recebeu reconhecimento em Londrina, PR, sendo registrada a organização da Educação Infantil como exemplo de prática exitosa a ser seguida para essa etapa de ensino no Estado do Paraná. Dessa maneira, torna-se fundamental apresentar as ações didáticas do Programa de Formação Contínua de Professores em Telêmaco Borba, PR, com amparo teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural. Segundo Chaves (2014a, p. 130-131),

A coerência entre a proposição teórico-metodológica e a organização da rotina escolar deveria tomar a atenção [...] A formação rigorosa, baseada em referencial teórico, deve servir para ensinar e desenvolver não apenas as crianças, mas também o próprio educador. Isso é imprescindível.

Salientamos que o Programa de Formação Contínua de Professores em Telêmaco Borba, PR, priorizou a coerência entre o referencial teórico e reforçou a prática educativa que humaniza e emancipa professores e escolares. Buscou socializar os conhecimentos maximamente elaborados com atividades criadoras afetas à Brincadeira, Arte e Literatura, proposições didáticas capazes de desenvolver o psiquismo humano.

Figura 12 – Ação educativa com Arte realizada na área externa do CMEI Clarice Lispector em Telêmaco Borba, PR, entre os anos de 2013 e 2016



Fonte: Chaves *et al.* (2016, p. 218).

O registro fotográfico da Figura 12 expressa os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, atividades educativas amparadas por estudos, planejamento e intervenção pedagógica subsidiadas por elaborações humanas maximamente avançadas com Brincadeiras, Artes e Literatura, condição fundamental para o desenvolvimento da atividade criadora nas crianças.

Destacamos que, de acordo com Shuare (2017), dada a capacidade do psiquismo humano em se constituir historicamente pela atividade social para que ocorra a apropriação do conhecimento pelas crianças, é necessário que os professores planejem as atividades educativas com intencionalidade e intervenções que permitam o desenvolvimento psíquico da criança e sua conduta criadora.

Em síntese, a Teoria Histórico-Cultural expõe que as condições sociais e históricas influem decisivamente na conduta humana. Nessa direção, vimos que o ambiente escolar das instituições que participaram do Programa de Formação Contínua de Professores em Telêmaco Borba, PR, foi transformado e constituído por novas condições de existência, enriquecida pela Literatura e Arte. Com essa ação é possível desenvolver as capacidades superiores humanas dos professores e

crianças e incidir decisivamente na organização do ensino das instituições de Educação Infantil.

Vale ressaltar que as instituições educativas, equipes das unidades, professores e crianças necessitam de condições objetivas para realizar atividades criadoras intencionalmente organizadas. O Programa de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil é uma possibilidade para o desenvolvimento de professores e crianças. Nesse contexto, o desenvolvimento de professores e crianças ocorre a partir de estudos, planejamentos e perspectiva teórica capazes de mobilizar a recondução das práticas educativas na Educação Infantil.

É possível notarmos que a transformação da condição imediata se dá pela apropriação dos bens culturais e instrumentalização dos professores e crianças, nos quais a brincadeira, a Arte e a Literatura tornam-se proposições didáticas basilares. Nesse aspecto, para mostrar como as proposições didáticas podem ser tomadas pelas máximas elaborações humanas, indicamos a composição do recurso “Colcha Roda de Conversa”<sup>37</sup>.

Esse recurso é sofisticado e projetado para compor e organizar o tempo e o espaço escolar, seja em seu interior ou exterior, e possibilita diversas estratégias e oportunidades de socialização de conteúdos para o desenvolvimento do psiquismo humano.

---

<sup>37</sup> Colcha Roda de Conversa é um recurso didático sistematizado pela Profa. Dra. Marta Chaves e que tem sido elaborado e composto em diferentes municípios do Estado do Paraná. Trata-se de uma colcha de retalhos, com a escrita “Colcha Roda de Conversa” em seu interior, composta por retalhos obtidos com familiares, comunidade, profissionais que atuam na instituição (CHAVES, 2013a).

Figura 13 – Ação educativa com Literatura realizada com o Recurso Didático “Colcha Roda de Conversa” no CMEI Clarice Lispector em Telêmaco Borba, PR, entre os anos de 2013 e 2016



Fonte: Chaves *et al.* (2016, p. 245).

Os momentos junto à Colcha são oportunidades para que as crianças desenvolvam o apreço à arte e ao conhecimento, e proporcionam diversas experiências que estimulam a sensibilidade e a criatividade, pois a intervenção pedagógica é efetuada no intuito de valorizar a leitura ou a contação de histórias, em um ambiente especialmente organizado para essa finalidade (CHAVES *et al.*, 2016, p. 61).

Na imagem da Figura 13, o conjunto de crianças está reunido harmonicamente em pontos estáveis de referência que possibilitam as iniciativas de escuta e participação, em um ambiente aconchegante, com um padrão de excelência. Organizar o espaço intencionalmente para o desenvolvimento das capacidades superiores, acreditar na potencialidade humana das crianças são princípios políticos da Teoria Histórico-Cultural. De acordo com Chaves (2015), a organização do tempo e dos espaços das Instituições Educativa deve ser ordenadamente tomado pelas manifestações culturais afetas à Arte e Literatura.

Assim, organizar a rotina na instituição escolar, escolher as músicas, poesias e histórias que devem integrar permanentemente o trabalho escolar requer, antes da organização do trabalho pedagógico propriamente dito, estudos e decisões coletivas que podem ser fortalecidas em uma proposta de formação contínua. Em cursos específicos e reuniões pedagógicas, o docente pode estudar e refletir sobre como as intervenções pedagógicas possibilitam de fato contemplar o trabalho com a arte e a literatura infantil, de forma

aprimorada e não apenas em momentos ou dias isolados, caracterizando um trabalho em fragmentos (CHAVES, 2015, p. 223).

Nesse âmbito, as Instituições de Educação Infantil podem organizar o tempo e o espaço com a intencionalidade de favorecer ao máximo o acesso às manifestações culturais. Quão enriquecedor é para professores e crianças conhecer e apropriar-se de coletâneas de músicas, poemas, Literatura e Artes. Quão enriquecedor é para professores e crianças conhecer e apropriar-se de Recursos Didáticos<sup>38</sup>, tais como: Caixa de Pesquisas e Estudos<sup>39</sup>; Caixa que conta história<sup>40</sup>; Cesto de Tesouro<sup>41</sup>; Livretos<sup>42</sup>; Dicionário Letras Vivas<sup>43</sup>. Segundo Saviani (2008, p. 13), “o recurso-didático não pode ser compreendido separado do conteúdo, tem a ver com a complexidade da ciência, da filosofia, da Arte e da Literatura”. Diante das proposições de Chaves (2016) e Saviani (2008), compreendemos que o trabalho realizado no Programa de Formação Contínua de

---

<sup>38</sup> Os recursos didáticos Caixa de Pesquisa e Estudo, Caixa que Mostram Telas, Livretos Biográficos, Dicionário Letras Vivas foram idealizados e organizados pela profa. Dra. Marta Chaves.

<sup>39</sup> Caixa de Pesquisa e Estudo – recurso didático que possibilita ao professor e às crianças um estudo detalhado da obra de um autor através de pesquisa, leitura e estudos. São organizadas mediante a elaboração de uma caixa através da qual o professor promove o contato com a biografia e obras literárias dos grandes expoentes da Literatura Infantil (CHAVES, 2011a).

<sup>40</sup> Caixa que Conta História – recurso didático idealizado e sistematizado pela Professora Dra. Elieuzza Aparecida de Lima – Unesp/Marília-SP. É uma caixa de sapato encapada com tecido na parte interna e externa. Na tampa há uma reprodução encadernada de uma obra literária. Dentro da caixa há decorações, pinturas e objetos que compõem a história (LIMA; GIROTTO; CHAVES, 2011).

<sup>41</sup> Cesto de Tesouro – recurso didático de origem europeia, elaborado pela educadora Elinor Violet Goldschmied, sendo proposto e organizado sob a orientação da Professora Dra. Marta Chaves, desenvolvido em diferentes municípios do Estado do Paraná. Trata-se de um cesto de vime, composto por utensílios obtidos com familiares, comunidade e profissionais que atuam na instituição educativa (CHAVES, 2014c).

<sup>42</sup> Livreto Biográfico – Recurso Didático que reúne textos, imagens, ilustrações e informações sobre determinado expoente da Literatura, poesia, música ou das Artes plásticas, a fim de que sua produção artística e cultural seja apresentada às crianças, constituindo-se enquanto livreto literário. Sua composição pode, ainda, contemplar a biografia de um autor, músico, escultor, poeta, inventor, pesquisador ou nome de relevância histórica (livreto bibliográfico). Pode-se, também, elaborar um livreto que registre o desenvolvimento dos bebês a partir de suas vivências (CHAVES, 2011a).

<sup>43</sup> Dicionário Letra Viva – Recurso Didático possível de ser elaborado durante o ano letivo, em conjunto com as crianças. A escolha das palavras que compõem o Dicionário é realizada a partir de histórias, poemas, músicas, passeios, um termo que os educandos manifestam interesse em conhecer ou, ainda, uma palavra que o professor tenha desafiado a sala a aprender o significado. Inicialmente, a palavra é registrada, o professor apresenta a definição extraída de um dicionário de uso didático na instituição; as crianças ouvem, leem ou registram por meio da escrita ou desenhos o significado do termo; em momento posterior, devidamente planejado e organizado pelo professor, as crianças atribuem coletivamente significado à palavra escolhida, tendo como ponto de partida a conceituação do dicionário. Esse recurso didático objetiva mobilizar a criança a ampliar seu vocabulário (CHAVES, 2011a).

Professores em Telêmaco, Borba, PR expressa os princípios da Teoria Histórico-Cultural. Vejamos a Figura 14, a seguir.

Figura 14 – Ação educativa com o Recurso Didático “Caixa de Pesquisa e Estudo” em conjunto com o recurso didático “Colcha Roda de Conversa” no CMEI Henriqueta Lisboa em Telêmaco Borba, PR, entre os anos de 2013 e 2016



Fonte: Chaves *et al.* (2016, p. 245).

Ao considerarmos que a Teoria Histórico-Cultural tem como princípio “um processo de formação que suscite a análise crítica da realidade e, ao mesmo tempo, oportunize ferramentas para a sua superação” (CHAVES, 2016, p. 60), concluímos que o Programa de Formação Contínua de Professores em Telêmaco, Borba, PR oportunizou os conhecimentos para organizar conteúdos, espaço, tempo, estratégias e procedimentos.

Nessa direção, salientamos que a Formação Contínua de Professores, com essa conduta intelectual, afetiva, zelosa e sensível às necessidades dos professores e crianças, necessita ultrapassar os limites das regiões brasileiras e que em todos os lugares em todas as ocasiões “tenhamos novos contornos e possamos escrever uma história com a participação efetiva com diferentes mãos, sonhos e encantamentos” Chaves *et al.* (2015b, p. 58). Em se tratando de novos contornos, na próxima seção apresentamos as experiências formativas no Estado de Rondônia.

#### 4.3 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO INICIADAS NO ESTADO DE RONDÔNIA

Neste trabalho, assinalamos que proposições didáticas amparadas na Literatura, Arte, Músicas e Poemas dimensionam as possibilidades para a apropriação das máximas elaborações humanas. Ao mesmo tempo, fizemos um levantamento da produção acadêmica e observamos que são resumidos os estudos sobre esse tema, com um demonstrativo na Região Sul, na Universidade Estadual de Maringá. E oportunamente, apresentamos experiências formativas no Estado do Paraná, um Programa de Formação Contínua de Professores efetivada no município de Telêmaco Borba, PR.

Foi notável a defesa dos princípios teóricos-metodológicos que contribuem para o desenvolvimento de professores e crianças. Referimo-nos às proposições didáticas realizadas nas instituições de Educação Infantil que favorecem a recondução da prática educativa em prol de uma educação humanizadora. A partir dessa exitosa proposição realizada no Sul do Brasil, defendemos que em diferentes localidades é possível a existência de propostas de estudos que se harmonizem com a Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, nesta subseção temos o objetivo de apresentar experiências formativas do Programa de Formação Contínua de Professores efetivada em Cerejeiras, Estado de Rondônia, no período de 2018 a 2019.

Antes de iniciar a questão principal do texto, ampliamos o levantamento da produção acadêmica relativo à Formação Contínua de Professores na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural, e, aqui, realizamos uma segunda pesquisa no catálogo de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da CAPES, especificamente no Estado de Rondônia. Utilizamos os descritores “Teoria Histórico-Cultural” AND “Formação de Professores” AND “Educação Infantil” AND “Rondônia” e obtivemos o resultado “*nenhum registro encontrado, para o termo buscado*”. O resultado demonstra que há necessidade de esforços para fomentar os estudos sobre a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil com base na

Teoria Histórico-Cultural nos 52 municípios<sup>44</sup> de Rondônia. A esse respeito, Chaves<sup>45</sup> (grifos nossos) argumenta:

[...] **a formação contínua** é a oportunidade que o professor tem com os seus pares imediatos de discutir o seu trabalho local. Discutir, planejar e implementar as suas ações locais [...] Uma formação contínua que seja programa. Primeiro passo, tem que ser programa, tem que garantir a continuidade, dois anos e meio, três anos, configuram uma formação contínua [...] precisa definir o tema [...] os grupos de estudos [...] e os grupos precisam ser por áreas de atuação [...] temas, carga horária, continuidade [...] tem uma lógica [...] tem estratégia [...] tem uma forma de fazer para as equipes de professores, gestores e da secretaria de educação [...] tem uma firmeza e uma seriedade [...] capacita, desenvolve.

Além dos estudos, outro elemento importante é a necessidade de estabelecer possibilidades de realização de um Programa de Formação Contínua que apresente intervenções pedagógicas adequadas para o desenvolvimento das capacidades humanas superiores dos escolares desde a Educação Infantil. Em nossa compreensão, essas ações contribuem para mudar a realidade dos níveis de proficiência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Brasil e no Estado de Rondônia.

Entre os anos de 2015 e 2019, observamos uma ausência do crescimento do aprendizado em português e matemática no Estado de Rondônia. Essa informação da proficiência reafirma a necessidade de investir na Formação Contínua de Professores na Educação Infantil nesse Estado. É preciso firmar um ato político<sup>46</sup>

<sup>44</sup> 1- Ata Floresta D'Oeste; 2- Alto Alegre do Parecis; 3- Alto Paraíso; 4- Alvorada D'Oeste; 5- Ariquemes; 6- Buritis; 7- Cabixi; 8- Cacaúlândia; 9- Cacoal; 10- Campo Novo de Rondônia; 11- Candeias do Jamari; 12- Castanheiras; 13- Cerejeiras; 14- Chupinguaia; 15- Colorado do Oeste; 16- Corumbiara; 17- Costa Marques; 18- Cujubim; 19- Espigão D'Oeste; 20- Governador Jorge Teixeira; 21- Guajará-Mirim; 22-Itapuã do Oeste; 23- Jaru; 24- Ji- Paraná; 25- Machadinho D'Oeste; 26- Ministro Andreazza; 27- Mirante da Serra; 28- Monte Negro; 29- Nova Brasilândia D'Oeste; 30- Nova Mamoré; 31- Nova União; 32- Novo Horizonte do Oeste; 33- Ouro Preto do Oeste; 34-Parecis; 35- Pimenta Bueno; 36- Pimenteira do Oeste; 37- Porto Velho; 38- Presidente Médici; 39- Primavera de Rondônia; 40- Rio Crespo; 41- Rolim de Moura; 42- Santa Luzia D'Oeste; 43- São Felipe D'Oeste; 44- São Francisco do Guaporé; 45- São Miguel do Guaporé; 46- Seringueiras; 47- Teixeirópolis; 48- Theobroma; 49- Urupá; 50- Vale do Anari; 51- Vale do Paraíso; 52- Vilhena. Disponível em: [https://www.gov.br/defesa/pt-br/arquivos/programa\\_calha\\_nor/te/pcn-estado-de-rondonia.pdf](https://www.gov.br/defesa/pt-br/arquivos/programa_calha_nor/te/pcn-estado-de-rondonia.pdf). Acesso em: 15 nov. 2021.

<sup>45</sup> Explicação desenvolvida na exposição realizada pela profa. Dra. Marta Chaves no evento remoto: "Educação Infantil e Proposições Didáticas: Possibilidades de Ensino com Literatura Infantil", no ano de 2020, promovido pela Universidade Estadual de Maringá.

<sup>46</sup> Ao propormos um ato político, entendemos na mesma perspectiva que Duarte (2020, p. 35-36, grifos nossos). "A socialização da cultura científica, artística e filosófica por um sistema escolar público, democrático, laico, gratuito e universalizado torna-se um **ato político** ao possibilitar que as pessoas compreendam a realidade social para além do utilitarismo pragmático da cotidianidade alienada".



com a primeira etapa da Educação Básica, perceber a potencialidade do ensino desde a Educação Infantil para o desenvolvimento do Estado em Rondônia. Saviani (2000, p. 32) alerta:

[...] se não partirmos para um plano de emergência lúcido, corajoso, arrojado, que sinalize o empenho efetivo em reverter a situação de calamidade pública em que encontra o ensino dos diferentes graus em nosso país, as proclamações em favor da educação não passarão de palavras ocas, acobertadoras da falta de vontade política para enfrentar o problema. E, nesse diapasão, avançaremos século XXI adentro, ampliando ainda mais o já insuportável déficit histórico que vem vitimizando a população brasileira em matéria de educação.

Em nossa compreensão, temos a opção do Programa de Formação Contínua de Professores. Em Rondônia, entre os anos de 2018 e 2019, foram iniciadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cerejeiras, RO, ações de Formação Contínua de Professores. Foram criadas condições e envidados esforços para promover o máximo desenvolvimento de professores e crianças. Em 2020, mudou a administração e o trabalho foi interrompido. Com base em outras ocasiões, Chaves (2014a, p. 126) reflete:

É comum testemunharmos a não continuidade de propostas de intervenção pedagógica, mesmo quando uma gestão administrativa é reconduzida para mais quatro anos de mandato. Vale lembrar aqui a tradição nacional de que quando se muda a administração operam-se mudanças bruscas dos projetos em desenvolvimento.

A ruptura inviabiliza qualquer avanço e superação. Saviani (2008, p. 128) afirma que “parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores”. Saviani (2008) e Chaves (2014a) mencionam os desafios que se põem no campo da Formação Contínua de Professores e esclarecem a gravidade da descontinuidade dos estudos e planejamentos nas instituições escolares. Pontuamos que mesmo em condições adversas, as condições criadas em 2018 com continuidade em 2019 pela Secretaria de Educação do município de Cerejeiras, RO para realizar experiências formativas com amparo na Teoria Histórico-Cultural foram um marco para oferecer respostas aos desafios do Estado de Rondônia.

Figura 15 – Coordenadores e Professores em Cerejeiras, RO, entre os anos de 2018 e 2019. Atividade de estudos e composição de Recursos Didáticos



Fonte: Acervo do GEEII (2019).

No registro da Figura 15, os professores estão conhecendo recursos didáticos enriquecedores, com expoentes da Literatura e Arte, caracterizados pela defesa do desenvolvimento. Com base nesse registro, embora tenha sido apenas o início do Programa de Formação Contínua, podemos afirmar que permite pensar a contribuição da Teoria Histórico-Cultural e as possibilidades de desenvolvimento para professores e crianças em Rondônia. Chaves (grifos nossos) explicita o conceito de Formação Contínua.

**Formação Contínua** não é aquela formação no início e final de ano. Formação Contínua é contínuo, uma assessoria pedagógica que acompanhe o Secretário de Educação, Professores, Equipe das Unidade, Equipes da Secretaria, Equipe de Apoio, Família e todos os demais envolvidos na Educação de Crianças e Escolares. Entendemos Formação Contínua como um curso que tem um percurso de estudos, reflexões, aperfeiçoamento, instrumentalização e aprimoramento com um ministrante que possa votar continuamente para que sejam compartilhadas, planejadas e mobilizadas práticas pedagógicas que desenvolvam maximamente professores, escolares e crianças. Essa é uma das defesas para alcançar a Educação de Excelência.<sup>47</sup>

<sup>47</sup> Explicação desenvolvida na exposição realizada por Dra. Marta Chaves na palestra: Possibilidades de realizações didáticas com arte e literatura para o ensino fundamental: contribuições para a leitura, escrita e interpretação, no ano de 2018, promovido pela Secretaria Municipal de Itapuã do Oeste, RO.

Chaves e Nunes (2018, p. 8) explicam:

O segredo do Programa de Formação Contínua elaborado por Dra. Marta Chaves e o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil GEEI, não é dizer o que o professor deve fazer ou como fazer, mas repensar conceitos e valores a partir dos estudos dos expoentes de Literatura e Artes. Desse modo, são destacados os clássicos, textos literários e poéticos de Tatiana Belinky, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, José Paulo Paes, Cecília Meireles, Eva Furnari e Monteiro Lobato. De forma articulada com os expoentes da Literatura, são enfatizados os traços preciosos e a imagem sensível de Tarsila de Amaral, Frederico Volpi e Candido Portinari. Assim como, as belas e encantadoras canções de Vinicius de Moraes, Toquinho, Palavra Cantada e Villa-Lobos. As crianças precisam aprender a ler poesias, recitar poemas, contar histórias, movimentar-se com músicas, fazer cartões e escrever mensagens, usar tinta e pincéis por meio da pintura em telas.

Nesse aspecto, o Programa de Formação Contínua assegura êxito, é a expressão de uma proposta de educação em que os princípios para sua elaboração contemplam a defesa da sociedade emancipada pela Arte e Literatura. Prestes (2012, p. 125) assinala que “as buscas de Vigotski envolviam a compreensão da função da arte na sociedade e na vida da humanidade”.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que, nas instituições de Educação Infantil, é preciso organizar os conteúdos, as estratégias e os recursos didáticos com rigor e critério para potencializar o desenvolvimento do psiquismo mediante o trabalho educativo com Arte e Literatura. O ensino deve ser intencional e planejado de forma adequada, pela socialização do que há de mais elaborado e sofisticado na ciência, filosofia, Arte e Literatura.

No âmbito do Programa de Formação Contínua, cabe à educação escolar cumprir sua função social, realizando a educação como atividade humana que reproduz “em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 7). Nesse contexto, não são quaisquer práticas educativas que cumprem essa importante função de humanização e emancipação dos professores e crianças.

O professor necessita saber identificar práticas adequadas e coerentes, atividades que asseguram a socialização e a apropriação das diversas áreas do conhecimento. Chaves *et al.* (2015a, p. 66-67) pontuam “[...] a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, a memória e a percepção podem ser desenvolvidas com

conteúdos, estratégias e recursos de ensino adequados” (CHAVES *et al.*, 2015a, p. 66-67) e continuam:

Se nas salas e espaços ocupados por crianças, apresentarmos com intencionalidade educativa os mais diversos livros, sons, cores, registros escritos, brinquedos possíveis de serem identificados em telas, esculturas, poemas, músicas e histórias, isto pode se constituir em referência para uma Educação Infantil que supere o cenário recorrente nas instituições, onde as cores e as formas são empobrecidas ou até mesmo ausentes do cotidiano educativo.

Nessa perspectiva, é possível afirmarmos que as proposições didáticas realizadas no Programa de Formação Contínua apresentam a socialização do conhecimento de forma sofisticada, como propõe a Teoria Histórico-Cultural. É válido afirmar que a criança assimila, reelabora, enriquece, apreende e transforma em todo o curso de seu desenvolvimento. Isso favorece a compreensão de que “em todo tempo e em todos os espaços, as instituições escolares devem estar repletas de sentido, significado, com professores entusiasmados com o conhecimento e a arte e que possam entusiasmar, mobilizar e alegrar os escolares” (CHAVES, 2020b, p. 167).

O Programa de Formação Contínua possibilita o acesso ao acervo das máximas elaborações humanas para que sejam socializados na prática educativa. Em nosso entendimento, as proposições da Teoria Histórico-Cultural são capazes de atender as necessidades educativas presentes nas instituições de Educação Infantil. Chaves *et al.* (2015a, p. 63) consideram que:

[...] os professores precisam conhecer, se apropriar da riqueza da Arte e da Literatura, condição essencial para realizar efetiva e eficazmente o trabalho junto às crianças [...]. A oportunidade de estudar expoentes da Arte e Literatura é fundamental para planejar e elaborar painéis, cartazes, livretos, “Caixa de Encantos e Vida”. A composição do espaço (painéis), materiais (cartazes e livretos) e outros recursos atribuirão significado às ações de desenhar, pintar, escrever, recortar e colar.

Em conformidade com Chaves *et al.* (2015a), ressaltamos que somos favoráveis à exigência do domínio pleno e seguro do professor, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento das crianças. Em Cerejeiras, RO, os espaços externos e internos das instituições educativas da Educação Infantil foram compostos com expoentes da Literatura Infantil, poemas, músicas ou Artes plásticas.

Com base na Teoria Histórico-Cultural foram sistematizadas atividades educativas com experiências concretas, coletivas e encantadoras, nesse caso, o plantio de jardins e flores especialmente para as proposições didáticas que falam ou retratam as flores, os pássaros e as borboletas.

Figura 16 – Ação educativa na composição do espaço na área externa da Escola de Educação Infantil Moranguinho Feliz, em Cerejeiras, RO, entre os anos de 2018 e 2019



Fonte: Acervo do GEEII (2019).

Na Figura 16, temos crianças vivenciando a organização do espaço externo da Instituição de Educação Infantil, no plantio de jardins e flores<sup>48</sup>. Vemos um ambiente sensível, agradável, alegre, harmonioso e colorido. O plantio de jardins e flores promove o desenvolvimento das capacidades humanas. Chaves (2013b), em um dos cursos ministrados em Programas de Formação Contínua, elaborou a seguinte síntese:

Como poderemos planejar as aulas falando sobre os mais belos poemas e histórias que versam sobre borboletas, flores, bichinhos de jardim, pássaros, enfim, sobre temáticas que estão diariamente sendo tratadas em nossas instituições escolares, mas que as

<sup>48</sup> “[...] a composição dos espaços com flores e jardins tem sido uma orientação às instituições escolares paranaenses iniciada pela Prof. Dra. Marta Chaves desde 2002, em diferentes regiões [...]. Em 2012, quando se iniciaram os estudos e discussões do Documento Orientador para a Educação Infantil no Paraná, foi mais um período de defesa de que as instituições tivessem em seus espaços flores e jardins, planejados com intencionalidade didática, e sua composição deveria se dar com a participação efetiva de crianças, seus familiares e profissionais da instituição” (CHAVES *et al.*, 2016, p. 68).

crianças conhecem apenas por imagens dos livros, ou veem em desenhos que passam na televisão, que nem sempre são apropriados para sua faixa etária? Por que não compormos um lindo jardim e esperarmos que o perfume das flores traga até as crianças lindas borboletas, pássaros, beija-flores, com várias espécies de flores, das mais belas às mais simples, para compor o espaço escolar?<sup>49</sup>

O ato de ensinar abordando os mais belos poemas e histórias que versam sobre “borboletas, flores, bichinhos de jardim e pássaros” no ambiente dos jardins favorece experiências que oportunizam o desenvolvimento do senso de coletividade, solidariedade, com extrema valorização da convivência entre crianças. É possível notar o encantamento das crianças, o fascínio provocado pela presença da borboleta, os olhos brilham, as mãos se estendem, o sorriso encanta.

Não restam dúvidas que a organização do espaço com o cultivo de jardins e flores proporciona momentos de prazer, favorece a relação afetiva e desenvolve capacidades intelectuais. Dessa forma, segundo Chaves (2013b, 2016), o cultivo de jardins e flores não é apenas um entretenimento, revela-se como proposição didática vital e necessária. Chaves (2016, p. 76-77) exemplifica como isso pode ser feito:

Na busca por articular as intervenções pedagógicas com jardins, os professores da Educação Infantil trabalhavam, de forma simultânea, textos literários e poemas que versavam sobre pássaros, borboletas, flores e bichinhos de jardim, como por exemplo, “Os poemas”, de Mário Quintana [...]. De igual modo [...] os poemas de Cecília Meireles [...] elaboraram painéis e livretos, ilustraram as poesias, reproduziram as obras de expoentes das artes visuais tendo como temática as flores e jardins por meio de exposição aos familiares em reuniões e encontros.

Segundo Chaves (2016), é essencial ler e ouvir textos literários, poemas e músicas que versam sobre flores, jardins, pássaros e borboletas desde a Educação Infantil e, especialmente, relacioná-los aos conteúdos, estratégias e recursos didáticos. Chaves (2016) explica:

Paralelamente ao conteúdo embasado na Literatura Infantil e nas Artes acerca da biografia de expoentes da arte e da literatura, abordamos temáticas afetas ao conhecimento e cultivo das plantas, germinação de sementes, partes que compõem uma planta, a

---

<sup>49</sup> Excerto elaborado em um dos cursos ministrado pela Dra. Marta Chaves no programa de formação com os professores do município de Telêmaco Borba, PR, em 2013.

relevância da água para o desenvolvimento das plantas e os cuidados com o meio ambiente (CHAVES, 2016, p. 76-77).

O essencial é garantir a possibilidade da apropriação da riqueza humana nas experiências escolares com Arte, Literatura, Música e Poemas. Apresentamos o poema “Toda Sala Tem”.

### **TODA SALA TEM<sup>50</sup>**

TODA SALA TEM  
 UMA CRIANÇA QUIETINHA  
 E QUE PODE REPRESENTAR  
 UM REI OU UMA RAINHA

TODA SALA TEM  
 QUEM TERMINA PRIMEIRO  
 SE NÃO FOR O APRESSADO  
 PODE AJUDAR O DERRADEIRO

TODA SALA TEM  
 QUEM APRECIA O PONTINHO  
 SENTANDO DO LADINHO  
 FAZEMOS UM PASSARINHO

TODA SALA TEM  
 QUEM GOSTA DE COZINHA  
 É PRECISO OFERECER  
 COLHER DE PAU E FARINHA

TODA SALA TEM  
 PROFESSORA OU PROFESSOR  
 UMA MESA ARRUMADA  
 E UM VASO ESPERANDO FLOR

Expor o poema reafirma a necessidade de atuar de maneira a desenvolver professores e crianças, como tem sido abordado nesta tese, um trabalho com proposições didáticas humanizadoras. Esta assertiva nos faz lembrar das instituições escolares das unidades de Federação, seja no Paraná, com 399 municípios, ou Rondônia, com 52 municípios. Em todas, há as crianças “quietinhas”,

---

<sup>50</sup> O poema “Toda Sala Tem” escrito por Marta Chaves, integra o livro “Versos para Brincar e Aprender” volume 2, composto por 15 poemas para divertir, emocionar, brincar, aprender e refletir. Os textos oportunizam ações educativas com brincadeiras, poesias e músicas para e com as crianças. A coletânea de poemas favorece a aprendizagem, o desenvolvimento e especialmente o apreço à arte e literatura. O referido livro foi elaborado com o propósito de favorecer a organização do ensino para os escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

as que apreciam o “pontinho”, escolares que precisam de professores que tenham a “mesa arrumada” e um “vaso esperando flor”.

Estamos com isso afirmando que é necessário termos conhecimento das influências sociais na formação da personalidade da criança, do alcance das diversas áreas do conhecimento no desenvolvimento do psiquismo. As flores que compõem o vaso significam a beleza e a harmonia que tanto necessitamos nas instituições educativas.

O referido poema retoma a importância da consistência de uma fundamentação teórica que instrumentalize professores para que possam de fato atuar, trabalhar com todas as crianças. Nesses versos, observamos a unidade entre o afetivo e o intelectual fundamental ao reconhecimento da potencialidade humana, e nesse caso, da criança. Martins (2020, p. 89-90) explica:

As conquistas psicointelectuais se refletem na estrutura afetivo-motivacional da personalidade em formação, contribuindo para a consolidação processual dos estados emocionais da criança diante das ações e situações, dado que caracteriza distintivamente as pessoas nas várias situações vividas. Suas emoções e seus sentimentos particulares delineiam-se na trajetória de construção e atendimento de suas necessidades de conhecimento sobre si e sobre o mundo.

A estabilidade de relações entre afetivo e intelectual torna essas relações uma unidade que marca a personalidade. “É premente o reconhecimento da unidade entre sentimento e pensamento para que se possa, de fato, defender o direito da criança de brincar e ser feliz, desenvolvendo-se plenamente” (MARTINS, 2020, p. 90). Outro fator marcante no poema é a expressão poética de uma educação humanizadora.

É fundamental aos professores e crianças compreender que o pontinho pode transformar-se em passarinho, em letras, palavras, frases, fórmulas químicas, na unidade que se realiza entre o afetivo e o intelectual. Nas palavras de Cunha (1999, p. 10), “desvelar as imagens de cada criança antecede a ação do registro, são diálogos sutis, sensíveis e anteriores que devem acontecer entre educador e criança antes das realizações gráfico-plásticas” (CUNHA, 1999, p. 10).

O poema “Toda Sala Tem” apresenta possibilidades de uma organização sistematizada e intencional para o máximo desenvolvimento das capacidades humanas superiores da criança. O diálogo, uma característica desse texto, indica



que proposições didáticas intencionalmente planejadas favorecem o desenvolvimento do piquismo desde os primeiros meses e anos escolares, como temos demonstrado no conjunto desta tese.

Devemos reconhecer, portanto, um ensino com atividades educativas como essas que oportunizam a professores e crianças socializar mediante poemas, músicas, Artes e Literatura diversas áreas de conhecimento, o que requer uma sólida Formação Contínua de Professores. À medida que as explicações sobre o processo de Formação em serviço evidenciam as possibilidades de desenvolvimento, é importante destacarmos que:

[...] quando se aborda a formação de professores, deve-se ter por prioridade a formação dos secretários de educação e a formação dos coordenadores das secretarias e das instituições educativas. Quando mencionamos a formação em serviço, não basta que o coordenador participe dos cursos ou outras vivências de formação com os professores, como por exemplo, as palestras; defendemos que sejam formulados temas específicos para as coordenações, o que não deve se limitar às discussões de gestão (CHAVES, 2020a, p. 228).

Nas propostas do Programa de Formação Contínua,

[...] priorizamos que as equipes pedagógicas das secretarias municipais de Educação tivessem uma proposta de formação contínua, assim como têm os professores [...] que além das necessárias reuniões de planejamento, tinham assegurado estudos e reflexões de autores clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural, condição fundamental para fortalecer o trabalho educativo junto às crianças (CHAVES, 2020a, p. 228).

Em coerência com essa defesa, postulamos que os estudos dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural no Programa de Formação Contínua de Professores contribuem decisivamente para que as riquezas elaboradas historicamente, nas suas formas mais desenvolvidas, Arte e Literatura, sejam apropriadas pela humanidade, o que coloca como condição essencial a mudança do posicionamento político no tocante à função da educação pública.

Nesse aspecto, ganha evidência a dimensão política na prática pedagógica em decorrência da possibilidade de superar a realidade dos níveis de proficiência do IDEB no Estado de Rondônia. Na unidade entre o ato político e o ato pedagógico, é possível combater o analfabetismo, a seletividade e a desigualdade que ocorrem há algum tempo no espaço escolar desde a Educação Infantil.

A referência é, portanto, a plena humanização de todas as crianças e jovens, sem qualquer tipo de discriminação. Isso quer dizer que o próprio saber sistematizado ensinado nas escolas deve ser capaz de traduzir de maneira clara e acessível a todos o que seja o processo histórico de autoconstrução da humanidade, com seus desafios, suas contradições e suas possibilidades (DUARTE, 2020, p. 39).

Por esse motivo é tão importante que todos os envolvidos no processo educacional, desde governador, prefeito, secretários de educação, unidade das secretarias, unidades escolares e todos os profissionais da educação se vinculem e contribuam, de forma integrada, para que professores e crianças tenham acesso às máximas elaborações produzidas socialmente no espaço específico das instituições de Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento da sua plena humanização desde os primeiros anos de vida.

Defendemos que há possibilidades para que os municípios de Rondônia, de forma integrada entre si, possam impulsionar a oferta de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil. Um Programa de Formação no exercício docente capaz de aprimorar as práticas educativas mediante o desenvolvimento do psiquismo do professor e das crianças rondonienses. Nessa lógica, professores e crianças podem tornar-se cada vez mais humanizados e emancipados, e esse é o mais profundo sentido do desenvolvimento do Estado de Rondônia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas primeiras considerações desta tese, assinalamos que temos interesse em aprimorar os conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento da criança desde nossa graduação no curso de Pedagogia. Em nosso percurso acadêmico, foram as ações de estágio na disciplina de Educação Infantil, frente a uma realidade que não privilegia a apropriação de conhecimentos maximamente elaborados para crianças dos primeiros meses aos 5 anos, que contribuíram para o reconhecimento da Formação Contínua de Professores. Podemos afirmar que essa foi a primeira experiência a nos sensibilizar para dimensionarmos a importância dos estudos contínuos para os que defendem a organização do ensino na Educação Infantil como possibilidade de desenvolvimento para professores e crianças.

Nesse cenário, um dos desafios apresentados aos professores foi as proposições didáticas às quais não pareciam ser atribuídas a devida atenção, pois geralmente os professores desse segmento educacional por vezes não recebem prioridade em sua Formação Contínua. Cumpre aqui pontuar que há intensificação de demonstrações de favorecimentos do direito de aprendizagem da criança; por outro lado, são negados aos professores condições favoráveis de aprimoramento, que os instrumentalizem à recondução das práticas educativas em favor de uma educação humanizadora.

Nessa lógica, no percurso profissional de professora e orientadora na Educação Básica, esse cenário se agravou substancialmente, pois tornou-se frequente e rotineira a condição desconfortável de exposições de conteúdos e sugestões de intervenções pedagógicas, na função de professora e coordenadora, sem o fortalecimento de um referencial teórico que nos subsidiasse, sem a menor condição de planejar a organização do ensino.

Destacamos ainda o percurso da docência no curso de Pedagogia e nas experiências formativas da Secretaria Municipal de Educação em Porto Velho, Rondônia, em que recebíamos questionamentos dos acadêmicos e professores em exercício sobre o processo de organização do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, e em nosso entendimento se mostravam relevantes e recorrentes nas Instituições de Educação Infantil.

Isso resultou na necessidade de estudos que fortalecessem nossas atividades profissionais. De início, atribuímos atenção especial às questões afetas à Educação

Infantil e queríamos compreender como se organizava e se organiza o ensino para as crianças.

Nesse processo, os estudos das obras dos intelectuais clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural e as participações em experiências formativas organizadas pelo GEEII contribuíram para estabelecermos como objeto de estudo a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil tendo como base a Teoria Histórico-Cultural. Concomitante, atribuímos sentido e significado à expressão Formação Contínua de Professores.

Nesse percurso, constituímos a hipótese de que há, nas elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural, elementos didáticos orientadores para a organização do ensino e propostas de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil.

Em nosso estudo, a hipótese se configurou com a seguinte questão: quais elaborações da Teoria Histórico-Cultural se apresentam como essenciais para contribuir com a organização do ensino e a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil? Elegemos como objetivo central analisar elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural e sua contribuição para a atuação e Formação Contínua de Professores na Educação Infantil.

A organização da estrutura da tese foi direcionada mediante a pesquisa bibliográfica. Nas considerações iniciais, apresentamos como se constituiu, no percurso acadêmico e profissional, o desafio de realizar estudos e pesquisas que investigassem as Propostas de Formação Contínua de Professores para a Educação Infantil que possibilitassem o aprimoramento das práticas pedagógicas em contextos da Educação Brasileira.

Na segunda seção, identificamos os principais acontecimentos históricos na Rússia, no período czarista e revolucionário, em que foi desenvolvida a defesa da educação socialista. Consideramos a Revolução de 1905, a Revolução de Outubro de 1917 e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) como contextos caracterizados por acentuadas dificuldades e, ao mesmo tempo, um cenário que instituiu na URSS uma organização política capaz de evidenciar e realizar o desenvolvimento educacional.

Compreendemos que o processo histórico que envolvia guerras civis, fome, miséria, exploração, analfabetismo exigia, contraditoriamente, avançar para uma nova forma de organização, a edificação do socialismo. Destacamos a conduta de

liderança e revolucionária de Lênin, assim como os camaradas bolcheviques que perceberam como possibilidade para o avanço e transformação da Rússia a ciência, a tecnologia e a educação como elementos basilares para a edificação do socialismo, para a formação do novo homem comunista.

A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas tornou-se uma potência. Conforme demonstramos, o trabalho de estruturação do sistema educacional no contexto revolucionário russo foi impulsionado a partir da proposta do Comissariado do Povo para a Instrução Pública. Entre as prioridades do socialismo, novo modelo político, econômico e social, constava o investimento em superar o analfabetismo, o atraso e o embrutecimento do país, e dentre essas prioridades estava a educação socialista.

Nessa perspectiva, a URSS apresentou prioridades e tarefas revolucionárias com ênfase na tarefa de criar os fundamentos da Psicologia e Pedagogia Socialista. Esse movimento revolucionário originou um amplo investimento na formação de professores, no conhecimento maximamente elaborado da ciência, política, filosofia, Arte e Literatura.

Mostramos, recuperando aspectos históricos, a luta pela construção de uma nova ciência pedagógica, com novos métodos e novas instituições que impulsionaram a necessidade da criação de uma nova pedagogia e uma nova psicologia soviética que atendesse a necessidade histórica da Rússia em defesa da máxima expressão de possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas.

Nesse contexto, apresentamos os estudos da Teoria Histórico-Cultural por seus precursores: Vigotski, Leontiev e Luria. Ao considerarmos que esse foi um período de intenso trabalho para esses intelectuais, ressaltamos que foram acentuados os trabalhos referentes ao desenvolvimento psíquico da criança, que se firmaram no centro da atenção do grupo de pesquisadores.

Em nosso estudo, consta a afirmação e reafirmação da importância da Arte e Literatura para o desenvolvimento das capacidades humanas, uma das bases para o pedagogo apoiar-se na condução ou recondução de seu trabalho. Com esses estudos, foi possível identificarmos os principais acontecimentos históricos na Rússia, contextualizá-los, analisarmos e sintetizarmos o desenvolvimento da defesa da educação socialista.

Na terceira seção, apresentamos a Teoria Histórico-Cultural enquanto orientação didática revolucionária para o desenvolvimento humano. Discutimos as proposições da Teoria Histórico-Cultural presentes na obra de Vigotski (2009), “Imaginação e Criação na Infância”. Essa produção intelectual versa sobre elementos que contribuem para a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil. Analisamos a atividade reconstituidor/reprodutiva e a atividade combinatória/criadora em seu processo formativo e seus desdobramentos na conduta da criança. Para isto, no valemos da Arte, tela de Alfredo Volpi. Salientamos a unidade entre os dois tipos de atividade enfatizadas por Vigotski (2009a), a reprodutiva e a criadora.

Nossas argumentações relativas à unidade da atividade reprodutiva e criadora, em uma perspectiva de organização do ensino na Educação Infantil, se amparam em proposições da Teoria Histórico-Cultural afetas à brincadeira, Arte e Literatura. Na sequência, discorreremos acerca das experiências de atividades criadoras, reconstituição estética realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil Curumim em Indianópolis, no Estado do Paraná.

Diante dos fatos apontados nesta tese e ante a literatura consultada para nossos estudos, consideramos que as instituições escolares de Educação Infantil podem contribuir decisivamente para socializar os elementos presentes na cultura desenvolvida e acumulada social e historicamente pela humanidade. Nesta ordem, compreendemos que a Formação Contínua do Professor deve produzir, direta e intencionalmente, a humanidade em cada professor.

Na quarta seção, apresentamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural com demonstrativos de experiências formativas nos Estados do Paraná e Rondônia. Consideramos relevante empreender um levantamento da produção acadêmica nacional sobre a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural. Devido aos resultados que mostraram que são pouco os estudos referentes ao objeto de estudo desta tese, reafirmamos a necessidade de propostas de Programas de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil que estejam amparados na Teoria Histórico-Cultural em todas as regiões brasileiras.

Fizemos tal afirmação em decorrência da maior concentração dos estudos desse tema ocorrer na Região Sul do país, precisamente na Universidade Estadual de Maringá. Em nossa análise, percebemos fundamental, ampliar as oportunidades de estudos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, com isso, notamos a

importância de expor experiências formativas do Programa de Formação Contínua realizadas nos Estados do Paraná e Rondônia.

Apresentamos a proposta do Programa de Formação Contínua de Professores de Telêmaco Borba, PR, e a proposta de Cerejeiras, RO, detalhando, mediante as experiências formativas, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento de professores e crianças. Observamos que a seleção de conteúdos, estratégias e recursos didático-pedagógicos tem princípios políticos e proposições didáticas da Teoria Histórico-Cultural.

Afirmamos que a Formação Contínua pode ser definida como ação integrada de estudos que contemplam os Secretários de Educação, equipes de Secretaria, profissionais operacionais como zeladores, cozinheiros e motoristas, família e outros profissionais responsáveis pela educação formal das crianças.

Asseguramos que as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, sejam no conjunto das obras clássicas, sejam no conjunto das obras contemporâneas, possuem elementos didáticos orientadores para a organização do ensino e propostas de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil.

A produção científica dos clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural se apropria da dialética materialista, em que o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, portanto se desenvolve mediante as relações sociais de produção na superação da contradição, ou seja, na apropriação do legado cultural em suas expressões maximamente desenvolvidas, apresentadas no decorrer dos escritos desta tese: Arte, Literatura, Poema, Músicas, elaborações essenciais para contribuir com a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil.

São orientações revolucionárias, excelentes textos, estratégias, conteúdos e recursos didáticos pedagógicos, sempre com atributos científico, político, filosófico e pedagógico. Mostram que a Teoria Histórico-Cultural, fundamento teórico e metodológico, guarda relação com a Formação Contínua de Professores.

O rigor político e o critério pedagógico também se constituem elementos essenciais no processo de organização do ensino e nas propostas de Formação Contínua de Professores. A possibilidade que se apresenta para instrumentalizarmos os professores visando à organização do ensino na Educação Infantil é estruturar uma proposta de capacitação em que seja contemplado um diálogo efetivo entre os integrantes dos departamentos da Secretaria e a equipe da escola, sejam dos municípios ou Estados, acerca dos enfrentamentos e possibilidades da organização

do ensino na Educação Infantil, com especial atenção às necessidades e potencialidades da criança. Nesse sentido, a necessidade de atribuímos atenção ao Programa de Formação Contínua de Professores sistematizado pelo GEEII ganha vigor. Nessa perspectiva se dá a contribuição essencial da Teoria Histórico-Cultural, com a ideia de que a criança é capaz de criar através de diversas mediações, especialmente com brincadeiras, Artes e Literatura.

Por fim, o trajeto percorrido por esta pesquisa bibliográfica conseguiu revelar como eixo principal a historicidade. O estudo demonstrou que as elaborações da Teoria Histórico-Cultural são essenciais e se justificam pela materialização do contexto histórico da Rússia e suas relações estabelecidas para a edificação da educação socialista.

Diante do exposto mostrou fatos históricos, contextos de vida e obra de autores clássicos, como Vigotski, Leontiev e Luria, estudiosos e cientistas que realizam intensos estudos sobre o desenvolvimento da criança.

A produção dos referidos cientistas e do conjunto das obras que foram discutidas nesta tese, partindo de uma visão histórica e concreta do homem em suas relações, comprovam que as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, sejam clássicas ou contemporâneas na Teoria Histórico-Cultural são essenciais para planejar a organização do ensino e propostas de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil.



## REFERÊNCIAS

500 ANOS de Arte Russa. **Catálogo**. Brasil Connects: Grificart, 2002.

ARCE, A. Compre um Kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BERTONHA, J. F. **Rússia**: ascensão e queda de um império: uma história geopolítica e militar da Rússia, dos czares ao século XXI. Curitiba: Juruá, 2011.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015 (Caderno 6. A arte no ciclo de alfabetização).

BUONICORE, A. C. Revolução Russa e a luta pela emancipação. *In*: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da revolução russa. Campinas: Armazém do Ipê, 2017. p. 5-22.

CAPRILES, R. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. *In*: RODRIGUES, E.; ROSIN, S.M. (org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na Educação Infantil. *In*: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; MORAES, S. G. P. de (org.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória, 2010. p. 59-69.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. Orientador: Newton Duarte. 2011. 72 f. Trabalho de Pós-Doutoramento (Relatório) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011a.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. *In*: CHAVES, M. (org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011b. p. 97-105 (Coleção Formação de Professores, EAD, n. 44).

CHAVES, M. **Colcha “Roda de Conversas”**. Maringá, 2013a. 3 p. Digitado.

CHAVES, M. **Reflexões sobre a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil**: contribuições dos escritos clássicos da Teoria Histórico-Cultural e possibilidades de intervenções pedagógicas. Telêmaco Borba: SME, 2013b (Comunicação oral).

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In*: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação escolar. Jundiaí: Paço Editorial, 2014a. p. 119-140.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, set./dez. 2014b.

CHAVES, M. **Curso de formação continuada com professores de Educação Infantil**. Telêmaco Borba, 29 a 31 jul. 2014c.

CHAVES, M. Contar histórias de autores e personagens: realizações pedagógicas de encanto e ensino. *In*: TOZETTO, S. S. (org.). **Professores em formação**: saberes, práticas e desafios. Curitiba: Intersaberes, 2015. p. 210-236.

CHAVES, M. Educação integral e intervenções pedagógicas: contribuições e proposições da teoria histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 121-134, maio/ago. 2016.

CHAVES, M. **Teoria histórico-cultural e a organização do ensino na Educação Infantil**: reflexões e proposições didáticas para o desenvolvimento humano nos primeiros anos escolares. 2017. 12 p. Digitado.

CHAVES, M. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na Educação Infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 32, n. esp., p. 227-232, jun. 2020a.

CHAVES, M. Vigotski e as práticas pedagógicas nas instituições escolares. *In*: TOZZETO, S. S.; LARROCCA, P. (org.). **Formação de professores**: fundamentos teóricos e metodológicos. Curitiba: Intersaberes, 2020b. p. 141-173.

CHAVES, M. **Versos para brincar e aprender**. Maringá: Girassol, 2021.

CHAVES, M.; MAX, A. A.; MOURA, D. C. R. de; WALDMAN, S. da C.; SUAREZ, T. A. M. (org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016.

CHAVES, M.; NUNES, E. A. **O trabalho pedagógico com literatura infantil**: possibilidades de estudo e ações individuais e coletivas. Rondônia, 2018. 13 p. Digitado.

CHAVES, M. *et al.* Autores, personagens, letras, pincel e tinta: é hora de brincar e aprender na Educação Infantil. *In*: PARANÁ. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Curitiba: SEED, 2015a. p. 61-68. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes\\_pedagogicas\\_educacao\\_infantil\\_vol1.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes_pedagogicas_educacao_infantil_vol1.pdf). Acesso em: 27 set. 2020.

CHAVES, M. *et al.* Família e instituição: das necessidades e possibilidade de integração entre familiares e profissionais da Educação Infantil. *In*: PARANÁ. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Curitiba: SEED, 2015b. v. 2. p. 51-60. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/orientacoes\\_pedagogicas\\_educacao\\_infantil2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/orientacoes_pedagogicas_educacao_infantil2.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

CUNHA, S. R. V. da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na Educação Infantil. *In*: CUNHA, S. R. V. da *et al.* (org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-17.

DEO, A.; MAZZEO, A. C.; DEL ROIO, M. (org.). **Lenin**: teoria e prática revolucionária. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

DOMINGOS, N. S. Arte e revolução. *In*: MUNIZ, A. da C. (org.). **100 anos da Resolução Russa**: olhares contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 13-50.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, M. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 31-46.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ESTEVAM, D. Um intelectual entre os bolcheviques, um bolchevique entre os intelectuais. *In*: LUNATCHÁRSKI, A. V. **Revolução, arte e cultura**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 7-50.

FELICIO, P. G. **Anatoli Vassilievitch Lunatcharski: a educação na Rússia Revolucionária (1917-1929)**. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FITZPATRICK, S. **Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)**. Tradução de Antonio J. Desmots. Madrid, Espanha: Siglo XXI de España Editores, 1977.

FOTEEVA, A. **O melhor para as crianças**. Tradução de Maria Pais. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

FREITAS, C. R. de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de Educação Integral e Integrada**. Orientadora: Ireni Marilene Zago Figueiredo. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, Ivani *et al.* **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2. ed. aum. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-91.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, K. K. I. **Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da teoria histórico-cultural**. Orientadora: Marta Chaves. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados: Guajará-Mirim**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/guajara-mirim.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

JEREBTSOV, S. Gomel – a cidade de L.S. Vigotski: pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria Histórico-Cultural de L.S. Vigotski. **Veresk: Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**, Brasília, DF: UniCEUB, v. 1, p. 7-27, 2014. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/handle/235/570>. Acesso em: 2 maio 2020.

KENNEDY, P. **Ascensão e queda das grandes potências: transformação econômica e conflito militar de 1500 a 2000**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

KONDER, L. **Os sofrimentos do homem burguês**. São Paulo: Ed. Senac, 2000.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LANDSBER, D. Glossário. *In*: TROTSKI, L. **Literatura e Revolução**. Tradução de Luiz Alberto Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2007. p. 217-246.

LÉNINE, V. I. [1917]. Relatório sobre a Revolução de 1905. *In*: LÉNINE, V. I. **Oeuvres**. Tomo 23. Moscovo: Éditions du Progrés, 1974. p. 259-277.

LÉNINE, V. I. [1902]. Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento. *In*: LÉNINE, V. I. **Obras Escolhidas**. Tomo 1. Moscovo: Éditions du Progrés, 1977a. p. 79-214.

LÉNINE, V. I. Tarefas das organizações juvenis. *In*: LÉNINE, V. I. **Obras Escolhidas**. Tomo 1. Moscovo: Éditions du Progrés, 1977b. v. 11. p. 203-220.

LÉNINE, V. I. **Sobre a educação**. Tradução de Eduardo Saló. Lisboa, Portugal: Seara Nova, 1977c.

LÉNINE, V. I. [1917]. Os Bolcheviques Devem Tomar o Poder. *In*: LÉNINE, V. I. **Obras Escolhidas**. Tomo 2. Moscovo: Éditions du Progrés, 1978. p. 306-307.

LÉNINE, V. I. **Obras escolhidas**: em três tomos. São Paulo: Alfa-Omega, 1980. v. 3.

LENINGRADO: a odisseia. Direção: Aleksandr Buravsky. Roteiro: Aleksandr Buravsky. Elenco: Gabriel Byrne, Mira Sorvino, Bladmiri Ilyin, Evgeniy Sidikhin, Armin Mueller-Stahl e Alexander Beyer. Produção Aleksandr Buravsky e Adrian Politowski. Channel One Russia, 2019.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEWIN, M. **O fenômeno Gorbachev**: uma interpretação histórica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. G. S.; CHAVES, M. Literatura Infantil, ensino e aprendizagem de estratégias de leitura. *In*: CHAVES, M. (org.). **Intervenções Pedagógicas na Educação Infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 79-92 (Formação de Professores EAD).

LOMBARDI, J. C. A Revolução soviética e a pedagogia histórico-crítica. *In*: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da revolução russa. Campinas: Armazém do Ipê, 2017. p. 73-100.

LUNATCHARSKI, A. V. **Artigos e discursos sobre a instrução e a educação**. Tradução de Filipe Guerra. Moscovo: Edições Progresso, 1988.

LUNATCHARSKI, A. V. A educação na Rússia revolucionária. **Jornal Livro**, São Paulo, v. 1, n. 10, p. 1-68, out. 2002.

- LUNACHARSKY, A. V. Proclamação do comissário do povo para a educação. *In*: LUNACHARSKY, A. V. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. Tradução de Natalya Pavlova e Luiz Carlos de Fretas. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 267-273.
- LUNATCHARSKI, A. V. **Revolução, arte e cultura**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. 2.ed. São Paulo: Ícone, 1990.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.
- MAIAKOVSKI, V. **Poema Vladimir Ilitch Lênin**. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2012.
- MAKARENKO, A. S. **A cerca de la literatura**: artículos, discursos, cartas. Tradução de Lydia K. de Velasco. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1960.
- MAKARENKO, A. S. **O livro dos pais**: segundo volume. Tradução de M. Rodrigues Martins. Lisboa, Portugal: Horizonte, 1976.
- MAKARENKO, A. S. **La colectividad y la educación de la personalidad**. Tradução de Castul Pérez. Moscú: Editorial Progreso, 1977.
- MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. Pós-facio Zoia Prestes. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2020. p. 67-98.
- MARX, K. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1974.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores).
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret. 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1963. v. 3.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, M.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, D. C. R. **Teoria histórico-cultural e Educação Infantil: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba-Paraná**. Orientadora: Marcha Chaves. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MUNIZ, A. da C. (org.). **100 anos da Revolução Russa: olhares contemporâneos**. Fortaleza: EdUECE, 2019. Disponível em: [http://uece.br/eduece/dmdocuments/100%20ANOS%20DA%20REVOLUCAO%20RUSSA\\_\\_ebook\\_\\_\\_\\_EdUECE\\_2019.pdf](http://uece.br/eduece/dmdocuments/100%20ANOS%20DA%20REVOLUCAO%20RUSSA__ebook____EdUECE_2019.pdf). Acesso em: 7 jul. 2020.

NAGEL, L. H. Do método ou de como pensar o pensamento. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015. p. 19-28.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, E. A. **A importância do Ambiente Teleduc para o processo de ensino e aprendizagem no curso de Pedagogia na UNIR**. Orientadora: Tânia Suely Azevedo Brasileiro. 2008. 119 f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

NUNES, E. A. **A contribuição da psicopedagogia para o processo de alfabetização e letramento**. 2010. 20 p. Digitado.

NUNES, E. A. **Desvelando os meandros da inclusão digital: diagnóstico das condições dos recursos humanos, pedagógicos e estruturais em duas escolas do PROUCA em Porto Velho-RO**. Orientadora: Tânia Suely Azevedo Brasileiro. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

NUNES, H. M. C. **A organização do espaço na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural**. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações Pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Curitiba: SEED/PR, 2015.

PASTRE, C. A. da S. **Teoria histórico-cultural e literatura para crianças**: possibilidades de desenvolvimento humano na Educação Infantil. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, DF, v. 9, n. 1, p. 101-135, jan./jun. 2011.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da Escola Soviética. **Movimento: Revista de Educação**, Niterói, v. 4, n. 6, p. 254-271, jan./jun. 2017.

REIS FILHO, D. A. **Rússia (1917-1921)**: anos vermelhos. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROSA, N. S. S. **Alfredo Volpi**. São Paulo: Moderna, 2000 (Coleção Mestres das Artes no Brasil).

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios da psicologia general**. México: Grijalbo. 1967.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. [1944]. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, N. Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadejda Krupskaya *In*: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da revolução russa. Campinas: Armazém do Ipê, 2017a. p. 193-206.

SAVIANI, N. O legado educacional da Revolução Russa de 1917. *In*: BERTOLINO, O.; MONTEIRO, A. (org.). **100 anos da revolução russa**: legados e lições. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Mauricio Grabois, 2017b. p. 81-102.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHUARE, M. **A psicologia soviética**: meu olhar. Tradução de Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terracota, 2017.



SMOLKA, A. L. Comentários. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. p. 11-121.

SOUZA, P. L. **Anton Semionovitch Makarenko**: contribuições para a Educação Infantil brasileira na atualidade. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

STEIN, V. **Formação artística e estética de professores e crianças**: desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil. Orientadora: Marta Chaves. 2019. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

TROTSKY, L. [1879-1940]. **A história da Revolução Russa**. Tradução de E. Huggins. Brasília, DF: Senado Federal; Conselho Editorial, 2017. v. 3 (Edições do Senado Federal; v. 240 A-C).

VICENTINO, C. **Rússia**: antes e depois da URSS. São Paulo: Scipione, 1995 (Ponto de Apoio).

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tradução de Lydia Kuper. Madrid, Espanha: Visor, 1995a. v. 3.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo 3. Madrid, Espanha: Visor e MEC, 1995b.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 8, p. 23-36, jun. 2008 (Tradução de Zoia Prestes).

VIGOTSKI, L. S. [1896-1934]. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009b (Coleção Obras Escolhidas).

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VILLELA, A. O desenvolvimento industrial da Rússia, 1860-1913. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 31-58, jan./mar. 1970.

WOOD, A. **As origens da Revolução Russa de 1861 a 1917**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1991.