

Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus De Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARILETE TEREZINHA DE MARCO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DE SUA FORMAÇÃO E PRÁTICA
EDUCATIVA: O CASO DE MEDIANEIRA/PR.**

MARÍLIA

2014

MARILETE TEREZINHA DE MARCO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DE SUA FORMAÇÃO E PRÁTICA
EDUCATIVA: O CASO DE MEDIANEIRA/PR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista — *Campus* de Marília, SP, para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Dr^a. Elieuzza Aparecida de Lima

MARÍLIA
2014

Marco, Marilete Terezinha de.

M321p Percepções de professoras de escolas públicas de educação infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira/PR / Marilete Terezinha de Marco. – Marília, 2014.

126 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Bibliografia: f. 119-124

Orientador: Elieuzza Aparecida de Lima.

1. Educação de crianças. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Educação permanente. 5. Educação – Paraná. I. Título.

CDD 370.71

MARILETE TEREZINHA DE MARCO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL ACERCADE SUA FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA: O CASO DE
MEDIANEIRA, PARANÁ.**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação
Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista –
Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* de Marília, SP.

Data da Aprovação: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Elieuzza Aparecida de Lima
Universidade Estadual Paulista – Unesp, *Campus* Marília

Dr^a. Rosane Michelli de Castro
Universidade Estadual Paulista – Unesp, *Campus* Marília

Dr^a. Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Paranaíba/MS

AGRADECIMENTOS

À Deus.

Aos meus filhos, Guilherme e Angela, pelo apoio constante.

Ao Sergio, pela compreensão e companheirismo.

À melhor orientadora, professora Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, minha admiração, respeito e gratidão por me conduzir além de mim mesma.

Às professoras de Educação Infantil da rede pública de Medianeira, Paraná, que aceitaram em participar da pesquisa de Mestrado.

E, finalmente, agradeço às crianças pequenas com as quais convivi durante a pesquisa. Simplesmente, porque são os melhores seres humanos!

**Não sou quem eu gostaria de ser;
não sou quem eu poderia ser.
E, ainda, não sou quem eu deveria ser.
Mas, graças a Deus,
já não sou mais quem eu era!**
(Martin Luther King)

RESUMO

A presente dissertação visa compartilhar os estudos realizados em pesquisa de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, *Campus* de Marília, São Paulo. Foi delimitado como o objetivo principal destes estudos, *verificar nas percepções de professoras de Educação Infantil acerca dos (des) compassos entre sua formação inicial e continuada e sua prática efetivamente realizada*. Nosso problema de investigação foi: quais as percepções de professoras de escolas públicas de Educação Infantil de Medianeira/Paraná, acerca de sua formação inicial e continuada? A base teórica utilizada para a revisão bibliográfica voltou-se, especialmente, para os estudos da Teoria Histórico-Cultural. Também trouxemos outros autores contemporâneos que destacam o valor da formação docente no trabalho com a criança pequena e os impactos das aprendizagens decorrentes dessa formação para suas práticas pedagógicas. Como instrumento de produção dos dados, realizamos entrevista semiestruturada com oito professoras de Educação Infantil e a observação de duas situações pedagógicas de cada uma delas. Por meio dos relatos das professoras investigadas e das situações pedagógicas observadas durante a investigação, compreendemos que os cursos de formação de professoras ainda não contemplam os conteúdos considerados essenciais para uma prática docente a favor das especificidades da criança. Defendemos que a formação docente voltada à Educação Infantil deve privilegiar conhecimentos de diferentes áreas capazes de orientar ações pedagógicas voltadas ao pleno desenvolvimento da criança, buscando a efetivação de suas múltiplas possibilidades e capacidade para aprender. Sob esta perspectiva, o processo de formação de professoras de Educação Infantil abrange a constituição de conhecimentos imprescindíveis a uma educação humanizadora que, na infância, envolve educar cuidando e cuidar educando, reconhecendo as necessidades individuais e respeitando as diferenças sociais, históricas e culturais das crianças.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Formação docente. Percepções de professoras. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This work aims to share the performed studies in a Master's degree research at the Pos Graduation Program in Education of Unesp, *Campus* Marília, São Paulo. As the main objective of these studies, it was delimited to check the perceptions of the Infant Education teachers about the (des) compasses between their initial and continuous formation and their practice effectively performed. Our investigation problem was: what are the perceptions of the Infant Education public school teachers of Medianeira, Paraná, about their initial and continuous formation? The theoretical fundamentals used during the literature review focused, especially at the studies on the Historical-Cultural Theory. We also bring other contemporary authors to highlight the teacher's training value with the child's work and the impacts of the learning arising from this formation for their pedagogical practices. As a tool of data production, we use the semi-structured interview with eight child's teachers and the observation of two pedagogical situation of each one of them. By the researched teachers' reports and the observed pedagogical situations during the investigation, we understand that the teacher's training courses still do not attend the contents considered essentials for the good teacher's practice. We defend that the teacher's training focused to the Infant Education must privilege knowledge from different areas that are capable to guide pedagogical actions focused to the full child's development, searching for the effectiveness of their multiple possibilities and the learning capacity. In this perspective, the Infant Education teacher's training process covers the constitution of essential knowledge to a humanizing education, that during childhood means to educate caring and to care educating, recognizing the individual needs and respecting the child social, historical and cultural differences.

Key words: Education. Infant Education. Teacher's training. Teachers' perceptions. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE SITUAÇÕES OBSERVADAS

Situação	Página
Situação 1	89
Situação 3	89
Situação 6	91, 94 e 95
Situação 7	93
Situação 12	87
Situação 14	88
Situação 16	96

LISTA DE SIGLAS

Asemed	- Associação dos Servidores Municipais de Medianeira
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
Cesumar	- Centro Universitário de Maringá
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CPC	- Centro Popular de Cultura
EAD	- Ensino a Distância
FFC	- Faculdade de Filosofia e Ciências
FIES	- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PNE	- Plano Nacional da Educação
Prouni	- Programa Universidade para Todos
ProInfantil	- Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil
Reuni	- Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCH	- Teoria Histórico-Cultural
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TIs	- Tecnologias de Informação
UCB	- Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unesp	- Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”
Unicamp	- Universidade Estadual de Campinas
Unioeste	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	- Universidade de São Paulo
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UVA	- Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trabalhos localizados nas fontes de informações digitais “Acervus”.....	21
Quadro 2 - Trabalhos localizados nas fontes de informações digitais “Athena”	22
Quadro 3 - Trabalhos localizados nas fontes de informações digitais “Dédalus”.....	23
Quadro 4 - Trabalhos localizados nas fontes de informações digitais “SciELO”	24
Quadro 5 - Caracterização das escolas	37
Quadro 6 - Escolas pesquisadas	38
Quadro 7 - Dados pessoais e formação das professoras.....	39
Quadro 8 – Caracterização da formação docente.....	40
Quadro 9 - Formação das professoras em nível de graduação	78
Quadro 10 - Formação das professoras em nível de pós-graduação	78
Quadro 11- Disciplinas (dados das professoras com formação em Pedagogia).....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 -PERCURSOS METODOLÓGICOS: TRILHAS E CAMINHOS DA PESQUISA	19
1.1 Sobre a pesquisa.....	19
1.2 Percursos Metodológicos	31
1.3 Caracterização das escolas pesquisadas.....	36
1.4 Os sujeitos participantes da pesquisa.....	38
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	41
2.1 Cenário legal e educacional: reflexões sobre a formação de professores no Brasil	41
2.2 Formação de professores para a Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural	53
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS: A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	68
3.1 Educação Infantil: possibilidade de atividade de crianças e de professores.....	69
3.2 Formação de professores para a Educação Infantil: (des)encontros da teoria e da prática.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	125
APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	126

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista do ordenamento jurídico, a Educação Infantil é um direito da criança e de suas famílias, recentemente conquistado e amparado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A partir desse marco legal, os olhares de estudiosos, pesquisadores e formuladores de novas leis se voltaram para a importância desse momento da educação, dedicado ao atendimento de crianças de até cinco anos de idade.

Desde então, surgiram diversos estudos, teorias, propostas, leis subjacentes e políticas públicas que visavam atender aos objetivos centrais da Educação Infantil. Dentre eles, o desenvolvimento integral da criança pequena era a meta nuclear.

Para assegurar à criança o direito de uma educação de qualidade e atender às expectativas da Educação Infantil face aos objetivos elencados pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) que estabelecem, de forma prioritária, a plenitude da formação da criança, torna-se essencial repensar a formação docente e o modo como esta formação impacta a prática pedagógica e, conseqüentemente, as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Diante desse contexto, a figura do professor encontra papel de destaque, uma vez que esse profissional, atuante nos anos iniciais da escolaridade, precisa estar sólida, consciente e criticamente preparado, conforme enfatiza Mukhina (1996).

O panorama legal apresentado e as novas concepções de criança, de escola e de Educação Infantil demandam revisões sobre a formação inicial e continuada de professores e reflexão conjunta sobre a prática pedagógica nos anos iniciais da infância. Esta revisão indica, dentre outros aspectos, a ressignificação de parâmetros curriculares nos cursos promotores de formação docente. Entendemos que, a partir de conhecimentos científicos apropriados, é possível realizar escolhas críticas e conscientes de práticas que promovam e estimulem o desenvolvimento integral da criança pequena.

Amparadas nestas proposições, o interesse pela temática apresentada surgiu pela inserção da pesquisadora no âmbito universitário, local onde desenvolveu estudos sobre o assunto. No final do ano de 2012, ao participar e ser aprovada em Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação *stricto sensu*, na Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, SP, demos início à revisão bibliográfica por

meio de artigos, dissertações, teses e livros, em bibliotecas virtuais, físicas e acervo pessoal. Esse mergulho literário foi de fundamental importância durante o processo de apropriação de conhecimentos sobre o universo da Educação Infantil. Tanto os estudos preliminares, quanto o aprofundamento conquistado em estudos posteriores e permanentes, nos proporcionaram uma ampliação em nossa forma de pensar e conceber a criança pequena.

Dentre os distintos aspectos e contextos que a Educação Infantil contempla, procuramos entender como a formação docente influencia a prática educativa, a partir das percepções de professores de Educação Infantil da rede pública do município de Medianeira, Paraná. Com base nas premissas mencionadas, a pesquisa em nível de mestrado cujos resultados ora se apresentam teve como objetivo geral *verificar nas percepções de professoras de Educação Infantil acerca dos (des) compassos entre sua formação inicial e continuada e sua prática efetivamente realizada*.

Embasamos nossos estudos sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e em outros autores contemporâneos que estão referenciados ao longo desse trabalho.

O marco inicial da pesquisa, da qual este texto é decorrente, deu-se com a delimitação do problema norteador da investigação: *quais as percepções de professoras de escolas públicas de Educação Infantil de Medianeira, Paraná, acerca de sua formação inicial e continuada?*

A partir desse problema, começamos o percurso da pesquisa. No primeiro momento, privilegamos a apropriação de conhecimentos teóricos para fundamentar nosso entendimento sobre a temática proposta. Durante o levantamento bibliográfico, conforme intensificamos estudos e leituras a respeito da formação de professoras de criança pequena, compreendemos que, a formação deve ser um processo contínuo de novas apropriações e conhecimentos para subsidiar a prática educativa. Além desse aspecto, também realizamos pesquisas bibliográficas sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Esses estudos nos proporcionaram novos aprendizados. Destacamos, dentre eles, a formação do professor sob a ótica de uma educação humanizadora, isto é, que visa ao processo de humanização tanto para adultos quanto para crianças, bem como os elementos essenciais para melhor compreender o processo de desenvolvimento humano na infância.

No caso específico da Educação Infantil, isso se traduz em educar cuidando e cuidar educando. Sob a abordagem Histórico-Cultural, entendemos que o professor deve promover uma educação voltada ao desenvolvimento pleno de capacidades humanas na criança em seus mais

variados aspectos: cognitivos, sociais, históricos, culturais e afetivos. Esse tipo de desenvolvimento caracteriza a formação da criança como cidadã e sujeito de vontades e de direitos.

Orientadas por esses objetivos e problema, organizamos esta dissertação em três capítulos. O capítulo 1, intitulado “*Percursos Metodológicos: Trilhas e Caminhos da Pesquisa*” apresenta o trajeto metodológico escolhido para realizar a investigação. Conforme nosso Projeto de Pesquisa, do qual se originou o trabalho que ora apresentamos, definimos que os sujeitos da pesquisa seriam oito professoras de quatro Escolas e Centros de Educação Infantil da rede pública do município de Medianeira, Paraná. As escolas estão localizadas em bairros distintos. As observações de dezesseis situações pedagógicas, que compreenderam propostas pedagógicas, foram realizadas nas salas de referência da turma. A observação de atividades externas aconteceu em espaços de lazer cobertos e ao ar livre, como: parquinhos, quadras de esportes, gramados, corredores, pátios, etc. Também acompanhamos passeios de rua e outras ações que estão descritas no Capítulo 1. Ao final desse momento em campo, totalizamos sessenta e quatro horas de atividades observadas.

Na segunda parte de nossa pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com as oito professoras, constituídas como sujeitos da investigação. A entrevista foi composta por questões abertas que abordaram diversos tópicos. Dentre essas questões, destacamos pontos como a formação inicial e continuada das professoras, o tempo de trabalho na Educação Infantil e as especificidades para o trabalho com a criança pequena.

As observações de práticas pedagógicas realizadas nas turmas investigadas permitiram verificar se e como as professoras exercem o seu papel de mediação no processo de aprendizagem.

No Capítulo 2, denominado “*Fundamentação Teórica: reflexões sobre a questão da formação de professoras*” ressaltamos estudos de autores que embasaram nosso estudo bibliográfico, com especial atenção aos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Esta teoria tem em Vigotskii, Luria e Leontiev (1988) seus maiores expoentes. Também trouxemos outros autores contemporâneos para destacar o valor da formação docente no trabalho com a criança pequena. Dentre eles, destacamos Libâneo (2004), Lima (2005), Kramer (2006), Duarte (2007), Campos (2008), Martins (2010), Saviani (2011), Chaves (2012) e Mello (2006; 2012).

No Capítulo 2, os estudos de Vigotskii (1988) que abordam o processo de transformação do desenvolvimento humano em um contexto histórico-cultural, nortearam nossas discussões. Sob o Enfoque Histórico-Cultural, o autor desenvolveu uma teoria cujo foco é a formação humana da pessoa (criança, jovem e adulto) em suas máximas possibilidades, o que, em última instância, caracteriza a formação da natureza social do homem e revela sua humanização. Nesta ótica, o papel do professor implica na mediação entre a criança e a cultura, por meio de atividades orientadoras de aprendizagens motoras do seu desenvolvimento cultural. Para Vigotski e Luria (1996), estas atividades precisam ser contextualizadas e significativas, considerando para sua realização, as condições objetivas, sociais, culturais e históricas. Com essa perspectiva, o autor destaca a importância de conhecer e compreender o desenvolvimento de cada momento da vida da criança, para oferecer atividades adequadas ao seu nível potencial de desenvolvimento.

Sob esse aspecto, as atividades infantis podem ser promotoras de aprendizagens potencialmente condutoras de desenvolvimento cultural em níveis cada vez mais elevados. Nesse sentido, Vigotskii (1988) defende a educação como um processo de humanização para adultos e crianças, que, na infância, envolve educar cuidando e cuidar educando, reconhecendo as necessidades individuais e respeitando os ritmos e as diferenças das crianças.

No segundo capítulo, pontuamos também elementos sobre a formação docente, inicial e continuada, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. Apresentamos, também, a legislação que fundamenta a questão da formação de professores, ao mesmo tempo em que fazemos uma reflexão sobre a temática.

A exigência da formação do professor em nível superior encontra-se legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e especificada no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001). O texto da lei esclarece que, cabe aos Institutos Superiores de Educação manter cursos formadores de profissionais para a Educação Infantil e relaciona tópicos que devem ser incluídos nos currículos de formação, priorizando a sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados.

Na visão de Kramer (2006), a formação de professores que trabalham na Educação Infantil precisa contemplar as individualidades e especificidades de cada etapa da vida da criança, para conquistar a qualidade na educação. Para a autora, trabalhar com criança pequena é ainda uma atividade recente no contexto da educação brasileira. Salienta, com essa perspectiva, que os

processos de formação contínua podem provocar mudanças significativas na identidade docente e melhorar a prática pedagógica realizada com as crianças.

O entendimento de Kramer (2006), quanto à questão da formação do professor da Escola da Infância, é compartilhado por Campos (2008). Para essa autora, a criança pequena necessita de um tipo de atendimento personalizado e diferente do atendimento tradicional que acontece na escola. Quando se trata da criança pequena, a organização do tempo e do espaço precisa ser elaborada em um ambiente menos formal do cotidiano da escola de crianças maiores, onde, infelizmente, muitas vezes as aulas são organizadas e realizadas apenas com a condução diretiva e solitária de um adulto; no caso, o professor.

A partir das observações realizadas durante a investigação, foi possível atestar a diferenciação entre trabalhar com criança pequena e criança maior, conforme destaca Campos (2008). Notamos que as crianças pequenas de dois a quatro anos se dispersam muito mais facilmente do que as crianças com mais de cinco anos. Por este motivo, as atividades propostas pelas professoras para as crianças pequenas precisam ser mais dinâmicas, pois elas não se concentram durante atividades longas que requerem tempo maior de atenção. Conforme aprendemos com Vigotskii (1988), Mukhina (1996) e Lima (2001), inicialmente a atenção da criança pequena é involuntária. Sob condições adequadas de vida e de educação, com as aprendizagens realizadas, ela desenvolve, em níveis mais elaborados e voluntários, sua capacidade de atenção.

No Capítulo 3 “*Apresentação e discussão de dados: a ótica da Teoria Histórico-Cultural*”, discutimos os dados produzidos durante a investigação. Recortamos algumas situações de práticas pedagógicas observadas, bem como respostas das entrevistas realizadas com as professoras, sujeitos da pesquisa. Também procuramos responder aos objetivos específicos da pesquisa, quais sejam:

- 1) identificar as percepções das professoras pesquisadas sobre sua formação e prática pedagógica; e
- 2) verificar, nas propostas pedagógicas das professoras investigadas, se as ações efetivamente realizadas se articulam aos subsídios apropriados em seus cursos de formação inicial e continuada.

Conforme mencionamos anteriormente, com a finalidade de embasar as discussões empreendidas, buscamos suporte nas proposições defendidas pela Teoria Histórico-Cultural.

Entendemos que, sob o enfoque desta Teoria, foi possível proceder à análise das situações observadas e dos dados colhidos por meio das entrevistas realizadas com vistas a repensar contextos direcionados à promoção da humanização de crianças pequenas em Escolas e Centros de Educação Infantil.

Conforme pontuado, no ambiente escolar que compreende espaços internos e externos, foram realizadas as observações das práticas pedagógicas de oito professoras da Educação Infantil, distribuídas em quatro escolas da rede pública de ensino da cidade de Medianeira/PR. As salas de referência de turma foram os espaços mais observados. Na maior parte do tempo, as propostas de exercício e de atividades acontecem nesse ambiente. Em algumas escolas, as refeições também são servidas na própria sala. Outros espaços também foram contemplados nas observações, como, por exemplo, gramados, parquinhos, corredores, quadra de esportes, pátios, laboratório de informática, dentre outros.

Em algumas situações, presenciamos práticas pedagógicas aparentemente motivadoras de aprendizagens e de desenvolvimento infantil. Notamos situações organizadas, contextualizadas e significativas, conforme preconiza a Teoria Histórico-Cultural. Sob a ótica dessa Teoria, quando a criança participa ativamente do processo de aprendizagem, a criança tem a possibilidade de se sentir sujeito desse processo de apropriação do conhecimento. Em outras palavras, ela precisa saber e entender o motivo de estar desenvolvendo determinada atividade e qual sua finalidade. Essa é a função do professor mediador: proporcionar novas apropriações e aprendizados por meio de atividades bem orientadas, capazes de promover o desenvolvimento da criança.

Em outras situações notamos o contrário: experiências vazias de sentido para crianças e professores, motivando-nos a discutir a formação docente e suas especificidades quando direcionada à prática educativa com crianças pequenas.

De acordo com Mello (2002), o adulto – que, no ambiente escolar, entendemos ser o professor – deve ser o organizador de experiências que possam responder às necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. Essa mesma visão é compartilhada por Ribeiro (2009) que situa a professora como a pessoa responsável pela organização do tempo, dos espaços e dos materiais para a realização de determinada atividade.

Para realizar o confronto entre a teoria e a prática, trouxemos dados de entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes da pesquisa. A maioria das respostas obtidas revela um descontentamento com a qualidade do curso de graduação, ou seja, sua formação

inicial. As reclamações apontam, principalmente, para a falta de disciplinas específicas para trabalhar com a criança pequena. Outra questão levantada é o pouco tempo de estágio durante a graduação.

Nesse contexto, Libâneo (2004) interpreta a formação docente como um constante processo de aprendizagem da profissão de ser professor. Durante este período, o professor precisa adquirir conhecimentos teóricos e ferramentas que promovam o desenvolvimento de capacidades inerentes ao pensamento cada vez mais sofisticado. Desta forma, a teoria e a prática se completam e caminham juntas para uma prática educativa de qualidade.

Com essas proposições introdutórias, desejamos que a leitura deste trabalho, seja um convite à reflexão sobre a Educação Infantil e sobre a formação docente de profissionais dedicados a esse momento da infância.

Além dos três capítulos, apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

CAPÍTULO 1

PERCURSOS METODOLÓGICOS: TRILHAS E CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados os percursos da investigação realizada na pesquisa intitulada: “Percepções de professoras da Educação Infantil sobre sua formação inicial e continuada e suas práticas docentes: o caso de Medianeira/PR”, os quais sustentam o *corpus* da dissertação de mestrado, por meio dos dados apresentados e discutidos. A pesquisa teve como objetivo principal *verificar nas percepções de professoras de Educação Infantil acerca dos (des) compassos entre sua formação inicial e continuada e sua prática efetivamente realizada*.

Na exposição seguinte, destacamos os procedimentos metodológicos que envolveram a investigação, os detalhamentos da pesquisa bibliográfica e das ações realizadas em campo. Na sequência, apresentamos as instituições pesquisadas bem como os sujeitos da pesquisa.

1.1 Sobre a pesquisa

O tema escolhido para a pesquisa, cujos dados dão *corpus* desta dissertação, surgiu a partir da inserção da pesquisadora no âmbito universitário, local onde desenvolveu seus estudos sobre o assunto. Como professora licenciada em Letras, compreende que a formação inicial deve repensar o currículo e rever conteúdos a serem apropriados pelos futuros profissionais durante a graduação.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, foram aprofundados estudos sobre a formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Infantil, para melhorar o entendimento do objeto da pesquisa.

Como ponto de partida para essa aproximação teórica, fizemos uma revisão bibliográfica, a qual proporcionou um aprofundamento da questão acerca da formação docente, trabalho considerado fundamental para embasar o olhar investigativo para a pesquisa de campo e para oferecer subsídios para a discussão dos dados produzidos no estudo. Nesse levantamento bibliográfico, de modo geral, focamos nossa atenção em estudos de pesquisadores da denominada Teoria Histórico-Cultural.

Para embasar esse trabalho de revisão de literatura, recorreremos, pois, a diversos autores direcionados a (re) pensar a formação docente inicial e continuada, destacando Vigotskii, Luria e Leontiev (1988), Lima (2001), Libâneo (2004), Duarte (2007), Campos (2008), Lima (2005), Martins (2010), Saviani (2011), Mello (2006; 2012) dentre outros.

Tais autores autorizam-nos a comungar da visão de que a formação do professor para atuar na Educação Infantil trata-se de um processo de formação que contemple a aprendizagem de conhecimentos de áreas distintas. Esses conhecimentos permitem orientar ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral da criança pequena, suas múltiplas possibilidades e capacidade para aprender.

O levantamento bibliográfico foi efetivado em fontes de informações digitais para ampliação das referências bibliográficas a serem consultadas, lidas e sistematizadas. Essa tarefa de levantamento dos dados compreendeu não somente as fontes digitais, mas também livros, revistas e teses, dentre outros materiais impressos.

A localização de títulos e acervos digitais de informações foi uma das formas adotadas para o levantamento bibliográfico. Para este levantamento, utilizamos informações dos seguintes catálogos:

- Acervus (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp);
- Athena (Universidade Estadual Paulista – Unesp);
- Dedálus (Universidade de São Paulo – USP); e
- Scielo.

No levantamento realizado durante o processo de elaboração do *corpus* desta dissertação, as buscas foram realizadas mediante termos e palavras-chave tais como: “Formação Docente”, “Educação Infantil” e “Teoria Histórico-Cultural”, para evidenciar o alargamento das preocupações com a Educação Infantil e Formação de Professores.

Entretanto, destacamos, para análise, os estudos de Barbosa (1997), Melo (2000), Bissoli (2005), Silva (2008), Ribeiro (2009), Bastides (2012), Furlanetto (2013), Marcolino (2013), Santana (2013) e Souza (2014), por tais motivos.

Nos quadros que apresentamos a seguir, sintetizamos o resultado das buscas nos acervos digitais acima especificados e relacionamos os trabalhos localizados.

Quadro 1- Trabalhos localizados nas fontes de informações digitais “Acervus”

FONTE DE DADOS DIGITAIS “ACERVUS”
ABRANTES, A. A. <i>A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil</i> . Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.
ANJOS, D. D. <i>A profissão docente em questão: gênero de atividade, gênero do discurso e habitus</i> . Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.
ÁVILA, M. J. F. <i>As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar</i> . Um estudo sobre as práticas educativas em um Cemei de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.
BASSAN, S. <i>A constituição social do brincar: um estudo sobre a o jogo de papéis</i> . Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.
BUFALO, J. M. P. <i>Creche: lugar de criança, lugar de infância</i> . Um estudo sobre as práticas educativas em um Cemei de Campinas. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.
DELARI, A. <i>Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade</i> . Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.
DRI, W. I. O. <i>A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina</i> . Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.
FREITAS, F. L. <i>A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação</i> . Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.
LIMA, D. P. M. <i>Mediação na Teoria Histórico-Cultural: o estado da arte em textos escritos por Vygotsky</i> . Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.
LIMA, E. <i>As narrativas de crianças em interação na pré-escola: uma investigação sobre seus conhecimentos</i> . Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.
MARIA, T. L. C. S. <i>Desenvolvimento psicomotor de alunos na educação infantil</i> . Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.
RODRIGUES, V. M. <i>A formação política do professor de educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal</i> . Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.
SCHIRMER, A. C. F. <i>Criatividade e educação infantil</i> . Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.
SILVA, A. S. <i>A professora de educação infantil e sua formação universitária</i> . Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.
TIOZZO, A. A. <i>A consciência do professor: uma leitura a partir da abordagem Histórico-Cultural</i> . Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.
VIEIRA, M. P. A. <i>A EaD nas políticas de formação continuada de professores</i> . Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

Quadro 2- Trabalhos localizados nas fontes de informações digitais “Athena”

FONTE DE DADOS DIGITAIS “ATHENA”
ALMADA, F. A. C. <i>A formação do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria Histórico-Cultural</i> . Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>Campus de Marília</i> , 2011.
BIANCHINI, A. R. <i>Mediação midiática e Teoria Histórico-Cultural: aproximações pedagógicas</i> . Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>Campus de Marília</i> , 2011.
BISSOLI, M. F. <i>Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural</i> . Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>Campus de Marília</i> , 2005.
CHRUN, S. G. L. <i>Formação de professores da Educação Infantil no Paraná: políticas e legislação educacionais (1961-1996)</i> . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>Campus de Marília</i> , 2009.
GAMBA, L. M. F. <i>Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na Educação Infantil</i> . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>Campus de Marília</i> , 2009.
GELMI, G. <i>Educação infantil, direito à educação e gestão escolar: um retrato a partir das publicações oficiais e acadêmicas</i> . Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>Campus de Marília</i> , 2012.
LIMA, E. A. de. <i>Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática</i> . Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>Campus de Marília</i> , 2005.
MAGALHÃES, C. <i>Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil</i> . Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>Campus de Marília</i> , 2014.
MARCOLINO, S. <i>A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais</i> . Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>Campus de Marília</i> , 2013.
RIBEIRO, A. E. M. <i>As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural</i> . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>Campus de Marília</i> , 2009.
SANTANA, M. S. R. <i>Trabalho docente e problematização da prática pedagógica à luz da Teoria Histórico-Cultural</i> . Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>Campus de Marília</i> , 2013.
SILVA, E. A. <i>O jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil de Cuba</i> . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>Campus de Presidente Prudente</i> , 2010.
SILVA, J. C. <i>Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural</i> . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, <i>Campus de Araraquara</i> , 2008.
SIQUEIRA, R. A. R. <i>Formação de professores reflexivos uma experiência compartilhada</i> . Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita

Filho”, *Campus de Marília*, 2009.

TOMÉ, M. F. *A educação infantil foi para a escola, e agora?: ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus de Marília*, 2011.

Quadro 3-Trabalhos localizados nas fontes de informações digitais “Dédalus”

FONTE DE DADOS DIGITAIS “DÉDALUS”
ALMEIDA, R. B. <i>O efeito da pré-escola sobre o desempenho escolar futuro dos indivíduos</i> . Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, <i>Campus de Ribeirão Preto</i> , 2011.
ARAÚJO, E. S. <i>Da Formação e do Formar-se. A Atividade de Aprendizagem de Docente em uma Escola Pública</i> . Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2003.
BARBOSA, I. G. <i>Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética</i> . Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.
BASTIDES, A.C. <i>Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica</i> . Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.
BEZERRA, R. D. S. B. <i>Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do ensino fundamental de nove anos</i> . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2011.
CALIL, E. A. <i>Construção de Zonas de Desenvolvimento Proximal em um Contexto Pedagógico</i> . Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo: Instituto de Psicologia, 1991.
FURLANETTO, F. R. <i>O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor</i> . Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.
KISIL, I. R. A. <i>“Como você sabe?”: o conhecimento e o saber na psicose infantil</i> . Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.
LIRA, A. C. M. <i>Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares</i> . Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.
MELO, M. M. O. <i>A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho</i> . Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2000.
SAITO, H. T. I. <i>Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor</i> . Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.
SILVA, J. S. <i>A formação do trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão</i> . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.
TRINDADE, R. G. <i>Desenho infantil: contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural</i> . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

Quadro 4-Trabalhos localizados nas fontes de informações digitais “SciELO”

FONTE DE DADOS DIGITAIS “SCIELO”
ANDRADE, L. B. P. <i>Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais</i> . São Paulo: Cultural Acadêmica, 2010.
CERISARA, A. B. et al. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. <i>Educação & Sociedade</i> , v. 23, n. 80, p. 326. http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf
DIAS, R. E.; LOPES, A. C.. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. <i>Educação & Sociedade</i> . v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485
FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. <i>Educação & Sociedade</i> [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 136-167. ISSN 0101-7330. http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf
LEAL, G. P. Formação de professores. <i>Palestra proferida no II Seminário da Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança</i> , realizado no Auditório Waldyr Diogo, FIEC, Fortaleza, 2006. http://saaf.objetivosorocaba.com.br/estavel/material/sorocaba/material-3544-D.pdf
MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. <i>Caderno Cedes</i> , v. 44, p. 59-72, 1998.
MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. <i>São Paulo Perspectiva</i> . [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 98-110. ISSN 0102-8839. http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf
NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. <i>Educação & Sociedade</i> , v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf
OLIVEIRA, Tradução de Lólio Lourenço. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , n. 9, p. 51-75, 1998. http://www.uepg.br/formped/disciplinas/Estagio%20Pesquisa%20form%20prof.pdf
VALENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. <i>O Computador na Sociedade do Conhecimento</i> . Campinas, SP: UNICAMP/NIED, cap., v. 6, p. 131-156, 1999. http://www.gied.ffalm.br/artigos/SociedadeConhecimento.pdf#page=73

Os resultados obtidos pela busca proporcionaram uma maior compreensão sobre a formação docente inicial e continuada, Educação Infantil e embasamentos da Teoria Histórico-Cultural sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. Este resultado vai ao encontro do entendimento de Souza (2014) a quem compreende que toda a pesquisa deve considerar a investigação e o aprimoramento bibliográfico para ampliar a visão e o conhecimento do pesquisador. Em seus estudos, a autora teve como objetivo analisar o papel da brincadeira no primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando o lugar assumido por essa atividade na rotina escolar de crianças de seis anos de idade. Por meio de entrevistas com as professoras parceiras da

investigação, a autora inferiu que essas profissionais percebem o valor da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil. Porém, ao observar as práticas pedagógicas, a pesquisadora conclui que as práticas ainda não privilegiam a brincadeira no primeiro ano do Ensino Fundamental, priorizando, em seu lugar, a antecipação da alfabetização.

Em sua pesquisa de doutorado sobre a formação docente, Melo (2000) aponta desafios e problemas constatados sobre esse processo formativo e as lacunas acerca da apropriação de conhecimentos docente nele percebidas, bem como a relação entre formação e trabalho. Para autora, há, nesse processo:

- Descompasso entre as teorias pedagógicas e a realidade da escola no tocante ao conhecimento, livro didático, métodos de trabalho, nível de ensino, dentre outros;
- Poucos momentos de experiências com situações de aprendizagem para posterior avaliação e discussão nos Cursos de Licenciatura; e
- A perda da dimensão da formação contínua na escola.

Quanto à realidade encontrada, a autora comenta que é necessário embasar as práticas dos cursos de formação em princípios científico-pedagógicos, socioculturais e ético-políticos, construídos nas relações entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, acrescenta que, esses cursos devem oportunizar uma maior abertura para a apropriação criativa, crítica e coletiva de conhecimentos docentes durante a formação inicial e continuada dos professores.

Esses cursos necessitam de uma maior abertura para valorizar e contribuir para a construção criativa, crítica e coletiva dos saberes docentes e escolares interdisciplinares / transdisciplinares, ao longo da formação inicial e contínua dos docentes, entendidas de forma articulada na universidade (bacharelado/licenciatura) na relação com a escola. Vale salientar, nesse contexto, a importância de se construir com autonomia os princípios que orientarão a construção desses saberes e formas de sua organização, face às exigências de um grande quantitativo de horas de "prática" no currículo desses cursos determinado pelas novas diretrizes de Formação de Professores. (MELO, 2000, p.16).

A autora entende a profissionalização docente como um ponto nevrálgico que precisa ser revisto durante a formação de professores no âmbito inicial e em processos de formação continuada. Para ela, a profissionalização docente deve fomentar a criação de sua autonomia e independência “[...] quanto à produção de conhecimentos e práticas diversas, enquanto professor intelectual, quer esteja na escola, na universidade e na sociedade, com vistas à construção de uma nova cultura pedagógica.” (MELO, 2000, p. 16).

Em seus estudos, Barbosa (1997) analisou o trabalho docente sob uma perspectiva dialética. Verificou que o perfil do professor da Educação Infantil ainda se encontra em processo de constituição. Para ele, esta questão requer pesquisas sobre conhecimentos, habilidades e recursos práticos e teóricos considerados necessários para uma atuação fundamentada nas características e necessidades de crescimento e de desenvolvimento de crianças pequenas.

Ao concluir as discussões, o autor infere que os processos formativos dos professores devem assumir a docência considerando as relações de classe social, (re) significar a identidade profissional dos professores e superar a desvalorização que é imposta socialmente. Para ele, é também necessário considerar as especificidades e desafios cotidianos que abrangem a organização e realização das práticas educativas.

No campo da Educação Infantil, Silva (2008) propôs uma reflexão acerca do binômio cuidar e educar e a sua relação com o desenvolvimento da autonomia das crianças. Nas observações realizadas em instituições de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo, a pesquisadora verificou que as questões assistenciais sem articulação com o educar ainda ocupam mais tempo do trabalho docente do que a prática educativa pautada, também, no bem estar físico e emocional das crianças.

Ao discorrer sobre as práticas educativas, a autora recorre aos estudos de Leontiev (1978) que embasam suas conclusões.

Ressaltamos que nossa visão de ensino perpassa o trabalho educativo como sendo o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SILVA, 2008, p. 167).

Com essa defesa, a autora constatou que, na escola da atualidade, as crianças não encontram a oportunidade de um local que fomenta o aprendizado de novos conhecimentos científicos. Para ela, é no espaço escolar que deve acontecer a apropriação de conhecimentos diferentes daqueles que as crianças aprendem no ambiente no qual estão inseridas, tal como sua casa.

Ao investigar o movimento de mudança pessoal do professor, diante da necessidade de organizar a atividade de ensino em contextos de formação nos quais as crianças são consideradas sujeitos da prática educativa, Furlanetto (2013) afirma que, em princípio, a situação foi encarada como um desafio para os professores sujeitos da pesquisa. Mediante reflexões propostas em momentos de mediação, o autor avaliou que a atuação docente tomou um novo rumo no tocante à organização das atividades e seu desenvolvimento com as crianças. Percebeu que, durante as

tarefas lúdicas realizadas, as professoras estavam mais atentas quanto ao cumprimento do objetivo da tarefa proposta. O autor atesta que, diante das reflexões e estudos realizados e dos resultados positivos alcançados, o senso comum dos professores revelou que o processo de mudança no sentido pessoal e profissional precisa ser realizado de forma contínua.

Outra pesquisa versou sobre os aspectos contemplados pela formação de professores acerca da construção de práticas que respondessem aos desafios da educação e da contribuição e sobre a mobilização dos saberes docentes. Segundo a autora, em um bem sucedido programa de formação docente no estado de São Paulo, Bastides (2012) verificou que, estimular o desenvolvimento da prática pedagógica mediante análise do cotidiano das crianças, trouxe bons resultados. A autora relata que, conforme a opinião de uma professora participante, o planejamento do trabalho docente torna-se eficiente na medida em que pode ser desenvolvido de acordo com os objetivos traçados dentro das especificidades dos diferentes grupos de crianças, considerando os interesses, demandas e dificuldades de cada turma.

Em sua pesquisa de doutorado, cujo objetivo central foi comprovar que a prática pedagógica organizada intencionalmente é promotora de atividades envolventes, Santana (2013, p. 21) relata que é possível “[...] efetivar uma educação com os princípios da educação envolvente, que prime pelo desenvolvimento do pensamento teórico, desenvolvendo um outro nível de consciência nos alunos.” Em conclusão, a autora tece críticas às políticas públicas que, ao esvaziar a formação inicial das crianças pela obediência aos documentos oficiais como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), também se encarregam de esvaziar a formação dos professores. Nesse processo, a formação destinada aos professores contempla somente aspectos técnicos, desqualificando o trabalho docente.

Ao se desqualificar a formação e o trabalho docente, ao designar ao professor muitas atribuições que não são de sua alçada, cria-se a necessidade de se produzir mecanismos de auxílio, de compensação dessa falta de formação e de tempo para produzir suas aulas, graças à sobrecarga de trabalho. Os livros didáticos e os sistemas de ensino tornam-se assim, instrumentos indispensáveis no atual panorama educacional, fornecendo um pacote de serviços que não abrangem somente o material didático como também a formação contínua dos professores, a capacitação (competências, novamente) [...] (SANTANA, 2013, p. 187).

Em sua pesquisa de doutorado, Marcolino (2013) abordou a importância da mediação docente para o desenvolvimento da atividade infantil mediante a brincadeira. Segundo a autora, alguns professores e coordenadores, envolvidos na pesquisa, manifestaram seus lamentos

revelando que, hoje em dia, as crianças não sabem mais brincar, atribuindo a responsabilidade deste 'não saber' aos jogos de computador, TV, vídeo games e outros jogos digitais. Porém, a autora esclarece que, a partir das análises realizadas, pode verificar que o tempo dedicado à brincadeira, bem como espaço disponível e objetos não parecem ser suficientes para que a atividade seja bem realizada. Isso compromete o verdadeiro papel da brincadeira, que consiste na promoção de um conhecimento generalizado acerca das regras de conduta e de relacionamento social. Segundo a estudiosa, também é necessário que a criança conheça as diversas esferas da atividade humana e a relação entre as pessoas, para que os conhecimentos sejam transformados em matéria-prima para a brincadeira. Nesse processo, o professor é o personagem fundamental ao atuar na proposta dos temas e discussão dos papéis que a criança exerce durante a brincadeira. Para ela,

É importante discutir a relevância do adulto no âmbito da Educação Infantil, de ser o professor alguém com quem se brinca. A importância reside no fato de o professor servir como um modelo disponível para a criança. Assim, quando o professor atua como personagem, deve ter claro que está apresentando um modelo de conduta para as crianças. (MARCOLINO, 2013, p.167).

Assim, a mediação realizada pelo docente não deve se restringir à preparação da atividade lúdica, mas, também, exige a sua participação durante a realização das brincadeiras. A ausência do professor e a não intervenção nos momentos em que as crianças brincam são ações consideradas negativas. A autora explica que a mediação da brincadeira é um processo que deve abranger outros aspectos, além da organização do espaço e da apresentação dos brinquedos. Desta forma, deduz que “[...] a importância didática da brincadeira é limitada porque não se aprende sobre as propriedades dos objetos ou noções científicas na brincadeira: tais aprendizagens se dão em atividades dirigidas para esse fim.” (MARCOLINO, 2013, p. 73). Sendo assim, a brincadeira infantil se afasta da compreensão Histórico-Cultural, ao considerá-la como uma forma de ensinar conteúdos ou como mera recreação.

Abordando a intervenção docente sob a perspectiva Histórico-Cultural, Bissoli (2005), em pesquisa bibliográfica de doutorado, reconhece o papel essencial do professor no desenvolvimento da criança. Para ela, é o professor que pode organizar as relações e o espaço para a criança se tornar capaz de realizar ações e guiar-se por motivos mais elaborados. Conforme Bissoli (2005), a atividade pedagógica deve considerar os interesses e curiosidades da criança, mas também deve ampliar suas possibilidades cognitivas em cada fase. Neste sentido,

[...] o professor assume a posição de modelo de ações e daquele que medeia as atividades das crianças, apresentando os materiais e procedimentos necessários para a consecução dos objetivos propostos. É ele quem organiza tempos, espaços, relações interpessoais, de forma a intervir direta ou indiretamente sobre a elaboração dos conhecimentos. Sua intervenção direta, quando deve orientar as ações da criança, pode ser substituída pela atuação indireta, através de materiais e tempos organizados para o trabalho autônomo da criança, em que o educador se posiciona como observador e apoio para os momentos em que ela julgar a sua ajuda necessária. (BISSOLI, 2005, p. 220).

Na pesquisa, a autora depreende que, ao assumir a posição de mediador fundamental, as propostas educativas do professor devem incentivar e estimular a criança. Por meio da participação ativa, a criança pode apropriar-se dos saberes da cultura e dos valores humanos universais. Tal prática docente oportuniza o desenvolvimento pleno na infância.

Compartilhando com essa mesma linha de pensamento, em pesquisa de mestrado, Ribeiro (2009, p. 152) comenta que, a partir das observações realizadas de práticas pedagógicas envolvendo crianças pequenas e as professoras das turmas, constatou que “[...] as relações que se estabelecem limitam-se às exigências e ao controle das professoras, no que concerne às atitudes e ações das crianças.” Nesse trabalho, a autora verificou que as práticas docentes revelam um processo de humanização que não considera a participação ativa das crianças durante a aprendizagem. Ao invés de promover o desenvolvimento, essas práticas pedagógicas ou controlam quase todas as ações das crianças ou se preocupam com a guarda e o cuidado. Também constatou que, muitas vezes, a criança é concebida como incapaz de ter ideias e formular hipóteses.

Quanto às professoras sujeitos da pesquisa, a autora destaca a compreensão limitada dessas profissionais sobre:

- ✓ os processos de desenvolvimento de infância;
- ✓ o papel e o valor da Educação Infantil; e
- ✓ o papel da cultura na formação humana.

Na opinião da autora, esse desconhecimento revela falhas na formação inicial das professoras, que foram verificadas pelas observações de situações propostas que pareceram desconectadas de sentido, não favorecendo o envolvimento das crianças a fim de alcançar aos objetivos propostos. Para Ribeiro (2009), o ato de educar demanda uma ação intencional diferente para cada ação vivida com as crianças, o que impossibilita a ação baseada em ideias do cotidiano. Nesse processo, a participação ativa do sujeito, no caso, a criança, é condição

necessária para que a aprendizagem se realize. Sendo assim, na escola da infância, os professores devem promover relações mediadas para atender não apenas às necessidades da criança, mas criar novas necessidades que desencadeiem atividades humanizadoras nas crianças.

A autora destaca, a seguir, o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Numa prática pedagógica voltada à formação e ao desenvolvimento integral humano em cada criança, a participação da professora na construção de uma rotina provocativa e interessante para as crianças constitui-se como elemento central no processo de aprendizagem, pois ela assume uma postura de observação e escuta, medeia e auxilia a formulação de estratégias para que as crianças as utilizem nas diversas situações de aprendizagem. (RIBEIRO, 2009, p. 135).

Os estudos realizados pela autora revelam dados importantes. Segundo seu entendimento, a escola de Educação Infantil e as professoras de crianças pequenas precisam rever suas concepções e ações para que suas práticas docentes permitam às crianças alcançarem a máxima possibilidade de desenvolvimento humano durante a infância.

A revisão bibliográfica, aqui brevemente exposta, mostra que a literatura sobre formação de professores da Educação Infantil vem conquistando espaço no campo de estudos, pesquisas e produções científicas, principalmente no campo da Teoria Histórico-Cultural.

Amparada nessas proposições, surgiram os questionamentos:

- Quais as percepções das professoras de escolas públicas de Educação Infantil de Medianeira, Paraná, acerca de sua formação inicial e continuada?

Articuladas a esta, apontamos outras indagações:

- De acordo com as percepções das professoras pesquisadas sobre os cursos de formação inicial e continuada, eles promovem subsídios teóricos e metodológicos para sua efetiva prática educativa em turmas de Educação Infantil?
- Quais são os efetivos impactos das aprendizagens decorrentes dessa formação para suas práticas pedagógicas?

Entendemos que as questões descritas são o norte condutor do trabalho de pesquisa cujos dados compõem esta dissertação. Por meio dessas perguntas, vislumbramos a possibilidade de entender a relação existente entre a formação inicial e continuada do professor de Educação Infantil e a prática efetivamente realizada em turmas de Educação Infantil.

Tendo como foco essas questões, surgem o objetivo geral e os específicos que impulsionaram as ações investigadas realizadas e ora apresentadas e discutidas. Como objetivos, destacamos:

- Identificar nas percepções das professoras pesquisadas sobre a própria formação e prática pedagógica;
- Verificar na proposta pedagógica das professoras investigadas, se a prática efetivamente realizada está articulada aos subsídios apropriados em seus cursos de formação inicial e continuada.

Nos itens seguintes, destacamos os percursos metodológicos para atingir os objetivos propostos para a pesquisa, assim como os detalhamentos da pesquisa bibliográfica e os instrumentos para produção de dados.

1.2 Percursos Metodológicos

Inserida no campo de estudos das Ciências Humanas, a pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa. Na visão de Chizzotti (1995), esse tipo de pesquisa implica uma partilha profunda com pessoas, fatos e locais que integram os objetos de pesquisa, visando obter os significados visíveis e latentes desse convívio. Após, tais significados são interpretados e traduzidos em um texto escrito com zelo, perspicácia e competência científica pelo autor.

Na visão de Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo as autoras,

[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

A pesquisa qualitativa foi subsidiada por procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo, quanto ao delineamento. Conforme Gonsalves (2005), o tipo de pesquisa bibliográfica se caracteriza pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos, revista e outros, tendo como finalidade colocar o investigador em contato com o que já foi produzido sobre o tema a ser pesquisado. Em uma pesquisa de cunho bibliográfico, o pesquisador irá encontrar dois tipos de dados, aqueles encontrados em fonte de referências (dados populacionais, econômicos,

históricos e outros) e aqueles especializados em cada área do saber, que o autor considera indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa.

Juntamente com os procedimentos da pesquisa bibliográfica, foram realizadas outras ações em campo, em Escolas de Educação Infantil, que proporcionaram o contato com professoras e crianças da Educação Infantil. Para cumprir os objetivos propostos, a entrevista semiestruturada com oito professoras distribuídas em quatro escolas de Educação Infantil da cidade de Medianeira, Paraná e observações de duas situações pedagógicas de cada professora entrevistada foram os instrumentos usados para a produção de dados.

Para realizar as entrevistas e as observações da prática docente, foi solicitada uma autorização para cada professora, assumindo-se, com cada uma, o compromisso de usar os dados produzidos somente em questões relacionados com os resultados e discussões da pesquisa efetivada.

Escolhemos a entrevista semiestruturada para produção de dados, pois, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, permite ao sujeito participante a liberdade e a espontaneidade necessárias para o enriquecimento da investigação. De acordo com Triviños (2008), ao mesmo tempo em que o participante da pesquisa informa o que lhe é questionado e retoma seu pensamento e experiências, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa, provocando a retroalimentação.

Triviños (2008) e Manzini (2003) compartilham de conceitos similares em relação à entrevista semiestruturada. Enfatizam o caráter interativo deste tipo de instrumento de produção de dados na pesquisa. A entrevista semiestruturada marca o encontro do pesquisador com o sujeito participante, derivando deste contato os conhecimentos necessários para o cumprimento do objetivo da pesquisa. Manzini (1990) acrescenta que, este tipo de entrevista é uma forma de buscar informações face-a-face com um entrevistado e pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo este objetivo estabelecido pelo pesquisador. Conforme o autor,

[...] podemos entender a entrevista social como sendo um meio ou instrumento para a coleta de dados sobre um determinado tema que se refere a um problema de pesquisa. Assim dentre os vários tipos de entrevistas, focalizaremos aquela, cuja finalidade decorra da pesquisa social com um problema de investigação definido. A conversa informal passaria a ser orientada por um objetivo previamente definido pelo investigador social que modifica o caráter da conversa informal passando, então, a adquirir características de entrevista como uma técnica de coleta de dados. (MANZINI, 1990, p. 150).

De acordo com Ludke e André (1986, p. 33), a entrevista se caracteriza pelo caráter de interação que permeia esta técnica para a produção de dados, “[...] havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” Para as autoras, a grande vantagem da entrevista é que ela proporciona a captação imediata e atual da informação desejada, com qualquer tipo de informante, sobre os mais diversos tópicos. Quanto às entrevistas semiestruturadas, esclarecem o seguinte:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Com base nestes estudos, antes da realização das entrevistas com as professoras parceiros da investigação, foi aplicado um questionário piloto para certificar a validação do roteiro e proceder aos ajustes necessários. Com o roteiro aprovado, a entrevista foi efetivamente aplicada às professoras sujeitos da pesquisa, cuja composição compreendeu 24 (vinte e quatro) questões abertas, que tratavam sobre informações pessoais, formação acadêmica, tempo de trabalho, motivação para trabalhar na Educação Infantil, dentre outras. Estas questões tiveram importância fundamental para orientar o trabalho desenvolvido e estão apresentadas em Apêndice (Apêndice 1: Roteiro de Entrevista Semi Estruturada) desta dissertação.

As entrevistas foram previamente agendadas e autorizadas pelos sujeitos da pesquisa. A opção pela gravação em áudio foi amparada em Ludke e André (1986). Para as referidas autoras, este instrumento possibilita o registro de todas as expressões orais, proporcionando total liberdade ao entrevistador para focar sua atenção ao entrevistado.

Após as entrevistas, fizemos a transcrição literal dos dados produzidos, de acordo com os ensinamentos de Pretti e Urbano (1990), cujas orientações mencionamos a seguir:

- prolongamento de vogal, s e r assinalando :::;
- para qualquer pausa, indicamos;
- com relação aos comentários descritivos do transcritor, destacamos (()).

Os dados produzidos nas entrevistas realizadas são apresentados e discutidos no Capítulo 3 deste trabalho.

Além da entrevista, escolhemos a observação da prática educativa como outro instrumento capaz de contribuir para a produção dos dados essenciais à investigação. Pela

observação, tivemos a possibilidade de (re) conhecer aspectos da rotina escolar e verificar como acontece a relação do professor com as crianças. Como vemos no capítulo de discussão e análise dos dados produzidos, a observação tornou-se elemento essencial para verificar se os conhecimentos apropriados pelo professor durante a sua formação inicial e continuada subsidiam suas ações pedagógica de forma consciente.

O planejamento acima mencionado encontra suporte em Ludke e André (1986, p. 25). Os autores enfatizam a importância de planejar a observação com antecedência, determinar “o quê” e “o como” observar e delimitar o objeto de estudo. Ao definir o foco da investigação e sua configuração no espaço e no tempo, os aspectos do problema a serem cobertos pela observação e a melhor forma de captá-los, ficam mais ou menos evidentes. De acordo com os autores, nas abordagens qualitativas de pesquisa, os focos de observação são determinados pelos objetivos do estudo derivados de um quadro teórico geral, delimitado pelo pesquisador. Tendo estes objetivos em mente, o observador inicia a produção de dados buscando manter uma perspectiva global, sem desviar o seu foco de interesse.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Com base nessas ideias, para que a observação se transforme em um instrumento de investigação científica, válido e verdadeiro, é essencial que seja controlada e sistematizada, o que exige um cuidadoso planejamento do trabalho a ser executado e uma rigorosa preparação do observador.

Nessa perspectiva, foi pensado um roteiro¹ para nortear os tópicos a serem observados, dentre os quais:

- A percepção do espaço educativo: Qual (is) o(s) ambiente(s) mais importante(s) na concepção das professoras?;
- Os materiais: São diversificados? São acessíveis às crianças? Elas os utilizam? Em quais momentos?;

¹ Este roteiro foi recuperado da tese de doutorado de Lima (2005).

- As atividades desenvolvidas pelas crianças: As crianças jogam [faz-de-conta, jogos de construção], brincam, desenham, fazem colagens, modelagem? O que de fato as crianças fazem?;
- O papel assumido pelas professoras: Quais as atitudes e ações reais das professoras? Quais os conceitos de criança, de educação, de aprendizagem, de atividade implícitos em suas ações pedagógicas?;
- A participação das crianças nas atividades: A criança é entendida como ser ativo do processo? As crianças participam de forma efetiva nas atividades ou não? De que forma?; e
- A relação professor-criança: Qual a relação existente entre professor-criança?

A partir destes questionamentos e com o roteiro elaborado, foi empreendida uma das ações da pesquisa de campo. As observações das situações pedagógicas aconteceram durante o período de março a junho do ano de 2014, totalizando 64 (sessenta e quatro) horas, sendo 8 (oito) horas em cada uma das 8 (oito) turmas: 2 (duas) turmas de Maternal, 1 (uma) turma de Jardim I, 1 (uma) turma de Jardim II, 2 (duas) turmas de Pré I e II (duas) turmas de Pré II. Como já mencionado, além das observações, foram feitas entrevistas com as oito professoras pesquisadas.

Apesar de ser uma figura estranha ao cotidiano das crianças, procuramos preservar, ao máximo possível, a naturalidade dos momentos observados. Para tanto, não houve interferência nas situações pedagógicas realizadas na sala de referência da turma ou em qualquer outro espaço da escola. Fizemos apenas observação e anotação da rotina e do desempenho docente. As visitas sempre foram agendadas previamente com a coordenadora e as professoras pesquisadas. Ao chegar à sala de cada turma, a pesquisadora se apresentava e explicava o motivo de sua presença e sentava em um local mais ao fundo da sala para não dispersar a atenção das crianças. Mesmo assim, por várias vezes, as crianças faziam perguntas e queriam se sentar próximas à pesquisadora e verificar o quê? e para quê? a pesquisadora estava escrevendo. Também pediam para escrever no ‘caderno grande’, com o ‘lápis grande’ e queriam mostrar o que já sabiam escrever e desenhar.

Com esse cenário, tanto as entrevistas realizadas quanto as observações feitas ratificaram a compreensão que o contato direto com os sujeitos pesquisados permite a confirmação ou não dos problemas levantados durante a pesquisa. Também proporcionam momentos de reflexão sobre os processos de formação docente e os impactos das aprendizagens delas decorrentes para

fundamentar práticas intencionais e bem pensadas na Educação Infantil. Nesta dissertação, utilizamos 7 (sete) das 16 (dezesesseis) situações de observação efetuadas em virtude da aproximação do conteúdo das mesmas, cujos recortes estão inseridos e discutidos no Capítulo 3, juntamente com outros dados considerados necessários para a efetivação deste trabalho.

1.3 Caracterização das escolas pesquisadas

A pesquisa envolveu 8 (oito) professoras de 4 (quatro) escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Medianeira, no Estado do Paraná, distribuídos em localizações distintas. A cidade de Medianeira está situada na zona oeste do estado do Paraná, tendo sua economia baseada na produção agropecuária, fábricas e indústrias. A cidade tem aproximadamente 42 mil habitantes, sendo a grande maioria da população residente na zona urbana.

Na área educacional, conta com uma faculdade presencial, várias na modalidade de Ensino a Distância (EaD) e um *Campus* da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), disponibilizando diversos cursos de graduação e pós-graduação. Na área da Educação Infantil, são 13 (treze) escolas, com 51 (cinquenta e uma) professoras regentes e 11 (onze) auxiliares. Há 7 (sete) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que atendem somente crianças entre 1 e 3 anos, com 39 (trinta e nove) educadoras infantis, 12 (doze) atendentes, 51 (cinquenta e um) estagiários e 234 (duzentas e trinta e quatro) crianças.

A escolha das escolas foi realizada como auxílio da Secretaria de Educação do município. Como critério de escolha, optamos por pesquisar escolas localizadas em bairros distintos, conforme sugestão da orientadora desta dissertação, professora Elieuzza Aparecida de Lima. Desta forma, foram designadas 4 (quatro) escolas em diferentes regiões da cidade, sendo uma escola localizada na região central e as outras três em bairros distantes um do outro.

Apresentamos, no quadro abaixo (Quadro 5), as características gerais dos bairros e dos espaços físicos das escolas pesquisadas.

Quadro 5- Caracterização das escolas

Escola	Caracterização do bairro	Caracterização do espaço físico
E1	Escola localizada na zona urbana, no centro da cidade. Em sua maioria, as crianças são filhas de trabalhadores assalariados e funcionários públicos. Na região, há outras escolas de Educação Infantil de ensino privado, hospital, centro de saúde, supermercado, comércio em geral e transporte público.	Prédio onde funcionava uma creche desde 2001. Não há espaço verde ou gramado. Existe um parquinho, não muito grande, com chão de pedras britadas e um quadrado de areia. Dentro da escola, há um pátio coberto e um amplo refeitório.
E2	Bairro distante do centro. A escola está localizada em uma região totalmente residencial. É um bairro antigo da cidade e conta com posto de saúde e alguns pequenos comércios familiares. A região é, aparentemente, calma e segura.	A escola funciona em uma casa térrea adaptada para a Educação Infantil. Há bastante espaço verde, jardim, quadrado de areia, parquinho e diversos brinquedos. Como a escola está sendo reformada por uma questão de acessibilidade, algumas vezes a sala de aula estava interditada e as aulas aconteciam fora da escola. Também existe uma varanda coberta que se transforma em refeitório.
E3	A escola está situada em um bairro há aproximadamente 2 km do centro. A região tem uma boa infraestrutura de saúde, transporte público, comércio em geral, pensões e se desenvolveu vastamente com a implantação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Na localidade, existe uma corporação da Polícia Militar, pois, inicialmente, era o bairro mais perigoso e violento da cidade.	As instalações são antigas e pequenas. Não há espaço verde para atividades ao ar livre. Existe uma quadra coberta para a prática de esportes. Não existe refeitório e as crianças fazem as refeições na sala de cada turma. A diretora reclama da falta de espaço físico e de melhorias na escola.
E4	Localizada em um bairro limítrofe com a zona rural, em uma região tranquila e residencial. Em sua maioria, as crianças são filhas de pais assalariados, servidores públicos e profissionais liberais e diversas vêm da zona rural. Não há comércio próximo e nem outras escolas. Para benefícios como saúde, mercados, farmácia, dentre outros, é necessário o deslocamento até o centro.	O prédio da escola foi construído em 1973 e, desde então, tem sido ampliado com mais salas para novas turmas e outros investimentos. Há espaço verde, árvores, parque de diversões, quadrado de areia, uma quadra de esportes e varandas cobertas onde as crianças podem brincar.

No Quadro 6, são apresentados os dados históricos das escolas, bem como o detalhamento da estrutura física, que compreende, laboratórios, quadras de esporte, salas de referência das turmas, biblioteca, espaço verde e localização. Neste mesmo quadro, também apresentamos dados estatísticos, como o número total de crianças matriculadas em cada escola pesquisada, a faixa etária das crianças atendidas na Educação Infantil até o 5º. Ano do Ensino Fundamental e nível de ensino ofertado.

Quadro 6- Escolas pesquisadas

	E1	E2	E3	E4
Data de Inauguração	04/11/2008	23/04/2001	08/07/1982	31/03/1973
Total de crianças matriculadas	123	111	555	462
Crianças matriculadas na Educação Infantil	123	111	134	100
Salas	5	4	16	12
Turmas	5	4	29	42
Biblioteca	Sim	Não	Sim	Não
Laboratório de Informática	Não	Não	Sim	Sim
Quadra de Esportes	Não	Não	Sim	Sim
Espaço verde	Sim	Sim	Não	Sim
Localização	Centro	Bairro Nazaré	Bairro Parque Independência	Bairro Cidade Alta
Faixa etária	1 a 4 anos	1 a 3 anos	4 a 10 anos	4 a 10 anos
Nível de Ensino	Ed. Infantil: Berçário, Jardim e Maternal	Ed. Infantil: Berçário, Jardim e Maternal	Ed. Infantil ao 5º. Ano do Ensino Fundamental	Ed. Infantil ao 5º. Ano do Ensino Fundamental

1.4 Os sujeitos participantes da pesquisa

Para realização da investigação apresentada e discutida neste trabalho monográfico, dentre o número de profissionais da área de Educação Infantil da rede pública do município de Medianeira, Paraná, delimitamos o *corpus* de 8 (oito) sujeitos de 4 (quatro) instituições parceiras da investigação.

As professoras constituídas como sujeitos da pesquisa foram denominadas como:

- **P1:** Professora da turma de Jardim-II, composta por 25 crianças com idade entre 3 e 4 anos.
- **P2:** Professora da turma de Maternal, composta por 24 crianças com idade entre 2 e 3 anos.
- **P3:** Professora da turma de Jardim-II, composta por 25 crianças com idade entre 3 e 4 anos.

- **P4:** Professora da turma de Maternal, composta por 22 crianças com idade entre 2 e 3 anos.
- **P5:** Professora da turma de Pré-II, composta por 23 crianças com idade entre 5 e 6 anos.
- **P6:** Professora da turma de Pré-I, composta por 25 crianças com idade entre 4 e 5 anos.
- **P7:** Professora da turma de Pré-II, composta por 24 crianças com idade entre 5 e 6 anos.
- **P8:** Professora da turma de Pré-I, composta por 23 crianças com idade entre 4 e 5 anos.

As professoras participantes da pesquisa foram denominadas de P1 (professora 1) a P8 (professora 8), conforme descrição acima, visando garantir e preservar o seu anonimato. Vale ressaltar que todas as professoras participaram da investigação mediante consentimento livre e esclarecido conforme normativa do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp *Campus* de Marília, SP.²

A seguir apresentamos informações quanto à formação das professoras investigadas.

Quadro 7 - Dados pessoais e formação das professoras

Ps	Escola	Idade	Estado Civil	Tempo na Ed.Infantil	Graduação	Pós-Graduação
P1	E1	29 anos	Casada	4 anos	Pedagogia	Educação Especial
P2	E1	47 anos	Casada	7 anos	Pedagogia	Educação Infantil
P3	E2	42 anos	Casada	12 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
P4	E2	39 anos	Casada	3 anos	Pedagogia	Educação Especial
P5	E3	36 anos	Casada	8 anos	História	Psicopedagogia

²A pesquisa com seres humanos foi submetida ao Comitê de Ética da Unesp *Campus* Marília, SP em 07/11/2013 e homologada com parecer favorável na reunião do CEP da FFC da Unesp em 19/02/2014, conforme Parecer do Projeto no. 0864/2013.

P6	E3	44 anos	Casada	17 anos	Pedagogia	Educação Especial
P7	E4	39 anos	Casada	17 anos	Letras e Turismo	Didática
P8	E4	47 anos	Solteira	12 anos	Letras	Interdisciplinaridade

No Quadro 8, trazemos as informações referentes à formação acadêmica inicial e continuada das professoras investigadas, bem como a modalidade dos cursos de formação (presencial ou a distância).

Quadro 8 – Caracterização da formação docente

	Graduação			Pós-Graduação		
Ps	Curso	Instituição	Modalidade	Curso	Instituição	Modalidade
P1	Pedagogia	Privada	EaD	Educação Especial	Privada	Presencial
P2	Pedagogia	Privada	Presencial	Educação Infantil	Privada	EaD
P3	Pedagogia	Pública	Presencial	Psicopedagogia	Privada	EaD
P4	Pedagogia	Privada	EaD	Educação Especial	Privada	EaD
P5	História	Privada	Presencial	Psicopedagogia	Privada	EaD
P6	Pedagogia	Privada	EaD	Educação Especial	Privada	EaD
P7	Letras e Turismo	Pública	Presencial	Didática	Privada	Presencial
P8	Letras	Pública	Presencial	Interdisciplinaridade	Privada	Presencial

Neste Capítulo, foram apresentados os percursos metodológicos que orientaram o trabalho de pesquisa. Tendo por base as ideias gerais discutidas até o momento, no próximo capítulo abordamos a fundamentação teórica acerca da formação docente inicial e continuada para atuar na Educação Infantil sob o enfoque da Teoria Histórico Cultural, além de destacar, brevemente, um panorama legal sobre a temática estudada.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, fazemos breve discussão geral sobre a formação de professores no Brasil. De modo específico, retomamos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, considerados essenciais para a reflexão sobre a temática pesquisada.

No levantamento bibliográfico, foi possível localizar, reunir e sistematizar trabalhos voltados à questão da formação docente, tanto sobre a formação inicial quanto acerca da formação continuada de professores. Dentre eles, destacamos Vigotskii, Luria e Leontiev (1988), Lima (2005), Kramer (2006), Campos (2008), Martins (2010), Saviani (2011) e Chaves (2012).

Apresentamos, na sequência, os dois itens componentes deste capítulo. No item 2.1, denominado “Cenário legal e educacional: reflexões sobre a formação de professores no Brasil”, dedicamo-nos ao levantamento e à retomada de aspectos legais que situam a Educação Infantil no cenário educacional brasileiro a partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988.

No item 2.2, “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores”, destacamos, de forma breve e sucinta, questões pertinentes à formação docente, em especial a inicial e a continuada a partir de estudos sobre a temática, tendo como marco inicial a década de 1980 e, principalmente, o período pós Constituição Federal de 1988. Resgatamos da Teoria Histórico-Cultural elementos essenciais para refletirmos sobre a formação de professores no Brasil, dentre os quais enfatizamos a formação docente voltada à educação humanizadora.

2.1 Cenário Legal e Educacional: Reflexões sobre a formação de professores no Brasil

Neste item, como já afirmado, apresentamos elementos sobre a formação inicial e continuada de professores, tendo como marco inicial a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. O objetivo não é fazer uma retrospectiva da história da formação docente, mas pontuar a legislação que deu suporte e fundamentação para refletirmos sobre a temática proposta.

Após um período de ditadura militar e de diversas manifestações civis em prol da democracia no país, a Constituição Federal de 1988, elaborada com a participação e contribuição dos movimentos socialmente organizados, iniciou o processo que consolidou o direito à educação de forma ampla e irrestrita aos cidadãos brasileiros, conforme estabelece a redação da lei:

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

Ao mesmo tempo em que houve a celebração da conquista desse direito, foi necessário pensar na formação dos profissionais para atender a demanda e cumprir os objetivos da lei. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), foi legalizada a exigência da formação do professor em nível superior e atribuída aos Institutos Superiores de Educação a responsabilidade pela formação inicial e continuada desses profissionais, regulamentada no artigo da lei:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, artigo 62).

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, artigo 63).

A lei fixou um prazo de carência de dez anos para que os professores em exercício adquirissem a formação superior. Na visão de Campos (2008), esta decisão motivou diversas instituições para organização de programas de formação aos docentes. A partir de então, as Universidades tiveram a possibilidade de organizar cursos específicos para contemplar a formação de professores e atender à demanda dos novos profissionais emergentes. A Educação a Distância foi outra modalidade contemplada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação. Parcerias com universidades públicas e comunitárias foram alguns meios disponibilizados para proporcionar a capacitação formal.

Ao fundamentar e legalizar o *status quo* da formação docente, bem como facilitar o acesso ao Ensino Superior, houve necessidade de expandir a abertura de novas Universidades e Instituições de Ensino Superior (IES) para dar conta da formação de professores ainda não habilitados conforme a letra da lei. De acordo com o documento de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais durante o período de 2003 a 2012 (BRASIL, 2012), nos últimos 10 anos, o programa Expansão I teve como meta principal interiorizar o Ensino Superior público federal.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto no. 6.096/2007, visava criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, em nível de graduação presencial. Esses programas trouxeram um crescimento expressivo não apenas das Universidades Federais, mas, também, de *campus* no interior do Brasil. Conforme o documento que versa sobre a Análise da Expansão das Universidades Federais, o resultado é positivo. Após a implantação do Reuni, a expansão das universidades apresentou, sem dúvida alguma, um saldo positivo.

[...] é possível aferir o cumprimento do objetivo do programa de possibilitar uma maior democratização do acesso, com o aumento de mais de 100% do número de vagas de graduação presencial ofertadas nas universidades federais e a criação de novas universidades e novos *campus* universitários (BRASIL, 2012, p. 27).

O referido documento também acrescenta que, após a implantação do Reuni, a expansão das universidades federais ocorridas nos últimos 10 anos “[...] foi, sem dúvida alguma, uma das mais importantes políticas públicas do governo federal para o país.” (BRASIL, 2012, p. 38).

Segundo Saviani (2010), a expansão do Ensino Superior não foi privilégio somente das instituições federais. Concomitantemente à expansão das universidades públicas, o governo federal investiu em programas voltados à ocupação de vagas ociosas em instituições privadas. Por meio do Programa Universidade para todos (ProUni), criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 e do Financiamento do Estudante ao Ensino Superior - FIES, criado pela MP nº 1.827, de 27/05/1999, a iniciativa privada acelerou o processo de expansão de vagas e de criação de novas instituições.

Com foco mais recente, outra modalidade contemplada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação Superior se encontra na Educação a Distância. Segundo o site <http://www.ead.com.br/expansao-ead-brasil/>, atualmente o EaD é a modalidade de ensino que mais cresce no Brasil. Um dos pontos principais é a flexibilização de horários, ficando a

moldagem das aulas a cargo dos próprios alunos. Faculdades que oferecem cursos a distância se multiplicam ano a ano e a tendência é que esta procura aumente ainda mais.

O Censo da Educação Superior de 2010 revela que as matrículas nos cursos a distância alcançam o índice de 14,6% do total de matrículas nos cursos de graduação no Brasil, sendo a maior procura pelos cursos de licenciatura. A faixa etária média dos alunos atinge a média de 33 anos. Conclui-se, portanto, que a Educação a Distância atende a pessoas mais velhas do que nos cursos presenciais.

No topo da lista dos cursos de Licenciatura na modalidade EaD, encontra-se o curso de Pedagogia, alcançado um índice de 34,2% das matrículas no Ensino a Distância. No decorrer deste trabalho, voltamos a falar sobre o impacto dessa opção na formação do professor.

A democratização do Ensino Superior por meio da Educação a Distância é um tema polêmico e controverso. Por um lado, verificamos a flexibilização do acesso à Universidade Aberta do Brasil (UVA), que permite ao aluno estudar em ambientes virtuais por meio de Tecnologias de Informação (TIs), disponibilizadas nessa modalidade de Educação. Surge, então, uma nova realidade: a distância não é mais problema ou justificativa para não estudar. Hoje, nos lugares mais remotos do Brasil, desde que haja conexão via internet, o aluno pode estudar e melhorar seu nível acadêmico, em sua casa e ao seu tempo, respeitando, é claro, as normas e condições previstas no ensino EaD. Na contramão dessa evolução, não são poucas as críticas em relação ao conteúdo e exigências curriculares, que diferem, em muito, das instituições presenciais. Melhor explicando, se a formação presencial já apresenta falhas quanto à qualidade, conteúdos e aulas práticas, o Ensino a Distância, muito mais. Os contatos presenciais são limitados a algumas aulas e atividades. Portanto, a interação entre professor e aluno e entre alunos, fica, desta forma, prejudicada. A troca de experiências, informações, ideias e todas as ações que envolvem o ambiente escolar, ficam restritas aos fóruns, também virtuais. Porém, se avaliarmos o objetivo inicial das políticas públicas quanto ao acesso ao Ensino Superior, o resultado é positivo. Há muitos alunos estudando nesta modalidade de ensino, nas mais diversas áreas do conhecimento, nos recantos mais longínquos do país, antes inacessíveis. Quanto à qualidade dos cursos à distância, os resultados parecem ser diferentes, conforme explicado anteriormente. Porém, visto a pertinência deste assunto no contexto deste trabalho, voltamos a discorrer sobre este tópico, nas páginas seguintes.

Quando decorrido o prazo legal de carência de dez anos estipulado pela lei para que os professores em exercício adquirissem a formação superior, Campos (2008) e Saviani (2011) assinalam que o resultado ficou muito aquém dos objetivos fixados. Devido ao programa de expansão de universidades, já explicitado anteriormente, a autora constatou que “[...] havia uma quantidade indefinida de instituições funcionando à margem dos sistemas educacionais, fora da supervisão oficial e não contabilizadas nas estatísticas oficiais.” (CAMPOS, 2006, p. 4).

Na mesma época, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) apontou os tópicos que deveriam estar no currículo dos cursos de formação, com o intuito de superar a histórica dicotomia entre teoria e prática. O problema da época (e ainda atual) residia na desarticulação entre a formação pedagógica e a formação na área dos conhecimentos específicos. Com isso, os cursos de formação deveriam seguir os seguintes tópicos:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 66).

As primeiras adaptações nos currículos para a formação docente foram realizadas no ano de 2002, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002). Desde então, esse processo de formação de professores começou a dar ênfase ao desenvolvimento das competências pessoais, sociais e profissionais, consideradas necessárias para o processo de apropriação e objetivação do conhecimento. Além dessas qualidades necessárias ao saber e fazer docentes, as Diretrizes também definiram a prática como elemento de presença constante durante todo o curso, visando nortear a formação e a consequente atuação do professor. Assim expressa o artigo da lei:

Art. 3 - A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. (BRASIL, 2002, artigo 3).

Estes requisitos legais exigidos pelas Diretrizes já haviam sido apontados, anteriormente, no Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). As Diretrizes sinalizaram a necessidade de formar profissionais polivalentes, ou seja, aqueles que conseguem trabalhar diversos conteúdos, abrangendo desde cuidados básicos importantes até conhecimentos específicos de diversas áreas. Segundo o documento, ser polivalente implica em uma ampla formação do professor, do qual se espera uma atitude de aprendiz e reflexão constante sobre a sua prática. Essa condição demanda o debate com seus colegas, diálogo com as famílias e com a comunidade e a busca de informações necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho. O documento também enfatiza que a observação, o registro, o planejamento e a avaliação são instrumentos fundamentais para a reflexão sobre a prática pedagógica com as crianças pequenas.

É notório que houve uma sucessão de leis e documentos esparsos, cujo objetivo era a regulamentar a formação do professor, de modo que o conjunto legal privilegiasse os requisitos essenciais para a atuação do profissional no contexto escolar. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), podemos verificar que, além do conhecimento cognitivo, a lei determina que os cursos de formação de magistério devem abranger a formação humana, a vida em sociedade, o cuidado com a saúde, a criatividade e a autonomia. Desta forma, os profissionais estariam aptos para desenvolver conceitos fundamentais visando à formação de crianças cidadãs.

Mais recentemente, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) apontam para a necessidade de qualificar professores e outros profissionais ao exercício de um papel de caráter sócio educativo. O foco são os profissionais que realizam seu trabalho com as crianças pequenas de até cinco anos de idade. Assinalamos, a seguir, redação do documento que destaca a formação e prática pedagógica no contexto sócio educativo:

Que a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores e professores, pais, comunidade e outros profissionais;

Que a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação. (BRASIL, 2006, p. 27).

No âmbito da qualificação docente, Kramer (2006) registra que, em 2005, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), destinado a habilitar aproximadamente 40 mil professores para o magistério na Educação Infantil. Apesar de já estar trabalhando com crianças de até seis anos, o referido contingente de professores ainda não havia sequer cursado ou concluído o Ensino Médio.

Não somente a legislação aponta a formação docente como um tópico relevante, mas também diversos estudiosos e pesquisadores compartilham desta preocupação. Dentre eles, citamos Kramer (2006).

Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil. (KRAMER, 2006, p. 802).

Conforme a autora, a formação nessa etapa da educação está relacionada diretamente com a carreira, a profissão e a profissionalização. Esta compreensão aponta para a formação em dois contextos: como um processo de qualificação que reflete na melhoria da qualidade do trabalho docente e como profissionalização, ao proporcionar avanços na escolaridade, plano de carreira e salário.

Outra questão mencionada se refere a um ponto crucial desse processo de formação: a constituição da identidade docente. Segundo Kramer (1994), a formação considerada inicial (feita em escolas de magistério ou em faculdades e universidades) e a continuada (realizada enquanto o profissional já atua) precisam garantir espaço para a diversidade e para que os professores possam compartilhar suas experiências, refletir sobre suas práticas e trajetórias, compreender a sua própria história, redimensionar o passado, o presente e ampliar o seu saber e o seu saber fazer.

Em seu entendimento, Saviani (2011) enfatiza que as condições de trabalho docente são um fator que pode comprometer, negativamente, não somente a própria formação, como também a prática. Complementa que professores bem qualificados e motivados para o exercício de sua atividade profissional melhoram a sua prática pedagógica, o que não acontece quando os professores se encontram desestimulados e desvalorizados. O autor ainda ressalta que uma formação inadequada pode resultar em um trabalho que não alcance a devida qualidade. Portanto,

na visão do autor, é essencial que os cursos de formação incluam e garantam a preparação pedagógica e didática, imprescindível para uma formação efetiva e humanizadora.

[...] a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2011, p. 149).

Para o estudioso, a formação deve priorizar outros conteúdos além dos culturais e cognitivos da área específica do conhecimento na qual o professor irá lecionar. Saviani (2011, p.13) explica que “[...] mais importante do que regras de conduta e de conhecimentos, o domínio dos fundamentos científicos e filosóficos que permitem ao professor a compreensão do desenvolvimento da humanidade, é fundamental.” Desta forma, as instituições estariam formando um professor técnico em vez de um professor culto. Conforme o autor, o professor técnico é aquele que entra em uma sala de aula, aplica regras relativas à conduta e aos conhecimentos que devem ser transmitidos e consegue se desempenhar a contento diante dos seus alunos. Mais do que isso, o professor culto é “[...] aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados.” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Nesse sentido, é essencial a apropriação de conhecimentos específicos acerca das melhores condições para o ensino que resulte em aprendizagem e desenvolvimento infantil. Conforme Leontiev (1978, p. 123),

[...] em relação ao brinquedo, assim como em relação a qualquer atividade principal, nossa tarefa não consiste apenas em explicar essa atividade, a partir das atividades mentais da criança já formadas, mas também em compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal.

Compreendemos que, há tempos, a formação docente é um dos grandes desafios da educação em nosso país. Saviani (2011) enfatiza que essa é uma das situações mais controvertidas e polêmicas e um problema de caráter geral que afeta a educação em todos os seus níveis.

Trouxemos, aqui, alguns aspectos sobre a formação inicial do professor. A partir de agora, ampliamos a discussão com apontamentos acerca da formação continuada. Ao discorrer sobre este assunto, Kramer (2002) comenta que a formação continuada é instrumento para melhorar o

trabalho docente mediante atualização dos conhecimentos aprendidos anteriormente. Este assunto ganhou destaque e formulação legal com a publicação das Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) ao referenciar o aperfeiçoamento do professor, como forma de valorização do profissional da educação. Conforme a letra da lei,

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissionais continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996).

Além da LDB, a formação continuada recebeu a devida atenção no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), quando definida como parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e como meio para abrir novos horizontes na atuação profissional. No PNE, a reflexão sobre a prática docente e o aperfeiçoamento ético, técnico e político do professor são as principais finalidades da formação em serviço.

Outro aspecto abordado no documento se refere à valorização da formação inicial e continuada dos professores. Incluídos nessa valorização, encontram-se a garantia de condições adequadas de trabalho que abrange o tempo dedicado para o estudo e preparação das aulas, salário digno e plano de carreira.

Para fazer cumprir esses pontos centrais da formação e atuação docente, o PNE atribuiu às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade pela formação continuada dos profissionais da Educação Pública. Às Secretarias, delegou a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas de formação de modo permanente, bem como firmar parcerias com universidades e instituições de Ensino Superior para efetivar a sua realização. Além disso, estabeleceu prazos para a execução da formação em serviço, conforme expressa o texto:

7. No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar. (BRASIL, 2001).

Apesar de considerável legislação que versa sobre o assunto, Kramer (1989) comenta que as políticas de formação em serviço ou continuada existentes, precisam englobar garantias e meios para que, a articulação entre a teoria e a prática, fortaleçam a profissionalização docente. Para a autora, esta inclusão visa evitar que os aspectos teóricos sejam privilegiados em

detrimento da experiência da prática, além de fomentar reflexões acerca da teoria mediada pela prática. Com o mesmo entendimento, Kishimoto (2003, p. 422) salienta que a estratégia dos cursos de formação deve objetivar a oferta de subsídios aos professores para que sejam capazes de “[...] efetivar alterações no processo de condução curricular, como resultado de sua própria construção de conhecimento.” A autora vê o professor como um intelectual em contínuo processo de formação, haja vista que esse processo envolve a própria autoformação.

Em se tratando das especificidades para o docente da Educação Infantil, a formação continuada é, segundo Chaves, Lima e Giroto (2012), uma preocupação constante. Conforme as autoras, a solução desse problema está em uma proposta de educação pautada nas potencialidades de aprendizagens da criança. Essa educação visa a uma prática educativa que contemple a emancipação da criança, ao mesmo tempo em que as capacidades docentes também sejam envolvidas.

No contexto da Educação Infantil, Campos (2008, p. 124) entende que , “[...] a definição do papel da professora é tão mais polêmica, quanto menor a idade da criança.” Para a autora, a identidade da professora de criança pequena parece estar mais consolidada e mais próxima à identidade dos professores da escola elementar, que correspondem às primeiras séries do Ensino Fundamental. A professora de criança pequena precisa ser “[...] polivalente, generalista, ou seja, que se encarrega do trabalho com diferentes conteúdos – linguagem, matemática, ciências, estudos sociais, artes – de forma integrada, com um grupo de crianças.” (CAMPOS, 2008, p. 124). Acrescenta que, levando em conta as características acima apontadas, o modelo tradicional de professor não se ajusta ao contexto do trabalho com criança pequena. A criança dessa faixa etária requer um tipo de atendimento que não se enquadra no modelo escolar, que organiza o tempo em aulas conduzidas e centradas por um adulto.

O modelo tradicional de professor não se ajusta a esse contexto. [...] Em lugar dessa visão tradicional do papel do professor, seria preciso construir uma nova identidade, talvez até mais exigente no que diz respeito à fundamentação teórica adquirida na formação inicial, que visualizasse um outro papel para o professor, na educação da criança pequena. (CAMPOS, 2008, p. 127).

Devemos considerar que o dia a dia da criança pequena na creche não tem o mesmo contexto formal do cotidiano da escola. No ambiente escolar para as crianças pequenas, as situações vividas acontecem de modo mais informal, conforme explica a autora:

Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza

educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades. (CAMPOS, 2008, p. 127).

Há tempos, a urgência de formar profissionais para a Educação Infantil é justificada pelos estudiosos e pesquisadores. Ainda em 1994, Campos (2008) alertava que, era preciso pensar em currículos e práticas de formação profissional que garantissem condições adequadas ao desenvolvimento infantil. Apontava os treinamentos em serviço como instrumentos para o aperfeiçoamento e atualização dos profissionais com diferentes níveis de formação. Dessa forma, seria possível construir, de forma coletiva, um novo saber sobre o desenvolvimento de crianças pequenas.

Esta mesma preocupação é compartilhada com Martins (2010). De acordo com a autora, compete à educação escolar a responsabilidade pela preparação dos indivíduos para enfrentar a vida cotidiana e suas mudanças rápidas e intensas. É, pois, papel da escola oportunizar meios pelos quais o aluno possa se sentir sujeito da aprendizagem. E, desta forma, ocupar “[...] o seu lugar na sociedade de modo ‘crítico’ e ‘cidadão’” (MARTINS, 2010, p. 21).

Apesar das várias mudanças introduzidas no processo de formação docente durante os dois últimos séculos, Saviani (2011) revela uma realidade preocupante. O Brasil ainda mostra um quadro de descontinuidade neste campo, não encontrando até os dias atuais, um encaminhamento satisfatório. O que permanece é a instabilidade e o nível precário das políticas formativas que não conseguiram e nem conseguem estabelecer um “[...] padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.” (SAVIANI, 2011, p. 10).

Conforme Lima *et al* (2012, p. 93), a história da Educação Infantil no Brasil “[...] é marcada por avanços, impasses e retrocessos; como construção situada a partir dos movimentos e processos históricos, sociais e políticos vividos dentro e fora do país.” Este impasse, na visão das autoras, ainda hoje é vivido em relação à educação das crianças pequenas.

As reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas do século XX são vistas com bons olhos por Campos (2008). Para a autora, estas reformas trouxeram novas demandas às escolas e aos professores. A elas foram somados “[...] os reflexos das mudanças sociais e culturais sobre as expectativas e motivações das crianças, adolescentes e jovens atendidos pelos sistemas escolares.” (CAMPOS, 2008, p. 121). Essas mudanças e inclusões que proporcionaram

o ingresso à escola aos diversos segmentos da população de baixa renda e sem acesso à educação foram, sem dúvida alguma, altamente eficazes.

Campos (2008, p. 128) complementa que, “[...] a construção de um novo perfil de professor que seja adequado às instituições que atendem as crianças pequenas, encontra-se ainda em processo.” A autora aponta alguns direcionamentos que podem contribuir para a formação do professor, a saber:

Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas redes municipais, nas escolas de educação infantil das universidades, nas entidades conveniadas, nas escolas privadas, são tarefas que podem contribuir para essa missão complexa e urgente, quando mais e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do País. (CAMPOS, 2008, p. 128).

No Brasil, a formação docente inicial e a continuada ainda caminham a passos lentos, com poucos investimentos, pouco interesse político e sem a continuidade necessária que exige um programa de formação eficiente. Sem a capacitação adequada, o professor se sente desamparado e mal preparado para enfrentar as situações cotidianas em sua atuação docente, as quais demandam conhecimentos que não foram apropriados em sua formação inicial e, aos quais, continuam sem acesso na formação em serviço.

Pensar em formação continuada para professores que atuam na Educação Infantil envolve, segundo Kramer (2006), pensar em um atendimento que contemple as especificidades de cada faixa etária, tendo como meta a qualidade da educação. Segundo a autora, este é um dos mais importantes desafios para as políticas educacionais, pois trabalhar com crianças pequenas é ainda uma tarefa nova e recente na história da escola brasileira. Portanto, processos de formação “[...] esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira,” (KRAMER, 2006, p. 806), fato que deixa a formação docente a descoberto.

Por sua vez, Campos (2008) retoma a Educação Infantil e compreende os sérios problemas que são registrados nesse nível da educação, como um grande desafio a espera de solução. Para ela, as crianças pequenas são “[...] o segmento etário mais frágil e indefeso com relação a condições adversas de cuidado e educação.” (CAMPOS, 2008, p. 4) e dependem de profissionais bem preparados para fomentar o seu desenvolvimento.

Em complementação a essas ideias, a autora afirma que,

Só o reconhecimento da legitimidade e da necessidade de construir uma pedagogia da educação infantil para as instituições que recebem as crianças de 0

a 6 anos pode propiciar bases seguras para o desenvolvimento de programas de formação que levem ao crescimento de seus profissionais, nos planos pessoal e especializado. Mesmo quando envolve a colaboração de profissionais de outras áreas, esse é um trabalho de educação. (CAMPOS, 2002, XXIII).

Pelo exposto anteriormente, compreendemos que a formação inicial e a continuada são processos essenciais à constituição da profissionalidade docente. Sobretudo, ao exercício de uma prática pedagógica voltada à educação humanizadora e transformadora, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança pequena, sua formação para a inserção social e a autonomia, como sujeito de vontades e de direitos. Nesse contexto, a formação docente exige foco em diversos aspectos que integram a vida do professor. Destaque para os contextos sociais, culturais, intelectuais e afetivos além dos conteúdos e especificidades da Educação Infantil como motivadores do trabalho pedagógico.

Finalizando, para Kramer (1989), a prática pedagógica potencialmente humanizadora objetiva favorecer o desenvolvimento infantil, bem como a apropriação do conhecimento por parte da criança, realizada em atividades reais e concretas e que tenham significado. E, sobretudo, que as atividades tenham um *para quê* (grifo da autora) não somente para o adulto, mas, principalmente, para a criança.

A partir dos recortes legais e teóricos apresentados nesta dissertação, é possível depreender que a realidade é distinta do ideal enfatizado pelos autores pesquisados. Longe de adequados, ao serem objeto de investigação, os cursos de formação de professores no país parecem estar distantes de serem satisfatórios.

Tal defesa impulsiona-nos, no item seguinte, a apresentar e a discutir dados produzidos ao longo da pesquisa bibliográfica, especialmente aqueles relacionados às contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

2.2 Formação de professores para a Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural

Neste item do segundo capítulo, abordamos elementos sobre a formação de professores para e da Educação Infantil, tendo como suporte e embasamento fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC), especialmente escritos de Vigotskii, Luria e Leontiev (1988), Vigotsky

(2003), Duarte (1999; 2007), Libâneo (2004), Lima (2005), Chaves (2008; 2011; 2012) e Mello (2006; 2012), dentre outros.

Iniciamos as discussões com os estudos de Vigotskii (1988) que abordam o processo de transformação do desenvolvimento humano em um contexto histórico-cultural. Embasado pelas premissas do método dialético, o autor deteve-se ao processo de identificar as mudanças de comportamento que ocorrem durante o desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. Dedicou-se, principalmente, ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Juntamente com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), seus principais colaboradores, Vigotsky realizou uma revisão crítica da história e da situação da psicologia tanto na Rússia quanto no restante do mundo. Focados em um projeto ambicioso, Vigotskii, Luria e Leontiev (1988) pretendiam criar uma nova e ampla maneira para estudar os aspectos e processos psicológicos humanos, que abordavam o comportamento humano nas dimensões histórica e cultural.

Esses estudos, dentre outros, compõem a denominada Teoria Histórico-Cultural, cujo foco concentra-se na caracterização de aspectos do comportamento da pessoa, considerados tipicamente humanos. De acordo com Luria (1988), Vigotskii apreciava chamar esta teoria de psicologia cultural, histórica ou instrumental. Conforme o autor explicita, cada termo reflete uma característica diferente da nova forma de estudar a psicologia proposta. Individualmente, cada um desses termos “[...] destaca fontes diferentes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distingue o homem dos animais.” (LURIA, 1978, p. 26).

Para a Teoria Histórico Cultural, o termo “instrumental” faz referência à natureza mediadora das funções psicológicas complexas. Já o aspecto “cultural”

[...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. (LURIA, 1978, p. 26).

Quanto ao elemento histórico, o mesmo autor afirma que este se funde com o aspecto cultural. Acrescenta que o homem inventa e aperfeiçoa os instrumentos para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento, ao longo da sua história social. Neste processo, Luria (1978, p. 26) aponta a linguagem como um dos instrumentos básicos inventados pela

humanidade. De acordo com o autor, “[...] é ela que carrega consigo os conceitos generalizados que são a fonte do conhecimento humano.”

Na perspectiva histórico-cultural, Vigotskii (1988, p. 104) apresenta seus estudos sobre o desenvolvimento humano. Para ele, “[...] o desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos.” O autor defende que o desenvolvimento humano é sempre precedido pelo curso da aprendizagem, a qual começa muito antes da aprendizagem escolar. Conforme Vigotskii (1988, p. 109), isso significa que “[...] a aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” Em suas palavras, o autor assim explica:

Não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola. [...] Este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar (VIGOTSKII, 1988, p. 110).

Com essa defesa, Vigotskii (1988, p. 111) estabelece dois níveis de desenvolvimento de uma criança. Ao primeiro deles, denominou *nível de desenvolvimento efetivo da criança* (grifo do autor), que compreende o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança, como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado.

O outro nível foi denominado zona de desenvolvimento potencial. Este nível se refere àquilo que a criança pode realizar, no momento atual, com o auxílio e orientação de um adulto ou de outras pessoas mais experientes e que, no futuro, poderá fazer sozinha.

Para ratificar essas ideias, Vigotskii (1988, p. 114) verificou que as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes durante o seu desenvolvimento. A primeira vez, como funções intersíquicas, no momento das atividades coletivas e sociais. Na segunda vez, durante as atividades individuais como funções intrapsíquicas, como propriedades internas do pensamento da criança, citando, como exemplo, o desenvolvimento da linguagem. Portanto, todo o processo que ocorre primeiramente em nível interpessoal, é transformado, posteriormente, em um processo intrapessoal. Assim explica o autor:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 1988, p. 114, grifos do autor).

Com base nas proposições de Vigotskii (1988), Lima, Silva e Ribeiro (2010, p. 16) afirmam que “[...] a perspectiva histórico-cultural anuncia uma nova compreensão de criança, de Educação Infantil, de infância e de professor (a), como alicerce teórico para a organização de uma nova escola da infância.” Amparadas em Leontiev (1988), elas esclarecem que essa nova concepção indica outro entendimento de educação, levando em conta que a educação assume um papel fundamental no desenvolvimento humano.

Por meio da educação, a criança se apropria dos objetos criados historicamente pela humanidade e, nesse processo, reproduz e incorpora as capacidades, habilidades e aptidões humanas, também historicamente criadas pela humanidade. (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 17).

Em seus estudos, Luria (1988) explica que as crianças não se desenvolvem em todos os aspectos, no mesmo ritmo. Elas podem aprender novas formas de enfrentar problemas em uma atividade e permanecer em níveis anteriores ao tratar de outras atividades. Esclarece que, para as pessoas envolvidas na criação e educação das crianças, compreender os “[...] resíduos peculiares dos primeiros estágios do desenvolvimento cultural.”(LURIA, 1988, p. 101) é ponto central no processo educativo. O autor conclui que a criança não é uma “[...] tábua que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir.” (LURIA, 1988, p. 101). Nas palavras do autor,

Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possuiu suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento não é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais. (LURIA, 1988, p. 101).

Luria (1988) complementa que, apesar de o aprendizado estar relacionado diretamente ao desenvolvimento da criança, os dois não são realizados com a mesma intensidade ou e nem seguem em linhas paralelas. Nas crianças, o desenvolvimento nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira, pois cada tema tratado na escola tem sua própria especificidade com relação ao curso de desenvolvimento da criança. Esta relação varia de acordo com a migração da criança para diferentes momentos em seu desenvolvimento.

Ampliando as considerações anteriores, Lima, Silva e Ribeiro (2010) salientam que o novo sentido de educação entendido pela Teoria Histórico-Cultural requer uma nova concepção acerca do papel dos professores e das professoras na nova instituição de Educação Infantil. Na visão das autoras,

Esses profissionais passam a compreender a criança como cidadã, portadora de direitos, capaz, forte, hábil, rica em simbologias e em formas de expressão, com

mil faces, curiosa, com desejo de relacionamentos e de comunicação com outras pessoas. [...] Esses professores e professoras assumem um papel importante de mediação cultural e suporte social, na medida em que observam, escutam, refletem, documentam e interpretam o processo realizado pela criança, questionam os seus próprios saberes. (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 17).

De acordo com Leontiev (1988, p. 102), “[...] psicologicamente, a criança não é um adulto em miniatura.” Lima, Silva e Ribeiro (2010) ratificam essa idéia assinalando que a criança é uma pessoa que, embora pequena, é ativamente participante na aprendizagem dos conhecimentos culturais e das relações humanas. Esta visão de Lima, Silva e Ribeiro (2010, p. 17) alicerça nossa defesa de que, tanto o professor quanto a criança, são “[...] protagonistas de sua atividade, como sujeitos capazes de atribuição de sentidos às suas realizações dentro e fora da escola da infância.” Esses estudos permitem perceber que a Teoria Histórico-Cultural enfatiza o papel mediador do professor no processo de aprendizagem de conhecimentos que visam ao desenvolvimento pleno do indivíduo. Libâneo (2004) compartilha deste entendimento ao destacar que compete ao professor desenvolver um ensino que privilegie atividades motivadoras de aprendizagens, e conseqüentemente, de desenvolvimento humano ao longo da vida da pessoa. Trata-se, assim, de privilegiar o ensino como atividade mediante na qual seja possível “[...] ensinar aos estudantes as habilidades de aprenderem por si mesmos, ou seja, a pensar.” (LIBÂNEO, 2004, p. 122).

Corroborando com os estudos de Leontiev (1988), Libâneo (2004) salienta que atividade profissional requer o desenvolvimento de ações específicas. Portanto, deve ser tratada como uma atividade prática e não abstrata, visto que o trabalho docente é uma ação caracterizada por valores.

O papel do professor é o de organizar e estruturar corretamente a atividade de assimilação do estudante, formulando objetivos a partir das ações que deve realizar no marco das matérias de estudo e das funções que estas desempenham no perfil profissional e no currículo, selecionando os conteúdos que assegurem a formação dos conhecimentos e características da personalidade necessárias para a realização dos diferentes tipos de atividade, organização do processo de aprendizagem com base nos componentes funcionais da atividade: orientação, execução e controle. (LIBÂNEO, 2004, p.121).

Nesta perspectiva, o referido autor define a atividade profissional docente como uma atividade cultural, social e histórica, visto que, ao interagir com seus colegas e parceiros no ambiente de trabalho e nas relações sociais, o professor aprende. Este aprendizado se complementa por meio da cultura organizacional do ambiente escolar, das ações de suporte pedagógico ao professor e das oportunidades de reflexão que a sua atividade proporciona. Para

ele, o ensino deve impulsionar a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos imbricados que se tornarão uma unidade a partir do momento em que, ao formar seu pensamento teórico, o aluno desenvolva ações mentais para solucionar problemas que permeiam a sua atividade intelectual.

De modo mais específico, em se tratando do papel do professor na Educação Infantil, recorreremos à Leontiev (1978) para fundamentar a importância das relações interpessoais das crianças com as professoras da escola de Educação Infantil. Para o autor, essas relações são incomparáveis devido à atenção que as crianças exigem nesse momento da vida e pela frequência com a qual elas recorrem à mediação da professora em suas relações com as outras crianças da sua faixa etária (LEONTIEV, 1978, p. 60). Em seus estudos, Leontiev (1978) defende:

As relações de uma criança dentro de um grupo de crianças são [...] peculiares. Os vínculos que as crianças de três a cinco anos estabelecem entre si constituem ainda, em grande parte, o elemento pessoal – “privado”, por assim dizer – em seu desenvolvimento, que conduz a um verdadeiro espírito de grupo. Nesse aspecto, a professora desempenha o papel principal – mais uma vez em virtude de suas relações pessoais com as crianças. (LEONTIEV, 1978, p. 60).

Reiterando essas ideias, Mello (2006, p. 198) enfatiza que, nos primeiros anos de vida da criança, o trabalho do professor mira no desenvolvimento de faculdades mentais e nas potencialidades infantis. Para a autora, quando a criança chega à Escola da Infância, ela já tem a sua história de vida e conhecimentos anteriormente aprendidos. Cabe ao educador perceber a história individual “[...] como parte de sua identidade e não como um fardo do qual a criança precisa se livrar.” (MELLO, 2006, p. 200). Para tanto, o educador deve conduzir sua prática com intencionalidade baseada em conhecimentos sobre características peculiares da criança e de seu desenvolvimento, sabendo que o lugar onde a criança está inserida nas relações sociais tem grande influência em seu desenvolvimento intelectual e de sua personalidade. Isso significa que, compete ao professor,

[...] perceber a criança como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural. (MELLO, 2006, p. 201).

Conforme Mello (2006), para a criança pequena, o adulto é a fonte de todas as novas necessidades e é por meio dos primeiros contatos com o adulto que se inicia na criança, o desenvolvimento das bases de sua inteligência e de sua personalidade. Inicialmente, a criança forma suas ações externas e as internaliza por meio de experiências obtidas no convívio social e

coletivo, e também após este processo. Quem aprende é sempre sujeito ativo no processo, isto é, é “[...] o sujeito das necessidades de conhecimento às quais a atividade proposta na escola deve responder.” (MELLO, 2006, p. 194). Nesse sentido, a criança não deve ser reconhecida como apenas um ouvinte e nem como uma executora de tarefas fragmentadas. No mesmo texto, a autora amplia suas considerações:

Nessa perspectiva, muda também nosso trabalho como educadores: em lugar do planejamento solitário e engessado, passamos a considerar a criança como parceira interessada no conhecimento do mundo. Assim, no tempo antes dedicado a programar a rotina diária para preencher o tempo da criança na escola, passamos a estudar e a refletir sobre o desenvolvimento infantil como condição da escuta das necessidades das crianças, buscando compreender essas necessidades à luz da teoria, como necessidades do desenvolvimento infantil. (MELLO, 2006, p.194).

Nesta ótica, Mello (2006, p. 194) enfatiza que “[...] a história do desenvolvimento de cada criança é uma história de sua relação inicial com o adulto que cuida dela e a educa”, papel este que, no ambiente escolar, é desempenhado pelo professor.

Com a mesma base teórica de Mello (2006), Martins (2006) salienta que o papel do professor compreende uma prática pedagógica pautada no conhecimento das características da criança e do seu desenvolvimento. Esta prática inclui um trabalho voltado para a humanização dos indivíduos, a qual depende da “[...] mediação da própria humanidade dos professores.” (MARTINS, 2007, p. 15) para ser concretizada. Nas palavras de Martins (2007, p. 15),

O objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Encontrando suporte nos estudos de Vigotskii (1988), Martins (2006, p.58) explica que segundo o estudioso, “[...] a tarefa essencial da escola é assegurar todos os investimentos, tendo em vista desenvolver no aluno aquilo que lhe falta para a consolidação das funções psicointelectuais superiores.” A partir desta concepção, a autora infere que a ação do professor deve fomentar a apropriação de conhecimentos que inclui as diversidades individuais, culturais e sociais, dentre outras, permitindo as mesmas possibilidades humanizadoras a todos os indivíduos. Com esse foco, “[...] a escola realiza a socialização do saber historicamente produzido, tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos.” (MARTINS, 2006, p. 51).

Libâneo e Freitas (2004) destacam que as proposições da Teoria Histórico-Cultural contribuem, efetivamente, para uma melhor compreensão do trabalho do professor, por abordar a

“[...] natureza e a estrutura da atividade humana, a relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e desenvolvimento humano.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2004, p. 7).

Com o entendimento de que as formas de aprender afetam as formas de ensinar, Libâneo (2004) sinaliza que precisa haver mudança das práticas de ensino e nas situações de aprendizagem, bem como das ações do aprender e do pensar. O autor compreende que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural são necessários para as (re)visões acerca da atividade profissional dos professores. De acordo com Libâneo (2004, p. 137),

O princípio dominante na formação [docente] não seria em primeiro lugar a reflexão em si mesma, mas a atividade de aprendizagem, ou melhor, a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica, em termos de teoria de ensino e da aprendizagem. O tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem, e para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas.

Corroborando com estas ideias e aquelas já pontuadas anteriormente, Duarte (1999) também concebe a prática pedagógica como fundamental na formação do indivíduo. Para ele, esta prática desempenha o papel de mediador entre a vivência do ser *para-si* e a forma consciente que conduz o processo histórico de objetivação universal.

Concebo a prática pedagógica como uma prática direcionada para a elevação da consciência do indivíduo ao nível da genericidade *para-si*, ou seja, para a formação, pelo indivíduo, de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano. (DUARTE, 1999, p.119).

Segundo Duarte (1999), o processo educativo *para-si* apresentado acima, conduz a uma visão mais ampla no tocante o desenvolvimento de ações pedagógicas que objetivam a transformação da possibilidade em realidade. O autor entende que, neste processo, a tarefa educativa não consiste apenas em formar indivíduos, mas estar consciente para qual tipo de sociedade os indivíduos estão sendo formados e para qual tipo de prática social o educador está formando indivíduos. Nessa ótica, o processo de educação estará ligado ao “[...] caráter mediador que a educação tem entre a reprodução individual e a reprodução em sociedade.” (DUARTE, 2007, p. 50), resultando em uma prática pedagógica que visa ao enriquecimento do indivíduo.

O “caráter mediador da educação” citado por Duarte (2007) é concebido por Saviani dentro da concepção histórico-cultural. Para este autor, é a atividade que mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva. E, é por meio da atividade que o homem entra em contato com os objetos e fenômenos do mundo, atua sobre eles e quando os transforma, transforma a si

mesmo. Para aprofundar conceitos sobre a atividade, recorremos a Leontiev (1978) que assim explicita:

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo (LEONTIEV, 1978, p. 315).

De acordo com o autor, os diferentes tipos de atividades não exercem a mesma influência sobre a personalidade da criança. Existem as atividades dominantes ou principais que promovem as mudanças essenciais na personalidade infantil. Existem outros tipos de atividade considerados secundários, as quais representam um papel subsidiário no desenvolvimento psíquico. Portanto, a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento gera as mudanças mais essenciais nos processos psíquicos e nas características psicológicas da personalidade da criança, em determinado momento do seu desenvolvimento. Conforme as palavras do autor,

A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento. (LEONTIEV, 1978, p. 64-65, grifos do autor).

Para Elkonin (2009), os jogos protagonizados se caracterizam como atividade fundamental na primeira infância. Para tanto, as relações sociais mantidas entre crianças e adultos representam possibilidades de desenvolvimento das funções superiores das crianças, por meio da atividade principal na infância: o jogo de papéis sociais. O autor explica que as brincadeiras e outras situações lúdicas não são inatas na vida das crianças, mas são atividades construídas nas relações sociais. Por isso, o autor enfatiza a importância das relações sociais educativas para o desenvolvimento intelectual e da personalidade da criança. Essas relações representadas pelos jogos permitem o fortalecimento da independência, da autonomia, da autoestima e da autoconfiança que conduzem a novas construções e significados.

No mesmo contexto histórico-cultural defendido por Leontiev (1978), Duarte (2007, p. 56) salienta que “[...] a atividade educativa é uma atividade objetivadora e a objetivação que ela produz é o desenvolvimento dos indivíduos educandos.” Esta atividade quando bem realizada, leva à apropriação das objetivações historicamente produzidas, de forma a desenvolver o processo de humanização. Sob este enfoque, o autor entende que

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico na zona de desenvolvimento próximo. (DUARTE, 2007, p. 98).

Esse autor chama a atenção para a importância de situar o conteúdo escolar de forma que seja significativo para a criança. O conteúdo não deve estar além do seu desenvolvimento e nem aquém da sua capacidade, para que o ensino não seja realizado de forma desinteressante e sem valor. Duarte (2007) complementa que aquilo que a criança pode realizar por si própria sem apropriação do novo, não produz qualquer acréscimo intelectual para ela. Da mesma forma, um conteúdo que perpassa o seu desenvolvimento estará fadado ao fracasso, visto que a criança ainda não tem maturidade intelectual para apropriar-se daquele conhecimento específico.

Na visão de Kulhmann Jr. (2000), a prática pedagógica precisa incluir o conhecimento do mundo no qual a criança está inserida e onde ela se desenvolve a partir de interação com a realidade social, cultural e natural. Conforme o autor, a criança precisa desfrutar de experiências ricas e diversificadas, sem que o mundo seja sistematizado para ela. Ou seja, a prática educativa deve estimular a criação e imaginação por meio de conteúdos que não sejam engessados, prontos ou acabados. Nessa perspectiva, o autor propõe que a instituição de Educação Infantil seja caracterizada como um lugar de *cuidado-e-educação* (grifo do autor), tomando a criança como o ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Desta forma, se estabelece o núcleo do trabalho pedagógico com a criança pequena, que, de acordo com Kulhmann Jr. (2000), se traduz pelo educar integrado ao cuidar.

Outro aspecto pontuado diz respeito a uma proposta que compreenda a criança pequena e suas necessidades para pensar as práticas na Educação Infantil. Para o autor, é possível aliar práticas e cuidados que acontecem no seio familiar, sem, necessariamente, ancorar-se em uma divisão que compartimenta a criança.

Tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. (KULHMANN JR., 2000, p. 65).

Para alcançar tais objetivos, o autor esclarece que é necessário valorizar a formação dos profissionais da Educação Infantil que irão educar a criança, pois “[...] não é a criança que precisa dominar os conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam.” (KULHMANN JR., 2000, p.

65). Trata-se, na verdade, de se aproximar do ponto de vista da criança, ao falarmos dela ou propormos algo para ela. Conforme o autor,

As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. (KULHMANN JR., 2000, p. 57).

Na mesma linha de pensamento, Campos (1994) destaca um tipo de formação profissional que seja conduzida de forma integrada e que possa contemplar o desenvolvimento da criança pequena e as especificidades da Educação Infantil. Essa formação não deve hierarquizar atividades de cuidado e educação e nem segmentá-las em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes (CAMPOS, 1994, p. 37). Ao contrário, a autora defende uma proposta educacional que possa garantir a associação entre educação e cuidado, “[...] *a qual poderá ser desenvolvida em diferentes níveis de complexidade e profundidade* (grifo da autora) para cursos situados em etapas sucessivas do sistema educacional formal.” (CAMPOS, 1994, p. 38). Sugere, ainda, que essa formação pode ser realizada em treinamentos em serviço, possibilitando aperfeiçoamento e atualização aos profissionais com diferentes níveis de formação, para que, em grupo, possam se apropriar de conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança pequena. Segundo a autora, é necessário repensar o perfil dos profissionais que atuam na Educação Infantil e adequá-lo às reais necessidades e interesses das crianças, ou seja, às especificidades do trabalho com a criança pequena, defendidas pela Teoria Histórico-Cultural,

[...] é inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes. (CAMPOS, 1994, p. 37).

Portanto, para uma formação docente que visa ao exercício de uma prática pedagógica de e com qualidade, é imprescindível conhecer os aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo da criança e às qualidades de sua personalidade.

Sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, Chaves (2011) assinala que seja qual for a área do conhecimento, o trabalho pedagógico pode potencializar a formação e o aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores. Assim, a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, a memória e a percepção podem ser desenvolvidas com conteúdos, estratégias e recursos adequados de ensino, voltadas a uma prática humanizadora. A autora acrescenta 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. [...] Outro aspecto que marca uma educação humanizadora é a organização do tempo e do espaço. Com isso, queremos pontuar que todas as ações das crianças seriam organizadas levando em consideração as máximas elaborações humanas, independentemente de sua idade, em se tratando de centros de Educação Infantil ou de escolas de Ensino Fundamental. (CHAVES, 2011, p. 98).

Chaves (2008), também considera que a formação docente deve integrar o conhecimento e o referencial teórico que norteia o trabalho de capacitação docente, considerando ainda as experiências vividas e o potencial do educador. Para ela, o professor deve estar capacitado para uma prática educativa que permita instrumentalizar os participantes do processo de ensino: quem ensina e quem aprende, promovendo ações e condutas que estimulem novas tentativas e aprendizados. A autora enfatiza que uma formação consistente pode possibilitar a apropriação dos bens culturais da humanidade pelas crianças. Mas, antes disso, aponta a necessidade de o próprio professor ter acesso à arte, literatura e ciências. Chaves (2011), esclarece que, nos dias de hoje, a estratégia mais eficaz para a apropriação dos bens culturais é o fortalecimento de sua própria formação docente por meio do estudo. Assim, as intervenções pedagógicas poderiam ser humanizadoras retratadas em ações didático-pedagógicas nas escolas da infância capazes de assegurar a “[...] grandeza do que podem vir a ser o trabalho do professor e as realizações das crianças pequenas.” (CHAVES, 2011, p. 97).

Quanto ao papel docente, Mello (2012) entende que a responsabilidade essencial do educador de criança pequena também inclui refletir sobre o que se quer para as crianças e o que pode ser feito para formar essas crianças de acordo com as vivências e situações propostas para elas. Com base na Teoria Histórico-Cultural, a autora propõe atividades lúdicas diversificadas, por meio das quais a criança interage e aprende, “[...] ao estabelecer uma relação de comunicação com o objeto a ser aprendido.” (MELLO, 2012, p. 25). Tais atividades fazem parte de uma proposta docente atraente, interessante e diferenciada, pois, quanto mais situações diversas as crianças puderem experimentar, maior será o desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil. Nessa ótica, a pesquisadora cita atividades tais como o desenho, o faz de conta, teatro, música, movimento, pintura e outras para a criança elaborar seu aprendizado.

Lima, Silva e Ribeiro (2010) compactuam do mesmo entendimento sobre a importância da atividade infantil: “é essencial que a atividade a ser realizada pela criança, tenha sentido para ela, só assim haverá condições necessárias para aquisição de aptidões, habilidades e capacidades

que se encontram envolvidas nesta atividade.” (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 19). As autoras esclarecem que, realizar uma atividade não é o mesmo que executar uma tarefa. Especificando, “[...] a atividade envolve o entendimento do resultado a ser alcançado pela criança e esse resultado deve corresponder a um motivo que se configura como desejo, interesse dela.” (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 19).

Em seus estudos, Leontiev (1978) aponta a importância de analisar o desenvolvimento da atividade da criança e como esta atividade é construída nas condições concretas de vida. Ao falar sobre a importância da atividade principal para o desenvolvimento psíquico, o autor chama atenção para o papel do professor:

Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 1978, p. 63).

Para impulsionar o desenvolvimento da criança na infância pré-escolar, o autor apresenta a brincadeira como atividade principal. Nesse momento de desenvolvimento, a criança assimila as funções sociais das pessoas e também se apropria dos devidos padrões de comportamento, a partir da brincadeira. Segundo o pesquisador, o desenvolvimento psíquico da criança é regulado pelo “[...] controle de sua relação precípua e dominante com a realidade pelo controle da atividade principal” (LEONTIEV, 1978, p. 122). Enfatiza a essencialidade de conhecimentos capazes de instrumentalizar o professor a organizar e acompanhar situações propícias à brincadeira.

Sob essa perspectiva, Lima, Ribeiro e Valiengo (2012) enfatizam a importância da brincadeira como atividade principal dos três aos seis anos na Educação Infantil. As autoras consideram o faz de conta, jogos e brincadeiras e atividades do tipo produtivo, tais como a construção, a modelagem e o desenho, dentre outras (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 74), como as atividades que mais promovem o desenvolvimento de qualidades humanas na criança durante os anos iniciais da infância.

Para que a atividade em forma de brincadeira seja promotora de desenvolvimento e significativa no âmbito da aprendizagem, Leontiev (1988) esclarece que arrolar e escolher jogos para a criança brincar não é suficiente. É necessário adentrar na verdadeira psicologia do mundo infantil para entender o sentido que o jogo e a brincadeira têm para a criança, para que o desenvolvimento da brincadeira revele seu verdadeiro conteúdo interior, considerando que é

nesse momento da escolaridade que o mundo da realidade humana se abre para ela e na qual ela começa a aprender por meio da brincadeira. Nas palavras do autor,

[...] em relação [...] [à brincadeira], assim como em relação a qualquer atividade principal, nossa tarefa não consiste apenas em explicar essa atividade, a partir das atividades mentais da criança já formadas, mas também em compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio [...] [brincadeira], as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal. (LEONTIEV, 1978, p.123).

Essas assertivas de Leontiev (1978) podem se tornar fundamentos científicos e filosóficos norteadores de práticas pedagógicas potencialmente humanizadoras, por meio das quais o professor expresse bases teóricas essenciais orientadoras de sua atividade de ensino e crie condições de a criança ser sujeito de sua atividade de aprendizagem, dentre elas a brincadeira. De acordo com a defesa de Saviani (2011, p. 13),

O professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados.

Nesta perspectiva, Lima, Silva e Ribeiro (2010) apontam o professor de Educação Infantil como um criador dos elos que fazem a mediação entre as crianças e o seu meio, a fim de elevar o seu nível de consciência sobre este meio. Para as autoras, a criança deve ser concebida como um sujeito em sua relação com as pessoas e objetos, e a infância é um momento singular onde acontecem as apropriações e objetivações desse sujeito. Acrescentam que a Escola de Educação Infantil se torna, então, espaço e tempo de oportunidades de planejamento, execução e avaliação de atividades diversificadas. É, ainda, um ambiente propício para experiências ricas que possam vir a se tornar atividades com sentido para as crianças, desde os primeiros meses de suas vidas, realizando uma prática educativa que conduz a formação humana na infância.

Com base nas sistematizações realizadas neste item, enfatizamos a ideia de que o processo educativo não consiste na adaptação do indivíduo a um ambiente que já existe e que pode ser realizado pela própria vida. Nem tampouco, deixar a educação “[...] nas mãos das forças espontâneas da vida.” (VIGOTSKY, 2003, p. 77). Isto revela tamanha insensatez tal quanto “[...] se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América.” (VIGOTSKY, 2003, p. 77).

Neste capítulo, apresentamos reflexões sobre a formação de professores no Brasil, dentro do cenário legal e educacional. Para maior entendimento, trouxemos recortes da legislação

vigente e de pesquisas de autores estudiosos do tema. Abordamos, especificamente, a formação de professores para trabalhar na Educação Infantil, tendo como suporte as contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Nessa perspectiva dessa teoria, a educação deve ser um processo para humanização de adultos e de crianças, que compreende o desenvolvimento cultural da pessoa a partir de novas apropriações de conhecimentos social e historicamente produzidos.

Para a efetivação desse processo de humanização, é necessária uma sólida e contínua formação do professor de criança pequena, que o instrumentalize para a mediação e para a criação de elos mediadores entre a criança e o seu meio, constituindo uma prática educativa que conduza à conquista de novas aprendizagens e, conseqüentemente, níveis mais elevados de desenvolvimento na infância. Trata-se, assim, da materialização da Educação Infantil como um processo humanizador de adultos e de crianças, o qual demanda consciência e intencionalidade docentes.

Nas páginas deste segundo capítulo, evidenciamos que, apesar de a letra da lei ser categórica quanto à necessidade de investimento e de qualificação da formação docente em nível inicial ou continuada, trata-se, de acordo com os autores estudados, de um ponto nevrálgico que afeta a educação nos mais diversos níveis. Nossos aprendizados revelam, pois, que as mazelas da formação inicial e continuada de professores amparam práticas pedagógicas precárias. Nesse sentido, é possível inferir a existência de um descompasso entre a formação docente necessária para uma educação humanizadora e o que realmente é ofertado nas instituições formadoras de professores.

Embasadas nas discussões anteriores, no próximo capítulo, apresentamos discussões e resultados conquistados a partir dos dados produzidos na pesquisa de campo realizada, com alicerce nos fundamentos teóricos ora defendidos.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS: A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, apresentamos as análises das situações de práticas pedagógicas observadas durante a pesquisa de campo, bem como de alguns recortes das entrevistas realizadas com as professoras de Educação Infantil, sujeitos da pesquisa. As discussões analisadas a seguir visam responder aos objetivos da pesquisa, destacando como objetivo principal *verificar as percepções de professoras de Educação Infantil acerca dos (des) compassos entre sua formação inicial e continuada e sua prática efetivamente realizada*. Buscamos, também, contemplar os seguintes objetivos específicos:

1) identificar as percepções das professoras pesquisadas acerca de sua formação e prática pedagógica; e

2) verificar na prática pedagógica das professoras investigadas se a prática pedagógica efetivamente realizada se articula aos subsídios apropriados em seus cursos de formação inicial e continuada.

Como respaldo científico nas discussões empreendidas, recorreremos às proposições defendidas pela Teoria Histórico-Cultural. Na ótica dessa Teoria, o professor exerce um papel fundamental no processo educativo. Sua função principal é mediar a interação da criança com o meio no qual ela está inserida, visando promover os avanços que não ocorrem sem essa intervenção mediadora. Por meio de atividades organizadas, intencionais e orientadas pelo professor, as crianças podem se apropriar de novos conhecimentos e conquistar níveis superiores de desenvolvimento. Nesse sentido, as atividades pedagógicas conscientemente planejadas e intencionalmente conduzidas são elementos essenciais para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Entendemos que, sob o enfoque desta Teoria, podemos analisar as situações observadas e entrevistas realizadas em um contexto que visa à humanização da prática pedagógica nas Escolas e Centros de Educação Infantil investigados na pesquisa. Além desses subsídios teóricos, são destacados, estudos de autores contemporâneos que contribuem para discutirmos a temática em foco.

3.1 Educação Infantil: possibilidade de atividade de crianças e de professores.

De acordo com Chaves (2008), a sala de referência da turma é o lugar da escola onde a criança permanece durante a maior parte do seu tempo. Considerando essa realidade, a autora orienta que devemos pensar como o ambiente dessa sala está organizado e como a rotina se firma no dia a dia da instituição.

Façamos este exercício com algumas indagações: O que observamos? Há números, letras, palavras, textos colados nas paredes das salas? Há recursos didáticos, como cartazes e painéis? Quem os confecciona? Em que altura está afixado esse material? Qual o motivo para isso? Vêm-se produtos da Disney ou de outra marca comercial? Qual a periodicidade de retirada desses equipamentos didáticos? Qual o significado deles para as crianças e qual a sua relação com o conteúdo estudado? Como as crianças participam da organização da sala de aula e de outros espaços da escola? (CHAVES, 2008, p. 81).

Tendo como cenário principal o espaço físico da sala de referência da turma foram realizadas as observações das práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil da rede pública de ensino da cidade de Medianeira/PR. Além dessa sala, a observação também aconteceu em espaços externos como parquinhos, gramados, corredores da escola, quadra de esportes, laboratório de informática, dentre outros.

Nesses ambientes, a professora encontra lugar privilegiado para suas ações e atitudes, assumindo papel fundamental no processo de mediação entre as relações que acontecem neste contexto. De acordo com os ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural, esse papel envolve a organização das atividades, dos espaços e do tempo para que tais atividades resultem em uma prática pedagógica fomentadora do processo de humanização.

Para Leontiev (1988), no início do período pré-escolar do desenvolvimento de uma criança, os vários tipos de discrepância entre sua atividade e o processo de satisfação de suas necessidades vitais se tornam evidentes. Para o autor, “[...] a atividade de uma criança não determina e, essencialmente, não pode determinar a satisfação de suas necessidades [...]” (p. 119). Assim explica o autor:

Em outras palavras, muitos tipos de atividades nesse período do desenvolvimento possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos, por assim dizer. Quando por exemplo, uma criança bate com uma vara ou constrói com blocos, é claro que ela não age assim porque essa atividade leva a um certo resultado que satisfaz a alguma de suas necessidades; o que a motiva a agir nesse caso aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada. (LEONTIEV 1988, p. 119).

O autor acrescenta que a brincadeira é o tipo de atividade caracterizado por uma estrutura na qual o motivo está no próprio processo. Sob esta ótica, compreendemos que, para mediação de atividades lúdicas, é essencial, além de valorizar, destacar na prática pedagógica a brincadeira como atividade essencial ao processo de desenvolvimento infantil nos anos iniciais da vida. Conforme explica Leontiev (1988, p. 122):

O papel dominante [...] [da brincadeira] na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança neste estágio, quando [...] [a brincadeira] desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas.

Com essas premissas, apresentamos e discutimos dados produzidos durante a realização das entrevistas. Da pergunta “*O que as crianças mais gostam de fazer na Educação Infantil?*”, obtivemos as seguintes respostas:

P1: *Brincar ((risos))*

P2: *Mais as brincadeiras livres. A cama elástica que eles adoram! Os passeios...é o que eles mais gostam.*

P3:*Brincar.*

P4: *Música, brincadeiras de gramado lá fora. Brincar de roda, ao ar livre.*

P5: *Brincar, ouvir histórias ((risos)) É o que eles amam fazer.*

P6: *Brincar ((risos))*

P7: *Brincar. É o que elas mais gostam de fazer. Se você não tiver a parte lúdica todos os dias, eles pedem.*

P8: *Elas adoram ((pensa)) dançar:::... ou brincar no parquinho de areia. Enfim, atividades motoras, massinha, tudo.*

A partir destas expressões docentes, aparentemente as professoras valorizam e introduzem a brincadeira na rotina diária da escola, o que vai ao encontro da Teoria defendida neste trabalho. No entanto, as mesmas respostas parecem evidenciar que a terminologia “brincar” é usada para, genericamente, indicar a prática de lazer realizada no ambiente escolar. Provavelmente por esse entendimento, o brincar pareça estar vinculado a uma proposta livre que não requer planejamento e nem organização.

Essa compreensão é contrária aos pressupostos da THC. No enfoque dessa Teoria, a brincadeira é constituição histórica e cultural, atividade principal dos três aos seis anos, e motivadora de saltos decisivos no desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança nessa etapa da vida.

Em seus estudos, Leontiev (1988, p. 120) apresenta a brincadeira como uma atividade organizada, orientada, não instintiva e precisamente humana “[...] por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras.” Ao falar sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, o autor esclarece que, durante o período pré-escolar, a criança assimila funções dos papéis sociais assumidos pelas pessoas, bem como os padrões de comportamento apropriados mediante a brincadeira (LEONTIEV, 1988). A afirmação do autor ratifica o papel do professor na organização da brincadeira, a qual requer objetivos claramente definidos e entendidos pela criança. Nessa perspectiva, a brincadeira deixa de ser uma proposta educativa para “passar o tempo”, para se tornar uma atividade por meio da qual a criança se apropria de novos conhecimentos.

Como vemos a seguir, as afirmações das professoras revelam também que a brincadeira é a atividade indicadora das preferências das crianças na escola. Em nosso entendimento, as respostas docentes sinalizam uma identificação com os pressupostos da THC, segundo a qual, dos três aos seis anos é o período que a criança mais aprende por meio da brincadeira. Ratificando essa ideia, duas professoras destacam em suas respostas:

***P2:** Ah, eles gostam de brincar, de ouvir historinha. Os meus adoram quando eu conto uma historinha e depois eu vou reproduzir ela assim com o corpo, com gestos, e cantar musiquinha que tenha gestos, que se movimentem. Eles gostam bastante de pintar ali atrás no muro, de brincar no parquinho. Mas o que eles gostam mesmo, são coisas que eles participam, como uma historinha que a gente conta e depois eles reproduzem, imitar sons, essas coisas aí.*

***P8:** As crianças, elas adoram:::...É aquilo que a gente sempre diz. A gente ensina através do lúdico. Elas adoram ((pensa)) dançar ou brincar no parquinho de areia. Enfim, atividades motoras, massinha, tudo. Enfim, principalmente na Educação Infantil não há uma coisa que eu possa dizer que eles não gostam de fazer. Eles amam fazer tudo! Tudo pra eles é novidade.*

Além da brincadeira, fica evidente que outras atividades tais como a leitura e a contação de histórias, a música, a pintura, a modelagem e os jogos de movimento, são indicadas como aquelas que as crianças apreciam. Embora não sejam atividades principais na infância dos três

aos seis anos, não são menos importantes e têm seu valor no desenvolvimento integral da criança pequena.

Nesse contexto, Lima (2001, p. 140) afirma que, durante a primeira infância, “[...] a criança é sensível à música e à poesia, ampliando sua relação interpessoal ao estabelecer relações com outras crianças do seu meio educativo.” A autora também menciona outras atividades artísticas que podem ser propostas pelo educador, visando ao desenvolvimento da criança.

Além do faz-de-conta, os jogos de construção (que envolvem a colagem, a modelagem, os recortes), o desenho, a música, a literatura e outras brincadeiras que envolvem o movimento, a conversação e os relacionamentos são atividades propulsoras das aprendizagens que incidem diretamente no desenvolvimento cultural na infância [...] (LIMA, 2005, p. 186).

Esta concepção é também compartilhada por Mello (2012). Para a estudiosa, aprender os usos e as funções dos objetos culturais e expressar este aprendizado faz parte do processo de educação. Quando a criança se expressa “[...] por meio da fala, do desenho, do faz-de-conta, do teatro de fantoches, da música do movimento, da pintura, da construção, ela elabora seu aprendizado.” (MELLO, 2012, p. 25).

Em seus estudos, Chaves (2011) considera que as vivências musicais na Educação Infantil são experiências fundamentais na vida da criança. Para a autora, além de impulsionar a criatividade, são momentos que criam possibilidades de instigar o desenvolvimento cultural das crianças, além de estimular o trabalho em equipe, disciplina e concentração.

Quando indagadas “*Em sua opinião, quando (em qual momento) as crianças participam ativamente de uma proposta de exercício?*”, algumas profissionais respondem:

P1: *Que momento elas participam...? ((pensa)) Elas sempre participam:::...de um jeitinho ou de outro. A atividade que você quer, você consegue, desde que seja bem lúdico. Com os pequenos precisa ser sempre lúdico. Então desde que você usa o lúdico, eles sempre participam.*

P3: *Geralmente as atividades lúdicas que envolvem um brinquedo, a brincadeira e as histórias. A minha turma em especial gosta muito de história, ginástica historiada, que a gente está atuando, se sentindo a personagem, eles são muito fã disso. Eles gostam bastante.*

P5: *Elas gostam bastante quando envolve histórias infantis, e também as brincadeiras principalmente quando envolve o grupo todo. Daí, elas se concentram mais. Se elas gostaram, por exemplo, de uma história eles repetem, falam: “professora, conta de novo”. Então é nesses momentos do lúdico mesmo.*

De acordo com o dicionário, o termo lúdico refere-se ao brincar, como atividade individual, coletiva, livre ou com regras. No âmbito da Educação Infantil, entendemos que a ludicidade precisa contemplar outros aspectos além da diversão e passatempo. Conforme Leontiev (1988, p. 130),

Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como de sua capacidade ou função “inerente” a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real. [...] Este traço da atividade lúdica surge com especial clareza quando alguma ação que a criança já domina perfeitamente é incluída em sua atividade lúdica.

Retomamos Leontiev (1988) para avançarmos nesta discussão. Para o estudioso, ao desempenhar um papel em determinada brincadeira, a criança assume uma função social do adulto, sendo, muitas vezes, uma função profissional, como um médico, um zelador, um soldado, etc. Essa assertiva do autor autoriza-nos a entender que o termo lúdico está associado a uma brincadeira organizada, não devendo, portanto, ser interpretado como um termo que se refere a qualquer tarefa ou atividade para passar o tempo. Inferimos que, como passatempo, a atividade lúdica não promove novos aprendizados motivadores do desenvolvimento da criança pequena.

Neste ponto da discussão, tornam-se essenciais estudos de Elkonin (2009) sobre a brincadeira organizada e jogos protagonizados. Tais escritos são referências para amparar e fundamentar a condução da brincadeira e dos jogos protagonizados como atividades potencializadoras de desenvolvimento na infância.

Em seus estudos, Elkonin (2009) dedicou-se a averiguar o papel do jogo no desenvolvimento infantil, baseado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Conforme o autor, no período compreendido entre os dois anos e meio a três anos de idade, aparecem os primeiros indicadores do jogo de papéis entre as crianças, ou o jogo do ‘faz de conta’ no qual a criança assume papéis sociais. Exemplificando, em uma situação lúdica, a criança imita personagens e ações. Para tanto, não precisa haver uma sequência lógica ou enredo. Nessa fase, ao executar a imitação ou jogo de papéis, a criança reconstitui relações sociais existentes entre as pessoas do meio em que ela vive. Esta reconstituição é a finalidade ou o fundamento do jogo protagonizado.

Elkonin (2009) esclarece que, dependendo do período da infância, o jogo protagonizado sofre modificações em seu sentido e significado. Nas crianças mais novas, o sentido está atribuído às ações da pessoa que a criança imita. Quando a criança é mais velha, o sentido está

nas relações da pessoa com os outros sujeitos. Dessa forma, pelo jogo de papéis, a criança representa o que aprende com as pessoas mais velhas.

Importante destacar que o jogo protagonizado demanda uma condução e orientação pedagógica. No jogo, a atitude do professor é fundamental para ampliar a atenção e a percepção da criança sobre a atividade que ela está realizando.

Voltando às observações, verificamos que algumas professoras mostram certa dificuldade em definir, claramente, qual é a proposta de exercício que as crianças mais gostam de realizar, conforme respostas abaixo:

P6:As brincadeiras de roda e o parquinho também. Eles gostam muito de brincar com os brinquedos trazidos de casa que a gente tem na sexta-feira. Cada um traz um brinquedo, daí sentamos todo mundo ou lá fora ou na sala juntos, daí eles brincam todos juntos, trocando os brinquedos.

P7:Nas brincadeiras eles participam assim com euforia e tal. E assim:::... atividades de papel. Se estão interessantes e se tem lógica. Se é uma coisa que não tem nada a ver:::... ((pensa)) Tem que ser significativa para eles no papel mesmo. Mas tem que ser significativa.

P8:O momento que eles amam muito é na:::... ((pensa)) Nas histórias que eles participam bastante. Então a partir dali, se abre o mundo, você pode explorar várias coisas com eles. Então esse encantamento que eles têm pelas histórias e pelos contos de fada, enfim, então eles entram nessa fantasia, nesse lúdico fantástico e partir dali você pode trabalhar várias coisas com eles.

De modo geral, é possível perceber que as professoras consideram a presença da brincadeira e do lúdico como ferramentas importantes na Educação Infantil. No entanto, verificamos que, apesar de considerar a significância destes dois elementos no processo de aprendizagem e no de desenvolvimento na infância, as atividades lúdicas, em especial a brincadeira, são realizadas com base na informalidade e como passatempo.

Na visão de Lima e Valiengo (2012), para que a brincadeira alcance seu apogeu, caracterizado pela representação da relação entre as pessoas – relação na qual cada criança assume um papel que é definido previamente – e para que a brincadeira cumpra seu papel social e seu valor no desenvolvimento cultural infantil, “[...] a criança precisa brincar.” (LIMA; VALIENGO, 2012, p. 37).

Em uma perspectiva Histórico-Cultural, Ribeiro (2009) compactua da mesma visão das autoras citadas anteriormente. Para ela, a professora é responsável pela organização do tempo, dos espaços e dos materiais para a realização de determinada atividade, bem como dos jogos com

regras. Este trabalho preliminar que antecipa a realização de uma atividade resulta no enriquecimento de experiências consideradas fundamentais ao desenvolvimento infantil.

As brincadeiras de faz de conta, os momentos lúdicos e de contação de histórias são mencionados como atividades que envolvem e mantêm o interesse das crianças naquilo que fazem. Ribeiro, Lima e Valiengo (2013) comentam que, dentre as atividades consideradas adequadas ao desenvolvimento humano e apontadas pela Teoria História-Cultural, encontram-se as atividades lúdicas. Segundo as autoras, estas atividades “[...] convergem com os desejos e interesses das crianças” (RIBEIRO; LIMA; VALIENGO, 2013, p. 18), pois, é mediante a brincadeira que as crianças encontram a melhor forma de se relacionar com o mundo.

Nesse contexto, destacamos a resposta da P4, que vê a importância da brincadeira - principalmente ao ar livre - como atividade significativa e promotora de aprendizagem e de desenvolvimento.

Música, brincadeiras de gramado lá fora. Brincar de roda, ao ar livre. Mas isso quando as crianças estão sendo monitoradas. São atividades direcionadas. Porque a brincadeira precisa ter um objetivo. Tudo tem que ter um objetivo. Você não viu meu diário, né? (pergunta para esta pesquisadora). Então, lá eu registro todas as atividades. Se eu programo jogar bola com as crianças, precisa perguntar: “Porque você vai jogar bola?” “O que você está aprendendo com isso”. Porque brincar às vezes acha que é só se divertir, mas não é isso não. Tem que ter objetivo!! (ênfase)

Das oito professoras entrevistadas, obtivemos apenas uma resposta que compreende a prática da brincadeira como uma atividade planejada, orientada e significativa para a criança na Educação Infantil. Este é um resultado preocupante, pois, segundo Leontiev (1988), somente quando organizada a brincadeira se torna uma atividade fundamental no processo de desenvolvimento da criança e de sua interação social e cultural. Assim esclarece o autor:

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. (LEONTIEV, 1988, p. 59).

Com essa defesa, podemos ratificar a ideia de que a brincadeira é vital, sem a qual não há desenvolvimento. Por meio de jogos e brincadeiras, a criança tem contato com diferentes situações que estimulam suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. Porém, para que estas apropriações sejam efetivadas, é imprescindível que o professor, ao realizar o processo de mediação pedagógica, esteja devidamente formado e capacitado para bem desenvolver suas

funções. Ao lado disso, requer que a criança ocupe um lugar ativo nas relações educativas, de modo a se apropriar de conhecimentos impulsionadores de seu desenvolvimento integral.

Apresentamos, na sequência, as respostas obtidas à questão: “*O que as crianças menos gostam de fazer na Educação Infantil?*”

P1: Atividades rotineiras tipo assim :::... chamadinha, leitura do alfabeto. Isso eles não gostam mesmo.

P2: Ah, elas não gostam muito de rotina. Elas não gostam muito, mas é necessário. Ah é que nem assim:::...(pensa)) Tem a rotina. Agora é hora de dormir. Elas gostariam de... ficar mais lá no parquinho...

P3: Ficar presas, assim:::... numa atividade direcionada por muito tempo. A criança não gosta. Ela aprende brincando, então ela gosta muito de brincar.

P4: O que elas menos gostam é de ficar em silêncio. É na hora de ficar quieto. De fazer soninho, por exemplo. Para eles se acalmarem, vai longe. Tem que ter técnica, paciência.

P5: Aah, assim:::... o que a gente sente assim também bastante dificuldade é a questão da atenção, de ficar muito tempo numa atividade... Eles gostam de coisas mais agitadas.

P6: Cumprir regras na sala.

P7: Assim, varia muito de criança pra criança. Tem umas que querem só saber de desenhar e pintar. Tem umas que já não gostam. Só querem saber de brincar. Mas o que elas menos gostam é ficar sentadas, ouvindo.

P8: Olha, até agora assim, que eu me lembre, não existe nada que elas não gostam de fazer... elas adoram fazer tudo.

Em nossa visão, parece normal que nem todas as crianças gostem de fazer as mesmas atividades ou sintam prazer quando as realizam. Para ampliar nosso entendimento, Mello (2012) argumenta que, se a professora propõe uma atividade que seja atraente, todas as crianças irão aderir a esta atividade em um curto espaço de tempo. Se o ambiente for rico e diversificado, a criança que está em outra atividade, também está descobrindo, se exercitando e explorando. Para a autora, a professora não precisa reunir todo o grupo para realizar uma atividade, mas deve dar oportunidades para a criança em espaços que sejam “[...] ricos de possibilidades de experimentação e exploração.” (MELLO, 2012, p. 28).

Na visão de Kishimoto (2003, p. 429), é possível obter bons resultados nas atividades propostas, mesmo nas condições mais adversas. Para tanto, é necessário trabalhar de forma integrada com as crianças. Isso significa “[...] potencializar as interações entre os microssistemas

em que a criança participa para que ela possa atingir uma educação com qualidade.” Segundo a autora, a resistência mostrada por algumas crianças em participar de determinadas propostas pedagógicas pode residir no fato de as práticas educativas atribuírem maior tempo às atividades intelectuais, cujo foco é a aquisição de letras e de números. As brincadeiras e os brinquedos, que deveriam ser o foco dessa fase da infância, aparecem nos discursos e planejamentos; porém, na prática, não ocasionalmente, se limitam ao recreio e “[...] aos momentos de transgressão das normas.” (KISHIMOTO, 2003, p. 405).

Provavelmente, a situação apresentada pela autora pode justificar as respostas docentes quanto às atividades que as crianças não gostam de realizar no âmbito da escola.

No próximo item, apresentamos dados sobre a visão das professoras quanto a sua formação inicial e continuada para o exercício da docência na Educação Infantil.

3.2 Formação de professores para a Educação Infantil: (des) encontros da teoria e da prática

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2006) assentam diversas orientações que visam melhorar a prática pedagógica a ser realizada com as crianças pequenas na Educação Infantil. Esse trabalho demanda uma formação docente que seja capaz de oferecer novas possibilidades de aprendizagem, objetivando a promoção do desenvolvimento integral da criança por meio de uma educação potencialmente humanizadora.

Neste item, discutimos algumas questões obtidas por meio de entrevistas realizadas com professoras da Educação Infantil da rede pública do município de Medianeira, Paraná. Um dos nossos propósitos foi identificar as percepções das professoras pesquisadas acerca de sua formação inicial e continuada e os impactos desta formação em sua prática pedagógica. Outro objetivo compreendeu verificar na prática pedagógica dos professores investigados se a prática pedagógica efetivamente realizada se articula aos subsídios apropriados em seus cursos de formação inicial e continuada.

Para dar início à análise, entendemos como fundamental saber aspectos sobre a formação inicial das professoras pesquisadas. As respostas obtidas estão sintetizadas nos quadros abaixo:

Quadro 9- Formação das professoras em nível de graduação

Professora	Formação	Duração do Curso	Instituição Pública ou Privada	Ensino Presencial ou EaD
P1	Pedagogia	3,5 anos	Privada	EaD
P2	Pedagogia	4 anos	Privada	Presencial
P3	Pedagogia	4anos	Pública	Presencial
P4	Pedagogia	4 anos	Privada	EaD
P5	Geografia	4 anos	Privada	Presencial
P6	Pedagogia	2 anos	Privada	EaD
P7	Letras e Turismo	4 anos	Pública	Presencial
P8	Letras	4 anos	Pública	Presencial

A seguir, apresentamos, detalhadamente, a formação das professoras em nível de Especialização. Podemos observar que os cursos escolhidos geralmente são realizados na modalidade de Ensino a Distância, em instituições privadas.

Quadro 10- Formação das professoras em nível de pós-graduação

Professora	Pós-Graduação	Duração do curso	Instituição Pública ou Privada	Ensino Presencial ou EaD
P1	Educação Especial	1,5 anos	Privada	Presencial
P2	Educação Infantil	1,5 anos	Privada	EaD
P3	Psicopedagogia	1,5 anos	Privada	EaD
P4	Educação Especial	1,5 anos	Privada	EaD
P5	Psicopedagogia	1,5 anos	Privada	EaD
P6	Educação Especial	1,5 anos	Privada	EaD
P7	Didática	2 anos	Privada	Presencial
P8	Interdisciplinaridade	2 anos	Privada	Presencial

Conforme assinalam os dados sintetizados, das oito professoras entrevistadas, cinco professoras, ou seja, a maioria apresenta a formação em Curso Superior de Pedagogia presencial ou a distância. Estes resultados atendem ao requisito legal da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (BRASIL, 1996) que exige a formação docente em nível superior, em curso de licenciatura.

O tempo médio de duração do Curso de Pedagogia das professoras pesquisadas foi de três a quatro anos. Das cinco professoras com graduação em Pedagogia, três fizeram em modalidade a distância. Ainda hoje, a modalidade do Ensino a Distância não é vista positivamente por diferentes autores estudiosos da formação docente. Dentre eles, Martins (2010) defende, categoricamente, a formação inicial do professor em modalidade presencial, conforme explica a seguir:

Não nos “parece adequado” que a formação inicial do professor deva ser presencial! Temos certeza! Tal afirmação, reconhecidamente categórica, não resulta de nenhum tipo de preconceito em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, mas sim da defesa de uma sólida formação a esse profissional, solidez que é requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua atuação profissional. (MARTINS, 2010, p. 29).

Para a autora, a flexibilização representada pelo Ensino a Distância na formação de professores é incoerente com o discurso educacional existente. Em sua reflexão, ela indaga: “[...] se a “prática” é critério de referência para a formação do professor, como pensá-la externa à escola e à própria sala de aula?” (MARTINS, 2010, p. 29).

Não vamos entrar no mérito da qualidade da formação docente em modalidade presencial ou a distância. Porém, compactuamos com o entendimento de Martins (2010) ao afirmar que as condições de aprendizagem na modalidade EaD não são naturais e nem existem por acaso. Elas são frutos de fatores políticos, econômicos e sociais, bem como visam atender aos interesses de classes sociais e à propagação de cursos de formação na modalidade a distância

Quando questionadas se houve exigência em fazer o Curso de Pedagogia para trabalhar com crianças na Educação Infantil, as duas professoras entrevistadas que têm formação em outra área, responderam que, durante o tempo em que estão trabalhando na Educação Infantil, não houve tal solicitação.

Entendemos que a formação do professor em Graduação em Pedagogia é requisito básico para atuar na Educação Infantil, visto que este curso deve proporcionar conhecimentos teóricos e práticos, especificidades que contribuam para uma prática educativa de qualidade. Neste âmbito, Kramer e Leite (2005, p. 224) salientam que a formação docente é necessária para aprimorar a ação profissional e, principalmente, para melhorar a prática pedagógica. Na visão da autora, essa

formação é um direito de todos os professores além de ser uma conquista e direito da população, para uma escola pública de qualidade.

À questão “*Quais foram as disciplinas que você considera mais importantes em seu curso de graduação?*” emergiram as respostas que estão sintetizadas e apresentadas no Quadro 11:

Quadro 11- Disciplinas (dados das professoras com formação em Pedagogia)

Professora	Quais foram as disciplinas mais importantes?	O que faltou em sua formação?
P1	Artes	Estágio
P2	Psicologia na Educação Infantil	Mais prática
P3	Psicologia da Educação	Mais prática em sala de aula
P4	Fundamentos da Educação Infantil para as séries iniciais	Nada. Foi bem completa.
P5	<i>Graduação em Geografia. Por este motivo, não respondeu à pergunta.</i>	-
P6	Educação Infantil	Mais disciplina sobre Educação Infantil
P7	<i>Graduação em Letras. Por este motivo, não respondeu à pergunta.</i>	-
P8	<i>Graduação em Letras. Por este motivo, não respondeu à pergunta.</i>	-

Com base nos dados apresentados, é visível a importância atribuída às disciplinas que estudam o comportamento e o desenvolvimento humano, como a Psicologia da Educação e Psicologia na Educação Infantil. Além destas, observamos que as disciplinas específicas como Fundamentos da Educação Infantil para as séries iniciais e Educação Infantil também ganham papel de destaque.

A atividade de formação docente é reconhecida por Libâneo (2004) como um processo de aprendizagem da profissão de ser professor, durante o qual são adquiridos conhecimentos teóricos e ferramentas cognitivas que promovem o desenvolvimento das competências do pensar. Para o autor, ambas atividades, profissional e cognitiva, demandam o desenvolvimento de ações específicas, que compreendem a atividade do professor como uma atividade que demanda instrumentalização.

Assim comenta o autor:

Tanto a atividade profissional quanto a atividade cognitiva implicam o desenvolvimento de ações muito específicas, obrigando-nos a não tratar a atividade docente como algo abstrato, mas como atividade que requer instrumentalidades. (LIBÂNEO, 2004, p. 138).

Com base na literatura exposta nos capítulos anteriores, inferimos que a formação docente ainda não acontece da forma que Libâneo (2004) propõe e entende que deve ser. Este fato pode ser comprovado pelas respostas das professoras à questão: “*Em sua opinião, o que você poderia ter aprendido em sua formação que você considera importante? O que faltou em sua formação?*”

Das cinco professoras formadas em Pedagogia, três responderam que faltou prática em turmas de Educação Infantil.

Para Mello (2000), a prática deve estar presente no curso de formação docente desde o primeiro dia de aula. Por meio de orientação em escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental ou Médio, é possível reconstruir ou simular situações reais, estudos de casos, depoimentos visando a qualificação do professor em sua prática educativa. Recursos didáticos como vídeos, filmes e outros podem ajudar neste processo. Na visão da autora, o estágio do professor merece a mesma atenção da residência médica, pois ambos são equivalentes ao materializar na prática a teoria aprendida nos cursos formadores.

[...] a culminância de um processo de prática que ocorre pelo exercício profissional pleno, supervisionado ou monitorado continuamente por um tutor ou professor experiente que permita um retorno imediato ao futuro professor dos acertos e falhas de sua atuação. (MELLO, 2000, p. 104).

Em seus estudos, Saviani (2011, p. 150) aponta que “[...] a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência, estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função.” Outro aspecto relevante considerado pelo autor, diz respeito à forma e ao conteúdo, elementos indissociáveis da função docente. O autor explica que a ligação entre os dois aspectos é absolutamente necessária, visto que ambos caracterizam o ato docente. Ou seja, Saviani (2011, p. 152) acrescenta que estes aspectos evidenciam “[...] os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos.”

Considerando as informações obtidas por meio das entrevistadas, conseguimos tão somente fazer algumas inferências acerca de se a formação inicial das professoras entrevistadas deu o suporte necessário para a prática pedagógica que visa à humanização da criança. Em virtude de não termos analisado documentos tais como a grade curricular do curso de cada

entrevistada, os dados obtidos na pesquisa ora discutida nesta dissertação não nos dão condições de mensurar o nível de aprendizagem e apropriações feitas pelas professoras, bem como, nem nos autoriza a avaliação de se os conhecimentos apropriados nesses cursos de graduação constituem a articulação entre a teoria estudada e a prática efetivada. Outro fator que não contribui para esta avaliação é a diversidade de cursos de formação inicial, haja vista as diferentes grades curriculares e áreas específicas de estudo. Exemplificando, do *corpus* de 8 (oito) professoras, encontramos quatro cursos distintos: Pedagogia, Letras, Turismo e Geografia. Dessa forma, justificamos a carência de elementos para análise e avaliação se a teoria aprendida embasa ou não a prática realizada, uma vez que, como já apontado, não tivemos acesso às grades curriculares desses cursos.

Na sequência, analisamos as percepções docentes quanto à formação continuada. À questão: “*Em sua escola/município, há momentos em que os professores se encontram para estudar? Sobre qual temática vocês debatem?*” obtivemos as seguintes respostas:

P1: *Sim. Tem os cursos que a Asemed (Associação dos Servidores Municipais de Medianeira) propõe para gente e tem também as horas atividades, tem as horas de estudos [...]. É conforme o momento....;*

P4: *Sim. Nós temos formação continuada na escola e no município também. A gente estuda sobre as dificuldades na sala de aula, principalmente. Tanta coisa!! É muito bom sempre. Por exemplo, agora a gente está estudando as dificuldades com crianças especiais. Então a diretora chamou uma professora para ensinar braille e libras, para a gente se comunicar melhor com estas crianças. Geralmente é assim. A gente fala sobre as dificuldades e se organiza com estudos sobre a dificuldade do momento.*

P5: *[...] a gente recebe mais sobre a questão da Educação Infantil, psicomotricidade, é, alfabetização, daí tem a parte lúdica [...]A gente tem um encontro com todas as professoras onde é debatido. No primeiro que a gente teve agora semana passada foi sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Infantil e vai ter um cronograma seguindo uma sequência de cursos.*

P8: *Sim. Da escola a gente sempre tem quando a gente tem Conselho de Classe, até essa semana a gente tem Conselho de Classe. :::...Então um período é o conselho e o outro período é a hora do estudo. E a gente sempre tem hora de estudo. E:::... ((pensa)) Se surge alguma coisa:::...digamos assim, algum documento, alguma coisa que você tem que decidir, tem que mandar pra secretaria, uma exigência, a gente se reúne fora de hora pra debater sobre o assunto pra daí ver o que podemos fazer.*

As respostas das docentes retratam o modo que a formação continuada é conduzida nas escolas e no município de Medianeira, PR: essa formação parece não se configurar como um

processo educativo de crescimento constante e atualização profissional. O foco principal está centrado nas dificuldades enfrentadas em sala de crianças pequenas em ambiente escolar e também em estudos de documentos legais. Porém, entendemos que, mesmo nesses momentos, pode haver apropriação de conhecimentos a partir de estudos e de reflexões em situações de encontros coletivos com colegas professores e outros profissionais.

Nesse contexto, trazemos Imbernón (2001), para quem o crescimento pessoal e profissional também acontece por meio do aprendizado com o cotidiano.

Existe, é claro, um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização. Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir “juízos profissionais situacionais” baseados no conhecimento experimental na prática. (IMBERNÓN, 2001, p. 30).

Das palavras do autor, concluímos que a prática rotineira da atividade docente permite a apropriação de novos conhecimentos, elemento essencial para o processo educativo. Imbernón (2001) ainda reitera que a profissionalidade docente pode ser formada pela interação estabelecida entre os próprios professores, ao interagir na prática de sua profissão. Verificamos esta afirmação nas falas docentes, quando destacam a importância da troca de experiências e o suporte de colegas.

Ainda para a questão formulada anteriormente, observamos que algumas professoras parecem demonstrar dificuldade em falar sobre a formação continuada. Nos recortes de entrevistas apresentados na sequência, a percepção das professoras ilustra esta realidade. As reticências transcritas das falas docentes são, por si só, explicativas.

P3: *Na verdade a gente pontua, assim,...((pensa))a dificuldade do momento [...]vêm cursos assim, como eu disse, que trazem um problema do momento, então sobre o que a gente está tendo dificuldade [...].*

P6: *Ano passado a gente tinha a cada 15 dias, ganhava uma apostila, estudava em casa e vinha aqui debater, apresentar as atividades. Em cima do planejamento, dos conteúdos ((pensa)) É isso.*

P7: *[...]e tem assim na escola, uma vez por bimestre, a gente faz Conselho de Classe, a gente estuda também nesse dia. E a gente está sempre recebendo textos para fazer leitura em casa:::... mesmo por que não tem como parar a aula ou dia letivo para estudar.*

P8: E:::... ((pensa)) Se surge alguma coisa:::...digamos assim, algum documento, alguma coisa que você tem que decidir, tem que mandar pra secretaria, uma exigência, a gente se reúne fora de hora pra debater sobre o assunto para ver o que podemos fazer.

Nas transcrições acima, verificamos que, para determinadas professoras, a formação não se apresenta de forma clara, com objetivos traçados, sequência de conteúdos e periodicidade. Parece que a formação continuada está focada tão somente em resolver problemas emergenciais e rotineiros. Acreditamos que desenvolver habilidade para solução de problemas e conflitos é muito importante em qualquer profissão. Por outro lado, entendemos que a formação continuada é muito mais do que um recurso paliativo no processo educativo. Recorremos a Imbernón (2001) que concebe esta formação como uma forma de desenvolvimento profissional do professor. Nas palavras do autor

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. (IMBERNÓN, 2001, p. 45).

Pelos relatos docentes, deduzimos que a formação continuada oferecida pelas escolas e municípios prioriza estudos focados em possíveis soluções para os problemas com os quais as professoras se deparam em sua rotina diária. Dentre eles, destacamos problemas de aprendizagem, situações de indisciplina, dificuldades docentes e comportamento. Claro que não devemos desconsiderar a importância destes assuntos. Porém, concomitantemente a estes, a formação continuada também precisa privilegiar o desenvolvimento e aperfeiçoamento do próprio professor como fomento para que a atividade docente seja também ela humanizadora. Ao apropriar-se de novos conhecimentos, técnicas e teorias, o professor tem a possibilidade de se sentir mais bem preparado para refletir e agir intencionalmente no ambiente escolar com a perspectiva de provocar as máximas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento humano no espaço da Escola de Educação Infantil.

O panorama descrito no parágrafo anterior encontra suporte na concepção de Martins (2009, p. 148). A estudiosa explica que é necessário entender a educação do professor como um processo que “[...] devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da História.” Enquanto trabalhador, e em sua relação com os outros, o homem pode

modificar as condições externas de forma intencional, ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo.

Sob a ótica da transformação proposta por Martins (2009), destacamos a fala docente da P1 que revela como a interação com colegas de trabalho pode alavancar possibilidades de aprendizagem e a consequente mudança de atitudes e ações docentes.

P1: [...] porque você ouve opinião de todos, então às vezes o que eu sei o outro passa de um jeito, então assim é mais fácil de aprender do que você ler um texto só você. O debate com as outras opiniões você chega a uma conclusão mais fácil.

O entendimento de outra professora entrevistada também reforça a concepção defendida pela autora referenciada.

P8: [...] a gente discute, estuda sobre isso, conversa, troca ideia ((pensa)). O que a gente pode fazer pra melhorar nossa prática [...].

Ao questionarmos as professoras se “os momentos de estudos são considerados necessários e importantes para a formação contínua,” surgiram as seguintes respostas:

P2: Sim. Porque você tem uma troca de conhecimento, daí sempre você acaba aprendendo:::... Troca de experiência e troca de ideias renovam.

P3: Porque a gente, como eu disse, precisa estar se reciclando. Então, se eu não fizer esses cursos, eu vou ficar sempre fazendo aquelas mesmas coisas, que podem ou não surtir um efeito desejado. Então, assim, se eu conhecer um novo, eu posso passar o novo para as crianças.

P6: Porque às vezes eu tenho uma dúvida e a outra colega sabe me responder a minha dúvida. Então é:::...assim pra se tirar muitas dúvidas. São bons esses estudos. E cada vez aprende mais.

P7: Sim. Muita coisa pra aprender. E muitas coisas mudam.

Como podemos verificar, na percepção das professoras, os encontros para estudos, de ajuda mútua e aprendizagens oportunizadas pela formação continuada são importantes e necessários. A troca de conhecimentos e experiências é um ponto bem destacado nas falas docentes. Esta visão vai ao encontro dos ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural, quando afirma que o homem se desenvolve e se humaniza pelas relações sociais e culturais no ambiente em que está inserido. Por meio de apropriações de conhecimentos construídos e transmitidos historicamente, de ser biológico, o homem evolui para um ser social e histórico. Esta transformação acontece em um processo de educação, eminentemente cultural que fomenta a constituição da natureza social dos homens. Segundo Vigotskii (1988, p. 22), “[...] a sociedade e

a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividades que distinguem os homens dos animais.”

De acordo com as postulações do autor, no ambiente escolar, as interações sociais, próprias deste contexto, podem proporcionar os meios necessários para a apropriação de novos conhecimentos pelas crianças. No contexto da escola, ao estimular o diálogo, a troca de informações, a divisão de tarefas, a ajuda mútua e a cooperação entre as crianças e delas com outros sujeitos desse espaço, o professor atua como mediador de novas aprendizagens que são fundamentais para o desenvolvimento intelectual e da personalidade infantil.

A relação do homem com o mundo é fundamentalmente mediada. Por isso, torna-se essencial considerar também o valor da intervenção intencional do professor no processo educacional. Pela perspectiva de Vigotskii (1988), a educação é um processo cultural-social e, como tal, tem sempre uma intenção, por ser uma atividade política e ética.

Compreendemos que os apontamentos de Vigotskii (1988) são basilares para uma prática pedagógica que visa à realização de uma educação humanizadora. Desse ponto de vista, a partir dos dados analisados até aqui, podemos considerar que, apesar de suas deficiências em relação à maneira como é configurada e efetivada, a formação continuada é uma oportunidade de compartilhar e aprender. As falas docentes reforçam que, nesses momentos, elas aprendem, ensinam e se renovam. Em um processo de troca de experiências, encontram suporte não apenas à sua prática pedagógica, mas também suporte para crescimento emocional e teórico para a realização do seu trabalho. Pelas respostas docentes, entendemos que, nesses encontros, os professores têm a possibilidade de se fortalecerem na teoria e na prática e se desenvolverem do ponto de vista intelectual e emocional, a partir da apropriação de novos conhecimentos. Além dos conhecimentos teóricos, os conhecimentos da vida também devem ser valorizados e, juntamente com outros sistematizados, podem incrementar a atuação pedagógica bem pensada.

Até aqui, apresentamos as percepções das professoras pesquisadas sobre a formação inicial e continuada. Além disso, dessas percepções, destacamos indicativos de aspectos relativos às especificidades para trabalhar com crianças pequenas. Na sequência, esboçamos um diálogo entre as informações reveladas na entrevista e a prática efetivamente realizada em turmas de Educação Infantil. Este confronto se torna possível, como já pontuado neste trabalho, devido às observações de situações pedagógicas realizadas no ambiente escolar durante a pesquisa de campo.

A situação transcrita aconteceu na ‘Sala de Informática’ de uma Escola de Educação Infantil. Nessa sala, estão disponibilizados dez computadores. Neles, as crianças têm um momento semanal de cinquenta minutos. De acordo com a professora, durante este período as crianças podem brincar, jogar e desenhar no computador. Como não há computadores suficientes para todas as crianças, elas são acomodadas em duplas para um mesmo monitor, intercalando o tempo de uso.

Quando acaba o ensaio, o Pré II sai e retorna para a sua sala. Ao chegar à sala, P6 fala que agora vão ter aula de Informática e pede para as crianças formarem uma fila e seguem para o Laboratório de Informática. Enquanto a professora reseta os computadores, as crianças ficam sentadas no chão aguardando. Quando termina, a P6 chama duas crianças por vez para sentar às mesas. Ela explica para esta pesquisadora, que, como não há computadores suficientes para todas as crianças, elas têm que dividir o computador. Ela libera os jogos que as crianças podem usar. Durante a aula, as crianças jogam e pintam no computador. Gostam muito e se divertem. A P6 caminha pelo laboratório, passa por perto e apenas observa. Não interfere nos jogos e/ou no que as crianças estão fazendo.

(Situação 12, 16/04/2014, 20 crianças entre 4 e 5 anos de idade, P6).

Nesta situação, a professora conduz as crianças à Sala de Informática e as coloca sentadas em duplas. Ela liga todos os computadores e libera os jogos. As crianças jogam e desenham no computador. Durante essa proposta, a professora caminha pela sala, sem orientar ou explicar o motivo de as crianças estarem na frente de um computador, de jogar, pintar ou desenhar. Parece ser um exercício para passar o tempo. As crianças não são orientadas sobre o que fazer. Nem, tampouco, são questionadas sobre o manuseio com equipamentos de informática. Não há qualquer tipo de mediação docente durante o tempo em que as crianças permanecem na sala.

Essa prática, na visão de Lima (2005), não se constitui como atividade. Para a autora, quando a criança faz alguma coisa determinada previamente, sem saber o objetivo da tarefa que está realizando e sem poder fazer do referido objetivo um motivo para a execução da tarefa, a criança acaba executando uma proposta motivada por finalidades alheias às esperadas, ou melhor, pensadas pela professora (LIMA, 2005, p. 112).

Acreditamos que as crianças, de modo geral, gostam de desenhar, jogar e pintar no computador. Mais ainda, as crianças da rede pública de ensino, considerando que a grande maioria não tem acesso a essa tecnologia em suas casas, conforme informado pela P6. Porém, analisando pelo aspecto do desenvolvimento infantil e de uma prática pedagógica voltada à atividade promotora de aprendizagem, parece evidente que o tempo utilizado no laboratório de

informática dirigiu-se a um cumprimento formal de tarefas escolares, visto que as “aulas de informática” estão previstas no currículo escolar.

Para Miller (2007), o professor é a peça fundamental que desencadeia o processo de desenvolvimento cultural da criança. É ele quem pode estimular e proporcionar meios necessários para que essa criança galgue etapas superiores de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Isso requer a mediação pedagógica, realizada pelo professor, de situações planejadas, com fins específicos. Assim explica a autora,

[...] o processo de ensino e aprendizagem deve ser encaminhado em contexto que permita ao aluno uma aprendizagem significativa, entendida esta como um conjunto de atividades realizadas com sentido e significado. (MILLER, 2007, p. 75).

Vejam agora uma situação que mostra um momento no qual a professora conduz uma contação de histórias:

Quando terminam as perguntas a P7 avisa que vai contar uma breve história sobre os animais. As crianças parecem não se interessar pela história, pois não prestam atenção. Olham para os lados, conversam com os colegas, se mexem e não fazem perguntas. Quando termina, a professora pergunta: “Quem gostou da história, bate palmas.” As crianças batem palmas. Sem comentar sobre a história, a professora fala às crianças para voltarem às carteiras e entrega uma folha de papel com desenhos para pintura. Ela explica que ‘primeiro é só para escrever o nome e nada mais além disso.

(Situação 14, 05/05/2014, 22 crianças entre 5 e 6 anos).

Para Chaves (2008), qualquer prática é considerada uma intervenção pedagógica. Nesta prática, observamos que a intervenção da professora se limita a contar a história não parecendo se importar com a reação das crianças e com sua participação na proposta. Aparentemente, não há envolvimento das crianças durante a história. Aliás, não houve interpretação e nem oportunidade para as crianças exporem o que elas entenderam ou aprenderam. De forma automatizada, bateram palmas ao final, a pedido da professora. Percebemos que as crianças apenas obedecem. Voltam às suas carteiras e começam a fazer o que a professora ‘manda’ fazer: escrever o nome na folha de papel, sem saber o porquê e para que estão fazendo determinado exercício.

Estas práticas vão de encontro à Teoria Histórico-Cultural, a qual defende a atividade orientada, contextualizada e significativa. Quando bem orientada, proporciona condições de aprendizagens motivadoras do desenvolvimento pleno da personalidade e da inteligência da criança. Sob este enfoque, Chaves, Lima e Hammerer (2011, p. 90) analisam que “[...] a função

do educador é mediar a relação da criança com o mundo em que ela está inserida, para provocar avanços que não ocorreriam sem a intervenção pedagógica.”

A seguir, há recortes de duas situações nas quais pode ser verificada uma prática pedagógica que promove a interação e envolvimento das crianças entre si e com a professora.

A P1 chama as crianças para brincar no tapete. Ela distribui uma caixa de peças coloridas para encaixe. Enquanto as crianças brincam, a P1 pergunta para a criança que está montando as peças: “Que cor é essa? O que você montou?” e a criança responde: “Azul. Montei um avião.” E a P1 prossegue: “Viu? Parabéns, você conseguiu!”. A P1 senta no chão e monta peças com as crianças formando brinquedos. As crianças dividem peças e montam blocos juntas. Uma menina reclama que ninguém brinca com ela. A P1 ouve e pergunta às crianças quem quer brincar com a colega. Duas meninas vêm buscá-la e elas brincam juntas. Algumas crianças vêm mostrar as peças montadas para a pesquisadora também. [...] Depois de 25 minutos brincando com as peças, a P1 fala: “Vamos guardar as pecinhas porque nós temos outra surpresa para hoje.” As crianças ficam animadas, guardam tudo dentro da caixa de pecinhas e em pouco tempo a sala está arrumada e sem peças pelo chão. P1 apenas orienta o trabalho. As crianças fazem tudo sozinhas.

(Situação 1, 11/03/2014, 18 crianças entre 2 e 3 anos de idade, P1).

A professora chama as crianças para a próxima proposta. Ela pede para fazerem um círculo grande e distribui um frasco vazio de shampoo ou similar para cada criança. Ela convida uma delas a participar e demonstra o que será feito com os frascos vazios. Explica que, conforme a música que vão cantar, as crianças deverão bater os frascos no chão conforme o ritmo da música. Ela começa a cantar ‘Escravos de Jó’ e a bater o frasco. Em seguida, as crianças fazem o mesmo. A P2 questiona: “Quem quer cantar a próxima música?” Uma criança se voluntaria, começa a cantar e as outras cantam junto, sempre batendo os frascos. Ao final de cada música, a professora parabeniza e as crianças batem palmas e uma ou outra repete o que a professora comenta: “Muito bem. Você está de parabéns!” A professora também chama as crianças que não foram voluntárias para participar e a cantar uma música. Algumas cantam, outras não. Na sequência, a professora coloca a caixa no meio do círculo e pede às crianças para guardarem os frascos vazios. Todas ajudam. Em pouco tempo, a sala está limpa e as crianças vão guardando os frascos vazios, enquanto cantam uma música que fala sobre ‘ajudar, guardar, limpar, etc.’.

(Situação 3, 13/03/2014, 18 crianças entre 2 e 3 anos de idade, P2)

Na Situação 1, além de estimular nas crianças novas descobertas a partir da montagem de peças, a P1 também motiva valores como solidariedade ao integrar ao grupo, uma criança que estava só. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, este é o caminho de uma educação que, além do desenvolvimento intelectual, oferecemos condições de apropriação de conhecimentos primordiais para a humanização de crianças e de adultos.

Observamos que, na Situação 3, a professora explica o que as crianças devem fazer com os frascos vazios e orienta a sequência da brincadeira. Ela estimula a participação das crianças e as parabeniza, o que pode fortalecer sua autoestima e o reconhecimento pela ação. Também não se esquece das crianças que não se voluntariaram para participar e dá a elas outra oportunidade, promovendo a interação social.

Percebemos que, quando existe a intencionalidade docente, o resultado é uma prática pedagógica que prima pela apropriação de novos conhecimentos. Aspectos de uma personalidade positiva podem e devem ser ensinados durante uma atividade significativa bem preparada e orientada. Na situação observada, vemos que as crianças cooperam na organização e na limpeza dos espaços utilizados durante a atividade. Este fato revela que, além de conteúdos teóricos que são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo da criança, outros valores como participação, solidariedade, parceria e trabalho compartilhado são elementos que contribuem para a formação mais humana na Escola da Infância.

Além destes aspectos, destacamos o aspecto cultural e artístico da atividade acima descrita, por meio da música. Dessa forma, retomamos Chaves, Lima e Hammerer (2011), que enfatizam a importância das experiências musicais para o desenvolvimento da criança. “As vivências musicais por meio do brincar constituem outro processo que mobiliza o desenvolvimento da criança, pois vão ao encontro de seus interesses, proporcionando-lhe benefícios que ela não consegue analisar, mas pode sentir.” (CHAVES; LIMA; HAMMERER, 2011, p. 93).

Conforme essas autoras, “[...] a musicalização é a criação de mediações entre a criança e o mundo musical, além da apreciação afetiva e criativa do mundo do som à sua volta.” (CHAVES; LIMA; HAMMERER, 2011, p. 93). Neste sentido, o professor pode criar condições efetivas de ampliação dos conhecimentos musicais das crianças, motivando experiências de percepção de ritmo, melodia e harmonia. Além de favorecer o desenvolvimento da criança e os seus movimentos corporais, o ritmo promove o “[...] o aperfeiçoamento da percepção sensorial e motora, oportunizando um desempenho educacional mais aprimorado, mais elaborado.” (CHAVES; LIMA; HAMMERER, 2011, p. 93).

Na pesquisa realizada, também observamos práticas pedagógicas pouco motivadoras da atividade e do envolvimento da criança na Escola de Educação Infantil. Essa realidade vai contra a concepção das autoras citadas no parágrafo anterior, quando apresentam mediações – como a

musicalização, por exemplo – que promovem o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades sensoriais nas crianças.

Em nossas observações, percebemos algumas crianças desvalorizadas pela ótica do erro, desconsiderando-se suas possibilidades e acertos. As observações indicaram, pois, aspectos de uma Pedagogia do medo, isto é, uma educação pautada nas repreensões em público que podem gerar mal estar e constrangimento.

Nessa perspectiva, Lima (2005, p. 159) entende que faz parte dos desafios da educação, “[...] garantir um desenvolvimento harmônico da personalidade infantil, ao propiciar espaço, tempo e experiências que motivem o aprendizado de auto-estima e auto-imagem fortalecidas”. Para dar conta deste desafio, a autora esclarece que é necessário repensar o papel da professora de Educação Infantil, pois ser mediadora de situações educativas que promovam aprendizagens significativas, demanda compreensão das regularidades ligadas ao desenvolvimento da criança.

Conforme as palavras da autora,

No âmbito educativo, a criança ativa e com auto-imagem fortalecida tende a arriscar mais, a testar e a experimentar os relacionamentos e as atividades. Deste ponto de vista, um dos papéis fundamentais da instituição educacional é promover experiências emocionais que sejam harmoniosas e estimulem sentimentos e emoções positivos. Essas experiências devem ser provocadas por relacionamentos que se pautem na amizade, na ajuda mútua, na solidariedade, na democracia das participações de todos os sujeitos, no amor expresso no que se faz e com quem se faz. (LIMA, 2005, p. 157).

Compartilhamos, a seguir, uma situação pedagógica na qual a prática observada remete ao monólogo. Nessa prática, é perceptível que, durante alguns minutos, a professora apenas comunica às crianças o que ela acredita estar realmente “ensinando” a elas. Vejamos:

Quando a P3 volta do lanche [...] traz garrafinhas com águas coloridas para fazer uma ‘atividade’. Ela faz a garrafa rolar pelo chão para mostrar às crianças as águas coloridas dentro das garrafas. Então ela arruma todas as garrafas coloridas em pé. As crianças ficam curiosas, levantam, querem ver e perguntam o que elas vão fazer com as garrafinhas. A P3 não responde e manda todos sentarem no tapete para aguardar. As crianças sentam por alguns instantes.

(Situação 6, 19/03/2014, 20 crianças entre 3 e 4 anos de idade, P3).

Apesar das tentativas feitas por meio de perguntas, as crianças não conseguem interagir, pois a professora não responde. Nesta prática, a criança desempenha papel de expectadora e ouvinte. Embasadas em aprendizados decorrentes de leituras e estudos realizados, entendemos que a intervenção pedagógica deve reforçar a autoestima da criança, em um ambiente no qual ela

assume papel de protagonista. Quando isso não acontece, e quando não é respeitada em suas perguntas, a criança fica em silêncio. Entende que, nesta relação de poder, ela deve obediência e respeito ao seu professor. Na situação 6, observamos que, apesar da fala individual da professora, ela consegue despertar a curiosidade das crianças em relação às garrafinhas com águas coloridas, em um primeiro momento. Ponto positivo. Porém, na sequência, não explica para que ou quando os referidos objetos serão usados e desenvolve outro exercício. Em um momento posterior, a professora teve que retomar o assunto para desenvolver sua proposta pedagógica. Além disso, quando a professora não responde às perguntas das crianças, ela expressa uma atitude na contramão do que propõe a Teoria Histórico-Cultural, a qual vê o professor como mediador e promotor de aprendizagem.

Miller (2007, p. 77) sinaliza que “[...] a função do professor é ser o mediador entre a criança e o objeto do conhecimento.” Esse tipo de mediação acontece por meio de, em outras possibilidades, organização do espaço, do tempo institucional, dos materiais e de situações educativas capazes de potencializar aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento da criança em patamares cada vez mais elevados. Nesse sentido,

Quando o professor acredita que sua função é apenas transmitir conhecimentos, o saber do aluno fica relegado a plano secundário e o professor não abre espaço para que ele possa participar do processo pelo qual deve aprender algo. (MILLER, 2007, p. 77).

Sob a ótica da mediação como possibilidade de dar visibilidade e de participação ativa da criança no processo de educação escolar, Lima *et al.* (2012) enfatizam, em seus estudos, a atitude do professor que consegue escutar o que a criança verbaliza. Ao agir dessa forma, além de reforçar comportamentos positivos na criança, também promove uma prática educativa promotora do desenvolvimento pleno na Educação Infantil. Assim esclarecem as autoras:

Caso o(a) professor(a) aprenda a escutar a criança, passa a percebê-la em sua capacidade de realizações, como protagonista de suas ações e atitudes na sua relação com o mundo. Com esse raciocínio, atribui novos sentidos à criança e às relações estabelecidas com ela, em situações de parceria, companheirismo e empatia, todas baseadas na intencionalidade. (LIMA *et al.*, 2012, p. 102).

Transcrevemos, a seguir, uma situação representativa de aparente falta de incentivo da professora à conversação das crianças.

A P4 termina de ler a história e fecha o livro. Diz que agora vai fazer a chamada e fala às crianças para ficarem sentadas e quietas. Ela sai da sala para buscar um colchonete e, quando retorna, coloca-o no chão. Avisa às crianças que vai buscar uma surpresa. Algumas crianças perguntam o que é,

mas ela não responde, sai novamente e volta em seguida com uma caixa. Quando retorna à sala, as crianças estão conversando com esta pesquisadora, que também está sentada no círculo junto com elas no tapete. A pesquisadora percebe que a professora não gosta muito de ver as crianças conversando com a pesquisadora, pois a P4 comenta que vai levar a surpresa embora por que elas estão conversando e deveriam estar sentadas e quietas. As crianças imediatamente voltam a sentar e ficam em silêncio. Logo em seguida a P4 chama a atenção de “A”, um menino que troca de lugar sem autorização. Ela ‘pega’ o braço direito dele e o leva de volta para o lugar anterior. Fala para “A”: “Você sabe que não deve sair do lugar. Fica sentado aqui!”. “A”, envergonhado, volta para seu lugar e fica em silêncio.

(Situação 7, 19/03/2014, 22 crianças entre 2 a 3 anos de idade, P4).

Em nossas leituras e estudos, entendemos que a interação social se materializa por intermédio da comunicação e do diálogo. Assim também deveria acontecer no ambiente escolar, principalmente com as crianças pequenas. Ao analisar a situação nº 7, inferimos que a professora está na contramão da educação humanizadora proposta pela THC. Em princípio, ela não responde às perguntas feitas, o que pode ser interpretado como desconsideração aos interesses infantis. Quando faz ameaça de levar a surpresa embora, as crianças, com medo e receosas, voltam a sentar em seus lugares e ficam imediatamente em silêncio. Tal atitude demonstra, em primeiro plano, que a professora não se importa com o momento vivido pelas crianças. Ela não questiona, não interage e não compartilha do que aconteceu em sua ausência. Quando, em seguida, corrige a criança que trocou de lugar sem a sua autorização, assume uma postura de poder. Queremos deixar claro, que não fazemos apologia à indisciplina ou rebeldia, pois compreendemos que as crianças precisam ser orientadas e aprender modos de conduta e comportamento considerados positivos socialmente. Mas, por outro lado, concebemos que atitudes imperativas e não explicativas não promovem apropriações motivadoras de atitudes e ações harmônicas na infância, o que tem impacto profundo na formação e desenvolvimento da personalidade da criança pequena. Ao contrário, podem reforçar condutas de resignação, obediência, constrangimento e passividade, elementos totalmente dispensáveis na formação da dignidade humana.

Nessa ótica, Kuhlmann Jr. (2006, p. 406) enfatiza:

Há certo grau de artificialismo no querer separar-se, isolar-se aquilo que seria próprio de uma condição infantil do que viesse a ameaçar essa condição. Entretanto, é sensato querer identificar concepções e práticas que representem maus-tratos, que minimizem as potencialidades e as capacidades dos pequenos.

Compactuamos da reflexão do autor e reconhecemos a importância de não promover tais práticas na Educação Infantil ou em qualquer outro nível da educação. Entretanto, é com indignação que constatamos e observamos práticas pedagógicas que retratam esta realidade.

Para ratificar e fundamentar nossa preocupação com a prática pedagógica acima descrita e que acontece, com frequência, em turmas de Educação Infantil, destacamos Chaves (2008). De acordo com a estudiosa, o diálogo e a expressão da afetividade são elementos essenciais ao processo educativo. Por sua vez, Imbernón (2011, p. 28) esclarece que o objetivo da educação é ajudar as pessoas a se tornarem mais livres e mais independentes. Com essa perspectiva, uma ação docente desejada é a participação efetiva do professor em processos educativos capazes de motivar a emancipação das pessoas, por meio de atitudes e práticas pedagógicas intencionalmente pensadas e executadas.

Observemos, na sequência, outra situação na qual a professora apresenta uma atitude pedagógica aparentemente indicadora de incentivo ao envolvimento da criança no que é proposto.

[...] Então ela (a professora) pega uma caixa de peças em formato de cones. Conforme pega os cones, pergunta a cor, ajuda as crianças a responder e distribui um cone para cada criança. Explica que as crianças devem usar as garrafinhas para fazer massagem nas pernas e no corpo. Ela mostra em seu corpo como fazer massagem. As crianças repetem os movimentos fazendo massagem nas pernas, barriga e pescoço, enquanto dão gargalhadas e se divertem.

(Situação 6, 19/03/2014, 20 crianças entre 3 e 4 anos de idade, P3).

Neste registro, verificamos que a P3 conduz uma prática que permite a interação das crianças, ao mesmo tempo em que ela orienta, explica e mostra como deve ser feito o que propõe. Desta forma, a P3 parece provocar atitudes infantis de integração e de bem estar físico e emocional. Ao serem incentivadas a participar ativamente, as crianças têm possibilidades de se apropriar de conhecimentos motivadores de seu pleno desenvolvimento.

Segundo Mello (2012), o professor precisa garantir a autonomia da criança, deixando que ela faça o que ela quer e o que consegue fazer. Não cabe ao professor, pois, subestimar ou decidir pela criança se ela consegue ou não fazer. Trata-se, assim, de observar e estimular a atividade e a criatividade da criança pequena no ambiente escolar.

A autora assim destaca o papel do adulto como mediador, em busca de aprendizagens que impulsionem o desenvolvimento da criança.

Nós, adultos, somos importantes na organização do espaço, na proposição de atividades significativas, na coordenação das atividades que propomos, nas diferentes formas de ajuda que as crianças solicitam, na ampliação daquilo que

as crianças fazem; mas a criança precisa realizar, ela própria, as atividades. (MELLO, 2012, p. 22).

A autora conclui que os processos de ensinar e de aprender têm natureza colaborativa, ou seja, são resultados da ação conjunta do professor com a criança. Podemos observar a materialização desta ação na situação 6 descrita acima. É um exemplo comprovador que o papel mediador do professor pode conduzir às novas descobertas e aprendizagens para a criança.

A seguir, apresentamos a mesma situação 6 em um momento que a P3 censura e corrige uma criança:

Um menino, D., usa o cone como 'arma' e faz de conta que está atirando. A P3 'arranca' o cone da mão dele e o repreende, dizendo: "Eu não sabia que isso era uma arma. Agora você vai ficar sem o cone", e tira o cone da mão de D. que fica sem graça e senta afastado do grupo. A massagem continua. A P3 explica que o cone pode 'virar trombeta' e as crianças assopram forte para fazer barulho. Elas aparentam gostar, pois dão risada. D. que ficou sem o cone, usa as mãos para 'fazer' um trombone e participar da brincadeira.
(Situação 6, 19/03/2014, 20 crianças entre 3 e 4 anos de idade, P3).

Esta situação retrata uma atitude aparentemente punitiva e constrangedora. Com base nessa constatação, indagamos: esse tipo de atitude tem impactos na formação da autoestima e autoconfiança da criança? Por que sabemos que a criança pequena está em processo de formação de sua inteligência e de sua personalidade, amparadas nos fundamentos da THC, enfatizamos o papel do exemplo positivo dos adultos do meio escolar e extraescolar na constituição do humano nas crianças, desde que nascem.

De acordo com Mello (2012), durante o processo educativo, desde o primeiro ano de vida, a criança começa a formar sua inteligência e sua personalidade. Durante este processo, a criança forma uma imagem de quem ela é. “[...] Dependendo de como ela é tratada, de como se sente nas situações que vive, daquilo que permitimos e não permitimos que ela faça, ela forma uma autoimagem.” (MELLO, 2012, p. 23).

Nesse sentido, ao invés de práticas docentes como a descrita na situação 6, a professora poderia ter conversado com a criança e, por meio do diálogo, entender o porquê o cone se transformou em arma. Talvez, naquele momento, a criança estivesse imitando ações de algum personagem ou pessoa de seu entorno. Entendemos que, nesta situação, a professora perdeu um precioso momento para interagir e descobrir quem ou o que imitava, a partir de uma conversa com a criança. Com essa perspectiva de trabalho pedagógico, dar oportunidade para a criança

falar é fundamental em um processo educativo que prima pela descoberta, criatividade e desenvolvimento pleno infantil.

A próxima situação ilustra um momento em que uma proposta de exercício aparentemente sem planejamento e orientação resulta em desordem dentro da sala. As crianças não fazem o que a professora espera que façam.

Após quase meia hora de pintura, a P8 recolhe as tintas e pinceis e manda as crianças limparem as mãos para sentar às mesas. As crianças limpam as mãos em uma toalha. Ela então, pega três caixas que contêm peças de encaixe de letras e números e espalha por vários lugares na sala, no meio das cadeiras e carteiras e diz para as crianças montarem peças e palavras. As crianças começam a montar as peças. Mas logo há confusão, barulho, gritaria. As crianças ficam engatinhando e brincando de se pegar dentro da sala. Correm e atiram as peças umas nas outras. Brigam e fazem bagunça. Isto acontece durante quase meia hora sem qualquer interferência da professora. Depois de meia hora, a P8 começa a recolher as peças e pede ajuda às crianças. Algumas ajudam. Poucas. Quando terminam de ajuntar as peças, as crianças sentam nas cadeiras, sob as ordens da professora. Ela começa a falar que está muito triste com o comportamento delas durante a montagem das peças.

P8: Fica todo mundo sentado com a cabeça abaixada na mesa. Não quero conversa! Silêncio! Quero ouvir somente o barulho da chuva.

E pergunta:

P8: Criança bonita e educada bate no coleguinha?

Crianças: Nãããoooo!

C9: Eu não bati, profe.

P8: Criança bonita e educada estraga o material da escola?

Crianças: Não!

P8: Estou muito triste com vocês, com a atitude de vocês. Em vez de brincar, vocês jogam as letras pelo ar e estragam os brinquedos. Não é pra jogar! Vocês desenharam e pintaram bonito no papel. Mas tem criança riscando a mesa.

As crianças ouvem em silêncio. A P8 repete que está muito triste hoje com todas as crianças que não respeitaram os combinados (regras de conduta que a professora faz com as crianças). As crianças permanecem em silêncio, com a cabeça abaixada sobre a mesa, em silêncio, por aproximadamente cinco minutos.

(Situação 16, 05/06/2014, 22 crianças entre 5 e 6 anos de idade, P8).

Presenciamos que, nesta situação, a professora faz uso de rótulos para sensibilizar as crianças quanto à desordem e bagunça durante a montagem (ou tentativa de) de peças. Ao perguntar “Criança bonita e educada bate no coleguinha?”, a professora fomenta a discriminação e cria estereótipos. Podemos inferir que as crianças podem entender que somente criança feia e mal educada bate no colega. Em nenhum momento, a professora tentou prevenir ou evitar esta situação desorganizada. A sua falta de ação pedagógica intencional e consciente pode prejudicar

a efetivação de um processo de aprendizagem provocador de desenvolvimento pleno da inteligência e da personalidade infantis.

Vimos que a permissividade não constrói conhecimento e nem desenvolve qualidades humanas nas crianças. Este lapso poderia ter sido reparado se, no momento posterior, em vez de dizer que estava triste (revelando uma condição pessoal), a professora tivesse trabalhado atitudes e ações consideradas adequadas, especialmente, em relação ao respeito entre as crianças e a professora.

Para Mello (2012), a relação de respeito em relação à criança precisa existir desde os momentos iniciais da vida de um bebê. É fundamental que as crianças participem do que acontece na escola: desde bem cedo, a relação respeitosa e envolvente precisa ser estabelecida entre o professor e a criança. Assim explica a autora:

Frente a um problema, em lugar de decidir as coisas, começamos por perguntar: “O que aconteceu? Como podemos resolver este problema?”. Essa atitude da educadora ensina respeito, autonomia, disciplina e forma uma autoimagem positiva de si mesma, além de ensinar a criança a pensar e a resolver problemas. (MELLO, 2012, p. 28).

Ampliando essas considerações, Chaves (2008, p. 78) afirma que, o potencial de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, “[...] pode ser evidenciado, minorado ou anulado, dependendo das ações pedagógicas que o professor ou outro profissional da instituição realize.”

A autora contribui para que analisemos a atitude da professora diante das crianças, ao afirmar que podemos perceber “[...] uma ideia de possibilidades ou de limites, de avanços ou retrocessos.” (CHAVES, 2008, p. 78). Na situação 16, acima apresentada, infelizmente, não há, aparentemente, qualquer possibilidade de avanço no aprendizado que possa impulsionar o desenvolvimento da inteligência e da personalidade de ‘D.’.

Encontramos em Lima (2005), o suporte necessário para nossa compreensão sobre a infância. Em seus estudos a autora destaca que, quando a criança é compreendida e tratada como um sujeito capaz de fazer com e sem a parceria de um adulto mais experiente, ela começa a participar e agir ativamente no lugar em que ocupa nas relações sociais. Destas relações e das atividades efetivadas decorrem diferentes aprendizagens que a tornam cada vez mais humana. Conforme as palavras da autora,

A infância passa a ser assim um momento de vivências e aprendizagens intencionalmente organizadas de modo a dar à criança possibilidades de agir, pensar, vivenciar, se relacionar e, assim, constituir qualidades especificamente

humanas. Essa é a infância da criança e das suas possibilidades, da garantia dos seus direitos como sujeito historicamente situado. (LIMA, 2005, p. 66).

Com base nos recortes de literatura apresentados até o momento, é possível enfatizar que a formação docente tem implicação direta na prática pedagógica. Por este motivo, a formação é um tema tão recorrente, estudado e pesquisado nos dias de hoje. Mais do que exercer o papel de figura fundamental na Educação Infantil, o professor tem, em suas mãos, a responsabilidade de educar e cuidar, bem como, estimular os avanços qualitativos no desenvolvimento da criança pequena. Aliado a isso, ele torna-se profissional capaz de impulsionar condições para a plena formação humana na Escola da Infância.

No próximo item, abordamos as concepções das professoras investigadas acerca da sua formação, da sua profissão e da Educação Infantil.

3.3 Vozes e ações de professores: percepções sobre a Educação Infantil e sua profissionalização

Entender as percepções das professoras sobre a Educação Infantil e sua profissão é um dos focos da pesquisa realizada. Para obter dados acerca desta questão, indagamos: “*O que a motivou para atuar na Educação Infantil?*”.

Seguem as respostas.

P1: *Aah, eu amo crianças....; Era um sonho. É a realização de um sonho de ser professora de criança pequena. Sempre.*

P2: *Aah, eu amo os pequenos ((risos)) Eu gosto muito de trabalhar com crianças pequenas. Eles são sinceros. Eu gosto. E tudo que você ensina, eles aprendem ((pensa)) Do jeito deles.*

P3: *Além de um dom ((risos)), é uma paixão que a gente tem, é um:::...é uma realização, assim, pessoal trabalhar com crianças.*

P4: *Eu amo a Educação Infantil!! Nem sei o que me motivou:::... ((pensa)) Mas acho que é AMOR mesmo.*

P5: *Aah, porque eu amo crianças pequenas nessa faixa etária. Trabalhar com eles desenvolver as habilidades deles, o corpo:::... Eu me cativei bastante nesses termos (((risos))).*

P6: *Porque eu gosto de crianças pequenas.*

P7: Assim:::...eu acho que a inocência deles, a pureza, sabe:::... Tudo é novidade pra eles. Tudo o que você traz, assim, de atividade pra fazer, eles gostam. Tudo é novidade. Então eles têm mais ânimo, parece. Parece que não tem aquilo de “ah, eu não quero fazer”, “ah, eu não gosto”. Aqueles que não fazem é porque eles têm realmente dificuldade para fazer, então você vai lá, você ajuda, você explica, não é por::: assim:::... preguiça entre aspas,:::... Os maiores não, eles já tem aquela desmotivação e tal, aquela coisa, não querem estudar. Na Educação Infantil, tudo é 10.

P8: Eu iniciei a minha carreira na Educação Infantil e eu sempre gostei mais dos ‘pequenos’. Porque os pequenos são ((pensa)) eles são amorosos, eles são afetuosos, é aquela coisa gostosa, é a ‘profe’ e:::...eu te amo:::... é aquela coisa gostosa pra gente. É diferente dos maiores. Os maiores é::: já não têm essa afetividade, esse lado. Os pequenos têm essa afetividade, tudo o que você faz, você dança, tudo o que você faz com eles, eles amam, eles adoram, você é um espelho pra eles. Então, é uma paixão. Eu amo a Educação Infantil.

Com base nos trechos das entrevistas citados acima, podemos verificar que o verbo ‘amar’ está presente na maioria das respostas. Desta forma, parece evidente que o amor é o elemento motivador na escolha da profissão de professora da Educação Infantil.

Sabemos que a decisão de uma escolha profissional é uma decisão pessoal. Fatores como pretensão salarial, status e reconhecimento social, plano de carreira e contexto familiar, dentre outros, podem influenciar nesta escolha. Não sabemos, porém, se uma escolha baseada em sentimentos como amor e paixão pode ser determinante para o sucesso profissional. Nem tampouco, podemos afirmar o contrário. Somos cientes que trabalhar com criança pequena requer conhecimentos teóricos e práticos essenciais para se tornar um professor da Educação Infantil, com possibilidades de ensinar conteúdos de naturezas diversas visando impulsionar o desenvolvimento pleno na infância. Nesse sentido, esses atributos vão além de sentimentos como paixão, amor, vocação e dom.

Ao privilegiar elementos abstratos, aqui entendidos como virtudes, sentimentos, vocação, dom e instinto maternal, as professoras relegam a formação e a capacitação profissional ao segundo plano. Este entendimento encontra fundamentação em Mello (2012) para quem o professor é um profissional que,

[...] precisa refletir sobre quem é a criança, sobre como ocorre seu processo de desenvolvimento, conhecer as forças que impulsionam seu desenvolvimento, e a partir daí refletir sobre nosso papel no processo de oportunizar o máximo crescimento e desenvolvimento das crianças. (MELLO, 2012, p. 33).

Formulamos a questão “*Para você, ser professora de criança pequena requer conhecimentos específicos?*” com objetivo de verificar a concepção das professoras quanto aos fundamentos teóricos essenciais exercício de sua profissão. A seguir, uma das respostas.

P1: Olha, eu acredito mais a prática mesmo. Assim, porque às vezes você conhece a teoria e quando você vai tentar aplicar a teoria ali, não dá muito certo. Então você sempre tem que tentar dar um jeitinho. Ter um... ((pensa)) ter o AMOR (ênfase) por aquilo que você faz, acho que então você consegue dominar. Não adianta você ter só o conhecimento. Não vale muito.

Na resposta da P1, notamos, novamente, a importância atribuída à presença do elemento subjetivo AMOR (ênfase da professora) para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. A prática é brevemente mencionada e, o conhecimento, de certa forma, desprezado. Justificamos esta compreensão quando a referida professora comenta “[...] *não adianta você ter só o conhecimento. Não vale muito.*”

Para discutirmos essa percepção docente, Barbosa, Alves e Martins (2006) afirmam que as mulheres tiveram ampla aceitação na profissão docente. Como a imagem feminina está vinculada a um ser paciente, carinhoso, maternal e, sobretudo, por gostar de crianças, é mais fácil trabalhar com crianças pequenas. Para as autoras, esta imagem feminina contribuiu para a desvalorização social da mulher, na mesma proporção em que a concepção do magistério como um dom ou como vocação justifica a falta de prestígio das professoras e da própria docência na Educação Infantil. Ser professora na Escola da Infância é, portanto, muito comumente atrelada a uma “[...] tarefa de *tios e tias*, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha amor, boa vontade e afinidade com crianças pequenas.” (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2006, p. 6; 7).

O estíma maternal aparece mais uma vez como qualidade fundamental para o bom exercício do ‘ser professora de criança pequena’. Os depoimentos abaixo mencionados explicitam essa concepção.

P2: Além de mãe, você tem que saber como lidar com eles, porque vem aquele ‘serzinho’ bem pequeno, porque você entrega seu filho ali, então eu tenho que ter uma formação para eu saber. Porque ali é a base, é a base da vida dele. Tudo vem dali... Até o jeito de falar. Porque ele pode ter um trauma. Que fica ‘para o resto da vida da criança. E daí como eu já estudei, eu sei como eu lidar com estas situações e até mesmo com os pais.

P3: Primeiro as fases que toda a criança passa, por que a gente tem que conhecer. Em cima até de Vigotsky, de Piaget, então a gente tem que ter muito conhecimento:::...((pensa)) não que eu siga um exatamente, mas muito do que a gente vê escrito por eles, lê, nesse sentido a gente usa na prática. Então é muito

importante, a gente tem que conhecer, porque na Educação Infantil também vale muito como mãe. Meu conhecimento de mãe. Eu posso estar trabalhando com as crianças até mesmo no sentimental, porque a criança pequena, ela é muito sentimento.

P4: *Exige muitos conhecimentos. Muitos. (ênfase) Tem que ter amor à função. Na sala de aula você tem que ser um pouco de tudo. Tem que ser um pouco mãe, um pouco enfermeira. Não dá para ser só profissional. Tem criança que nunca vê a mãe. Só vê o pai. Então, tem esse lado materno. As crianças chegam e querem carinho. Elas são muito carentes...*

Nestas narrativas, notamos que a relevância atribuída ao papel materno se confunde com o papel do professor. Parece estar implícito que os conhecimentos específicos para a docência na Educação Infantil, sequer mencionados, não parecem ser importantes para a prática docente. Ao invés de apontar características e especificidades que são requisitos para o trabalho com a criança pequena, as professoras reforçam a questão do cuidado, do afeto e da proteção. Trata-se de aspectos essenciais na Educação da criança pequena, mas não são suficientes para a plenitude do desenvolvimento infantil. Nenhum tipo de conhecimento teórico ou prático específico e primordial à ação docente com crianças pequenas é mencionado pelas P1, P2 e P4.

A P3 apenas aponta, de forma vaga, autores como Vigotsky e Piaget, sem fazer qualquer alusão às suas teorias e proposições. Reporta-se ao papel maternal, o conhecimento ‘de mãe’ e o aspecto sentimental como fatores importantes para o trabalho com as crianças pequenas.

A partir das proposições docentes, inferimos que, de acordo com as professoras pesquisadas, basta ser mãe para o bom desempenho da profissão professora. Em nossa visão, porém, esta é uma realidade preocupante, pois contribui para reforçar a atividade docente como extensão do lar, descaracterizando a docência como profissão que necessita de conhecimentos específicos para promover o desenvolvimento infantil e também sustentando o desprestígio da profissão nas últimas décadas.

De acordo com Mello (2012), o trabalho do adulto que convive com a criança pequena não está reduzido ao cuidar, proteger e esperar. Isto não significa que o cuidado é desprezado pela autora. Ela explica que, o cuidado é necessário, pois, quanto menor a criança, mais cuidado ela requer quanto à alimentação, higiene e conforto para seu bem estar físico e emocional. Enfatiza, porém, que as crianças precisam vivenciar experiências que permitam novas descobertas e aprendizagens. Chama atenção, ainda, para o novo papel que a professora de criança pequena precisa assumir em sua prática.

Mas, além de cuidado, [as crianças] precisam explorar e experimentar os objetos, precisam de companhia nas brincadeiras e em atividades livremente escolhidas por elas em um espaço rico de objetos e situações para explorar e descobrir. Em poucas palavras, as crianças precisam de situações, objetos e pessoas que provoquem sua atividade. Por isso, deixamos de ser pajens, babás e monitoras/es para ser educadoras/es ou professoras/es. (MELLO, 2012, p. 20).

Na sequência, apresentamos outras respostas que esboçam, de forma tímida, um contexto um pouco mais profissional do ser professor.

P5: *Sim. Porque a gente assim, conforme você está na...((pensa)) cada turma tem uma, uma, um ponto pra você atingir. Então a gente busca leituras. Se tem alguma criança com algum problema específico de coordenação por exemplo::...coordenação ampla ou fina. Então ((pensa)) você busca textos para estar aprimorando. Pesquisando atividades pra estar ajudando essa criança. Todos os dias você tem que estar buscando alguma coisa diferente.*

P6: *((Pensa)) Cursos nessa área.*

P7: *Muito. Principalmente na área de Psicologia a gente tem que ter, além dos conteúdos do planejamento a gente tem que ter conhecimento de psicologia, do desenvolvimento deles, das fases. Daí tem as teorias do Piaget, das fases do desenvolvimento, tem a do Vigotsky da teoria do sóciointeracionismo e tal, e assim, muitas outras sobre avaliação, como você interpretar um desenho, como agir em determinadas dificuldades. Até dos distúrbios da aprendizagem tem que estar estudando sempre. Todo ano você encontra as mesmas dificuldades::...mas, são alunos diferentes. Daí o que você fez o ano passado não dá certo neste ano porque é assim, outro ser. Então, você tem que estar buscando, pesquisando, porque parece que é novidade todo ano.*

P8: *Sim. Sim. Você sempre precisa ir em busca. Você não conhece tudo... você sempre tem que ajudar seu aluno::... ((pensa)) tem que ir em busca de que forma você vai fazer pra que você melhore a sua atuação em sala de aula, porque eles são pequenos mas...((pensa)) é::: você não ficar só naquele ali, naquele patamar... é::: você vai em busca:::... você pode dar mais coisas para eles, pode ensinar a pensar.*

Nas falas transcritas, observamos que apesar de as professoras concordarem que o trabalho na Educação Infantil requer conhecimentos específicos, apenas a P7 menciona a necessidade de conhecer e estudar o desenvolvimento da criança, conceitos de Psicologia e avaliação. As outras professoras não apontam de forma consistente, o que julgam importante para sua prática pedagógica com as crianças pequenas.

Documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) determinam as especificidades para o professor nesta etapa da educação. No rol de requisitos, o professor polivalente tem lugar de destaque. Este professor é concebido como o profissional que tem capacidade para ensinar conteúdos de diversas áreas do conhecimento, além

de apresentar características como conhecimento teórico, organização, sensibilidade, ética, dentre outros. O cuidado com a criança também aparece como função básica do professor da Educação Infantil.

Ao confrontar os requisitos exigidos para a profissão professor com as concepções mostradas pelas professoras entrevistadas, percebemos que há uma grande lacuna. As capacidades e qualidades atribuídas ao profissional da Educação Infantil parecem não estar internalizadas pelas professoras como elementos indispensáveis para a prática pedagógica que visa a construção e o desenvolvimento pleno da criança – um dos principais objetivos da Educação Infantil.

Recorremos a Mello (2002, p.14) para ratificar nosso entendimento.

A função do adulto é, portanto, ser o organizador de experiências para garantir que estas respondam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Não é papel do educador, vigiar, cuidar, controlar, fazer pela criança, mas propor atividades atraentes, colocar a criança em condições de agir. Nesse momento, o educador é observador da atividade infantil, leitor das diferentes linguagens que a criança usa para comunicar suas necessidades e companheiro das brincadeiras e das atividades através das quais estabelece uma relação de carinho e cumplicidade com a criança.

Para que as professoras desenvolvam seu trabalho de forma a contemplar aos objetivos da Educação Infantil e atender às necessidades das crianças, é necessário, em primeiro lugar, aprender mais sobre as especificidades da sua função. Dentre elas, planejar e organizar atividades orientadas, com objetivos definidos para promoção de novas apropriações e aprendizados. Importante e também necessário, é verificar os recursos (materiais, pedagógicos, tecnológicos, didáticos) disponibilizados pela escola que contribuem para melhorar a sua prática em turmas de Educação Infantil, lembrando que os conteúdos a serem ensinados precisam estar adequados à faixa etária das crianças.

Acreditamos que esses aspectos encontram lugar nas práticas docentes positivas e intencionalmente constituídas. Para que isto aconteça, é necessário que o professor seja um estudioso e se entenda como intelectual cuja formação é contínua. Para sabermos se as professoras investigadas continuam a estudar depois de sua formação, perguntamos: “*Você voltou a estudar depois que terminou seu curso de graduação?*” Como respostas, apresentamos:

PI: Sim. Fazendo a Pós. Pelo fato de eu ter feito uma faculdade, uma graduação a distância, eu achava que ficava muito vago a distância, então eu quis fazer uma pós-graduação, me especializar numa presencial pra fortalecer mais o meu conhecimento.

P2: *Sim. Especialização em Educação Infantil.[...] porque para eu atuar na área, e como eu já atuo, é bem mais específico, como eu te falei que certas coisas eu não aprendi diretamente na graduação. Lá é amplo e eu queria mais direcionado.*

P3: *Eu fiz a pós depois ((pensa)) e fiz alguns cursos assim:::... extra curriculares, nada em cima da formação. Necessidade. A gente tem que estar sempre se atualizando. Na profissão, até mesmo novas... novos textos que falam, da educação Infantil, do ensino-aprendizagem, então a gente tem que sempre estar se reciclando.*

P4: *Sim. Eu fiz pós-graduação em Educação Especial. Porque tem que estar sempre aprendendo. A gente nunca sabe o suficiente. Então, tem que estudar sempre.*

P5: *Aah, porque eu queria me especificar numa:::... ((pensa)) Porque eu gosto de psico.. psicopedagogia que é a área mais psicológica da criança, então eu... ((pensa)) Como era uma necessidade no ano que eu estava trabalhando e eu gosto destas partes, daí eu quis me aprofundar mais. Eu fiz a minha pós. Logo:::...eu esperei um ano e concluí a minha pós.*

P6: *Sim. Porque na área que a gente está, tem que sempre que estar estudando.*

P7: *Sim. Na verdade eu fiz pós-graduação em Didática e assim, a gente tem vários cursos de formação continuada. Agora mesmo estou fazendo pró-letramento em Matemática. É um curso que vai o ano todo, toda semana tem aula, bem interessante que contempla a formação do professor mesmo. Tem Didática, Avaliação, não só questões assim, mas também como lidar com indisciplina, letramento e outras coisas que implicam na aprendizagem.*

P8: *Sim. Eu fiz pós em Interdisciplinaridade no Magistério.*

Analizamos, positivamente, o fato de todas as professoras terem voltado a estudar depois do seu curso de graduação. Fizemos questão de mostrar todas as respostas, pois diversos são os motivos, por ela mencionados. Observamos que, por meio de cursos de pós-graduação em nível de especialização, as professoras buscaram encontrar conhecimentos que faltaram em sua formação inicial ou porque o curso de graduação foi a distância ou mesmo pelas falhas já apontadas anteriormente. Pelos relatos, constatamos que a formação não adequada de professores se configura como um dos problemas centrais das dificuldades observadas no contexto da Educação Infantil.

Em Campos (2008), encontramos fundamentação e suporte para nossas palavras. Em suas pesquisas e estudos, a autora relata que as soluções alternativas adotadas no Brasil não resolvem os problemas e os impasses encontrados na Educação Infantil. Como exemplo, cita a

infraestrutura precária, dificuldades na aprendizagem e, principalmente, a formação profissional deficiente em nível de formação inicial e continuada. A autora assim defende um novo perfil de professor:

A construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas redes municipais, nas escolas de educação infantil das universidades, nas entidades conveniadas, nas escolas privadas são tarefas que podem contribuir para essa missão complexa e urgente, quando mais e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do País. (CAMPOS, 2008, p. 128).

Lembramos que, segundo Campos (2008), a criança pequena requer atendimento específico que não se encaixa ao modelo tradicional ainda existente na escola atual. Para superar esta visão tradicional do papel do professor, é necessário “[...] construir uma nova identidade [...]” (CAMPOS, 2008, p. 127). Esta identidade precisa abranger muito mais do que conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial: é fundamental que seja visualizado um novo papel para o professor na educação da criança pequena.

Para a questão, “*Fale sobre algum outro curso que você fez*”, trazemos as seguintes respostas:

P1: Como nós não temos professor de Educação Física no CMEI, então a gente teve um curso no ano passado com uma professora de Educação Física. Ela trouxe pra gente vários exercícios que a gente pode desenvolver com os pequenos[...].

P2: Mas a gente sempre está fazendo:::...((pensa)) é que nem agora eu estou fazendo TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade). Mas eu só fiz inscrição, eu ainda não comecei.

P6: Eu fiz esse ano, um de 40 horas na Cesumar (Centro Universitário Cesumar), EaD (Ensino a Distância). Também esqueci o tema.

P7: Acabei fazendo psicomotricidade (online) e fiz um de literatura infantil também.

Das 8 (oito) professoras entrevistadas, apenas quatro responderam afirmativamente à questão, conforme transcrito acima. Este número representa cinquenta por cento do *corpus* da pesquisa. As outras professoras se reportaram aos encontros de formação continuada como cursos extras (pois lá sempre aprendem alguma coisa) e a cursos que gostariam de fazer futuramente. Uma delas falou em estudar sobre Psicopedagogia.

Conforme Imbernón (2001), a formação permanente do professor precisa proporcionar o seu desenvolvimento e novos conhecimentos em âmbitos diversos que nem foram cogitados em sua formação inicial. O professor, portanto, deve continuar a estudar durante toda a vida profissional para “[...] apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo.” (IMBERNÓN, 2001, p. 65).

O autor ainda esclarece que o professor deve dar lugar para a mudança em sua prática pedagógica e desenvolver uma consciência crítica para adotar novas alternativas que incrementem ainda mais a sua profissão. A partir das palavras do autor, inferimos que novos conhecimentos podem ser apropriados em cursos diversos na área da Educação Infantil.

Com base nessas proposições destacadas de literatura pertinente à área, deduzimos que a qualidade na educação tem relação profunda com a qualidade da formação dos professores, seja inicial ou continuada. São evidentes, também, quando discutimos as falas das entrevistadas, aspectos referentes à precarização dos cursos de formação inicial. Tais aspectos são destacados por diversos autores que estudam a temática. Para exemplificar, escolhemos uma citação de Rosemberg (1994), que, apesar de não ser estudo recente, ilustra bem um problema que ainda encontramos na atualidade.

A preocupação, cada vez mais intensa com a elevação do nível educacional e profissional do trabalhador de educação infantil, decorre tanto de resultados de pesquisas – que evidenciam a intensa associação entre formação educacional e a qualidade do atendimento oferecido à criança pequena –, quanto do impacto, a longo prazo, na vida das crianças, de uma experiência educacional de boa **qualidade**. (ROSEMBERG, 1994, p. 53; 54. Grifo da autora).

A função social da formação docente encontra amparo em Martins (2010, p. 14), para quem a formação deve ser intencionalmente planejada. Desta forma, “[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte”. A autora explica que, quando assumimos a prática como objeto de análise, ressaltando que não nos referimos à prática de sujeitos isolados, mas, sim, à prática de diversos homens em determinado momento histórico, confrontamo-nos com o impasse entre o *‘dever ser’* (grifo da autora) da formação e as reais possibilidades para sua realização. No âmbito da educação, Martins (2010, p. 15) afirma que a formação do professor é um assunto ainda mais delicado, visto que “[...] o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos.” Para que esta humanização se efetive, é necessária “[...] a mediação da própria humanidade dos professores.”

Conforme a autora, a transformação das pessoas em busca de um ideal humano superior é a meta principal da educação escolar. Para tanto, a formação do professor é condição *sine qua non* para, além de preparar as crianças para novas conquistas, também possa oportunizar condições de neles despertar a consciência crítica e cidadã, necessária para a verdadeira transformação humana.

Retornando às falas docentes, merece nosso destaque o fato de todas as professoras investigadas concordarem que estudar é uma necessidade para aprimorar a sua prática pedagógica. Além disso, o senso comum revelado em suas respostas, mostra, que continuar aprendendo e estudando é um meio para atualização e aperfeiçoamento constantes. Reconhecemos, aqui, o esforço das professoras em buscar novos subsídios que possam preencher a deficiência de seus cursos de graduação, ao mesmo tempo em que podem fomentar e incrementar sua prática pedagógica e entendemos que a articulação entre a teoria e a prática educativa deve estar harmonizada e integrada, para proporcionar uma educação que garanta o pleno desenvolvimento da criança em seus mais distintos aspectos, como já mencionamos anteriormente.

Pelo exposto, as discussões feitas ao longo da dissertação e em especial neste capítulo retratam a realidade da formação do professor de Educação Infantil, na pequena cidade de Medianeira, Paraná. A partir da pesquisa realizada com as professoras, fomos aprendendo e apreendendo novos conhecimentos e realidades. As reflexões tecidas revelam aspectos da formação docente de crianças pequenas, muito próximos da realidade de diferentes localidades do nosso imenso país. Este apontamento não surge aleatoriamente. Nasce dos dados apresentados e discutidos, das leituras e estudos empreendidos de autores de outrora e, também, daqueles contemporâneos.

Neste capítulo, pudemos apreender questões acerca da formação inicial do professor de criança pequena, como questão que demanda investimento, planejamento e qualidade em sua execução. Como vimos, as entrevistadas revelam as lacunas existentes em sua graduação – nem sempre específica – conforme requerem as leis que regem esta etapa da educação. Além disso, os cursos de formação continuada, segundo o contexto pesquisado, também não apresentam continuidade, planejamento e nem promovem desenvolvimento profissional, conforme dados revelados pelas vozes docentes.

Colocamo-nos em oposição, assim, a contextos em que há indícios de má formação docente por meio de cursos rápidos de graduação e pós-graduação, geralmente a distância, com comprometimento das demais etapas de formação de professores, por faltar base teórica sólida para amparar novas aprendizagens em cursos de formação continuada. Dessa ótica, não basta apenas vontade para melhorar. É preciso mais, dentre outras, qualidade de ensino e de formação para realizar uma prática educativa que realmente promova o desenvolvimento intelectual e pessoal da criança.

Nas considerações finais, procedemos às últimas palavras deste trabalho monográfico. Com base nas narrativas docentes e observações realizadas, verificamos, a partir das percepções das professoras, os (des) compassos entre sua formação (a teoria) e a prática educativa efetivamente realizada. Deste confronto, que se estabelece em nível subjetivo, resultam não apenas as considerações que concluem este trabalho. Mais do que isso, revelam transformações não apenas vistas, mas sentidas. E, sobretudo, resulta um novo olhar para o universo da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa apresentada nesta dissertação, fomos guiadas pelo objetivo principal de *verificar as percepções de professoras de Educação Infantil acerca dos (des) compassos entre sua formação inicial e continuada e sua prática efetivamente realizada.*

Com esse objetivo, foram definidas 4 (quatro) escolas da rede municipal da cidade de Medianeira, no Estado do Paraná, como parceiras de investigação para tecermos reflexões sobre os impactos da formação inicial e continuada na prática educativa. Como instrumentos de produção de dados, realizamos observações de ações pedagógicas e entrevistas semiestruturadas com oito professoras de turmas da Educação Infantil.

Uma das ideias centrais defendidas em nosso trabalho é a de que, para uma atuação pedagógica intencional e consciente, se tornam essenciais conhecimentos teóricos e práticos capazes de embasar a atuação docente, tendo, como base, especificidades do desenvolvimento da criança em distintos momentos da infância. Essa atuação requer um professor solidamente preparado para inserir a criança concreta e ativamente na proposta educativa, cuja expressão revele a organização consciente de espaços, tempos, materiais e situações em escolas de Educação Infantil.

Trata-se de compreender a cultura como fonte de aprendizagens e, conseqüentemente, como produtora de desenvolvimento humano. Como a Teoria Histórico-Cultural (THC) preconiza, a natureza do homem é biológica e social. Esta segunda natureza de cunho social é formada a partir da capacidade humana de aprender e se desenvolver em relações sociais. Nestas relações, é possível se apropriar das riquezas culturais produzidas pela humanidade.

A concepção apresentada tem impactos decisivos para a Escola da Infância: a criança aprende, se desenvolve e conquista níveis superiores de humanização. Conforme Leontiev (1988), este processo acontece por meio da apropriação de elementos da cultura em relações sociais mediadas pelo outro, que, na Educação Infantil, é representado, sobretudo, pelo professor.

Nesse contexto, o professor exerce papel fundamental no planejamento bem pensado e na execução de situações educativas capazes de promoverem aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança. De acordo com a THC, o professor é um dos principais mediadores das aprendizagens e apropriações de novos conhecimentos propulsores do desenvolvimento infantil. Ao mediar o acesso das crianças aos

bens culturais produzidos pela humanidade por meio das relações sociais, o professor também intermedeia o processo da humanização da criança.

Tendo essas ideias como pano de fundo, no primeiro capítulo, foram apresentados os percursos metodológicos da pesquisa. Nele, enfatizamos os instrumentos de produção de dados: a entrevista e a observação da prática pedagógica. Observamos situações pedagógicas de 8 (oito) professoras da Educação Infantil, totalizando 64 (sessenta e quatro horas). As observações aconteceram em diversos ambientes: em salas de referência das turmas, pátios internos e externos, parques de recreação, gramados, laboratório de informática, atividades de rua e outros.

Juntamente com essas ações, efetivamos entrevistas semiestruturadas com as 8 (oito) professoras pesquisadas. Além dos dados pessoais, perguntamos sobre a formação inicial e continuada: qual o curso de graduação concluído, quais as disciplinas cursadas que mais auxiliam no trabalho com a criança pequena e o que faltou no curso de graduação que contribuiria com esse trabalho. Outra questão abordou o tempo de serviço e a motivação para trabalhar na Educação Infantil. O capítulo 1 sintetizou, portanto, os percursos realizados na investigação.

Desde os estudos iniciados em março de 2014, ao longo da pesquisa apresentada e discutida nesta dissertação, percorremos um caminho de valiosas aprendizagens, vivências e experiências marcantes para a vida profissional e pessoal. Dentre essas vivências, destaca-se a participação no cotidiano escolar de 4 (quatro) Escolas de Educação Infantil.

Nessa experiência, foi possível sentir uma realidade específica da educação de crianças pequenas. A realidade observada se passa em salas repletas de crianças pequenas, atingindo a média de 22 a 25 crianças, em turmas distintas com idades que variam de 2 (dois) a 6 (seis) anos. Por terem espaços físicos reduzidos e limitados, as salas não permitem muita mobilidade infantil. Desta forma, as crianças menores de 2 (dois) a 3 (três) anos que frequentam as turmas de Maternal, ficam geralmente sentadas em círculo sobre um tapete disposto no meio da sala. É sobre o tapete que a maior parte dos exercícios e propostas pedagógicas acontece. Quase sempre, a professora também fica sentada junto com as crianças. Nesta posição, conta histórias, canta com as crianças, faz chamada dos presentes, distribui lanches, enfim, conduz a rotina escolar.

As salas de crianças de 3 (três) a 4 (quatro) anos são organizadas em espaços um pouco maiores. As crianças ficam sentadas, na maior parte do tempo, em mesas de 4 (quatro) lugares. Assim, conforme as professoras explicaram, “elas aprendem a dividir lugar desde cedo.” Não

raros são os momentos em que as crianças são chamadas para sentar no chão, formar círculo e ouvir histórias que as professoras contam.

As turmas de crianças de 5 (cinco) a 6 (seis) anos de idade seguem a padronização das carteiras individuais, em fileiras, com corredores entre elas, como é comum no Ensino Fundamental. Desolador foi constatar que o mesmo posicionamento de carteiras, mesas e corredores implicam a conservação do padrão disciplinar encontrado em escolas arcaicas e de colégios militares, ainda existentes e com a mesma formação. No contexto estudado, infelizmente, presenciamos a mesma realidade apontada por Kishimoto (2003): há filas para entrar, carteiras enfileiradas, nucas atrás de nucas e atividades iguais para todas as crianças.

Das 4 (quatro) escolas pesquisadas, apenas um Centro de Educação Infantil oferece um amplo espaço externo, com gramados, flores, árvores, parque com diversos brinquedos e caixa de areia, onde as crianças podem brincar em uma grande área livre. As outras escolas não oferecem espaços semelhantes. Em duas escolas, encontramos pequenos cantos verdes. Quadras cobertas oferecem lugar para realização de jogos, brincadeiras, esportes, dentre outras possibilidades. A ausência total de espaço verde foi observada apenas em uma escola. Nesta, todas as propostas se realizam em pátio coberto, escuro, mal iluminado e mal ventilado.

No percurso da pesquisa, não foram apenas os espaços físicos que chamaram atenção. Nesse tempo, nossos olhares encontraram os olhares de muitas crianças. De aproximadamente duzentas crianças. Os olhares que vimos mostraram muito: alegria, tristeza, choro, dor, emoção, carência. Muita carência. Grande número de crianças pequenas é carente de pai, mãe, irmãos, parentes; além de carentes de afeto, comida, vestuário e moradia. É no espaço escolar que as carências e as diferenças sociais, culturais e históricas se misturam e se revelam. E é com essa diversidade que as professoras precisam trabalhar e interagir em seu cotidiano. E é para essa realidade que o professor precisa estar preparado, conforme assevera Campos (2008).

Ao chegar neste ponto enfatizamos que, embora nosso foco não sejam aspectos filosóficos ou sociais, é primordial considerar a história de vida da criança para efetivarmos a história dos bancos escolares. Entendemos que, no contexto do ambiente escolar, conhecer a realidade da criança é fundamental para uma prática educativa que conduz ao processo de humanização.

No segundo capítulo, trouxemos elementos da fundamentação teórica, com reflexões sobre a questão de formação de professores. Nessa perspectiva, destacamos como objeto de nossa

pesquisa a questão da formação docente para o trabalho com a criança pequena, tanto aspectos da formação inicial de professores quanto da continuada.

Para a fundamentação teórica do estudo, optamos por princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural, com a perspectiva de destacarmos suas contribuições para melhor compreensão da criança, como sujeito ativo e historicamente situado. Também pontuamos o papel do professor como agente mediador entre a criança e a cultura elaborada pelas gerações ao longo da história humana e do valor da Educação Infantil para o pleno desenvolvimento na infância.

Além desse referencial teórico, trouxemos estudos de autores contemporâneos cujas defesas estão em consonância com os princípios da THC. Para nós, esses estudos contribuíram para sustentar cientificamente este texto monográfico no que se refere à análise dos dados produzidos.

As narrativas das professoras parceiras da investigação, atuantes em escolas públicas de Educação Infantil de Medianeira, Paraná, revelam que, em sua formação inicial, os cursos de graduação não contemplam disciplinas específicas para trabalhar na Educação Infantil. Não houve detalhamento, pelas professoras, acerca de quais seriam estas disciplinas. Ficou perceptível, porém, a ênfase na necessidade de “mais disciplina sobre a Educação Infantil” para prover subsídios teóricos e metodológicos, visando à prática educativa com a criança pequena.

De modo geral, evidenciamos nos relatos docentes, o pouco tempo para realização e duração do estágio durante a formação. Em especial, as professoras graduadas na modalidade de Educação a Distância constataram maior dificuldade quanto à prática pedagógica, visto que o estágio é ainda mais deficitário, ou até ausente nessa modalidade de ensino.

Conforme apontado no Capítulo 2, a grande expansão do Ensino a Distância, deve-se ao fato da flexibilização de horário e de tempo, bem como sua oferta em diversas instituições públicas e privadas. A opção por cursos a distância visa atender necessidades imediatas. O acesso é muito mais fácil. As tecnologias de informação (TIs) disponibilizam sinal nos lugares mais remotos. Portanto, não existe mais justificativa para não estudar, visto que a qualquer hora é possível começar ou continuar a formação profissional. Quanto à qualidade, bem, esta é outra questão. Polêmica, sem dúvida, de acordo com Martins (2010), para quem a formação inicial de forma alguma deve acontecer em Ensino a Distância. Se na formação presencial onde é possível interagir, debater e aprender com colegas e professores físicos, ainda existem falhas e

deficiências curriculares, na Educação a Distância, esse quadro se agrava. Se um dos grandes problemas nos cursos presenciais é a falta de horas práticas ou estágios, que dirá no Ensino virtualizado, onde a prática é inexistente? Onde a interação acontece somente em fóruns e ambientes virtuais? Podemos visualizar a resposta para essas perguntas na prática pedagógica realizada em turmas de Educação Infantil: professoras cientes das carências em sua formação. Lacunas que revelam a falta de conhecimentos específicos para trabalhar com crianças pequenas, como, por exemplo, questões e aspectos sobre o processo do desenvolvimento e aprendizagem.

Por outro lado, encontramos algumas poucas, mas significativas, situações pedagógicas observadas que fortalecem e promovem a apropriação de novos conhecimentos, conforme apresentado no Capítulo 3. Tais práticas ressaltam aspectos positivos da personalidade infantil, tal como uma autoestima elevada. Por meio de atividades planejadas, organizadas e orientadas, a criança se apropria de novos conhecimentos, se desenvolve e se sente sujeito ativo do processo de aprendizagem. Sob o Enfoque Histórico-Cultural, tais atitudes docentes conduzem as crianças a níveis superiores de desenvolvimento; e, sob a perspectiva legal, também cumprem seu objetivo que é criar condições para o desenvolvimento integral da criança pequena.

As leituras realizadas das falas docentes e as suas práticas observadas nos mostraram polos opostos. Não há dúvida, conforme comprovam os dados, que as professoras estão cientes das lacunas existentes em sua formação tanto inicial, no que se refere aos conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas. Quadro este retratado por Libâneo (2004) e Saviani (2009). Também é senso comum, a afirmação de que a formação continuada é importante.

Mesmo com a fragilidade das respostas docentes – apresentadas no Capítulo 3 - quanto à importância da formação continuada, verificamos que as professoras aparentam desejo de uma formação que possa atender às suas necessidades. Isso parece evidente no tocante à própria atualização de conhecimentos, a novas práticas e a novos aprendizados. Essas profissionais sinalizam que são carentes de técnicas para resolver conflitos, problemas de aprendizagem e indisciplina. Suas demandas englobam estudos sobre o universo da Educação Infantil e não apenas estudos paliativos e esporádicos como geralmente acontecem nas escolas.

Com estas considerações, temos como foco responder às questões que nos trouxeram até aqui. Ao olhar o mundo da Educação Infantil do município de Medianeira/PR, representado por 8 (oito) professoras, distribuídas em 4 (quatro) escolas da rede pública, concluímos que ainda falta um longo caminho a ser percorrido neste nível da Educação Básica. Especialmente no que se

refere à constituição da identidade do professor de crianças pequenas, o que nos impulsiona a refletir sobre sua formação.

Ao delimitar o confronto entre a teoria e a prática das professoras pesquisadas, fica evidente, a partir das respostas das professoras entrevistadas, que os cursos de graduação, responsáveis pela formação inicial das docentes, não promovem a devida capacitação fundamentada pela legislação específica da Educação Infantil. Falta conteúdo teórico e prática em vivências de estágio supervisionado.

Ousamos afirmar que, nas escolas pesquisadas, falta um programa de formação continuada que privilegie diversos aspectos da profissão professor. Citamos, dentre eles, conhecimentos teóricos e práticos, atitude de reflexão sobre a prática, troca de experiência entre as professoras, atualização e novas apropriações de conhecimentos que impulsionem seu desenvolvimento pessoal e profissional. Desta forma, entendemos que a formação continuada pode contribuir e fornecer subsídios essenciais para uma prática pedagógica que visa ao desenvolvimento integral da criança pequena, considerando uma formação inicial de professores que promova bases para aprendizagens nessa formação continuada.

Pelos registros aqui apontados, sejam eles provenientes de fontes acadêmicas ou de relatos docentes, concordamos que a formação inicial apresenta lacunas em seu currículo. O mesmo acontece com a formação continuada. Nas escolas pesquisadas, ela é realizada de forma a resolver problemas de indisciplina, dificuldades de aprendizagem das crianças, estudos de documentos, legislação e dentre outros. Em nossa visão, esta formação deveria, além disso, ser uma oportunidade para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, abrangendo novos conhecimentos, atualizações de métodos e técnicas de ensino, além de promover mudanças na prática pedagógica com vistas à humanização na infância. Amparadas em Imbernón (2001), defendemos que o desenvolvimento pessoal, o aperfeiçoamento e a profissionalização precisam ser vivenciados ativamente pelo professor, com impactos para sua atuação no mundo, em especial na Escola de Educação Infantil.

Entendemos, nessa perspectiva, que a responsabilidade pela formação continuada também deve ser compartilhada pelo professor. O ponto de partida é uma atitude de reflexão. Refletir sobre sua prática e seus padrões estigmatizados de atuação, mudar conceitos e abdicar de outros, também faz parte deste processo de mudança. Aprender novas capacidades humanas é requisito fundamental para desenvolver uma consciência crítica sobre seu trabalho e sobre o seu papel

mediador no processo de ensino. Torna-se urgente também assimilar novas concepções no campo da Educação Infantil. Conhecer o mundo da criança é a primeira delas. Ao final, entender que ser professora de criança pequena demanda muito mais do que amor, vocação e dom maternal. Ser professora de criança pequena requer conhecimentos sobre as especificidades das formas de atuação, aprendizagem e desenvolvimento infantil, o que indica apontamentos para pensarmos em especificidades da docência na Educação Infantil.

No capítulo 3, realizamos a apresentação e discussão de dados sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. Analisamos e discutimos algumas situações pedagógicas observadas durante a pesquisa. Procuramos diversificar os relatos mostrando situações nas quais percebemos uma prática educativa com atividades bem planejadas, orientadas e organizadas. Práticas amparadas e defendidas pelo Enfoque Histórico-Cultural como promotoras de desenvolvimento da criança pequena. Por outro lado, apresentamos outras propostas de exercício realizadas de forma a cumprir conteúdos curriculares. Nestas práticas, notamos aparente ausência de planejamento, organização e orientação pedagógica. As crianças fazem exercícios por fazer e porque, aprendem, desde cedo, que, na sala de referência de turma, existe uma hierarquia a ser respeitada. Neste caso, é o professor quem merece obediência direta. Então, as crianças não questionam; apenas obedecem. Quando muito, perguntam. Não foram raras as situações que as crianças ficaram sem respostas às suas perguntas. Assim, percebemos que não existe a participação ativa da criança no processo de aprendizagem. Podemos fazer esta afirmação, pois observamos que, muitas vezes, as crianças apenas concluem exercícios que chegam a elas semi prontos e que não são explicados.

Atitudes docentes como essas parecem não estimular a criatividade, o interesse, a participação e a descoberta da criança. De forma alguma se caracteriza como uma atividade envolvente e, tampouco, uma educação humanizadora.

Pelas falas docentes apresentadas neste trabalho, observamos que a Educação Infantil ainda é um universo a ser descoberto e entendido em sua plenitude pelas professoras. Tivemos a impressão que, para a maioria das professoras participantes da pesquisa, a Educação Infantil está estigmatizada no contexto do cuidar, prioritariamente como faria uma mãe e não uma professora. O papel docente aparenta ser amparado no instinto e amor maternal. Como já pontuamos, a afetividade é elemento indissociável na relação que a prática educativa demanda. Principalmente, quando a educação envolve a criança pequena. Porém, entendemos que não é só no afeto que a prática educativa deve estar baseada. Ao contrário, é ‘com afeto’ que uma prática educativa bem

planejada, orientada e mediada pode favorecer a promoção do desenvolvimento da criança pequena, por meio de atividades que conduzam a novos interesses e, conseqüentemente, novas apropriações de conhecimento.

De acordo com Mello (2012), a realização de uma prática pedagógica que envolve a criança como ser ativo no processo de aprendizagem demanda conhecimento e formação adequada. Infelizmente, esta não parece ser a realidade das nossas entrevistadas. Aliás, elas mesmas reconhecem as deficiências de sua formação, e entendem o quanto estas lacunas influenciam o seu trabalho pedagógico. Tais lacunas indicam de falta conhecimento teórico e metodológico direcionados ao desenvolvimento pleno da criança pequena.

Por outro lado, observamos que, além dessas faltas, parece existir vontade para a maioria das profissionais investigadas: de fazer certo, de crescer e evoluir como profissional, de reconhecimento profissional e de realizar um trabalho que edifica e constrói.

Durante o tempo dedicado à elaboração desta dissertação, revisamos nossas concepções, aprofundamos conhecimentos e conquistamos novos aprendizados. A investigação realizada com professoras da rede pública de ensino mostrou, de modo geral, uma realidade distinta daquela assentada em documentos legais que regem os objetivos e fundamentos da Educação Infantil. A começar pela formação inicial e continuada, um dos focos da pesquisa apresentada e discutida nesta dissertação. As falas docentes revelaram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para preencher as lacunas deixadas pela formação deficitária em nível inicial ou em serviço

Ao ouvir as vozes docentes, nos transportamos para o mundo do “ser professora de criança pequena”. Mas, este mundo é muito diferente daquele que ocupa espaço em nossa imaginação e que nos remete às imagens da infância: um lugar mágico onde todas as crianças são felizes e brincam de roda. Onde as meninas têm laços no cabelo e as professoras ganham maçãs e flores de presente. O mundo da professora de criança pequena é um lugar real com espaços físicos limitados, às vezes restritos e não adequados. Onde muitas vezes, não existem brincadeiras de roda, laços e flores. Onde, infelizmente, nem sempre as crianças são felizes. Onde o doce fruto proibido é substituído pela falta de investimentos, pela precariedade dos cursos de formação, pela falta de valorização docente. Neste mundo nada mágico, os resultados da pesquisa apresentada e discutida nesta dissertação mostram que não há programas de formação continuada de professores nas escolas e município que possam proporcionar o contrário. Mesmo

assim, o mundo existe e é real. E, apesar do amor e paixão revelados nos olhares das professoras de Educação Infantil, elas nada esperam. Nem mesmo a maçã.

Últimas palavras...

Sabemos que não nos compete, neste momento, analisar aspectos subjetivos que fogem à proposta da pesquisa discutida nesta dissertação. Mas, seria impossível conviver tanto tempo com professoras e crianças e não ser tocada pelas situações vividas. Durante a investigação, houve um processo de transformação interna da pesquisadora. Ao estudar com mais profundidade, graças ao estímulo e exigência da querida e competente professora orientadora, compreendi melhor o universo da criança pequena. Mais do que isso, desenvolvi verdadeiro encantamento pela Educação Infantil. A literatura indicadora de uma educação humanizadora, também me tornou mais humana, com olhar mais consciente e vontade de transformar. Transformar, principalmente, meus espaços internos.

Esta visão íntima e particular ora compartilhada é o resultado de um trabalho árduo e difícil. Não é à questão da formalidade que me refiro agora. É à questão humana. Nas Escolas da Infância onde realizei minha pesquisa, vi crianças abandonadas que vivem em Casa Abrigo (Casa que abriga, temporariamente, crianças que são ‘tiradas’ dos pais por decisão judicial). Vi crianças com manchas roxas pelo corpo, resultado de agressões físicas paternas. Vi crianças com piolhos, sujas, mal agasalhadas e descalças em dias muito frios. Vi crianças que moram em tendas de plástico de chão batido. Vi crianças que acreditam que as únicas frutas que existem no mundo são laranja, banana e maçã... Ouvi de L., 2 anos, morador temporário da Casa Abrigo, “*Eu gosto de todas as frutas, ‘pofe’... gosto de banana, de maçã, de laranja.... de todas as frutas!*”. Vi crianças que não têm brinquedos em casa e que, na escola, disputam um carrinho feito com caixas vazias de ovos. Vi uma realidade triste. Chocante. Que sangra e que dói para quem observa. Imagino para quem vive! Ainda mais sabendo que esta realidade é compartilhada pelos melhores seres humanos: as crianças pequenas. Claro que presenciei muitas situações engraçadas, divertidas, bonitas que deveriam ser a realidade de todas as crianças: porque, simplesmente, elas merecem.

Hoje, terminando de escrever as considerações finais, impossível conter as lágrimas que insistem em rolar pelo meu rosto. São as lembranças das vozes, dos olhares, dos sorrisos, das imagens, da alegria, das músicas, das brincadeiras, do carinho, do choro, da dor, do silêncio, da

tristeza, do vazio. São imagens de uma época que, muito mais do que um registro acadêmico, ficarão registradas para sempre em meu coração.

Mas, voltando à formalidade que um trabalho deste nível acadêmico requer, insistimos em afirmar que, ao chegar ao final deste trabalho, compreendemos que a Educação Infantil é momento único e fundamental da educação. Os professores que trabalham com esse momento da infância deveriam ser bem preparados e melhor remunerados. Porque, metaforicamente falando, é das mãos do professor que a criança vai se revelando, crescendo, aprendendo e apreendendo, desenvolvendo, descobrindo, criando, experimentando e, assim, se humanizando. Conforme os avanços da ciência revelam, em especial os estudos componentes da THC, pela mediação do professor – figura fundamental no processo educativo – a criança aprende a ser cidadã, autônoma, ativa, sujeito de direitos e autora da sua própria história.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T. O trabalho docente na Educação Infantil; uma perspectiva dialética. In: GARCIA, I. *et al.* Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas. **Goiânia: FE/UFG**, 2006. http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/ALVES,Nancy.pdf

BASTIDES, A. C. **Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

BISSOLI, M. F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.** Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2005.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

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

_____. Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Lei 10.172/2001, **Plano Nacional de Educação.** 9 de janeiro 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.** Maio/2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf> Acesso em 14 de fevereiro de 2014.

_____. MEC. SEB/SEED. **Programa de Formação Inicial de Professores de Educação Infantil–PROINFANTIL.** Brasília. MEC/SEB/SEED. Guia Geral, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf

_____. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012,** Brasília, 2012. [file:///C:/Users/marilete/Downloads/analise_expansao_universidade_federais_2003_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/marilete/Downloads/analise_expansao_universidade_federais_2003_2012%20(1).pdf)

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**, p. 32-42, 1994. <file:///C:/Users/Marilete/Desktop/PenDrive/Pictures/PROFESSOR%20E.%20I.%20Campos.pdf>

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KSHIMOTO, T. M. (Orgs) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.XI-XXIII.

CAMPOS, M. M. **Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil melhor** [Em red]. Available in: www.reescrevendoaeducação.com.br, 2006. <http://skc.com.br/idis/wp-content/uploads/2014/04/Educacao-Infantil.pdf>

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, p. 121-131, jan./dez. 2008. <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/130/232>

CHAVES, M. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o êxito da escola atual. In: FAUSTINO, C. R.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural** Maringá: Eduem, 2008. p.75-89.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 97-105.

CHAVES, M. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012.

CHAVES, M.; LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. G. S. Intervenções Pedagógicas e realizações humanizadoras com professores e crianças. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 37-49.

CHAVES, M.; LIMA, E. A.; HAMMERER, M. F. S. Música na Educação Infantil: indagações e possibilidades de intervenções pedagógicas. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; VOLSI, M. E. F. **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 85-97.

CHIZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/volume 16, n.002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1995, p. 221-236.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FURLANETTO, F. R. **O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

GONSALVES, E. P. **Conversa sobre iniciação a pesquisa científica**. 4.ed. Campinas: Editora Alínea, 2005.

IMBERNÓN, F.. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola – 1985. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Conferência realizada no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil**. MEC/Coedi, Belo Horizonte. 1994.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.p. 117-132.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Papirus Editora, 2005.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000. p. 51-65.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. Os princípios da Brincadeira Pré-escolar. In: In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. A. **Vygotsky, Leontiev, Davydov**: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática. 2004.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Editora UTFPR, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIMA, E. A. **Re-conceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da Escola de Vigotski. 2001. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, Marília, 2001.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des) encontros da teoria e da prática. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2005.

LIMA, A. E.; SILVA, A. L. R.; RIBEIRO, A. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Interfaces**, ano 2, nº 2, p. 16-20 out. 2010.

LIMA, A. E.; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, Infância e Teoria Histórico-Cultural: Convite à Reflexão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n.1, p. 67-77, jan./abr. 2012.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Ensino fundamental de nove anos: articulações necessárias com a educação infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 17 (1):33-41, jan./jun., 2012.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A.; RIBEIRO, A. E. M.; SILVA, A. L. R. Práticas Educativas na educação infantil: a busca da profissionalidade. In: CHAVES, M. (Org.) **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 93-106.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 21-39.

LURIA, A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 85-101.

MANZINI, E. J. Entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo. v. 26/27. 1990. p. 149-158.

MANZINI, J. E. Considerações sobre elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. A., OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina. E-duel, 2003. p.11-25.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus de Marília*, 2013.

MARTINS, L. M. Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 49-61.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. e BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação**. Maringá: Eduem, 2009. p. 135-150.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultural Acadêmica, 2010. p.12-31. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books [HTTP://books.scielo.org](http://books.scielo.org)

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva** [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 98-110. ISSN 0102-8839. <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. e MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 193-202.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-35.

MELO, M. M. O. **A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2000.

MILLER, S. A reflexão sobre a língua como meio de superação das dificuldades de leitura e escrita – a pesquisa e a formação contínua de professores. In: ABDALLA, M. F. B.; FERREIRA, M. C. C. e LEITE, S. A. S. (Orgs.). **Percursos e perspectivas na formação de professores das séries iniciais**. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2007. p. 73-82.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRETTI, D; URBANO, H. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: matérias para seu estudo**. 2. ed. São Paulo. T. A. Queiroz: Fapesp, 1990.

RIBEIRO, A. E. M. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2009.

RIBEIRO, A. E. M.; LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Relações na escola da infância: perspectivas teóricas e didático-pedagógicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 2, p. 139-149, 2013.

ROSEMBERG, F. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. /MEC/SEF/COEDI – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 51-61.

SANTANA, M. S. R. **Trabalho docente e problematização da prática pedagógica à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, 2013.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>

SILVA, J. C. **Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, *Campus* de Araraquara, 2008.

SOUZA, A. C. de. **Relatório Científico Final** apresentado à Fundação de Amparo a Pesquisa de São Paulo, referente à Bolsa de Iniciação Científica – FAPESP, Marília, 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. 17.reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homens primitivos e crianças**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Artmed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?
4. Qual é o seu estado civil?
5. Qual é a sua graduação? / Você fez curso de Pedagogia? Instituição Pública ou Privada?
6. **Se a resposta acima for negativa:** Neste tempo na Educação Infantil?houve exigência para fazer o curso de Pedagogia?
7. **Se a resposta à questão 5 for positiva, seguem as perguntas 8 a 10:** Qual o tempo de duração do curso?
8. Quais foram as disciplinas estudadas que você considera mais importantes em sua graduação?
9. O que você poderia ter aprendido em sua formação que você considera importante? (O que faltou em sua formação?)
10. Você voltou a estudar depois que terminou seu curso de graduação? Por quê?
11. O que a motivou para atuar na Educação Infantil?
12. Você sempre atuou na Educação Infantil?
13. Para você, ser professora de criança pequena requer conhecimentos específicos?
14. Em sua opinião, trabalhar com criança bem pequena é o mesmo que trabalhar com crianças maiores?
15. Para você, o que as crianças mais gostam de fazer na Educação Infantil?
16. E o que elas menos gostam?
17. Em sua opinião, quando as crianças participam ativamente de uma proposta educativa feita por você?
18. As crianças devem participar das escolhas e decisões na escola?
19. Em sua escola/município, há momentos em que os professores se encontram para estudar?
20. Você lembra quais são as temáticas debatidas?
21. Você considera estes momentos de estudo necessários?
22. Fale sobre algum outro curso que você fez.
23. Em sua opinião, os cursos que você frequenta trazem benefícios para você e seu trabalho?
24. Há algo que você gostaria de falar / informar / compartilhar...?