UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara - SP

LUARA ALEXANDRE DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
em foco uma proposta metodológica na perspectiva histórico-cultural

ARARAQUARA – SP.
2025

LUARA ALEXANDRE DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
em foco uma proposta metodológica na perspectiva histórico-cultural

Tese para Defesa de Doutorado, apresentada ao Conselho do Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Profª. Drª. Juliana Campregher Pasqualini.

ARARAQUARA – SP.
2025

S237f

SANTOS, Luara Alexandre dos

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: : em foco uma proposta metodológica na perspectiva histórico cultural / Luara Alexandre dos SANTOS. -- Araraquara, 2025

314 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Juliana Campregher PASQUALINI

1. formação continuada de professores. 2. professor na educação infantil. 3. processo formativo. 4. psicologia histórico-cultural. 5. pedagogia histórico-crítica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESSA PESQUISA

Esta pesquisa provoca cientificamente a reflexão sobre uma formação continuada crítica e coletiva para professores da educação infantil, promovendo mudanças reais na prática docente. Contribui científica, técnica e socialmente, discute políticas educacionais, valoriza o saber docente e impulsiona a equidade em todas as esferas que envolvem o ensino.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

Esta investigación promueve la reflexión científica sobre la formación continua crítica y colectiva del profesorado de educación infantil, promoviendo cambios reales en la práctica docente. Contribuye científica, técnica y socialmente, analiza las políticas educativas, valora el conocimiento docente y promueve la equidad en todos los ámbitos de la docencia.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research scientifically provokes reflection on critical and collective continuing education for early childhood education teachers, promoting real changes in teaching practice. It contributes scientifically, technically and socially, discusses educational policies, values teaching knowledge and promotes equity in all spheres involving teaching.

LUARA ALEXANDRE DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
em foco uma proposta metodológica na perspectiva histórico-cultural

Tese para Defesa de Doutorado, apresentada ao Conselho do Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Profª. Drª. Juliana Campregher Pasqualini.

Data da defesa: 28/3/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profª. Drª. Juliana Campregher Pasqualini
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara-SP

Membro Titular: Profª. Drª. Aline Frollini Lunardelli
Universidade Estadual de Maringá – UEM/Maringá-PR

Membro Titular: Profª. Drª. Eliza Maria Barbosa
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara-SP

Membro Tirular: Profª. Drª. Heloísa Toshie Irie Saito
Universidade Estadual de Maringá – UEM/Maringá-PR

Membro Titular: Profª. Drª. Lucinéia Maria Lazaretti
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Paranavaí

Local: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara-SP.

Dedico este trabalho aos meus afilhados, Joaquim, Mathias, Miguel, Sarah e Yohana, os quais exalam a beleza e a complexidade da infância, e merecem uma educação pública que humaniza!

Em memória de minha avó materna, Edezia Guedes Cardoso, meu avô paterno, Vicente Alexandre dos Santos, meu padrinho, Paulo Aparecido Scorpion, minha tia materna, Geralda Bonfim Cardoso e de minha tia paterna, Silvia Alexandre dos Santos. Saudades!

AGRADECIMENTOS

Um misto de sentimentos perseguem-me neste momento, e, por isso, tentarei respeitar a cada um deles, por meio das minhas palavras, sem agredir a escrita formal.

A vida não para. A vida não parou. Que bom que estamos sobre(vivendo)!

Realizar o Doutorado na UNESP, neste programa, e sob a orientação da professora Juliana, foi uma grande oportunidade. Mas junto a essa trajetória que se iniciava, houve, também, as dores que transpassam a vida. Foram quatro anos difíceis! Os mais difíceis destes 30 anos. Perdi pessoas valiosas, que ainda fazem muita falta. Entretanto, nesse período, também, tive pessoas que me ajudaram a caminhar, e ver que a vida é boa e deve ser vivida. Por isso, cada agradecimento aqui não é apenas uma formalidade. É o máximo reconhecimento, e o singelo obrigada, por darem-me suporte e viverem comigo até aqui.

Primeiramente, obrigada Mãe e Pai, **Edilene** e **César**, por aceitarem, diariamente, a tarefa de serem pais, pela amizade construída e ressignificada a cada momento de nossas vidas. Obrigada, por sempre valorizarem o conhecimento dentro da nossa casa. Estudar ainda é considerado um privilégio para a classe trabalhadora, por isso, reconheço todas as renúncias feitas, para que fosse possível garantir que eu e o Caio tivessemos a educação como prioridade em nossas formações. Obrigada, também, por acreditarem em mim todos os dias. Vocês são a minha fortaleza!

Obrigada, ao meu irmão e a minha cunhada, **Caio** e **Carol**, por serem válvula de escape nos momentos de cansaço, estresse e confusão. Saber que eu podia ligar para vocês nos dias difícieis, foi essencial nesse processo.

Agradeço, também, ao meu namorado **Vinicius**, que acompanhou a parte final dessa jornada, e que sempre foi otimista, apesar dos meus momentos de dúvida. Agradeço por ouvir minhas inseguranças e entender minhas ausências.

Obrigada à professora **Juliana Campregher Pasqualini**. É uma honra tê-la como minha orientadora nessa etapa importante da minha formação. Ser orientada por uma referência, que tanto admiro e respeito, é realmente muito especial. Agradeço-lhe por aceitar esse desafio, especialmente, pela paciência e empatia com tudo o que eu vivi nesse período. Você sempre foi muito cuidadosa, querida e, especialmente, uma mentora durante todo o processo da pesquisa. Muito obrigada!

Obrigada à professora **Aline Frollini Lunardelli**, por aceitar estar em mais um momento importante da minha trajetória acadêmica. Sou grata pela dedicação e disponibilidade em contribuir com esse trabalho. Sua análise criteriosa, sugestões e contribuições sempre são valiosas para o aprimoramento da pesquisa.

Agradeço à professora **Eliza Maria Barbosa**, por sua participação nessa banca de doutorado. Suas contribuições são essenciais para enriquecer a tese, por isso, valorizo muito o tempo e a dedicação que investiu nessa avaliação. Obrigada, por compartilhar seu conhecimento e proporcionar esse aprendizado tão significativo!

Com muito respeito, agradeço à professora **Heloísa Toshie Irie Saito**, pelo aceite como banca examinadora. É uma alegria ter você comigo em mais uma etapa de minha formação acadêmica. É muito bom compartilhar esse momento importante com você. Obrigada, ainda, pelo caminho percorrido até aqui, pela amizade construída, primeiramente, entre professora e aluna, e, posteriormente, como parceiras na defesa pela infância.

Obrigada, também, à professora **Lucinéia Maria Lazaretti**, pelo aceite e leitura cuidadosa com o meu trabalho, mas, especialmente, pela parceria criada e alimentada ao longo desses anos. É um prazer tê-la como avaliadora desta tese, tê-la como amiga de profissão, e parceira de tantas lutas, e a mais importante entre elas, que é uma educação pública e de qualidade para todas as crianças.

Agradeço à **Secretaria de Educação da cidade de Paraíso do Norte** e às **professoras-participantes**, que aceitaram fazer parte dessa pesquisa. Obrigada, por estarem abertas à nossa proposta, e por toda a troca vivenciada. Eu aprendi muito com cada uma de vocês, e sempre lembrarei de todas com muito carinho.

Expresso meu agradecimento ao grupo **Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil – DOCEDI** e ao **Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infanti – GEFOPPEI**, grupos de estudos, dos quais faço parte. A troca de conhecimentos, o acolhimento e as reflexões enriquecedoras sempre foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e profissional. Cada encontro reforça o quanto é importante aprendermos juntos.

Obrigada, aos amigos, **Edilson, Karla, Bruna, Sarita, Aliucha, Anny, Natalia e Tainara,** com quem compartilhei muitos momentos desse processo. Vocês, com certeza, tornaram o caminho menos solitário.

Por fim, agradeço aos **meus familiares**, por resgatarem-me quando me afastei e tive dificuldade de expressar minhas necessidades. Obrigada, pelas trocas de olhares e abraços apertados, pelas boas risadas e lágrimas sinceras.

Eu humanizo-me ao lado de cada um de vocês. Obrigada, por dividirem a beleza da vida comigo.

"O professor precisa ter uma consciência crítica de sua prática, o que implica a constituição de uma identidade profissional que o possibilite atuar de forma emancipadora, enfrentando as contradições que a escola reflete e reproduz da sociedade. Só assim será possível superar as condições alienantes da educação e contribuir para a formação de sujeitos críticos e transformadores da realidade" (Saviani, 2003, *Escola e democracia*, p. 58).

RESUMO

Esta tese tem o objetivo principal de analisar a experiência de professoras de educação infantil, participantes de uma formação continuada, estruturada a partir da proposta metodológica elaborada por Mazzeu (1998),com base no método da Pedagogia Histórico-Crítica, visando investigar a percepção das professoras sobre quais condições, estratégias, conteúdos e formato são determinantes para que uma formação continuada possa exercer real impacto na prática docente, qualificando-a como *práxis*. Promovemos uma formação continuada, baseada nas Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como base metodológica os cinco momentos propostos por Saviani: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social; identificar o papel da formação continuada na prática pedagógica de professores da Educação Infantil, a medida em que consideramos as condições objetivas e subjetivas de seu trabalho, e suas implicações para uma prática pedagógica intencional. Participaram dessa proposta, além da pesquisadora responsável, 10 professoras voluntárias que atuam na educação infantil, em uma cidade do noroeste do Paraná. A pesquisa é conduzida a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que fundamenta a formação continuada como um processo de construção coletiva e reflexiva. Também exploramos a formação continuada de professores da educação infantil, com ênfase nas últimas décadas, examinando as abordagens e práticas que têm se consolidado nesse campo como também os aspectos voltados ao espaço da política nacional. A partir das categorias de análise necessidade e condições, a pesquisa revela que uma formação continuada eficaz deve possibilitar uma análise constante sobre o fazer docente, bem como, precisa ser um espaço para a construção de uma identidade docente transformadora, pautada na reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Esses aspectos apontam para a relevância do *coletivo* e da *práxis* enquanto pilares de uma formação continuada consciente e intencional.

Palavras-chaves: formação continuada de professores; professor na educação infantil; processo formativo; psicologia histórico-cultural; pedagogia histórico-crítica.

RESUMEN

El objetivo principal de esta tesis es analizar la experiencia de docentes de educación infantil que participaron en un programa de formación continua estructurado según la propuesta metodológica de Mazzeu (1998), basada en el método de la Pedagogía Histórico-Crítica, con el objetivo de investigar la percepción de los docentes sobre qué condiciones, estrategias, contenidos y formatos son decisivos para que la formación continua tenga un impacto real en la práctica docente, calificándola como praxis. Promovemos la formación continua con base en la Psicología Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica, utilizando como base metodológica los cinco momentos propuestos por Saviani: práctica social, problematización, instrumentalización, catarsis y práctica social; identificamos el papel de la formación continua en la práctica pedagógica de los docentes de Educación Infantil, considerando las condiciones objetivas y subjetivas de su trabajo y sus implicaciones para una práctica pedagógica intencional. Además del investigador a cargo, participaron en esta propuesta 10 docentes voluntarios que trabajan en educación infantil en una ciudad del noroeste de Paraná. La investigación se realiza desde una perspectiva histórico-cultural, que fundamenta la formación continua como un proceso de construcción colectiva y reflexiva. También exploramos la formación continua del profesorado de educación infantil, con énfasis en las últimas décadas, examinando los enfoques y prácticas consolidados en este campo, así como aspectos centrados en el espacio político nacional. Con base en las categorías de análisis de necesidades y condiciones, la investigación revela que una formación continua eficaz debe permitir un análisis constante de la práctica docente, además de ser un espacio para la construcción de una identidad docente transformadora, basada en la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. Estos aspectos apuntan a la relevancia del colectivo y la praxis como pilares de una formación continua consciente e intencional.

Palabras clave: formación continua del profesorado; docente en educación infantil; proceso de formación; psicología histórico-cultural; pedagogía histórico-crítica.

ABSTRACT

The main objective of this thesis is to analyze the experience of early childhood education teachers who participated in a continuing education program structured according to the methodological proposal developed by Mazzeu (1998), based on the Historical-Critical Pedagogy method, aiming to investigate the teachers' perception of which conditions, strategies, content and format are decisive for continuing education to have a real impact on teaching practice, qualifying it as praxis. We promote continuing education based on Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, using as a methodological basis the five moments proposed by Saviani: social practice, problematization, instrumentalization, catharsis and social practice; identify the role of continuing education in the pedagogical practice of Early Childhood Education teachers, as we consider the objective and subjective conditions of their work, and their implications for an intentional pedagogical practice. In addition to the researcher in charge, 10 volunteer teachers who work in early childhood education in a city in northwestern Paraná participated in this proposal. The research is conducted from a historical-cultural perspective, which grounds continuing education as a process of collective and reflective construction. We also explored the continuing education of early childhood education teachers, with an emphasis on recent decades, examining the approaches and practices that have been consolidated in this field as well as aspects focused on the national policy space. Based on the categories of analysis need and conditions, the research reveals that effective continuing education should enable a constant analysis of teaching practice, as well as being a space for the construction of a transformative teaching identity, based on critical reflection on pedagogical practice. These aspects point to the relevance of the collective and praxis as pillars of conscious and intentional continuing education.

Keywords: continuing education of teachers; teacher in early childhood education; training process; historical-cultural psychology; historical-critical pedagogy.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - O que nos motiva para a ação docente?.....121
Imagem 2 - O que nos interessa.....122
Imagem 3 - Proposta: vamos brincar de merendeira?.....128
Imagem 4 - Encaminhamento metodológico.....129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade das professoras-participantes.....88
Gráfico 2 - Tempo de profissão.....90
Gráfico 3 – Tempo de atuação na educação infantil.....90
Gráfico 4 – Formação acadêmica.....92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos selecionados para análise.....22
Tabela 2 - Plataforma SCIELO.....46
Tabela 3 - Artigos selecionados – Detalhados.....47
Tabela 4 - VII Congresso Brasileiro de Educação (2019).....55
Tabela 5 - VIII Congresso Nacional de Educação (2022).....56
Tabela 6 - Textos selecionados – VII Congresso Brasileiro de Educação (2019).....56
Tabela 7 - Textos selecionados – VIII Congresso Nacional de Educação (2022).....59
Tabela 8 - Organização sistematizada dos encontros.....82
Tabela 9 - Organização dos encontros.....120
Tabela 10 - Reflexões apresentadas.....125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AOE	Atividade Orientadora de Ensino
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNFPEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002
DOCEDI	Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil
GEOPPEI	Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SCIELO	*Scientific Eletronic Library Online* Brasil
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEME	Secretaria Municipal de Educação de Estância
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
VII CBE	VII Congresso Brasileiro de Educação
VIII CONEDU	VIII Congresso Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – CAMINHOS DA PESQUISA.....19

2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM FOCO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E TEÓRICA SOBRE ESSE CONCEITO.....30

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DENTRO DO CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO NO BRASIL.....31

3 O QUE A REVISÃO DE LITERATURA APONTA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ÚLTIMA DÉCADA?.....46

3.1 UMA FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTRIBUA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....62

3.2 UMA FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONSTRUA UMA IDENTIDADE DOCENTE TRANSFORMADORA.....70

4 FERRAMENTAS DA PESQUISA: SOBRE OS SUJEITOS, MEIOS, TÉCNICAS E OS INTRUMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....76

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....84

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....86

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: SOBRE *A NECESSIDADE* DA FORMAÇÃO CONTINUADA, AS CONDIÇÕES, FORMATOS E ESTRATÉGIAS.....95

5.1 *A NECESSIDADE* DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....95

5.1.1 *A necessidade* da formação continuada dentro da nossa pesquisa: um diálogo com as professoras-participantes.....101

5.2 CONDIÇÕES, FORMATOS E ESTRATÉGIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....111

5.2.1 O coletivo e a *práxis* como pilares da formação continuada.....118

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....134

REFERÊNCIAS.....138

APÊNDICES.....146

APÊNDICE 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....146

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....147

APÊNDICE 3 - TRANSCRIÇÃO DOS ENCONTROS REALIZADOS.....148

1 INTRODUÇÃO – CAMINHOS DA PESQUISA

O fazer docente na educação infantil pode ser observado, interpretado ou, ainda, questionado, por meio de diferentes olhares, a depender de condições de análise, fundamentação teórica e/ou intencionalidade. Na condição de acadêmica, pesquisadora e profissional da área, ocupando diferentes funções, como estagiária, agente de apoio educacional, oficineira, professora e/ou supervisora pedagógica, o trabalho docente, perduravelmente, inquietou-me, e a formação inicial e continuada dos profissionais que ocupam o espaço educativo, repetidamente, acompanhou o meu percurso investigativo de estudo.

A busca por promover um ensino de qualidade, que atenda as necessidades da contemporaneidade, podendo ser estas, ora econômicas, ora sociais, reiteradamente, foi e permanece sendo palco de discussão e de holofotes na temática Educação. Durante as minhas diferentes relações estabelecidas com o espaço escolar, vivenciei muitas formações continuadas, com diferentes objetivos e propostas de encaminhamentos.

Aconteceram, desde formações pontuais com temáticas abrangentes e generalizadas a todos os profissionais da educação, até formações a longo prazo, com assuntos específicos para grupos menores. Porém, foi um ponto comum entre a maioria destes momentos formativos, a preocupação com uma educação enquanto um objeto de estudo, o qual precisa ser constantemente observado, refletido e ressignificado, a fim de que não se perca a função social do espaço escolar. Isso porque é preciso considerar que as mudanças elementares que ocorrem dialogam diretamente com o projeto político, econômico e social da sociedade que se estabelece,

Isso nos leva a uma constatação. Falamos de modelos de formação continuada preocupados com o desenvolvimento dos indivíduos, mas no seio da sociedade capitalista, com as especificidades desse sistema, como a manutenção da desigualdade, unilateralidade de decisões e monopolização do conhecimento e do poder econômico. Parece-me difícil, em determinadas conjunturas, atuar em meio à tensão entre esses dois polos, isto é, a função social da instituição escolar e as necessidades de reprodução do sistema capitalista. Isso porque, entendemos que é função do espaço educativo propiciar, dentro das condições objetivas e subjetivas estabelecidas, a aquisição dos instrumentos

simbólicos, possibilitando acesso ao saber elaborado (ciência), como também o acesso aos rudimentos desse saber (Saviani, 2013). Alinhar essa afirmação com a necessidade de mão de obra barata e flexível, com pouca ou baixa instrução, próprias do capitalismo, torna-se muito distante. Já que essa educação, prioriza a apropriação do conhecimento sistematizado e sua compreensão enquanto um instrumento de reflexão e transformação da sociedade, diferentemente, de ofertar um ensino interessado na manutenção da atual estrutura social.

Dialogando com essa compreensão, a cada momento mais sólida, durante a graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), fiz o movimento de perceber a relação entre a teoria e a prática, por intermédio dos estágios obrigatórios. Já neste momento, refletimos sobre a importância da formação continuada, enquanto suporte constante ao professor que está em sala de aula, como também sentimos o incômodo e provocação em conhecer como estas formações normalmente ocorrem, e quanto podem colaborar com uma prática pedagógica consciente e de qualidade, sendo que a mesma se alinha, constantemente, aos interesses do atual sistema capitalista. Também na graduação fomos à campo, a fim de observar a relação entre conteúdo-criança-professor[1]. Momento importante, no qual refletimos mais uma vez sobre o papel do docente e a função social da educação infantil. Como síntese desse processo, destacamos a constatação de que a aprendizagem significativa e rica somente ocorre quando o trabalho pedagógico possui sentido, e é consciente para quem ensina, como para quem aprende.

No decorrer do Mestrado, também desenvolvido na UEM (2019), meu campo de pesquisa foi a formação inicial de professores, especificamente, professores pedagogos, atuantes na educação infantil. Tivemos como objetivo analisar as ementas e currículos dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, das universidades estaduais do Paraná, dando ênfase às disciplinas voltadas à educação infantil[2]. Ao longo deste trabalho, discutimos a relevância de uma formação inicial que apresente a importância do professor, compreendendo sua função na educação, a fim de promover um processo de ensino e aprendizagem intencional, adequado, e que

---

[1] Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A criança e o desenvolvimento da linguagem oral: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural”, defendido no ano de 2016, na graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

[2] Dissertação de Mestrado em Educação intitulada “Linguagem oral na educação infantil: análise de currículos de cursos de Pedagogia” defendida no ano de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

vise o desenvolvimento intelectual da criança pequena, em suas diferentes complexidades.

Percebemos, ainda, que o curso de Pedagogia possui fragilidades, significativas, não garantindo a formação completa do futuro pedagogo, quando analisado as especificidades da primeira infância. Logo, a formação desse profissional deve continuar sendo uma prioridade, isso porque suas ações de ensino não estão solidificadas ou completas, e a forma como exercerá seu fazer docente, certamente, poderá potencializar ou precarizar a relação conteúdo-criança-professor, dentro dos centros de educação infantil.

É válido mencionar aqui os grupos de pesquisa[3] que participo, os quais têm a finalidade de tensionar reflexões referente ao trabalho docente e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Os grupos de estudos permitiram, e ainda permitem, realizar o movimento de revisitar nossa prática pedagógica, tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural – PHC, que nos permite dialogar em coletivo sobre o fazer docente: suas fragilidades e possibilidades.

Atreladas a essa trajetória acadêmica e de pesquisadora, trago também as vivências, enquanto professora da educação infantil, desempenhando diversas funções, desde o início da minha carreira enquanto docente. Atuo como professora da educação básica desde 2011, e, neste tempo, foi importante revisitar o significado do fazer docente, muitas vezes, ora por necessidade pessoal, ora por determinação profissional. Nesses diversos momentos, vivenciei a formação continuada com diferentes facetas. Em muitos momentos, “vestida” de metas, em outros, de organização burocrática do ensino, como também houve oportunidades de apresentação e discussão de conceitos científicos, ou até situações de formações, as quais discutiam a importância do professor em sala de aula, enquanto um agente transformador, quer seja de uma turma, de uma instituição e/ou de uma sociedade.

Estes momentos, constantemente, conduziram-me, e ainda conduzem, a pensar sobre qual a relevância da formação continuada. Como ela pode contribuir com o meu fazer pedagógico, com o processo de ensino e de aprendizagem, e com o desenvolvimento da criança? Quanto à formação continuada, humaniza-me como professora? Essa formação qualifica-me, identifica-me, sustenta minhas ações?

[3]Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil (DOCEDI), vinculado à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus Paranavaí), e ao Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/UEM) e ao grupo de estudos da Docência.

Todas essas relações concretas construíram os percursos pessoal e profissional, os quais chegam até o presente momento desta tese. Dessa forma, houve a necessidade de aprofundar essas questões, para encontrar, além de possíveis respostas, caminhos mais seguros e duradouros, para a nossa identidade profissional.

Em busca de entender as características da formação continuada, sua função e estrutura, fizemos o movimento de refletir sobre o que esse modelo de formação precisa garantir para provocar e sustentar um ensino intencional, que promova uma aprendizagem de qualidade e significativa para a criança que aprende. Para isso, nos apoiamos no Materialismo Hstórico-Dialético (MHD), enquanto uma teoria que observa o fenômeno, considerando suas condições objetivas e subjetivas, as quais se expressam em sua materialidade, assim como as contradições, que também colaboram e desenham o fenômeno em si.

Com o objetivo de entender como a formação de professores, especialmente da educação infantil brasileira, tem se apresentado nas pesquisas acadêmicas na última década (2013-2023), iniciamos o percurso de estudo com um levantamento bibliográfico de artigos inseridos na plataforma de busca *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO/Brasil), nos anais do VII Congresso Brasileiro de Educação – CBE (2019) e nos anais do VIII Congresso Nacional de Educação – CONEDU (2022). Delimitamos os últimos dois eventos de educação, realizados nacionalmente, e com abrangência de diferentes pesquisadores e linhas teóricas A escolha pela plataforma Scielo se dá pela relevância desta fonte de buscas, enquanto uma das principais bibliotecas eletrônicas de acesso aberto da América Latina, com critérios rigorosos de indexação. Já a escolha dos congressos CBE e CONEDU se deu por entendermos que os eventos são fontes relevantes para captar tendências, identificar problemáticas emergentes e acessar estudos recentes no campo da educação de diferentes perspectivas teóricas.

Feito isso, identificamos e selecionamos vinte trabalhos para análise, tendo como critério de escolha a proximidade das pesquisas junto ao nosso objeto de estudo. Foram estes:

Tabela 1 – Trabalhos selecionados para análise

TRABALHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE	
Artigo	**Autores**

1.	Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professores que Ensinam Matemática na Educação Infantil	AZEVEDO, P. D.
2.	A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia	MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H.
3.	A linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores	GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F.
4.	As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível	SCHLINDWEIN, L. M.
5.	Professores de Matemática em atividade de ensino de álgebra: apropriações da teoria histórico cultural	LEMES, N. S.; CEDRO, W. L.
6.	Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo	TAFFAREL, C. N. Z.; JÚNIOR, C. L. S.
7.	Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada	REIS, G. A. S. V.; OSTETTO, L. E.
8.	A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental	RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D.
9.	Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil	CHAVES, M.
10.	Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Baumam e Claude Dubar	ROSSI, F.; HUNGER, D.
11.	A formação de professores e os princípios de Celéstin Freinet em municípios paranaenses	BARROS, F. C. O. M.; FERREIRA, G.
12.	Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil	ANDRADE, E.
13.	Formação continuada: novos conceitos e estratégias fortalecendo o trabalho dos docentes do século XXI	PAULA, L. A.; PAULA, S. S
14.	Formação continuada de professores sobre a pedagogia Célestin Freinet	NASCIMENTO, L. M.
15.	Formação continuada: limites e possibilidades	MARTINS, N.

16.	Formação continuada em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo: a compreensão de Professores de educação física	OLIVEIRA, N. S.
17.	Formação continuada de professoras da pré-escola: um estudo à luz da Teoria histórico-cultural	SILVA, J. C.; BARBOSA, E. M.; XIMENES, P. A. S.; SILVA, A. A.
18.	A formação continuada como elemento norteador na prática docente dos professores da rede municipal de ensino de Estância-SE: avanços, limites e contradições	SANTOS, D. O.; SIQUEIRA, E. W. B.; SANTOS, J. W.; SANTOS, A. L.
19.	Desafios e contribuições da formação continuada na prática docente	VALENTIM, J. C.
20.	Formação continuada dos professores: perspectivas e desafios	MORAES, M. H. V.; NETO, A. F. S. F

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Após essa revisão bibliográfica, voltamos para o nosso objeto de estudo, a formação continuada de professores, atuantes na educação infantil, de forma a verificar qual a contribuição que esse levantamento bibliográfico trouxe para a nossa pesquisa. Ficou explícito reflexões importantes sobre a docência na primeira infância. Os textos demonstram uma preocupação em discutir como tem ocorrido o trabalho pedagógico, e indicam caminhos possíveis para uma prática mais qualificada.

A formação continuada ocorre como prática social e faz-se objeto de reflexão no campo educacional, e, embora, encontremos elementos e indicativos importantes na literatura, pareciam-nos, ainda, insuficientemente abordados os aspectos da *forma* e do *conteúdo* ofertados nos momentos formativos, sintetizados em um modelo de formação, que responde a uma dada intencionalidade no processo formativo do professor. Considerando o campo teórico ao qual nos vinculamos, entendíamos ainda ser necessário avançar na compreensão das finalidades, do conteúdo e das condições de realização (ou operacionalização) da formação continuada, que possam torná-la, efetivamente, um instrumento de qualificação do trabalho educativo.

Nesse movimento de busca e reflexão, o trabalho de Mazzeu (1998) fez-se, especialmente, relevante. Trata-se do artigo “Uma proposta metodológica para a

formação continuada de professores na perspectiva histórico-social", publicado pelo Cadernos CEDES. O texto representa uma importante contribuição e discussão sobre a formação de professores no Brasil, apresentando uma proposta de formação continuada para professores, tomando como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica. A metodologia sugerida por Mazzeu (1998) baseia-se nos cinco momentos do método educativo propostos por Saviani (1984): 1. Prática social (ponto de partida); 2. Problematização; 3. Instrumentalização; 4. Catarse; 5. Prática social (ponto de chegada).

O autor destaca a necessidade de basear-se nesses cinco momentos metodológicos, enquanto uma possibilidade de encaminhamento didático, que se desdobra da intencionalidade em ofertar uma direção do processo pedagógico do/para o professor, em uma perspectiva de um desenvolvimento significativo, tanto para alunos como para si mesmo. Isso porque, seria essa formação continuada uma oportunidade para vivenciar o processo educativo, tal qual ocorreria a própria aprendizagem para as crianças. Neste sentido, Mazzeu (1998) traz essas ideias enquanto um esboço para pensarmos o processo formativo dos professores, destacando ainda a necessidade de pensarmos os conceitos atrelados às necessidades comuns – pessoais e coletivas – as quais emergem dos professores, durante o próprio processo formativo.

Propusemos, então, uma pesquisa-intervenção, inspirada no modelo proposto por Mazzeu (1998), realizando uma ação de formação continuada, dentro da perspectiva crítica, apresentada pelo autor, com o intuíto de apontar princípios norteadores para uma formação continuada, direcionadas aos professores da educação infantil. Para isso, retomamos Saviani (1984): prática social, problematização, instrumentalização, catarse e a prática social, citado por Mazzeu (1998) em seu artigo.

A forma pensada para o desenvolvimento dessa formação continuada foi elaborada tendo como referência as possibilidades estudadas durante o levantamento bibliográfico da última década, como também a compreensão bibliográfica da PHC, a fim de garantir a coerência teórica pensada para esse processo. Neste sentido, estabelecemos o período de formação continuada, bem como o público-alvo, a duração de cada encontro e o encaminhamento metodológico.

A formação continuada ocorreu em uma cidade do noroeste do Paraná, escolhida por mim, enquanto principal pesquisadora deste trabalho, por ter um diálogo próximo com o município, apesar de não ser o mesmo no qual resido. Contamos com a participação de dez professoras-participantes, que estavam inseridas à educação infantil pública do mesmo município. Importante destacar também que, durante a elaboração da proposta formativa, decidimos que o grupo de trabalho deveria compor entre dez a quinze professoras, com o intuito de garantir uma formação mais próxima, na qual todos os professores pudessem participar, ativamente, de todos os momentos da formação.

Neste sentido, foi feita uma primeira conversa com a Secretária municipal de educação e a Coordenadora pedagógica de educação infantil do município, momento em que foram apresentadas as etapas da proposta formativa, enquanto parte desta pesquisa de doutorado, e, também, respondidos os questionamentos apresentados pela Secretária e Coordenadora. Inicialmente, tínhamos como intuito que a Secretaria escolhesse uma instituição específica, para realizarmos nossa formação, ou, não sendo possível essa formatação, fossem direcionados professores que estivessem com turmas equivalentes (Ex.: professores que atuam com alunos de Infantil V), isso porque, entendíamos que as necessidades desses possíveis grupos de professores seriam mais próximas, e poderiam ser melhores exploradas dentro da formação continuada.

Porém, nessa conversa com a SEDUC, entendemos que não seriam viáveis essas possibilidades, por não se tratar de uma ação da SEDUC, não caberia dentro do calendário escolar, não sendo possível selecionar e/ou dispensar as professoras e/ou instituição, dentro do horário de trabalho. Então, ficou estabelecido que poderíamos ofertar a proposta de formação continuada, desde que fosse após o horário de expediente das professoras, e havendo interesse das mesmas.

Assim, foram enviados às instituições um convite, via aplicativo de mensagens *Whatsapp*, pela coordenadora da educação infantil, com informações sobre a formação continuada. Os professores interessados compareceram ao primeiro dia do encontro, no local indicado pela SEDUC. Importante destacar nesse momento, que havíamos estabelecido o número de dez a quinze professores para participarem do nosso experimento, e tínhamos como expectativa que esgotaríamos esse limite rapidamente. Porém, percebemos certa dificuldade para alcançar a quantidade

desejada, assim como também tivemos essa dificuldade apresentada ao longo do percurso formativo, tornando-se essa uma condição limitadora para a formação. Podemos levantar aqui diferentes hipóteses, como, não ser obrigatório, o horário (período noturno) da formação, a necessidade, ou ainda, o interesse dos professores em vivenciar momentos como esse.

Por fim, após o aceite das professoras em participarem da formação continuada e as assinaturas nos Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos – TCLE, organizamos com o grupo o calendário dos encontros. As formações ocorreram no período noturno, tendo, em média, a duração de 2h. a 2h30min. em cada encontro. Foram nove encontros, uma vez por semana, em uma escola cedida pelo município. Todo esse movimento, desde o primeiro diálogo com a Secretaria de Educação, até o último encontro realizado com o grupo de professoras-participantes, ocorreu no período de três meses.

No decorrer desta tese, apresentamos como ocorreu cada momento de maneira mais detalhada, dando ênfase aos nossos objetivos em cada encontro, como também, apresentando relatos das professoras envolvidas durante esse processo, a fim de compartilharmos e refletirmos na presente pesquisa sobre a formação continuada de professores, sua relevância, e na necessidade de se pensar um processo formativo crítico, enquanto um caminho possível para superação de problemas que são, ora coletivos, ora individuais, mas que existem dentro do universo educativo.

Ao estruturar a proposta de formação continuada, buscamos identificar, em conjunto com as participantes, as fragilidades comuns encontradas no processo de ensino e de aprendizagem, como também, perceber e refletir sobre as novas possibilidades para superar as situações problemáticas, apontadas pelos professores durante a formação. Mazzeu (1998) destaca a necessidade de pensar sobre as situações problemáticas encontradas no cotidiano da sala de aula, enquanto ponto de partida para iniciar o processo formativo. Para isso, propomos perguntas diretivas para cada encontro, aspirando o momento de problematização. Foram elas:

- Em sua experiência docente, quais são as principais dificuldades apresentadas pelas crianças na aprendizagem dos conteúdos da educação infantil?

- Quais as principais causas que explicam a existência dessas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem? Quais as situações problemáticas que decorrem dessas dificuldades?
- Quais conhecimentos e ferramentas teórico-práticas podem instrumentalizar a professora para o enfrentamento das situações problemáticas identificadas?

O objetivo desta escolha foi o de provocar e de direcionar essa experiência formativa, de maneira que as professoras pudessem dialogar com a teoria, tendo como referências suas necessidades práticas, presentes em suas realidades. Dessa forma, seria possível pensar, continuamente, na prática dentro de uma teoria geral. Importante grifar neste momento que, o uso do termo *dificuldade*, surge na questão de maneira intecional, com o intuito de aproximar e refletir os relatos das professoras, dentro das suas vivências apresentadas no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, a estrutura desta tese está organizada de maneira a abordar, de forma aprofundada e sequencial, a temática da formação continuada de professores da educação infantil, com ênfase na análise crítica, histórica e teórica do conceito, e das práticas formativas adotadas nas últimas décadas. Na segunda seção, intitulada "O que a revisão de literatura aponta sobre a formação continuada de professores que atuam na educação infantil na última década", buscamos explorar as contribuições de estudos recentes, as quais abordam a importância de uma formação continuada que favoreça uma educação de qualidade, bem como a construção de uma identidade docente transformadora, a partir de princípios teóricos do MHD. Essa seção visou oferecer uma compreensão sólida, referente às diferentes perspectivas acadêmicas, contextualizando a formação de professores, enfocando, especialmente, os desafios e as potencialidades de um processo formativo eficaz.

Na terceira seção, "Formação continuada em foco: uma análise histórica e teórica sobre esse conceito", foi realizada uma análise crítica do desenvolvimento histórico e teórico da formação continuada no Brasil, considerando os contextos sociais, políticos e educacionais, os quais influenciam a implementação dessas práticas. A seguir, na quarta seção, discutimos os procedimentos metodológicos adotados, abordando os sujeitos da pesquisa, os meios, as técnicas e os instrumentos utilizados na formação continuada para professores da educação infantil, sob a perspectiva histórico-cultural. Em sequência, na última seção, intitulada "Procedimentos analíticos: sobre a necessidade da formação continuada, as

condições, formatos e estratégias", foi detalhado a análise sobre as condições e estratégias formativas, com foco nas necessidades expressas pelas professoras-participantes da pesquisa, destacando a importância do coletivo e a *práxis,* como elementos essenciais para a efetividade do processo formativo. As considerações finais sintetizam os resultados encontrados e as implicações dessa pesquisa para a prática pedagógica e a política educacional, voltada à formação de professores da educação infantil, e preocupada com um ensino intencional e consciente do desenvolvimento infantil.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM FOCO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E TEÓRICA SOBRE ESSE CONCEITO

Discutir a formação continuada de professores, atuantes na educação infantil, trata-se de uma tarefa permanente e relevante, para pensarmos o contexto educacional, como também, o espaço acadêmico. Isso porque, diferentes perspectivas teóricas (VIGOTSKI, 2001; PIAGET, 1999; BOWLBY, 2002; LEONTIEV, 1978; ELKONIN, 2009; WALLON, 2007) convergem da ideia de que a primeira etapa da educação básica é configurada por um momento fundamental na vida da criança, pois é um período de intenso processo de aprendizagem e desenvolvimento. Porém, acima dessa relevância generalizada, a psicologia histórico-cultural destaca esse período como o início do processo formativo intencional de humanização do sujeito (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 1978; ELKONIN, 2009). Isso porque, é na instituição escolar que a criança terá aprendizagens significativas, as quais se desenvolvem, por meio da relação com o outro-social e com o objeto-social, suas funções psicológicas superiores, o que promoverá a formação do sujeito social.

Essa temática também ganha destaque quando consideramos as diferentes realidades sociais, culturais, econômicas e políticas, em que as crianças pequenas estão inseridas. Este aspecto justifica o peso de pensar uma formação continuada atenta e consciente com as necessidades específicas da primeira infância. Isso porque, o espaço social concreto é composto de constantes transformações que precisam estar atreladas, permanentemente, com espaços de reflexões, possibilitando analisar as práticas de ensino, as experiências pedagógicas vivenciadas, a fim de ressignificar o fazer docente, e garantir a qualidade de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Historicamente, a formação continuada emergiu e continua emergindo, como uma resposta à necessidade de instrução dos professores às constantes mudanças no contexto educacional, social, político e tecnológico. No início do século XX, as primeiras iniciativas de formação continuada estavam ligadas, estreitamente, aos treinamentos pontuais, e mais voltados à adaptação às novas demandas do ensino (GATTI, 2009; LIBÂNEO, 2013). Porém, com o desenvolvimento social, a formação continuada ganhou novas funções. Além de ter a tarefa de atualizar, ou ainda, ofertar ferramentas que possibilitem ao professor propor uma prática pedagógica de

qualidade, as formações continuadas assumiram um papel essencial na luta pela valorização docente. As transformações econômicas e sociais, especialmente, as ocorridas no século XXI, exigiram uma reconfiguração do papel do professor, da sua função social, que passou a ser cada vez mais reconhecido como um agente de transformação social, não apenas como transmissor de conhecimento (DUARTE, 2013).

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DENTRO DO CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO NO BRASIL

Ao discutirmos a qualidade da educação no Brasil, consequentemente, discutiremos a formação continuada, especialmente, quando consideramos o desenvolvimento dos contextos histórico e político em nosso país. Podemos afirmar que, nas últimas décadas, a formação continuada ganhou uma relevância considerável nos diferentes programas de governo, que estiveram à frente do poder executivo e legislativo, considerando como uma ferramenta de aprimoramento técnico, mas além disso, como um instrumento de transformação ou manutenção de uma sociedade, a partir dos interesses de grupos políticos. Porém, ao longo destes anos, podemos observar também uma crescente compreensão coletiva do papel do professor, e a construção de uma identidade docente, a qual compreende o processo formativo contínuo, enquanto espaço para instrumentalização da sua prática pedagógica, com anseios de transformação social e a efetivação de uma educação cada vez mais crítica, democrática e inclusiva, ainda que, essa compreensão apesar de crescente, ainda esbarra nas condições estabelecidas pelos interesses do capital.

Factualmente, a formação de professores no Brasil é marcada, na maior parte do tempo, pela falta de investimentos e desvalorização da carreira docente, o que foi refletido na precarização da educação pública de maneira geral, apresentando condições fragilizadas de desenvolvimento profissional, e, especialmente, de desenvolvimento acadêmico dos alunos (DUARTE, 2013). Durante muito tempo, e podemos dizer, ainda, na atualidade, a formação continuada é muito vinculada aos cursos pontuais e, muitas vezes, sem um direcionamento claro, voltados mais para a atualização técnica, ou com caráter motivacional, do que para a reflexão crítica sobre o papel do professor e suas práticas pedagógicas.

Entretanto, com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou a ser vista como um direito fundamental, e, com isso, a formação dos professores começou a ganhar maior destaque nas políticas públicas. A década de 1990 é marcada pelo início de um movimento que visou estabelecer a formação continuada como um processo necessário, para alcançar a melhoria da qualidade da educação. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) consolidou a formação continuada como um dever do Estado, reconhecendo a importância da valorização do profissional da educação, como também na tentativa de melhoria da qualidade do ensino público.

A partir desse momento, diversas iniciativas foram criadas, incluindo programas de formação e aperfeiçoamento, visando não apenas a atualização pedagógica, mas também o desenvolvimento da identidade docente, a reflexão crítica sobre a prática educativa e a construção de uma educação que dialogasse com as necessidades sociais do país.

No cenário político brasileiro, a formação continuada também irá surgir dentro de contextos vinculados aos planejamentos políticos sobre a formação da sociedade brasileira, como a implementação de políticas públicas, voltadas à democratização da educação, à inclusão e à superação das desigualdades sociais, mas também com interesse em uma formação flexibilizada, preocupada com as emergências do mercado de trabalho. Nos governos mais recentes, por exemplo, programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), reforçaram a necessidade de garantir formação continuada para todos os professores, com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes.

Para Prata (2020) e Prata e Bueno (2024) programas como o PNAIC representam um avanço ao assegurar bolsas e formação em rede nacional, mas também criticam sua centralidade técnica, isso porque o programa “reduziu [o professor] a um técnico aplicador de métodos e materiais elaborados por outros, com restrições para exercer a autonomia docente.” (PRATA, BUENO, 2024, p. 31). Neste mesmo sentido, Magalhães (2019) analisa a epistemologia subjacente ao PNE e faz uma crítica a sua base pragmática e tecnicista ao dizer que “Quando as concepções de formação continuada são concebidas a partir da epistemologia da prática, há a valorização das características do pragmatismo e a defesa de mudanças associadas

à manutenção da lógica neoliberal.” (MAGALHÃES, 2019, p.184). Para a autora, o PNE adota uma formação por cursos, palestras e ações descontínuas, sem articulação ou reflexão crítica profunda, o que inviabiliza transformações reais no trabalho educativo

Portanto, apesar dos avanços, a formação continuada no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. A falta de recursos, a desvalorização profissional e a sobrecarga de trabalho para os professores, são questões que dificultam a efetividade de muitas dessas iniciativas. Ainda que sejam condições, constantemente, denunciadas e questionadas, é possível afirmar que temos retrocessos consideráveis nesse aspecto. Além disso, a formação continuada no Brasil precisa ser, sucessivamente, reavaliada à luz das mudanças sociais e políticas, para que possa atender às demandas de uma educação pública de qualidade e equitativa, preocupada com o desenvolvimento dos filhos da classe trabalhadora, a partir de um ensino emancipatório. Nesse cenário, a formação continuada de professores não pode ser tratada como um processo isolado, mas deve ser entendida como parte de um projeto mais amplo de transformação da sociedade.

A LDB, em seu Capítulo VI, irá discorrer em seis artigos, sobre aspectos referentes aos profissionais da educação. Olhemos mais, atentamente, para os seguintes:

> **Art. 61º.** A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> **I -** a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> **II -** aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
> **Art. 62º**. 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
> **Art. 63º.** 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 os profissionais de educação dos diversos níveis.
> **Art. 64º**. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em

> nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.
> [...]
> **Art. 67º.** 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:
> **I -** ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> **II -** aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> **III -** piso salarial profissional;
> **IV -** progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> **V -** período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> **VI -** condições adequadas de trabalho. Parágrafo único.
> A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

O Artigo 61 define que a formação dos profissionais da educação, e, aqui, podemos fazer a inclusão dos professores, deve basear-se nos princípios de ensino e aprendizagem, que direcionem a uma concepção teórica e prática frente ao desenvolvimento integral da pessoa. Já o Artigo 62, estabelece, especificamente, sobre a formação de docentes, para atuar na educação básica, apontando que a mesma deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, sendo que para a educação infantil, e os primeiros anos do ensino fundamental, pode ser realizada em nível médio, na modalidade normal. Vemos aqui um primeiro artigo, dialogando, especificamente, sobre a formação de professores, atuantes na educação infantil, porém, com critério de formação inicial mínima, o nível médio na modalidade normal.

O Artigo 63 discorre sobre a organização dos institutos superiores de educação, os quais devem oferecer programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica. O Artigo 64 também dispõe sobre a formação de profissionais especializados, para atuar na educação profissional e tecnológica, bem como em áreas específicas, como educação especial e indígenas. E, por último, o Artigo 67 tratará das condições de trabalho, como também de valorização dos profissionais da educação, estabelecendo medidas que assegurem formação, carreira, remuneração e condições de trabalho adequadas. Isso ocorre quando o artigo garante a implementação de planos de carreira para o magistério público, com promoções baseadas na titulação e no tempo de serviço. Assegura uma remuneração vinculada à função exercida, e regula a jornada de trabalho, garantindo um tempo reservado

para estudos, planejamento e avaliação, além das horas de interação direta com os alunos. Sobre a formação continuada de profissionais, atuantes na educação é determinado que o aperfeiçoamento profissional seja contínuo, podendo ainda ser licenciado com remuneramento para esse fim. Segundo o documento, essas medidas aparecem como uma forma de garantir a melhoria permanente da qualidade da educação básica, por meio da valorização dos profissionais que atuam, diretamente, com o espaço de ensino e aprendizagem.

Entretanto, é preciso fazermos a discussão de dois pontos importantes que norteiam estes artigos. A ideia de profissionais e professores da educação básica e a relação que essas nomenclaturas estabelecem com o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente, na educação infantil. Isso porque, o fato de apenas um desses sete artigos mencionar a especificidade do fazer docente e a forma como essa menção é feita, demonstra-nos também como a legislação observava essa categoria e os demais profissionais que atuariam nos diferentes contextos escolares em 1996. E, consequentemente, indica a relação que o professor estabelecerá com a criança no contexto educacional, devido ao fato de que “o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (Saviani, 2011, p. 431).

Saviani (2011) discute a precarização da profissão docente, e, aqui, destacamos o contexto da educação infantil, enfatizando a fragmentação e desvalorização dos profissionais, por causa das múltiplas nomenclaturas que camuflam a unidade do fazer docente. Ao criar diferentes denominações, ou, ainda, diferentes profissões para a função dos professores que atuam em etapas da educação básica, como na primeira infância, reforça-se uma ideia de que o trabalho pedagógico não necessita uma especificidade de formação, portanto, a precarização financeira, a desvalorização e a falta de identidade comum do magistério, intensifica-se, pois provoca, inclusive, entre a própria categoria, uma desarticulação e não reconhecimento entre os pares.

Isso possibilita-nos afirmar a necessidade de uma formação continuada, enquanto um espaço que garanta discussões críticas sobre o papel do professor no ambiente da educação infantil. Ao refletir junto ao docente sobre suas abordagens em sala de aula, com as crianças, provocamos, também, a construção coletiva e pessoal

de uma prática pedagógica cada vez mais consciente e intencional, vinculada com o conhecimento teórico.

Em suma, esse movimento possibilita uma análise contínua sobre as diferentes questões norteadoras do fazer pedagógico. Dessa forma, provoca a busca por uma educação de qualidade, respeitando as singularidades de cada criança, e promovendo um ambiente de aprendizagem, significativo e inclusivo, desde a primeira infância, além de amarrar entre os docentes, uma síntese coletiva da sua ação no contexto educacional, assim como sua importância e responsabilidade. O PNE, Lei nº 13.005 de 2014, estabelece na meta 15:

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caputdo art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Essa meta foca na promoção da formação profissional e tecnológica para os profissionais da educação. Para isso, o PNE estabelece, para o período vigente, estratégias que direcionam para a expansão da educação do profissional, por meio do aumento de ofertas de educação, em diferentes níveis de aperfeiçoamento. O plano prevê o total de treze estratégias específicas para atender esta meta, entendendo que os pontos levantados são fundamentais para garantir uma formação de qualidade, atendendo às necessidades do mercado de trabalho, e contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país. Demos destaque às seguintes estratégias:

> 15.4) **consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta** e as matrículas em cursos de formação inicial **e continuada de profissionais da educação**, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;
> 15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos **que não os do magistério**, construída em regime de colaboração entre os entes federados;
> 15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de **cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes** (Brasil, 2014, **grifo nosso**).

Assim como destacado anteriormente, há uma preocupação com a formação de profissionais que atuam na educação básica, entretanto, quando observamos as estratégias apontadas, ainda é possível perceber um esvaziamento do ponto de vista crítico, de como será essa formação e quais as estratégias pensadas, especificamente, para professores atuantes na primeira etapa do ensino. Isso porque, ao entendermos que é neste primeiro espaço institucional formal que a criança se relaciona com o mundo social, o que influenciará, diretamente, seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, os professores que trabalham nessa fase, precisam ter a responsabilidade consciente de ofertar as oportunidades mais ricas de acesso, e a apropriação do conhecimento acumulado, historicamente, por intermédio de vivências significativas. Facci e Tavares (2024) destacam que “Os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural apresentam potencial para instrumentalizar professores da Educação Infantil, a fim de que desempenhem suas atividades objetivando promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos” (FACCHI, TAVARES, 2024, p. 1). Portanto, a necessidade de levantarmos a discussão para uma formação continuada crítica, faz-se evidente, pois permite aos professores repensarem constantemente suas práticas pedagógicas, de maneira reflexiva e contextualizada, alinhando teoria e prática com as relações históricas e culturais, as quais desenham o homem da atualidade.

Martins (2015) ressalta que um dos pilares da formação continuada é a promoção da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas dentro do contexto social, econômico e político a que ela está envolvida. Para ela, é essencial que os professores sejam incentivados a questionar e reinterpretar suas metodologias, de forma a atender melhor às necessidades e especificidades dos alunos. Essa reflexão não apenas enriquece a prática docente, mas também fortalece a identidade profissional dos professores. Uma questão cara para nós, quando vemos, constantemente, uma escolha de precarizar esse grupo e sua função dentro do espaço educativo.

> Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (Martins, 2015, p. 14).

Ou seja, a autora destaca a impossibilidade de compreender qualquer formação de professores de forma isolada, pois estas estão, intrinsecamente, inseridas em uma rede complexa de relações sociais, históricas, econômicas e políticas. Ao assumir a prática como objeto de análise, não se trata de uma análise individualizada ou subjetiva, mas sim da prática coletiva dos sujeitos em um contexto histórico específico. Nesse cenário, emerge uma tensão fundamental: a contradição entre o "dever ser" idealizado de uma determinada formação, e as condições concretas, possibilitando ou limitando sua realização. Essa contradição evidencia a materialização do "dever ser", exigindo um esforço ativo para superar os obstáculos que decorrem dessas condições concretas. Assim, a efetivação de ideais, ou objetivos de uma formação, está vinculada à luta por transformações estruturais no contexto em que ela se insere.

Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática é outro aspecto destacado por Martins (2010). Ela argumenta que a formação continuada deve fornecer ferramentas que, de fato, possibilitem uma reflexão sobre o que é desenvolvido em sala de aula, promovendo a construção de conhecimento mais significativo e contextualizado, primeiramente, para os professores, e, posteriormente, às crianças. Essa integração permite que os docentes vejam a relevância dos conceitos teóricos em sua prática cotidiana, promovendo um aprendizado mais rico.

> A afirmação da dialeticidade entre teoria e prática demanda a compreensão acerca do que seja oposição e contradição. No âmbito do pensamento dialético os opostos não são confrontados exteriormente. Diferentemente, são reconhecidos como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes princípios da lógica dialética, denominado identidade dos contrários (Kopnin, 1978). Em conformidade com esse princípio, afirma-se a unidade indissolúvel entre os opostos, e isso demanda reconhecer a essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática (Martins, 2010, p. 26).

Uma formação continuada crítica possibilita aos professores da educação infantil, o aprofundamento em diversas áreas do conhecimento pedagógico, psicológico e didático. Isso inclui o entendimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a apropriação das diferentes ferramentas simbólicas, como linguagem, atenção voluntária *etc*., e a análise de estratégias de ensino, adequadas ao período de desenvolvimento da criança, métodos de avaliação

formativa e a importância do brincar no processo educativo. Essa formação não apenas amplia o repertório de práticas educativas, mas também fortalece a capacidade dos professores de responderem de maneira científica às necessidades individuais e coletivas das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 2/2015 surgem com o objetivo de atender a estratégia 15.11, e, por isso, define princípios, fundamentos e procedimentos para a formação continuada de professores. Destacamos, aqui, os artigos 3º, 16º e 17º como principais para observarmos a forma como se organiza a formação continuada de professores no Brasil, a partir dessa diretriz. O que vemos é um alinhamento do que se espera de formação, porém, ainda assim, estamos falando de um campo generalizado, no qual não é apresentado especificade de campo teórico, ideológico e estrutural.

Essa compreensão colabora com a nossa discussão referente à necessidade de uma formação contínua para professores da educação infantil. Devido ao fato de que a maneira como as diretrizes são organizadas, se tem a garantia de oferta de educação, mas isso não garante que a mesma seja rica em criticidade. Nesse sentido, é importante destacar que, ao abordar uma formação preocupada com a criticidade do professor, estamos trazendo também o endimento das influências sociais, culturais e políticas, permeadoras do ambiente educacional, capacitando os professores a atuarem de maneira mais consciente e engajada nos diferentes espaços, contribuindo em/com sua formação profissional. Ademais, a formação continuada na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural fomenta pensar a organização do ensino entre os pares, e de maneira coletiva. Isso porque discute as demandas que são comuns à educação infantil, na qual o apoio mútuo e a troca de experiências são fundamentais para pensar o processo educativo das crianças.

Estamos defendendo a necessidade de uma formação continuada, que ofereça espaços de diálogo e construção coletiva de conhecimento, promovendo uma cultura de aprendizagem compartilhada, a qual beneficia não apenas aos professores, mas a toda rede de profissionais, atuantes com a primeira infância. Isso vai para além do que aponta a diretriz, trata-se de um encaminhamento teórico sobre a legislação, e, então, uma escola política sobre o seu encaminhamento. Além da preocpação com os aspectos pedagógicos e próprios do fazer docente em sala de aula, a formação

continuada, baseada no contexto histórico-cultural e crítico, permite uma discussão referente à valorização da profissão docente na educação infantil. Ao investir na formação continuada desses professores, reconhece-se a sua importância e relevância para a formação humanizada em sua totalidade, desde a mais tenra idade, resultando em um ambiente escolar mais estável e enriquecedor para as crianças e os professores. Nesse sentido, quando lemos o artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2015:

> Art. 3º [...] a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – [...] – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p. 3).

O artigo destaca a importância da formação continuada para professores, com o objetivo de prepará-los para atuar nas diversas etapas (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e modalidades da educação básica. Ao propor uma compreensão ampla da educação, a resolução enfatiza que a formação docente deve incorporar a produção e difusão de conhecimentos específicos da área de atuação do professor, além de estimular sua participação ativa no projeto político-pedagógico da escola. Esse envolvimento contribui para que o docente colabore, diretamente, com a garantia de direitos de aprendizagem dos alunos, promovendo um desenvolvimento educacional com qualidade e equidade. Além disso, o artigo reforça que a formação dos profissionais da educação é essencial para garantir que o ensino se alinhe às metas educacionais de desenvolvimento social e econômico, conforme previstas pelo PNE.

Ainda nesse artigo, é apresentada a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização, inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao dia a dia dos diferentes contextos educacionais, assim como na organização do plano político pedagógico. Mas isso não garante uma formação crítica, tão pouco para professores que atuam na educação infantil. Uma formação continuada crítica para professores atuantes na educação infantil não é apenas desejável, mas necessária, para avançarmos em uma educação

de qualidade àscrianças pequenas. Ela permite aos professores não apenas se atualizarem em termos de conhecimento e práticas, mas, especialmente, desenvolverem uma postura reflexiva e consciente sobre a sua prática, a fim de fortalecer seu trabalho diário junto às crianças e aos seus pares. Ao investir em uma formação continuada dentro dessa perspectiva teórica, as instituições educacionais investem no futuro das crianças, promovendo um desenvolvimento integral, desde os primeiros anos de vida.

Para Saviani (2009), a formação continuada de professores no Brasil é um processo que visa o desenvolvimento permanente dos educadores ao longo de suas carreiras. Ela não se limita à formação inicial, mas se estende a toda a vida profissional, envolvendo a atualização e o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos e científicos, os quais dão corpo ao seu fazer docente.

Esse processo é necessário, devido às constantes mudanças no campo educacional e às demandas de uma sociedade em constante transformação. Saviani (2009) defende que a formação continuada deve ser articulada com a prática docente e com as condições concretas da escola, de modo a possibilitar uma reflexão crítica sobre o ensino. Ou seja, é preciso uma formação continuada que dialogue com as diferentes condições objetivas e subjetivas, que rodeiam todo o processo de ensino e aprendizagem das crianças e professores.

Nesse sentido, a resolução surge como amparo legal para a formação contínua do professor, entretanto, ela não garante um modelo de formação que garanta a reflexão permanente sobre uma prática sistemática e planejada, e considere as especificidades do contexto escolar e as necessidades de professores e alunos. Superar a ideia de que essa formação seja apenas um mero acúmulo de conteúdos, ou levantamento de novas metas, para a ideia de que é a oportunidade de colocar em cheque teoria e prática, a fim de pensar caminhos que favoreçam a construção de conhecimentos e possam ser aplicados diretamente na sala de aula.

No Artigo 16 da resolução de 2-15, específico da formação continuada dos profissionais do magistério, é apontado:

> Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica,

> tendo como principal finalidade a *reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente* (Brasil, 2015, p. 13, **grifo noss**o).

O documento define que a finalidade da educação é a de refletir sobre a prática educacional, e busca do aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Podemos concordar com essa afirmação, o que nos leva a pensar: nossas formações continuadas têm tido essa finalidade? Saviani (2010) argumenta que a formação continuada é necessária para o desenvolvimento formativo dos professores, e entende que o espaço escolar é dinâmico, possui especificidades atemporais, mas também temporais, e, por isso, demandam, constantemente, de reflexão sobre a função social do professor. O artigo 17 da resolução ainda complementa:

> Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (Brasil, 2015, p. 14).

É preciso que essa formação seja um processo estruturado, e não um único evento pontual. Isso implica em planejamentos que considerem as características específicas da instituição escolar, desse trabalho, do contexto da educação infantil e das necessidades das crianças pequenas. A formação deve ser contextualizada, respeitando a realidade de cada professor e instituição. Nesse sentido, Martins (2015) também defende a criação de espaços coletivos entre os professores, como parte integrante da formação continuada. A troca de experiências e conhecimentos entre educadores revela-se fundamental para o desenvolvimento profissional, uma vez que essa interação possibilita a construção de uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Nesses espaços, os professores podem compartilhar desafios e soluções, promovendo um ambiente de apoio mútuo.

Podemos afirmar, então, que há uma legislação que compreende a importância de uma formação continuada para a educação básica, ainda que apresente fragilidades na apresentação de encaminhamentos específicos para professores e para a educação infantil. Ainda assim, temos a legalidade do objeto. O que, então, alimenta a nossa discussão? A necessidade de promover reflexões

críticas em formações continuadas, isso porque, os professores devem ser incentivados a analisar suas práticas, conscientemente, a questionar suas metodologias e a buscar alternativas reais para um processo de ensino e de aprendizagem mais significativo. Essa reflexão crítica é essencial para a construção de uma identidade profissional sólida e para a apropriação de um novo fazer docente (Martins, 2010). Falamos, então, da oferta de uma formação específica, a qual articule teoria e prática.

Para Libâneo (2004, p. 227), "a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional". Um aspecto central desse processo formativo é a articulação entre teoria e prática. O autor argumenta que a formação deve oferecer espaços nos quais os professores possam refletir sobre suas experiências em sala de aula com seus pares, promovendo a integração de conhecimentos teóricos com a realidade do cotidiano escolar. Essa relação entre teoria e prática é fundamental para que os educadores possam construir uma compreensão mais aprofundada de sua atuação. Esse movimento provoca os professores a relacionarem os conceitos teóricos com suas experiências práticas em sala de aula.

No XX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE[4], foi elaborada uma carta, ao final do evento, apontando questões relevantes referentes à formação continuada de professores no Brasil. Segundo o documento, os educadores presentes no evento apresentaram-se contra a "Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BNC-Formação Continuada), que instrumentalizam e padronizam o currículo de formação de professores" (ANFOPE, 2021, p.1), e "A oferta de cursos de formação continuada aos profissionais da educação por instituições privadas, com modelos aligeirados, fragmentados e

[4] A ANFOPE, ou **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, é uma entidade brasileira fundada em 1983, com o intutio de promover e fortalecer discussões acerca de políticas de formação de professores e profissionais da educação, na tentativa de influenciar na construção de diretrizes e políticas públicas voltadas à educação básica e superior no Brasil. A associação tem como bandeira a defesa de uma formação integrada, crítica e contextualizada, alinhada com as necessidades das escolas e com a realidade social do país. Junto a outros movimentos e entidades sociais, a associação atua para consolidar a valorização do magistério e assegurar uma formação docente que contribua para a qualidade da educação, por meio da relação entre a teoria e a prática.

imediatistas de formação, que corroboram para a visão pragmatista de certificação e ascensão funcional" (*Ibidem*, 2021, p.1).

Para a entidade, o crescente desmonte das políticas educacionais que vem se apresentando "nega a ciência, destrói o meio ambiente, ataca instituições e servidores públicos, retira direitos dos trabalhadores, ameaça a vida da população[...]" (*Ibidem*, 2021, p.1). Essa afirmação dialoga com a discussão apontada em nossa tese, quando levantamos a necessidade de repensar a formação continuada de professores que atuam na educação infantil. Isso porque, ainda que haja legislação determinando a oferta de aplicação de formação continuada, isso não garante uma formação permanente, crítica, preocupada com a relação entre a teoria e a prática, e o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional (professores, crianças e demais profissionais).

Mazzeu (1998) argumenta que a formação continuada deve ser entendida como um processo integral e contínuo, indo além da formação inicial, ou de formações pontuais, a fim de cumprir metas específicas. Segundo o autor, é preciso que os professores sejam, intencionalmente, colocados em reflexão sobre suas práticas pedagógicas, analisando não apenas suas metodologias, mas também o contexto em que atuam (*Ibidem*, 1998). Essa reflexão crítica é fundamental, para que os mesmos possam identificar desafios, ajustar suas abordagens e, assim, promover um ensino mais rico e significativo.

Nesse sentido, autores como Saviani (2009; 2010; 2013), Martins (2010; 2015), Libâneo (2004) e Mazzeu (1998) destacam a importância de uma formação colaborativa, coletiva, vivenciada entre os pares. Mazzeu (1998) defende que a troca de experiências entre professores é um componente valioso no processo formativo. Ao promover ambientes de partilha, nos quais os professores podem trazer desafios e soluções, a formação continuada se torna mais rica e significativa. Essa interação contribui para a construção de uma comunidade de prática, fortalecendo a identidade profissional dos educadores.

Saviani (2013) corrobora com esse pensamento, quando defende que os professores precisam adotar uma postura investigativa, encarando a prática pedagógica como um objeto de estudo. Isso envolve formular hipóteses, coletar dados sobre a realidade escolar, e analisar os resultados de suas intervenções. Essa abordagem transforma o professor em um pesquisador de sua própria prática,

colocando-o em condição de constante análise sobre a forma como organiza o processo de ensino e aprendizagem. Segundo ele, essa formação deve ser encarada como um processo dinâmico e constante, essencial para que os professores se atualizem frente às novas demandas do contexto educacional, sem que se alienem dos conteúdos clássicos e do seu papel nesse espaço (Saviani, 2013).

Podemos afirmar que a formação continuada emerge em diversos momentos como elemento imprescindível para pensar o papel do professor e os caminhos da educação, configurando-se como um espaço necessário para a construção coletiva e reflexiva de práticas pedagógicas alinhadas ao conhecimento teórico e às demandas socioculturais contemporâneas. Apesar dos avanços legislativos expressos no Plano Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda persistem lacunas em relação à especificidade e criticidade das formações ofertadas, especialmente no que concerne à realidade singular da educação infantil.

Desse modo, tendo como referência a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, defendemos a necessidade de processos formativos em que os professores não apenas atualizem seus saberes, mas reinterpretem suas práticas diante do contexto histórico, social e político em que estão inseridos. Tal postura fortalece a identidade profissional docente, promovendo uma atuação consciente e engajada, capaz de garantir um ensino consciente e preocupado com o desenvolvimento infantil.

Ademais, a formação continuada deve transcender a mera atualização técnica, configurando-se como um processo permanente, coletivo e contextualizado, que articule teoria e prática, e fomente espaços de diálogo entre os pares. Somente dessa forma será possível enfrentar as contradições e obstáculos impostos pela realidade educacional e promover transformações estruturais que assegurem condições efetivas para a concretização da educação infantil enquanto parte do processo de humanização formal dos sujeitos.

Em última análise, investir em uma formação continuada crítica e contextualizada representa não apenas uma resposta às exigências legais, mas um compromisso ético e político com o desenvolvimento integral das crianças e a valorização da profissão docente, elementos fundamentais para a construção de uma educação pública de qualidade, democrática e transformadora.

3 O QUE A REVISÃO DE LITERATURA APONTA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ÚLTIMA DÉCADA?

No processo de levantamento bibliográfico, tivemos como primeiro objetivo encontrar o que há de produção recente (2013 – julho/2023), referente à formação continuada de professores da educação infantil. Optamos pela plataforma científica de busca *Scientific Electronic Library Online (Scielo*), e escolhemos como filtro cinco buscas de palavras-chave: 1. Formação continuada na educação infantil; 2. Formação continuada, trabalho e classe; 3. Formação de professores e Pedagogia Histórico-Crítica; 4. Formação de professores e psicologia histórico-cultural, e, por fim, 5. Formação de professores e teoria histórico-cultural. Nesse levantamento foi possível encontrarmos vinte e nove artigos científicos.

Tabela 2 – Plataforma SCIELO

PLATAFORMA SCIELO		
Palavras-chave	**Recorte temporal**	**Textos encontrados**
Formação continuada na educação infantil	2014 – 7/2023	26
Formação continuada; trabalho; Classe	2014 – 7/2023	3
Formação de professores; Pedagogia Histórico-Crítica	2014 – 7/2023	2
Formação de professores; Psicologia histórico-cultural	2014 – 7/2023	12
Formação de professores; Teoria Histórico-Cultural	2014 – 7/2023	13

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Então, realizamos a leitura completa dos mesmos, e organizamos para essa primeira reflexão a exposição dos resultados de doze produções, levando em consideração a temática, abordagem da pesquisa e a aproximação com o objeto de pesquisa deste trabalho, que é a formação continuada para professores que atuam na educação infantil.

Tabela 3 – Artigos selecionados – detalhados

ARTIGOS SELECIONADOS – DETALHADOS							
	Artigo	**Autores**	**Referencial teórico**	**Periódico**	**Ano de publicação**	**Tipo de pesquisa**	**Principais questões levantadas**
1.	Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professores que Ensinam Matemática na Educação Infantil	AZEVEDO, P. D.	Narrativas reflexivas	Bolema	2014	Qualitativa	Narrativas reflexivas de professoras como elemento de reflexão e formação docente.
2.	A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia	MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H.	Psicologia histórico-cultural; Princípios da clínica da Atividade.	Cadernos de Pesquisa	2015	Bibliográfica	Educação inclusiva de crianças com deficiência intelectual e a formação de professores.
3.	A linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores	GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F.	Pressupostosde Wallon	Educação e realidade	2015	Qualitativa	Formação continuada que pense o movimento dentro da organização do cotidiano.
4.	As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível	SCHLINDWEIN, L. M.	Psicologia histórico-cultural	Cadernos CEDES	2015	Qualitativa	O papel da arte para uma formação (do professor) integral
5.	Professores de Matemática em atividade de ensino de álgebra: apropriações da teoria histórico cultural	LEMES, N. S.; CEDRO, W. L.	Teoria Histórico-Cultural	Revista Portuguesa de Educação	2015	Qualitativa	Importância de uma formação continuada que permita que o processor produza sentido ao aprender e ensinar álgebra.
6.	Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo	TAFFAREL, C. N. Z.; JÚNIOR, C. L. S.	Pedagogia Histórico-Crítica	Educação e realidade	2016	Bibliográfica	Formação de professores das escolas do campo a partir de uma política sintonizada com interesses da classe trabalhadora

7.	Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada	REIS, G. A. S. V.; OSTETTO, L. E.	Escuta de narrativas	Educação e pesquisa	2018	Qualitativa	Formação continuada enquanto lugar para refletir e pensar aspectos da teoria e da prática.
8.	A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental	RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D.		Ciência e Educação	2019	Qualitativa	Necessidade de uma formação continuada que proporcione ao profissional da educação infantil momentos de discussão, reflexão e pesquisa.
9.	Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil	CHAVES, M.	Teoria histórico-cultural	Revista Psicologia	2020	Relato de experiência	Formação continua que garanta o sentimento de pertencimento e apropriação cultural
10.	Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Baumam e Claude Dubar	ROSSI, F.; HUNGER, D.	Modernidade líquida	Revista brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	2020	Qualitativa	Necessidade de promover ações educativas e políticas públicas de fortalecimento dos lações profissionais em busca da uma noção de pertencimento, identidade e coletividade.
11.	A formação de professores e os princípios de Celéstin Freinet em municípios paranaenses	BARROS, F. C. O. M.; FERREIRA, G.	Princípios de Celéstin Freinet	Cadernos CEDES	2022	Qualitativa	Formação continuada de professores numa perspectiva humanizadora
12.	Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil	ANDRADE, E.	Foucalt, Freinet, Rousseau, Santos e Vigotski	Educação e realidade	2022	Qualitativa	Necessidade de uma formação continuada comprometida com as necessidades do cotidiano escolar, a pesquisa e a carreira docente.

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

O primeiro artigo, **Narrativas de Práticas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil**, foi escrito pela autora Azevedo, e apresentado pela revista “Bolema”, no ano de 2014. O texto objetiva identificar e discutir conhecimentos metodológicos e matemáticos, que surgem em narrativas orais e escritas de professoras da educação infantil, vinculadas a um grupo de estudos colaborativos sobre educação de matemática na infância. O trabalho aponta relatos das diferentes abordagens metodológicas, redimensionadas pelas professoras participantes da proposta, como também os conhecimentos matemáticos possíveis de se trabalhar a partir de jogos, e possíveis aspectos da aprendizagem colaborativa. Para a autora, essas narrativas ganham significado quando se tornam elementos de reflexão coletiva e de formação docente, isso porque, permitiu que as professoras tomassem consciência de aspectos importantes de suas práticas: refletir, avaliar e aprimorar o seu trabalho pedagógico.

O artigo **A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia** foi escrito por Mendonça e Silva, e publicado pelos Cadernos de Pesquisa, no ano de 2015. A proposta do trabalho é realizar um estudo teórico sobre questões referentes à inclusão escolar, à deficiência intelectual e à formação de professores. Com respaldo na psicologia histórico-cultural, e nos princípios da clínica da atividade, as autoras propõem apresentar uma possibilidade teórico-metodológica para a formação de professores, a fim de ressignificar a *práxis* docente. O texto aponta a necessidade de formações continuadas mais colaborativas, em que seja possível compartilhar experiências e desafios de um ensino inclusivo, de forma a superar metodologias limitantes.

O trabalho intitulado **A Linguagem Movimento da Educação de Bebês para a Formação de Professores** foi escrito pelas pesquisadoras Garanhani e Naldony, e publicado no ano de 2015, pela revista “Educação e realidade”. O objetivo do artigo foi expor uma proposta de educação para bebês, pensando o movimento na educação infantil, a partir de pressupostos de Wallon. Para isso, as autoras realizaram uma pesquisa qualitativa, vinculada a um projeto de formação de professores, nomeado “Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil”, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que teve como público-alvo centros municipais de educação infantil na cidade de Curitiba/PR. Conforme apontam os resultados da pesquisa, a formação continuada na educação infantil necessita criar condições para que o

professor possa refletir suas práticas educativas, a fim de superar dificuldades pedagógicas e limites nos planejamentos educativos para bebês, identificando possibilidades de organizar o conteúdo movimento no cotidiano pedagógico.

O trabalho **As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível** foi produzido por Schlindwein, e exposto pelos Cadernos CEDES, no ano de 2015. O artigo problematiza o desenvolvimento estético do professor, atravessado por uma experiência sensível com as artes, em diferentes manifestações. O texto traz os resultados de uma formação continuada realizada com um grupo de doze professoras no período de 2004 a 2006. Ancorada pela PHC, a formação promoveu experiências de vivências artísticas, vinculadas aos campos da literatura, artes visuais e música, com o objetivo de ampliar o repertório, desenvolvimento estético e postura ética dos professores-participantes. Segundo a autora, foi possível perceber uma transformação de sentido, por meio das vivências estéticas, dos diferentes processos de tomada de consciência.

O quinto texto explorado, intitulado **Professores de Matemática em atividade de ensino de álgebra: apropriações da teoria histórico-cultural**. O artigo foi desenvolvido pelos autores Lemes e Cedro, e publicado na “Revista Portuguesa de Educação”, no ano de 2015. O trabalho apresentou evidências das apropriações de um grupo de professores de Matemática, que, ao participarem de um curso de formação, foram colocados em atividade de ensino. No curso de formação continuada proposto, os professores participantes tiveram contato com o referencial teórico da teoria histórico-cultural, e com a proposta metodológica das atividades orientadoras, as quais também foram os referenciais base das análises de dados. Por intermédio de uma pesquisa qualitativa, utilizou-se de um experimento didático, no qual os professores de matemática da educação básica puderam desenvolver a atividade orientadora de ensino.

Os autores destacam como principais resultados da pesquisa, a importância de promover formações que deem condições aos professores de se colocarem em movimento de “produção de sentidos ao apreenderem e ensinarem álgebra numa proposta que entende o conhecimento matemático como produto histórico-cultural”. Além disso, o texto destaca a importância de promover uma formação que considere o princípio de Vigotski (2008) acerca da aprendizagem na zona de desenvolvimento

proximal. Isso porque, ao considerar esse princípio, será possível compreender as necessidades dos professores e as possibilidades de um ensino adequado.

A próxima pesquisa analisada é intitulada **Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo,** e pertence aos pesquisadores Tafarel e Júnior, publicada na revista " Educação e Realidade", em Porto Alegre, no ano de 2016. A proposta deste trabalho foi o de realizar uma crítica ao Programa Escola Ativa, identificando contradições, a partir de uma experiência da Universidade Federal da Bahia. Além disso, o texto também se propõe a apresentar elementos superadores, por meio da proposta de um curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, para professores de Classes Multisseriadas, dentro do Programa Escola da Terra, que substitui o Programa Escola Ativa. O trabalho descreve como os dois programas são organizados, pontuando as fragilidades do "Programa Escola Ativa", e direcionando caminhos de superação, a partir de um perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os autores apontam, ainda, que a formação inicial e a continuada precisam estar, continuamente, vinculadas à uma perspectiva de formação emancipatória do homem, ou seja, da classe trabalhadora. Tendo esse propósito, é preciso garantir uma formação dos professores das escolas do campo a partir de aporte financeiro, políticas que garantam uma educação pública no campo, de qualidade e gratuita, e vínculo estreito com os Movimentos de Lutas Sociais do Campo.

O seguinte texto, intitulado **Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada**, das autoras Reis e Ostetto, foi publicado na revista "Educação e Pesquisa", em 2018. O artigo pretendeu discutir sobre as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica na educação infantil. A pesquisa deu destaque às narrativas docentes, por meio de suas memórias, formações acadêmicas e relações com suas práticas em sala, apresentadas por meio de entrevistas em um encontro da rede municipal de educação de Itaboraí, no Rio de Janeiro. O trabalho buscou dialogar sobre os fundamentos da educação infantil, conteúdos, objetivos, conhecimentos necessários à ação docente, aprendizagem das crianças e o papel do docente, por intermédio de uma perspectiva de escuta de narrativas.

As pesquisadoras indicam como parte dos resultados da pesquisa, que a formação continuada é percebida pelas professoras participantes das entrevistas,

como um espaço para pensar e refletir, como também lugar para compartilhar os saberes e experiências da profissão. De acordo com o trabalho, a formação continuada precisa ser reconhecida como um espaço-tempo de estudos, em que seja possível relacionar teoria e prática, e não apenas um momento para repasse de metodologias fechadas. Além disso, o texto também aponta que os principais assuntos elencados como necessidades para/das docentes no momento da formação continuada é o planejamento e organização da rotina.

O artigo **A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental**, das autoras Rodrigues e Saheb, foi publicado na revista "Ciência e Educação", no ano de 2019. A intenção do texto foi a de discutir a relação entre os cursos de Educação Ambiental e seu desdobramento na prática pedagógica junto às crianças. O curso foi oferecido pela rede municipal de Curitiba, no Paraná, aos professores de educação infantil. A pesquisa foi realizada em dez centros municipais de educação infantil da cidade, e teve como encaminhamento a análise documental. A metodologia se deu por meio de uma entrevista semiestruturada, atrelada à observação de uma prática de educação ambiental. O objetivo dessa proposta foi o de identificar as fontes usadas pelos professores no ato de planejar e descrever os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das práticas estabelecidas.

Para realizar a análise e interpretação dos dados coletados, as autoras elaboraram duas categorias dentro da análise de conteúdos: a relação teoria e prática na formação continuada, e os limites e possibilidades da efetivação da educação ambiental na educação infantil. O artigo conclui como resultado da pesquisa, que a formação continuada precisa ofertar para estes profissionais momentos ricos em discussão, reflexão e pesquisa, no âmbito da educação ambiental para a educação infantil. Segundo as autoras, é necessário realizar formações que dialoguem com a especificidade de trabalhar com a primeira infância. Além disso, as mesmas também destacam a importância de uma formação crítica, visto que, ainda que o trabalho com as crianças não envolva essa criticidade diretamente, é por meio desse comportamento que será possível incentivar uma formação de cidadãos críticos e preocupados com o espaço no qual vivem.

O trabalho **Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil**, da autora Chaves, foi publicado na "Revista de Psicologia", em

junho de 2020. O texto apresenta trabalhos realizados a respeito da formação contínuada de professores da educação infantil, junto às secretarias municipais de Educação de diferentes regiões do estado do Paraná, no período de 2002 a 2016. A autora apresenta no decorrer do artigo, estudos e trabalhos desenvolvidos neste período de 14 anos, baseados em autores clássicos e contemporâneos da teoria histórico-cultural, “que defende a possibilidade de máximo desenvolvimento intelectual e que permite reafirmar a necessidade de organização do ensino tendo por base as máximas elaborações humanas da ciência e da arte”. Para isso, relata possibilidades de ensino e de aprendizagem, desenvolvidas com as equipes pedagógicas durante as formações. Segundo Chaves, o que ocorre nas instituições de ensino é uma desconfiguração do que de fato é uma formação continuada, conforme a legislação educacional. Para a mesma, é preciso avançar indo além da somatória de carga horária ou nomeação de tarefas. É preciso enxergar os desafios do cotidiano escolar, e promover condições para o acesso de crianças e professores à uma educação plena e humanizadora.

O próximo texto destacado para essa pesquisa, pertence aos autores Rossi e Dagmar, intitulado **Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Baumam e Claude Dubar,** publicado na “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, em Brasília, no ano de 2020. O objetivo do trabalho foi o de analisar o processo de constituição da identidade docente dentro do cenário contemporâneo. Para isso, a pesquisa se dispôs a problematizar as mudanças sociais que impactam a identidade docente, as percepções de professoras da educação básica referente aos significados sobre suas práticas na atualidade, e, também, possíveis influências de uma formação continuada vinculada à uma reflexão e reconstrução identitária dos professores.

Com esse propósito, a metodologia desse trabalho se deu por uma observação de campo, dentro de uma abordagem qualitativa, na qual foi organizado um grupo focal com dezenove professoras da educação infantil e do ensino fundamental, das áreas de Pedagogia, Educação Física e Artes. Baseando-se nas teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar, a pesquisa constata que a formação continuada se trata de uma faceta da profissão docente, estreitamente, ligada à sua identidade, isso porque, permite um acesso ininterrupto às mudanças sociais. Nesse sentido, possibilita, continuamente, o ressignificar e o reconhecimento social da função social desse

profissional. Além disso, segundo os autores, o artigo também apresenta como conclusão, a necessidade de pensar a formação com/para a identidade docente, a fim de refletir e reconstruir, coletivamente, saberes e interpretações do que é ser professor. O trabalho defende a urgência de ações educacionais e políticas públicas, que fortaleçam os laços profissionais, a noção de pertença e a identidade própria, enquanto um grupo específico dentro da sociedade em que atua.

O artigo **A formação de professores e os princípios de Celéstin Freinet em municípios paranaenses** pertence às autoras Barros e Ferreira, e foi publicado no "Caderno CEDES", em Campinas, no ano de 2022. O objetivo principal da pesquisa foi o de discutir a formação de professores de educação infantil em dois municípios paranaenses, nos âmbitos da formação inicial e da formação continuada, no espaço escolar. O referencial teórico deste trabalho foi o pensamento de Célestin Freinet, o qual considera conceitos como livre expressão, cooperação, trabalho, texto livre e tateio experimental, como basilares para se pensar o processo de formação de professores.

Já como objeto de estudo para essa pesquisa, as autoras determinaram a análise de duas experiências realizadas em espaços diferentes. A primeira ocorreu em uma formação destinada à estudantes do curso de Pedagogia e professores da rede municipal, e a proposta dessa formação foi a de discutir o papel do ensino da Ciências da Natureza e as contribuições das técnicas de Freinet para o registro, documentação e divulgação do processo de experimentação e descobertas científicas feitas pelas crianças. Já a segunda experiência se deu em uma formação continuada municipal, direcionada à professores atuantes da educação infantil, tendo como foco o tatear experimental como guia das atividades ligadas às discussões teóricas do brincar e sua relevância para o desenvolvimento infantil.

A pesquisa buscou apresentar subsídios teóricos e práticos ao relatar essas duas experiências realizadas. Segundo as autoras, as contribuições de Freinet para a formação de professores possibilita uma prática humanizadora, em que o professor é capaz de planejar, intencionalmente, o processo de ensino de uma forma colaborativa, coletiva e cooperativa. Ao mesmo tempo, nessa perspectiva, é possível que esse docente crie elos mediadores entre a cultura humana e a aprendizagem da criança, possibilitando o desenvolvimento das qualidades humanas, por meio de situações

reais de pesquisa, atividades de expressão, interações sociais e relações, para que as crianças tenham a oportunidade de estabelecer e vivenciar.

O último texto apresentado nessa revisão literária é nomeado **Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil**, da autora Andrade, e publicado na revista "Educação e Realidade", em Porto Alegre, no ano de 2022. O artigo problematiza e reflete sobre a maneira como vêm sendo pensada a formação continuada das professoras e o cotidiano das escolas infantis. Para isso, foi determinado como caminho metodológico uma abordagem qualitativa, exploratória e de levantamento de dados. Essa coleta foi realizada por meio de entrevistas com professoras e auxiliares da instituição escolhida para a pesquisa, no último trimestre do ano de 2005. Já o referencial teórico, determinado para a análise de dados, foram autores como Foucalt, Freinet, Rousseau, Santos e Vigotski.

Como resultado dessa pesquisa, a autora levanta a necessidade de oferecer aos professores condições estruturais básicas, dotadas de incentivo à carreira. Segundo a mesma, é preciso promover um plano teórico e metodológico a serviço da aprendizagem, sendo essa tarefa, papel das instituições municipais de ensino, mas também das universidades. Andrade (2022) conclui que a formação continuada "não se resume à participação apenas como ouvinte de cursos, oficinas ou palestras; é necessário o envolvimento com pesquisa que o/a leve a refletir e buscar soluções para os problemas que afetam o cotidiano da escola".

Posteriormente à apresentação dos principais artigos discutidos sobre a temática a que se propõe essa pesquisa, entendemos como necessidade analisar também quais são as discussões feitas sobre o assunto nos dois principais eventos nacionais sobre a educação do Brasil, em suas últimas edições. Portanto, buscamos nos anais de cada um dos eventos, as produções inscritas para trabalhos orais, e encontramos os seguintes dados:

Tabela 4 – VII Congresso Brasileiro de Educação (2019)

VII Congresso Brasileiro de Educação (2019)	
Eixo 10 – Formação Docente Inicial e Continuada	119 trabalhos
Filtro: formação continuada	9 trabalhos
Selecionados para leitura:	5 trabalhos

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Tabela 5 – VIII Congresso Nacional de Educação (2022)

VIII Congresso Nacional de Educação (2022)	
GT 01. Formação de professores	352 trabalhos
Filtro: formação continuada	36 trabalhos
Selecionados para leitura:	3 trabalhos

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Primeiramente, realizamos as leituras dos textos referentes ao VII Congresso Brasileiro de Educação, que ocorreu no ano de 2019. O eixo temático selecionado foi "Formação Docente Inicial e continuada" e como filtro (palavra-chave) elencamos "formação continuada". Foram encontrados nove trabalhos, dos quais cinco se aproximavam da temática de nossa pesquisa, e, por isso, foram elencados para análise.

Tabela 6 – Textos selecionados – VII Congresso Brasileiro de Educação (2019)

TEXTOS SELECIONADOS VII Congresso Brasileiro de Educação (2019)			
	Artigo	**Tipo de pesquisa**	**Referencial teórico**
1.	Formação continuada: novos conceitos e estratégias fortalecendo o trabalho dos docentes do século XXI	Pesquisa qualitativa	Gamificação da educação
2.	Formação continuada de professores sobre a pedagogia Célestin Freinet	Pesquisa qualitativa	Pedagogia Freinet
3.	Formação continuada: limites e possibilidades	Pesquisa qualitativa	Abordagem crítica-dialética
4.	Formação continuada em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo: a compreensão de Professores de educação física	Pesquisa qualitativa	Grupo focal

5.	Formação continuada de professoras da pré-escola: um estudo à luz da Teoria histórico-cultural	Pesquisa qualitativa	Teoria histórico-cultural

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

O texto **Formação continuada: novos conceitos e estratégias fortalecendo o trabalho dos docentes do século XXI,** dos autores Paula e Paula, inicia fazendo uma retomada das novas necessidades no campo educacional, especialmente, no campo das novas tecnologias. Para os autores, ainda que seja importante o investimento em adaptações de materiais físicos, faz-se necessário, também, um "aprimoramento das metodologias para que tudo funcione de forma sincronizada" (p. 1). O artigo propõe relatar e refletir sobre as formações desenvolvidas com grupos de professores, a respeito da gamificação da educação.

Segundo os autores, o objetivo dessas formações é o de compartilhar técnicas desenvolvidas e aprimoradas ao longo dos anos de atuação nesta área, para que a gamificação possa se estabelecer no cotidiano da sala de aula, e colaborar com questões pedagógicas da escola. Além disso, os pesquisadores, também, apontam a importância de qualificar os profissionais da educação, e, por isso, entender que a formação continuada de professores é um assunto "delicado" (p.1), mas necessário. Para eles, é preciso que as formações ofereçam conhecimento, execução e reflexão da prática.

O segundo trabalho, nomeado **Formação continuada de professores sobre a pedagogia Célestin Freinet,** elaborado pela autora Nascimento, trata-se de um relato de experiência de formação continuada. ocorrida com professores em exercício, em uma escola particular do município de São Carlos. Para essa proposta, as autoras usam como referencial teórico a Pedagogia Freinet, base também da Proposta Pedagógica da, então, instituição de ensino, onde a pesquisa ocorreu. De acordo com as autoras, foi objetivo dessa formação colocar os professores como protagonistas dos seus processos de constituição e formação profissional, buscando valorizar suas práticas, seus saberes, experiências e vivências. O texto descreve técnicas que foram trabalhadas durante essa proposta, as quais buscam ressignificar práticas do cotidiano. Como resultado dessa pesquisa, o artigo defende uma aproximação entre

a teoria e a prática, e o compartilhamento e construção coletiva de saberes docentes, a fim de alcançar novas aprendizagens.

O terceiro artigo apresentado para essa análise é denominado **Formação continuada: limites e possibilidades**, da autora Martins. O texto debruça-se em compreender de que modo um curso de especialização *lato sensu*, de uma universidade estadual do norte do Paraná, pode colaborar, efetivamente, com a formação continuada de professores. Por meio de uma abordagem crítico-dialética, em que as contradições da sociedade capitalista são consideradas, o trabalho desenha uma pesquisa qualitativa, elaborada por meio de entrevista semiestruturada com alunos da pós-graduação. Por intermédio de uma análise norteada pela categoria marxiana, conteúdo e forma, a pesquisa apresenta como resultados que, por vezes, a categoria conteúdo é sobreposta à categoria forma, o que influencia, diretamente, na prática pedagógica de qualidade. Dessa forma, o texto propõe uma reflexão sobre possibilidades que orientem uma formação continuada preocupada com a apropriação do conhecimento, e, também, vá além, e seja vinculada à prática pedagógica, enquanto prática social, na qual, seja possível promover uma prática consciente, vinculada às necessidades da realidade social.

O próximo trabalho, denominado **Formação continuada em horários de trabalho pedagógico coletivo: a compreensão de professores de educação física,** dos autores Oliveira, Zanotto e Alves, teve como proposta analisar a compreensão de professores de educação física sobre o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), enquanto tempo destinado à formação continuada. Segundo os autores, o que desenha o quadro dessa pesquisa são as necessidades de investimento em um ensino de qualidade mediante melhores condições de trabalho desses profissionais e, nesse cenário, encontram-se os treze professores de educação física, que participaram dessa proposta, e responderam a uma entrevista semiestruturada dentro da perspectiva de grupo focal. Como resultado de pesquisa, os autores apontam o HTPC como um tempo qualitativo para a formação continuada, o qual permite, coletivamente, a troca de experiências profissionais e a produção e/ou transformação de conhecimentos sobre o ensino de educação física.

O quinto e último texto analisado desse congresso foi **Formação continuada de professoras da pré-escola: um estudo à luz da Teoria histórico-cultural**, das autoras Barbosa, Ximenes e Silva. Nessa pesquisa, é apresentado o resultado de um

projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás, em 2015. O objetivo desse projeto foi o de promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de ampliar as possibilidades de atuação de professores da educação infantil. Dessa forma, foi analisada a formação das profissionais, a organização de seus planejamentos e o modelo avaliativo realizado em sala de aula. Para as autoras, é relevante pensar e promover projetos de extensão e discussões interdisciplinares sobre a formação de professores e a educação das crianças da educação infantil. Além disso, afirmar que essas ações devem envolver a comunidade e a sociedade como um todo.

Por fim, buscamos os textos que estavam inseridos nos anais do VIII Congresso Nacional de Educação, realizado no ano de 2022. O grupo de trabalho selecionado foi "Formação de professores", e o filtro determinado foi "formação continuada". Foram encontrados trinta e seis trabalhos, dos quais sete foram destinados para a leitura.

Tabela 7 – Textos selecionados – VIII Congresso Nacional de Educação (2022)

TEXTOS SELECIONADOS VIII Congresso Nacional de Educação (2022)			
	Artigo	**Tipo de pesquisa**	**Referencial teórico**
1.	A formação continuada como elemento norteador na prática docente dos professores da rede municipal de ensino de Estância-SE: avanços, limites e contradições	Pesquisa qualitativa	Materialismo histórico-dialético
2.	Desafios e contribuições da formação continuada na prática docente	Pesquisa bibliográfica	Metodologias ativas
3.	Formação continuada dos professores: perspectivas e desafios	Pesquisa bibliográfica	Pimenta, Freire, Nóvoa e outros

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

O texto **A formação continuada como elemento norteador na prática docente dos professores da rede municipal de ensino de Estância-SE: avanços,**

limites e contradições, dos autores Santos, Siqueira, Santos e Santos, trata-se de uma pesquisa qualitativa e baseada no materialismo histórico-dialético. O objetivo do trabalho foi o de apresentar os resultados de uma formação, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação de Estância (SEME), quinzenalmente, na chamada Hora de estudo. A proposta se desenvolveu sob orientação de um grupo de trabalho e também de investimento em outros espaços formativos, como palavras, oficinas e plantões pedagógicos, organizados em tempos e espaços diversos.

De acordo com os autores, a formação continuada desenha-se como elemento norteador para o processo de qualificação docente, e, também, se torna oportunidade para compreender os limites e as contradições na efetivação de uma prática pedagógica fundada na pedagogia histórico-crítica, teoria em vigor no município em questão. Além disso, o trabalho propõe-se a defender a formação continuada, enquanto um processo permanente de busca pelos conhecimentos necessários para uma prática pedagógica contra-hegemônica, e preocupada com a formação omnilateral. Segundo os autores, é o meio comum para agregar saberes e promover mudanças significativas e intencionais na realidade escolar.

O próximo trabalho lido foi **Desafios e contribuições da formação continuada na prática docente**, da autora Valentim. A pesquisa inicia-se defendendo a formação continuada, para além de um espaço de resolução de problemas específicos da sala de aula, mas sim, como oportunidade em analisar fatores do âmbito sócio-emocional, cognitivo, cultural e/ou outros fatores, ligados de alguma forma ao processo de ensino e de aprendizagem. Dentro desse contexto, o trabalho propõe-se a ampliar os conhecimentos sobre os desafios e as contribuições de uma formação continuada para a prática docente. Dessa forma, a autora usou da pesquisa bibliográfica, ou fontes secundárias e legislações educacionais como objeto de pesquisa, a fim de compreender que a implantação de formações continuadas contribuem, significativamente, para um processo de ensino e de aprendizagem mais satisfatório.

O terceiro texto, intitulado **Formação continuada dos professores: perspectivas e desafios**, foi construído pelos autores Moraes e Neto. A proposta do trabalho é explorar o assunto citato no título, por meio de uma análise bibliográfica de textos encontrados na plataforma Google Acadêmico, no período de 1 a 30 de maio

de 2022. Tendo como principal aporte teórico Pimenta, Freire e Novoa, sendo que os autores destacam a importância de analisar as expectativas, identidades e métodos de pesquisa que o professor realiza em sua formação contínua, a fim de refletir sobre a sua prática, mas também sua relação com obstáculos encontrados. A pesquisa conclui que, quando esse movimento ocorre, é possível perceber um avanço em lutas, enfrentadas pela melhoria da educação, o bem-estar do professor e o processo de ensino e aprendizagem.

Após o debruçar-se sobre esses textos, suas pesquisas frente à formação continuada no Brasil, como também os diferentes objetivos abordados, é possível percebermos particularidades, entretanto, também é facilmente perceptível algumas generalizações sobre a temática da formação continuada. A necessidade de discutir as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente aparece, de uma forma ou outra, em todos os trabalhos. Há uma preocupação comum sobre quais bases os profissionais da educação se amparam, continuamente, para responder aos desafios de sua prática pedagógica.

É comum para todas as pesquisas, que a formação continuada se trata de uma atividade necessária e permanente, quando considerada a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, isso em qualquer uma das etapas da educação. É por meio desse movimento, que o docente pode se colocar em estudo, reflexão e análise dos processos de ensino. Porém, ainda é uma necessidade pensar qual tipo de formação continuada tem sido ofertada para os profissionais atuantes, considerando quais as finalidades dessas propostas. Isso porque, para além de promover momentos de organizar metas, reproduzir metodologias, ou apenas executar protocolos de carga-horária, o espaço e tempo para a formação contínua de professores, carece ser um momento que garanta a análise e reflexão sobre a prática social docente, seu impacto intelectual no processo de ensino e aprendizagem, como também, oportunidade para vislumbrar caminhos que defendam uma educação de qualidade, com valorização docente.

São essas inquietações que, também, motivam a problemática do nosso trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/1996, no seu Artigo 62, **§ 1º** já aponta que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, **a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério[4]**”. Atrelado a essa legislação,

podemos afirmar que a formação continuada tem sido discutida nos últimos anos, e vem sendo pensada de diferentes formas, por diversos aportes teóricos. Entretanto, também é possível afirmar que a cada ano, mais professores adoecem em seus ambientes de trabalho, não se reconhecem em sua prática, e, por vezes, não são valorizados por sua função na sociedade[5]. Também é acessível encontrarmos propostas de ensino esvaziadas de conteúdo e/ou distante das necessidades dos aprendizes. Então, questionamos-nos sobre quais mudanças ainda são necessárias para se garantir um ensino e uma aprendizagem de qualidade, na qual a função social do professor seja claramente compreendida e defendida?

Essa reflexão levou-nos a pensar e propor uma formação continuada para/com professores da rede municipal, de uma cidade localizada no interior do noroeste do Paraná, no qual, tentamos responder quais as implicações possíveis de uma formação continuada amparada por uma perspectiva materialista, histórica e dialética? Como impactar e ressignificar a prática de ensino, a fim de que ela se torne mais humanizadora, quer seja para quem ensina, como para quem aprende? Quais caminhos didáticos precisam ser defendidos, permanentemente, ao se pensar uma formação continuada de qualidade, e preocupada com o desenvolvimento intelectual, social e político dos sujeitos?

3.1 UMA FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTRIBUA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Durante a revisão de literatura, percebemos como ponto em comum em todos os trabalho, a defesa por uma educação de qualidade, entendendo que a mesma desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma sociedade. Nesse sentido, todos os trabalhos apontam para a figura do professor, enquanto um agente de transformação na formação efetiva de cidadãos críticos e atuantes nos seus diferentes contextos sociais. Por conseguinte, a formação continuada é apontada enquanto espaço e/ou momento de aprimoramento

[5] Braga (et al. 2024) trazem uma pesquisa na qual investigam os tipos de adoecimento mental e os seus impactos na prática docente e como esses fatores interferem no desempenho profissional [...] verifica-se que, nos últimos anos, os docentes têm enfrentado desafios significativos relacionados à saúde mental e ao exercício da profissão. Este estudo, além de evidenciar a condição da saúde mental dos professores nesse período, também destaca como a vivência escolar dos profissionais da rede pública se encontra intrinsecamente ligada ao seu bem-estar psicológico (Braga; Mata; Silva; Ribeiro, 2024, s/p.).

profissional, com o objetivo de alcançar essa educação de qualidade. A partir de diferentes linhas teóricas, foi comum entre as referências analisadas, a defesa da formação enquanto uma ferramenta que possibilite aos professores atualizar conhecimentos teóricos e práticos, voltando-se para abordagens pedagógicas que acompanhem os novos contextos escolares.

Caminhando por esses dados, também foi possível perceber a preocupação das pesquisas para a anunciação dos avanços tecnológicos e das mudanças constantes nas dinâmicas sociais, e como garantir que os professores da educação infantil, ou melhor, como garantir que a educação de maneira geral, tenha condições de adaptar-se a esse novo cenário, seja por meio das metodologias, recursos didáticos ou novas estratégias de ensino, as quais possam dialogar com esses novos anseios. Isso é, a bibliografia recente aponta para a necessidade de uma formação continuada que dialogue com essa nova realidade, mas que, além dessa questão, aponte a urgência de olhar para esses avanços e mudanças, com o intuito de formar sujeitos reflexivos e críticos frente à realidade que se impõe.

Ao considerarmos que a educação infantil representa a base do desenvolvimento psíquico, é possível afirmar também que a formação continuada de professores que atuam nessa etapa de ensino é essencial para garantir uma educação de qualidade a longo prazo. Porém, como já denunciam Reis e Ostetto (2018), “Nesse processo, entre lutas, conquistas e desafios, muitas outras questões ainda precisam ser enfrentadas para que a oferta de educação infantil seja efetivada com qualidade e justeza de condições para todas as crianças brasileiras” (Reis; Ostteto, 2018, p.3).

O espaço formativo possibilita aos professores que atuam junto às crianças pequenas aprofundar os conhecimentos referentes ao processo de desenvolvimento infantil, assim como se apropriar de todas as especificidades que se apresentam nessa etapa da vida. Quando Reis e Ostetto (2018) nos fazem esse alerta, podemos compreender que são muitas as contradições existentes para se alcançar a oferta, de fato, de uma educação de qualidade, desde a mais tenra idade. Portanto, persevera-se a luta pelas condições de ensino, que podem qualificar a educação ofertada dentro da educação infantil. Diante desse contexto, é imprescindível que as políticas públicas e instituições educacionais incentivem e promovam a formação continuada dos professores da primeira etapa educacional. O investimento em programas de capacitação e aperfeiçoamento profissional deve ser uma prioridade para garantir que

os docentes estejam preparados para enfrentar os desafios dessa etapa educacional, e proporcionar experiências de aprendizagem de qualidade, entretanto, garantir a promoção de formações continuadas não é o suficiente.

> De toda forma, estabelecer diretrizes curriculares sustentadas em princípios éticos, políticos e estéticos – reafirmando o cuidar e o educar como objetivos indissociáveis da educação infantil, a concepção de criança como sujeito de direitos (que não apenas é produzida na cultura, mas produz cultura), a brincadeira e as interações como grandes eixos estruturantes das propostas pedagógicas –, a serem contempladas pelos projetos de todas as instituições de educação infantil do território nacional (Brasil, 2009), configurou um significativo avanço que, por sua vez, intensificou os desafios para a formação e a prática docentes (Reis; Ostteto, 2018, p. 3).

Como apontam as autoras, é preciso ultrapassar a oferta de formações, para garantir as potencialidades delas. Isso é, pensar formações continuadas sustentadas em princípios éticos, políticos e estéticos, que defendem o cuidar e o educar, enquanto objetivos indissociáveis da educação infantil. Portanto, aponta-se, aqui, que estamos apresentando para discussão uma formação continuada específica, que não se configura em uma reciclagem ou atualização de conhecimentos somente, mas um momento formativo, o qual possa sustentar um ensino intencional, preocupado com a concepção da criança como sujeito de direitos, e como sujeito que se humaniza a parit da apropriação de signos e símbolos, apresentados de maneira intencional a ela. Trata-se, então, de uma formação que, constantemente, reflete o trabalho pedagógico, considerando o contexto histórico e social, e todas as suas contradições, porém, vinculado a especificidade da educação infantil, especialmente, da forma do ensino e da aprendizagem que requer essa etapa, que é a brincadeira e a relação criança-mundo social.

Nesse sentido, uma educação infantil de qualidade precisa garantir o acesso universal ao conhecimento sistematizado e, históricamente, acumulado pela humanidade, de modo que os professores tenham condições de compreender as contradições da sociedade capitalista, e ainda assim, possam atuar de forma consciente na luta pela sua superação. Desse modo, o ofício de ensinar de maneira qualificada, integra-se na ideia de uma educação que supere o ensino bancário, e promova a problematização da realidade, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia das crianças, desde muito pequenas.

> Do mesmo modo, cabe aos(às) professores(as) insistir na promoção do desenvolvimento profissional na perspectiva crítica, já que o indivíduo é sujeito ativo no processo de apropriação do mundo ao qual pertence, e, por conseguinte, buscar desencadear possibilidades de intervenção concreta tanto nas ações formadoras como nas práticas pedagógicas escolares (concebendo-as como processos articuladores e inseparáveis) que resultem numa educação básica pública diferenciada e de melhor qualidade (Rossi; Hunger, 2020, p. 333).

Segundo o que apontam Roger e Hunger (2020), no texto “Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar”, a identidade docente se trata de um processo dinâmico, e, que, por vezes, é dificultado dentro do ambiente de trabalho, isso porque, a estrutura atual das instituições, as relações apresentadas, ou ainda, as metas estabelecidas não favorecem a construção desse senso de pertencimento. Essa condição, por vezes, direcionam os professores para uma atuação isolada, com ausência dessa identidade. A vista disso, os autores argumentam que a formação continuada, enquanto um espaço de diálogos possíveis, pode contribuir para a construção dessa identidade e de valorização profissional. E, mais do que isso, a formação pode se tornar um instrumento de fortalecimento profissional, possibilitando aos professores ressignificarem sua atuação, e enfrentarem os desafios da docência com maior criticidade e autonomia, possibilitando, dessa forma, uma educação de qualidade.

Assim, a formação continuada se configura como um elemento essencial para a qualificação do trabalho docente na educação infantil. A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, uma educação de qualidade não pode ser reduzida a uma mera transmissão de conteúdos, ou ao desenvolvimento de comportamentos para atender às demandas do mercado. Pelo contrário, deve ser compreendida como um processo social, histórico e político, específico para a formação integral do sujeito, de modo que ele compreenda, criticamente, a realidade, e seja capaz de transformá-la. Para que isso ocorra, é preciso persistir e investir em formações dentro de uma perspectiva crítica, que, além de refletir de maneira dialética a realidade, proponha intervenções concretas às práticas pedagógicas.

Portanto, quando consideramos a ideia de buscar, ou, ainda, garantir uma educação de qualidade, e verificar que ela se apresenta como uma preocupação em todos os trabalhos selecionados, trazemos como pauta o que podemos considerar qualidade dentro do MHD, enquanto uma perspectiva crítica, que se apresenta em uma possibilidade de transformação da realidade vigente. Sob a ótica do materialismo

histórico-dialético, uma educação de qualidade deve ser compreendida dentro das relações de produção e da estrutura social na qual está inserida. Então, quando entendemos que essa estrutura se condensa no contexto capitalista, a escola muitas vezes assume um papel de manutenção da ideologia dominante, reforçando a alienação e a adaptação dos sujeitos à descrição do sistema econômico. Dessa forma, uma educação verdadeiramente crítica e de qualidade deve se contrapor a essa lógica, promovendo uma formação que não seja distinta apenas para a reprodução do capital, mas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e, aqui, se impõe o nosso grande desafio.

Assim, ao participarem de cursos, seminários e formações a curto, ou a longo prazo, é importante que os professores tenham a possibilidade de trocar vivências, compartilhar suas fragilidades e dificuldades, para exercer o ofício de ensinar, da mesma forma como debater os desafios que refletem na contradição entre função social do ensino, dentro de uma perspectiva crítica, e as demandas da sociedade contemporânea e capitalista. Esse processo permite a qualificação da educação como um todo. Seja pelo compartilhamento de soluções, a busca coletiva por superação das fragilidades, como também pela valorização da identidade profissional.

Em síntese, assim como os trabalhos revisados, concordamos que a formação continuada é um elemento essencial para a qualificação do trabalho docente, e para a promoção de uma educação de qualidade. Entretanto, o que salientamos nessa tese é sobre o que significa qualidade dentro do MHD. Ao proporcionar uma formação que, continuamente, revisite a função social da educação, assim como o papel do professor nesse processo, e provoca a necessidade de uma atualização profissional, do mesmo modo que fomenta a reflexão crítica, evidentemente, essa prática se configurará como um pilar fundamental para o avanço do ensino e para a transformação e o desenvolvimento de sociedades mais justas e capacitadas para os desafios do futuro.

No texto “Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil”, a autora Andrade (2022) destaca que “Adentrar o mundo infantil é sentir que ainda temos chance e que é preciso continuar a refletir, buscando possibilidades de intervir para que a qualidade do ensino e a dignidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo sejam garantidas” (p. 16). Conforme Andrade explica, a qualidade do ensino e da aprendizagem depende da reflexão constante das práticas pedagógicas. Dessa forma, a formação do professor deve superar a formação inicial,

e ser, continuamente, alimentada. Isso porque, será por meio de uma análise contínua que o professor terá condições de observar as relações de poder e de saber, as quais ultrapassam o espaço educacional. Logo, somente por meio da reflexão sobre sua prática, o professor poderá apropriar-se da sua função social, dentro do processo educativo, podendo, então, promover uma educação que seja, significativa, para si e para a criança.

O levantamento bibliográfico indica-nos que a qualidade do ensino, assim como a da aprendizagem dependem de uma formação continuada sólida e preocupada com o fazer pedagógico. Nesse sentido, não pode ser limitada à participação em cursos ou eventos, mas exige um envolvimento ativo com a teoria, e a busca por compreender os desafios do ensino dentro do atual contexto social. Isso porque, a formação docente é um processo inacabado, e, por isso, necessita ser contínuo, ultrapassando a ideia de transmitir informações, apontar metas ou metodologias. É preciso que, continuamente, os professores atuantes na educação infantil questionem, reflitam a sua própria prática de ensino. Desse modo, poderemos pensar a qualidade da educação de maneira mais realista e interessada em avançar.

Por último, e não menos importante, é válido considerarmos a fragilidade da ideia de qualidade do ensino atrelada às avaliações de larga escala na educação. Souza (2019), Ribeiro e Sousa (2023) fazem uma crítica necessária a avaliações de larga escala na educação, trazendo como principal argumento o uso desse recurso como um fator estratégico na disputa internacional dentro do cenário econômico, enquadrando a escolarização, unicamente, como capital humano. Os autores irão destacar que ainda que essas avaliações possam ser fundamentais para os professores refletirem o processo educacional, corre-se o risco de não olhar para esses resultados com esse intuito de melhorar à prática pedagógica.

> Contraditoriamente, as avaliações associadas a diferentes graus de responsabilização, por um lado, impactaram de maneira preocupante o currículo e as práticas – em muitos casos, levando a um estreitamento curricular e ao foco excessivo na preparação para os testes, apoiada em avaliações internas de aprendizagem a partir do modelo dos testes padronizados [...] (Ribeiro; Sousa, 2023. p. 8).

Embora as avaliações em larga escala possam fornecer indicadores sobre o desempenho educacional, a fim de corroborar com a reflexão da prática pedagógica, se faz fundamental considerar suas limitações e o contexto em que são aplicadas,

como referência de uma educação de qualidade. Uma reflexão sobre esses aspectos é crucial para garantir que tais avaliações contribuam, efetivamente, para uma educação qualitativa.

Podemos afirmar que as avaliações em larga escala têm se tornado um dos principais instrumentos de mensuração da qualidade educacional, buscando aferir o desempenho dos alunos e a eficácia das instituições de ensino. Esse fator já atravessa também a educação infantil. No entanto, quando considerada a primeira etapa educacional, é possível afirmar que essas avaliações apresentam limitações, significativas, e mostram-se inadequadas para medir o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, bem como a qualidade da aprendizagem nessa etapa educacional. Podendo, inclusive, prejudicar o ensino adequado para esse momento de seu desenvolvimento.

Isso porque a primeira, e, talvez, a maior problemática está na concepção de infância e de desenvolvimento infantil. Defendemos que a criança se apropria dos instrumentos simbólicos a partir da relação com o outro-social e com o objeto-social, seja por meio do afeto, da brincadeira ou da manipulação de objetos, sempre vinculados às vivências exploratórias do espaço-social. Logo, não podem ser, facilmente, quantificadas em testes padronizados. Vigotski (1995) argumenta que o desenvolvimento infantil e, portanto, sua aprendizagem, trata-se de um processo complexo, subjetivo e não linear e evolutivo, marcado por crises, rupturas e transições, alterando-se a depender das relações construídas dentro de seus contextos social, cultural, econômico e político. Por isso, uma avaliação de larga escala pode ignorar aspectos que caracterizam esse processo formativo, como o desenvolvimento da linguagem, da autonomia, da atenção voluntária, entre outros que não podem ser reduzidos a indicadores numéricos.

> Outra constatação importante é que as avaliações em larga escala no Brasil foram instituídas em Lei como forma de monitorar a qualidade da educação brasileira, ou seja, em primeiro lugar é preciso cumprir a Lei, em segundo lugar é preciso entender o porquê estas leis existem e entender que as avaliações são uma forma de fotografar a realidade por meio de indicadores, em terceiro lugar é preciso que os educadores locais procurem compreender esta fotografia, para a partir dela, propor e executar ações de melhoria da qualidade do ensino. [...] e como fotografia certamente não contém todas nuances da realidade local, mas que certamente traz indicativos importantes para o planejamento pedagógico (Souza, 2019, p.153).

Por conseguinte, é preciso olhar para essas avaliações com cuidado e criticidade, isso porque, uma segunda problemática pode ser as consequências pedagógicas dessas avaliações. A pressão dos avaliadores externos, como também internos podem resultar em uma escolarização precoce dentro da educação infantil, ou seja, uma antecipação de atividades conteudistas e distantes do que é tarefa da primeira infância. Então, essa referência de qualidade, por meio de índices e uma leitura ignorante desses dados pode compreender a oportunidade da criança de viver uma educação infantil que possibilite vivências significativas e comprometidas com o seu desenvolvimento psíquico, essa, sim, uma educação, verdadeiramente. de qualidade.

Por fim, assimilar a qualidade da educação infantil à essas avaliações externas, também pode ser uma forma de culpabilizar os professores, de maneira errônea, referente ao não alcance de resultados, negligenciando o real trabalho docente, assim como, fatores estruturais como a formação mínima exigida para professores, precarização dos espaços etc. Questões como as relações criadas entre professor-criança, criança-criança ou ainda a organização do tempo e do espaço são características fundamentais para garantir um ensino de qualidade, mas que escapam das estatísticas ou dos testes padronizados. Considerar uma avaliação efetiva da qualidade na educação infantil precisa ser formativa, qualitativa e contextualizada, mas, especialmente, contínua, valorizando a observação, os registros pedagógicos e o relato dos professores dentro dessa realidade. Para isso, é necessário investir em formação contínua, consciente e preocupada com o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

3.2 UMA FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONSTRUA UMA IDENTIDADE DOCENTE TRANSFORMADORA

A identidade docente é algo em constante construção, sendo influenciada pela realidade social e pelas condições materiais em que os professores atuam, bem como, pelas contradições presentes no sistema educacional. Dentre os textos selecionados para revisão bibliográfica, podemos afirmar que o conceito de identidade docente apareceu de maneira significativa, tendo, ainda, o espaço da formação continuada

coletiva, ou seja, entre os pares, enquanto um local seguro, de partilha e de crescimento coletivo desse pertencimento.

O Materialismo Histórico-Dialético compreende que as transformações sociais não são um acaso, mas resultado das contradições entre as forças produtivas e as relações de produção. Portanto, a educação de maneira geral, envolvendo todas as etapas educacionais, inclusive a educação infantil que é o nosso foco de pesquisa, enquanto partes dessas relações, não podem ser neutras, pois estão imersas nas dinâmicas da sociedade capitalista, muitas vezes, sendo usadas como mecanismos de reprodução das desigualdades sociais e da ideologia dominante. Nesse contexto, a formação continuada de professores da educação infantil precisa ser analisada não apenas como um processo técnico ou individual, mas como um reflexo e, ao mesmo tempo, um meio de transformação da estrutura social.

Em vista disso, paralisamos já nessa primeira reflexão, quando nos deparamos sobre os diversos profissionais que ocupam a função de ensinar durante a primeira infância. Isso porque, ainda não temos garantido a presença de professores formados na área, para a atuação docente na educação infantil em grande parte do Brasil. Infelizmente, devido a diferentes brechas na legislação brasileira, assim como, devido a concepções empobrecidas da função social dos centros de educação infantil, nós ainda presenciamos cuidadores, agentes de apoio, educadores, estagiários, mesmo sem uma formação adequada, como principais responsáveis pelo processo formativo das crianças pequenas (SANTOS, LAZARETTI, 2016) . Nesse sentido, não é possível analisar a formação continuada desses professores, dissociada das condições materiais de trabalho e da realidade dos docentes, ou dos demais profissionais que ocupam essa função.

No sistema capitalista, a profissão docente é, muitas vezes, desvalorizada, com salários baixos, condições de trabalho precárias e a sobrecarga de responsabilidades. Essas condições determinam as possibilidades ou os limites de construção de uma identidade docente rica e sólida, que precisa ser ressignificada, constantemente, a partir de um olhar crítico sobre o papel do professor na sociedade.

> Historicamente a formação continuada tem tido relevância na construção coletiva de uma cultura de classe e da identidade docente, pois ao trabalhar o seu papel enquanto agente de transformação da sociedade, desenvolve as condições para que esses trabalhadores ajam questionando e teorizando a partir da apropriação do conhecimento acumulado e de sua própria prática.

> Ela é um instrumento capaz de, cotidianamente, aumentar o potencial e a qualidade do trabalho educativo (Santos et al., 2022, p. 11).

Santos et al. (2022 discutem a importância da formação continuada dos professores, enquanto um processo que supera a apropriação de instrumentos e conhecimentos pedagógicos. Comentam que devemos olhar o espaço formativo enquanto um contribuidor para a construção de uma cultura de classe, assim como para a identidade docente.

Quando detacamos a historicidade da formação continuada, dizemos que ela possui uma relevância significativa para a construção dessa cultura de classe, e, também, de identidade profissional. Respaldados em Santos et al. (2022), podemos afirmar que ao longo da história essa formação, foi e continua sendo um instrumento relevante para o surgimento a ideia de unidade e de consenso entre os professores. Foi por meio de espaços coletivos e oportunidades de compartilhar suas vivências, que docentes puderam desenvolver, de maneira conjunta, valores, práticas e conhecimentos comuns que os reconheciam, individualmente, e em seus pares a importância da sua função social, enquanto professor, dentro do seu contexto educacional. E, por isso, historicamente, começam a criar estratégias de mobilizações coletivas, em defesa de direitos e busca por melhores condições de trabalho.

Portanto, a formação continuada aparece, já na revisão bibliográfica, como uma importante ferramenta para desenvolver a percepção dos professores, enquanto agentes de transformação social. Isso implica ultrapassar a ideia limitante de que a formação é um espaço, unicamente, para melhorar a técnica docente e tornar-se um movimento no qual, a partir da apropriação de conhecimentos acumulados historicamente, professores possuem condições objetivas e subjetivas de refletir e questionar a sua função social, e o impacto do seu papel dentro do ambiente escolar. E compreender isso é importante por possibilitar ao professor entender o seu trabalho não como algo particular, isolado ou neutro, mas sim como parte de um processo muito maior, e que ultrapassa os muros da instituição escolar.

Dessa maneira, ao se apropriar e/ou desenvolver essa identidade docente, por meio das formações contínuadas, criticamente, desenvolvidas, o professor, além de aprimorar a sua prática pedagógica, apropria-se também do compromisso com a construção coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária. Em síntese, Santos et al. (2022) afirmam que a formação continuada é peça fundamental para a construção

dessa identidade profissional, porém uma identidade consciente e crítica, que se reconhece como um agente de transformação social. Será por meio de formações contínuas que os professores terão condições de questionar as estruturas que desenham o espaço educativo, como também encontrar caminhos para atuação em defesa de uma educação mais crítica e emancipatória.

Uma formação continuada, que se baseie nos princípios do MHD, deve buscar conscientizar os professores sobre a importância de sua função, não somente no espaço educativo, mas em toda a sociedade, como também alertá-los para as contradições e limites que são impostos pelo próprio sistema educacional vigente. Por isso, a identidade docente, nesse contexto, não pode ser vista como algo fixo ou dado, mas como movimento, em que durante o processo se desenvolve na prática cotidiana, por meio da reflexão crítica sobre as condições de ensino e das relações das crianças com o processo de aprendizagem.

Para que os professores da educação infantil construam essa identidade docente, que esteja de acordo com os princípios de transformação social, a formação continuada deve oferecer momentos de reflexão coletiva sobre as dificuldades que as crianças têm apresentado no seu processo de humanização. Isso inclui, por exemplo, a exploração das formas de resistência à alienação escolar, a busca por práticas pedagógicas que incentivem a autonomia das crianças e a apropriação efetiva dos símbolos e signos. Em um movimento dialético, a identidade docente será promovida a partir da relação entre os professores e a sociedade. O docente, ao tomar consciência de suas condições concretas de trabalho, pode, de maneira coletiva, com a categoria, transformar o seu espaço escolar, tornando-o um instrumento de superação das contradições presentes dentro do sistema capitalista, e que respingam na educação.

Moares e Neto (2022) tensificatam essa discussão quando argumentam que o desenvolvimento dessa identidade profissional não se conclui na formação inicial. É preciso, constantemente, estar em formação coletiva, articulado com um processo de valorização identitária da categoria profissional. Isso porque, é o professor que, a partir de suas apropriações teóricas e políticas, poderá ressignificar sua identidade enquanto figura docente. Em outras palavras, o processo de formação do professor não deve se findar, é preciso que ele seja contínuo, com o intuito de não apenas afinar o domínio de técnicas pedagógicas, mas, especialmente, fortalecer a identidade

docente. Identidade essa, vinculada à forma como o professor se vê e posiciona-se no trabalho em si, o que está, intrinsecamente, relacionado ao seu compromisso com uma educação crítica. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional envolve, portanto, uma reflexão constante da identidade do professor, no sentido de que ele não pode se ver, unicamente, como um "transmissor de conhecimento", mas, como já afirmamos anteriormente, como um agente de transformação na educação. O professor compromete-se, a avançar em sua prática pedagógica, de forma a promover um ensino mais qualificado, a partir do momento que se inclina às necessidades dos alunos e da sociedade.

> Tais procedimentos necessitam de técnica específicas e uma delas é a reflexão do docente sobre sua identidade, pois, no sistema de formação contínua é fundamental o ato reflexivo, [...] entende-se que a prática da reflexão leva o educador ao pensamento crítico sobre si e o mundo proporcionando a elevação de elaboração dos métodos indispensáveis na aprendizagem (Moraes; Neto, 2022, p. 5).

Moraes e Neto (2022) enfatizam a relevância da reflexão do docente sobre sua própria identidade dentro do processo de formação contínua. Esse movimento seria destacado como um aspecto central nesse movimento. Isso porque, quando professor reflete sobre si mesmo e sobre sua prática, de forma coletiva, ele coloca-se em uma posição crítica, questionando não apenas sua forma de ensinar, mas também as condições do ensino, que, por vezes, não dependem, exclusivamente, dele e seu papel na sociedade, e que, também, pode ser determinado a partir de um olhar específico. Portanto, essa reflexão crítica permite ao docente um melhor entendimento de sua prática pedagógica, ajudando-o a elaborar novos encaminhamentos pedagógicos, os quais atendam melhor às necessidades dos alunos e à dinâmica do ambiente escolar, mas, principalmente, corrobora para um posicionar-se de maneira mais consciente e estratégica dentro do sistema educacional e na sociedade como um todo.

Por fim, o texto de Moraes e Neto (2022) defende que o desenvolvimento profissional do professor, ou seja, a sua identidade docente, para além da formação técnica, deve envolver uma valorização do seu papel, em que a reflexão crítica sobre a prática pedagógica é necessária. Isso possibilita ao professor uma construção contínua no fortalecimento de seu papel transformador na educação e na sociedade.

Discutimos até aqui as implicações da formação continuada de professores da educação infantil a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, situando-a no contexto das políticas educacionais contemporâneas e de suas determinações capitalistas. Desse modo, partimos da compreensão de que o ensino formal, inserido em uma sociedade estruturada pela lógica do capital, tende a cumprir seu papel ainda de maneira frágil. Nesse sentido, a formação continuada de professores, quando orientada por interesses mercadológicos e pautada pela lógica da responsabilização individual, contribui para a naturalização de práticas pedagógicas que reforçam tal função reprodutora.

No cenário atual, a formação continuada, muitas vezes oferecida de modo fragmentado e desarticulado das condições concretas das escolas, acaba por reforçar essa lógica, ao invés de possibilitar a compreensão crítica das contradições presentes no cotidiano escolar. Com isso, torna-se mais um dispositivo de regulação do trabalho docente, alinhado às demandas do mercado e às diretrizes de organismos internacionais. Logo, refletirmos sobre a identidade docente, nesse contexto, é salientar que ela é marcada pelas condições materiais e simbólicas de trabalho e pelas relações estabelecidas no ambiente escolar. A precarização das condições objetivas, o isolamento profissional e a fragmentação das ações pedagógicas contribuem para o enfraquecimento de uma identidade coletiva e crítica, dificultando a constituição dos professores como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade social. Assim, a luta por melhores condições de trabalho não se dissocia da construção de uma identidade docente que se reconheça como parte de um projeto social emancipatório.

Ao recorrer à psicologia histórico-cultural propomos que a formação continuada deve constituir-se como ferramenta capaz de articular teoria e prática de modo a possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência crítica dos professores. Para isso esses processos formativos precisam oportunizar a apropriação dos fundamentos científicos da prática pedagógica, para que os professores compreendam as determinações sociais, históricas e políticas que incidem sobre seu trabalho e, a partir disso, possam intervir coletivamente sobre as condições concretas da escola e da sociedade.

Concluímos que a formação continuada de professores da educação infantil deve se organizar a partir de pressupostos históricos e coletivos, rompendo com a lógica tecnicista e individualizante que caracteriza boa parte das propostas formativas

contemporâneas. Portanto, se faz necessário defender processos formativos que articulem a luta por melhores condições de trabalho à reflexão crítica sobre o papel social da escola, promovendo a constituição de docentes que se compreendam enquanto uma categoria capaz de lutar pela transformação da realidade educativa.

4 FERRAMENTAS DA PESQUISA: SOBRE OS SUJEITOS, MEIOS, TÉCNICAS E OS INTRUMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os procedimentos metodológicos, enquanto um instrumento investigativo, para o Materialismo Histórico-Dialético, está, intimamente, relacionado com a síntese de que o conhecimento é reproduzido e produzido a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos e o seu contexto histórico e social. Portanto, já nesse primeiro momento, é preciso reforçar a ideia de que, para o MHD, essa realidade social é marcada por contradições que reorganizam, constantemente, a sociedade e as relações sociais de produção. Devido a isso, quando consideramos que essa pesquisa se desenha dentro do campo empírico, salientamos que, para além de observar o contexto atual da formação continuada na educação infantil, o trabalho possui a preocupação em entender as contradições que constituem esse cenário, e como os processos históricos moldam esse objeto.

Nesse sentido, o ato de propor uma formação continuada, dentro dessa perspectiva, tem como objetivo colocar-nos em contato direto com o fenômeno de estudo, porém, observando-o dentro do seu contexto histórico e social e não de maneira isolada, neutra, ou, ainda, desinteressada. Ou seja, orientados pelo MHD, colocamos-nos em processo de compreender as relações sociais, as condições materiais, assim como as contradições, que moldam a realidade da formação continuada, dentro do contexto específico a ser observado. De acordo com Lefebvre (2001), a pesquisa de campo, quando alinhada ao MHD, precisa ser dirigida de maneira crítica e intencional, escrutinando as relações de poder, bem como as estruturas de dominação que se apresentam no objeto de estudo. O autor, ainda, afirma:

> O verdadeiro conhecimento surge do processo dialético entre teoria e prática, onde a pesquisa de campo deve ser compreendida não como um simples ato de coleta de dados, mas como um movimento que envolve reflexão crítica sobre as condições sociais e históricas da realidade observada (Lefebvre, 2001, p. 57).

Por conseguinte, os procedimentos metodológicos desta tese incluem, entre outros aspectos, o planejamento e o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada, a coleta de dados empíricos, e, fundamentalmente, a análise crítica da

formação desenvolvida. Com o intuito de fazer esse movimento, procuramos estar em alerta, não somente ao que se apresentou de maneira visível, mas também às estruturas subjacentes que determinam o fenômeno observado, como as diferentes relações que perpassam esse contexto.

Segundo Marx (2017), a prática social é baseada na construção do conhecimento. Nesse sentido, essa pesquisa também esteve preocupada em promover uma prática transformadora, a fim de não se limitar em descrever a realidade, ou ainda reproduzir as mazelas que se apresentam nela, isso porque, “não se trata de interpretar o mundo, mas de transformá-lo” (Marx, 2017, p. 59), ou seja, compreender as forças que podem transformar o que se encontra, a partir da dinâmica das contradições sociais. Por isso, podemos afirmar que a pesquisa se caracteriza por uma prática investigativa, a qual foi além da observação equânime. Trata-se de um processo dinâmico e crítico, em que nos envolveu, diretamente, com a realidade da formação continuada, utilizando-se da dialética, como ferramenta para entender as contradições presentes nesse espaço formativo e potencializados de transformações sociais e históricas.

Como já apontado na introdução desta tese, a formação continuada, desenvolvida nesta pesquisa, debruçou-se sobre colocar em prática uma proposta formativa desenhada por Mazzeu, em 1998, e que foi baseada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Como metodologia de encaminhamento, Mazzeu (1998) direciona para a realização dos cinco momentos propostos por Saviani (1984): a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final.

No dizer de Saviani (1984), a Prática Social – primeiro momento – trata-se de um ponto comum para o professor e para a criança, enquanto agentes sociais distintos, logo, com comportamentos também diferenciados, dentro de uma mesma relação (de ensino e de aprendizagem). Para o autor, “há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista, o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social” (*Idem*, 1984, p. 56). Dessa forma, o professor possui, dentro dessa relação, uma *síntese precária* sobre o processo educativo, enquanto a criança possui uma compreensão sincrética dessa mesma relação. Ainda que o professor possua uma dimensão mais ampla e profunda sobre a prática social inicial,

sua ação pedagógica ainda é frágil, pois o professor ainda é refém do não conhecimento que tem sobre a criança (suas necessidades, período de desenvolvimento, particularidades etc.). Portanto, o seu ponto de partida, ainda que articulado, é limitado, inicialmente. Já a criança possui essa dimensão sincrética, pois, ainda, que detenha conhecimentos ou experiências relevantes, a condição de estudante aponta, no primeiro momento, a falta de aprendizagens que serão apropriadas por meio das diferentes experiências pedagógicas a serem vivenciadas.

Nesse sentido, Mazzeu (1998) destaca essa Prática Social – inicial – enquanto um ponto de partida relevante, e que precisa estar presente também dentro do ambiente da formação continuada. É preciso que o professor, continuamente, supere o senso comum presente no cotidiano, ou, ainda, práticas pedagógicas baseadas em experiências pessoais, para, então, provocar já no ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem, uma prática significativa, rica em conceitos científicos. Trata-se de, constantemente, impulsionar a relação contraditória entre cotidiano e o não-cotidiano, ou seja, colocar em xeque a relação entre as experiências do sujeito (criança) e as experiências acumuladas, historicamente, pela humanidade.

O segundo momento indicado por Saviani (1984) é a Problematização. Seria esse o momento de colocar em evidência os principais problemas apontados durante o primeiro momento, e refletir sobre possibilidades de/para superação deles. “Trata-se de detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (*Idem,* 1984, p. 57).

É, então, na problematização que ocorreria uma reflexão sobre as diferentes necessidades presentes na realidade circundante, como também, a análise sobre quais conhecimentos científicos são importantes, enquanto ferramentas para a obtenção de liberdade, escolha e transformação individual e coletiva. Quando levamos esse cenário para a formação continuada e lemos o que Mazzeu (1998) disserta, nos deparamos com a ideia de levar esse contexto também para esse espaço. Refletir sobre quais as necessidades do professor que está em formação, quais suas angústias pessoais e coletivas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essa tarefa se torna essencial para se pensar em uma formação continuada significativa, comprometida com a educação, indo além do utilitarismo. Como promover uma apropriação, significativa, do saber acumulado por parte dos professores em formação? Como provocar um processo de reflexão significativa, para além de

experiências cotidianas? Como utilizar o conhecimento científico para superar as situações-problemas do dia a dia escolar? Perguntas como essas, tornam-se oportunidades para problematizar a prática pedagógica e refletir sobre um ensino crítico. De acordo com Mazzeu (p. 5, 1998):

> A problematização, nesse sentido, precisa ser entendida não apenas como identificação das necessidades que a prática cotidiana coloca para o professor, e que são por ele captadas, ou como levantamento dos temas que emergem de sua experiência anterior ou de sua história de vida, mas também (e sobretudo) como criação de necessidades novas e como colocação de novos temas como objeto de sua reflexão, em função de necessidades da prática social (Mazzeu, 1998, p. 5).

É preciso que a problematização seja vista enquanto ferramenta metodológica, por meio da qual é possível criar novas necessidades, para além do senso comum e do que o cotidiano pode oferecer. Nesse sentido, a formação proposta pelo autor usa como ponto de partida os problemas enfrentados pelos professores, devido às dificuldades de aprendizagem das crianças, entendendo-as enquanto desafios, nas quais, a superação das mesmas permitirá um crescimento do professor, visto que é nesse momento que superará também suas próprias dificuldades, vinculadas ao conteúdo escolar, como também a forma de ensinar. Como explica Vieira Pinto (1982, pp. 21-22), 'O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende (Mazzeu, 1998, p. 6).

O terceiro momento é a Instrumentalização, descrita por Saviani (1984, p. 64) como "ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos." Ou seja, em decorrência do que se apresentar enquanto problemática na prática social, e evidentemente, destacado no momento de problematização, daria corpo para quais conteúdos específicos seriam necessários para que o sujeito, na condição de aluno, apropriar-se. Mazzeu (1998) irá destacar a importância de dominar o conhecimento, as habilidades e os valores, enquanto combustíveis que alimentam a sua prática de ensino. Portanto, ele colocará como desafio: dar condições para o professor elaborar suas próprias ferramentas, como também sua ação, por meio da herança cultural e científica. É preciso que o professor assuma uma postura perante ao conhecimento, e

isso só será possível por meio de um trabalho contínuo, sistemático e preocupado em superar as diferentes situações problemáticas.

Já o quarto momento vai ser nomeado por Saviani (1984), por Catarse. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 1984, p. 58). Para o autor, nesse momento, ainda que adquirido de maneira rasa ou parcial, o conhecimento científico dá uma nova roupagem sob a forma de se compreender a prática social. Isso quer dizer, é adotado uma nova consciência, mais elaborada, sobre o que se vive, tendo como preceito o novo conhecimento apropriado.

Mazzeu (1998) vai destacar que esse momento permite que o indivíduo incorpore em sua estrutura psíquica aprendizagens produzidas dentro do processo educativo, as quais permitirão estabelecer novas relações sociais. Logo, quando se pensa sobre a formação de professores, faz-se a reflexão sobre que tipo de catarse temos produzido em sala de aula? A busca por uma formação autônoma se faz presente nos momentos de planejamento e ação pedagógica? Como temos buscado isso?

Por fim, o último momento descrito por Saviani (1984), e sugerido por Mazzeu (1998), como caminho metodológico de formação para professores é a Prática Social final (global). Seria essa a expressão da transformação individual e coletiva, de professores e alunos, ocorrida por meio do processo educativo, e que irá se refletir em outras relações a serem estabelecidas por ações desses sujeitos. É a transformação de uma percepção sincrética para sintética, sobre o que, inicialmente, foi apresentado enquanto problemática.

Segundo o autor, essa proposta surgiu com o intuito de envolver professores da rede pública em um processo formativo e contínuo, no qual seria possível pensar as necessidades e os desafios do cotidiano escolar, por meio de uma perspectiva histórico-social. Portanto, o texto surge enquanto uma contribuição à formação continuada, e como um instrumento teórico para professores em estudo.

> A compreensão mais profunda do processo de formação de professores na perspectiva aqui adotada implica uma reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com o processo mais amplo de constituição e desenvolvimento histórico-social do ser humano (Mazzeu, 1998, p.2).

Trata-se de compreender a educação enquanto caminho para a humanização. Isso dá-se devido ao fato que, diferente dos demais animais, não receberemos em nossa herança genética toda a evolução humana existente, construída histórica e socialmente. Ao contrário, é preciso apreendê-la por meio do processo formativo. Portanto, cabe à educação dar condições para que o sujeito (na condição de aprendiz) aprenda toda a herança cultural da humanidade.

Nesse sentido, é preciso pensar o processo de formação de professores vinculado ao processo de aprendizagem do aluno, isso porque, ambos fazem parte da prática educativa. Compreender esse movimento torna-se fundamental para refletir sobre uma ação pedagógica significativa. O autor ainda destaca que:

> A perspectiva histórico-social pode dar uma contribuição para essa tarefa, na medida em que possibilita compreender a aprendizagem do aluno como um processo ativo, sem secundarizar a ação mediadora do professor nessa atividade (a importância dessa ação fica clara, por exemplo, no conceito de "zona de desenvolvimento próximo" proposto por Vigotski (Mazzeu, 1998, p. 3).

Assim sendo, nessa proposta formativa, apresentada pelo autor, o principal objetivo é conduzir os alunos a dominarem os diferentes conhecimentos acumulados historicamente, para que se tornem sujeitos autônomos e críticos. Entretanto, para que isso ocorra, o processo formativo do professor também precisa ser humanizador. Em outras palavras, trata-se de oferecer a esse profissional uma formação que vá além da profissionalização. É preciso que a formação docente possibilite ao professor também desenvolver uma autonomia sobre sua atividade de trabalho, assim como uma apropriação adequada dos diferentes conhecimentos, instrumentos e habilidades existentes.

Mazzeu (1998) traz a reflexão sobre a função social do professor no processo de humanização de uma sociedade, e a importância dessa ação ter sentido e significado para esse sujeito. Pois, quando há um estranhamento dessa relação, estranha-se, também, o processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que é preciso um envolvimento formativo contínuo, sistemático, reflexivo, sobre o fazer docente, pelos professores.

O autor apresenta essa pesquisa enquanto o resultado de um instrumento de trabalho, elaborado por uma equipe de pesquisadores, da mesma linha teórica, que buscou envolver professores da rede pública, por meio de um processo de formação

continuada. O objetivo foi promover estudos que pudessem ser aprofundados, a partir das necessidades e dos desafios do cotidiano escolar. Por fim, o trabalho destaca como resultado da pesquisa, a necessidade de uma formação continuada, a qual garanta um processo permanente e sistemático de reflexão, inspirada no pensamento dialético, a fim de dar condições sólidas de compreender os problemas do aprendizado escolar e da formação continuada de professores, de forma a encontrar soluções viáveis para as dificuldades apresentadas.

Nesse sentido, a nossa proposta para esse trabalho, dentro de uma perspectiva histórico-crítica, com aportes na psicologia histórico-cultural, envolveu analisar, refletir, encontrar e possibilitar formas de atuação docente mais conscientes, porém, de maneira coletiva, junto aos professores. Foram nove encontros. Eles ocorreram de maneira presencial, com duração de 2h30min. cada, e foram, assim, organizados:

Tabela 8 – Organização sistematizada dos encontros

ORGANIZAÇÃO SISTEMATIZADA DOS ENCONTROS		
1º encontro	Prática social inicial	• Elencar as principais dificuldades de aprendizagem encontradas em sala de aula.
2º encontro	Problematização	• Socializar a sistematização do primeiro encontro e explicar coletivamente os motivos para que as principais dificuldades se apresentem no cotidiano escolar.
3º encontro	Problematização.	• Socializar a sistematização do segundo encontro e reflexão coletiva sobre como superar essas principais dificuldades mencionadas na formação.
4º encontro	Instrumentalização.	• Leitura de bibliografia sugerida: PASQUALINI, J. C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009
5º encontro	Instrumentalização	• Apresentação da teoria, procedimentos, técnicas e materiais didáticos que se organizam enquanto instrumentos de trabalho para

		dialogar com as dificuldades de aprendizagem.
6º encontro	Instrumentalização	• Discussão sobre a Periodização, dando ênfase ao período de 0 a 3 anos.
7º encontro	Instrumentalização	• Discussão sobre a Periodização, dando ênfase ao período de 4 a 6 anos.
8º encontro	Catarse	• Reflexão coletiva sobre as possibilidades de trabalho em sala de aula em busca de superação das situações problemáticas apontadas no início da formação. • Elaboração individual de uma proposta de ensino em sala de aula, que considere os conhecimentos estudados durante a formação, enquanto ferramentas metodológicas para serem usadas em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem.
9º encontro	Prática social final	• Socialização das propostas de ensino.

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

No decorrer dessa tese, apresentamos como ocorreu cada encontro de maneira mais detalhada, dando ênfase aos nossos objetivos em cada encontro, como também, apresentamos relatos das professoras envolvidas durante esse processo, a fim de compartilharmos e refletirmos na presente pesquisa, sobre a formação continuada de professores, sua importância, necessidade, e, por isso, organização, enquanto um caminho possível para superação de problemas que são ora coletivos, ora individuais, mas que existem dentro do universo educativo.

Mazzeu (1998) destaca a necessidade de pensar sobre as situações problemáticas encontradas no cotidiano da sala de aula, enquanto ponto de partida para pensar o processo formativo. Dessa forma, propomos perguntas diretivas para cada encontro, a fim de intencionalizar o momento de problematização. Foram elas:

- Em sua experiência docente, quais são as principais dificuldades apresentadas pelas crianças na aprendizagem dos conteúdos da educação infantil?
- Quais as principais causas que explicam a existência dessas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem? Quais as situações problemáticas que decorrem dessas dificuldades?
- Quais conhecimentos e ferramentas teórico-práticas podem instrumentalizar a professora para o enfrentamento das situações problemáticas identificadas?

O intuito foi provocar e direcionar essa experiência formativa de maneira que as professoras pudessem dialogar com a teoria, tendo como referências suas necessidades práticas, presentes em suas realidades. Esse movimento dialoga com os apontamentos de Saviani (1984) e Mazzeu (1998) para o processo formativo.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural não foram formulados pensando em ações de ensino para os professores, entretanto, podemos identificar nessas perspectivas, princípios educativos (Sforni, 2015). Ao adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como base para pensar a formação continuada de professores, implica-se em considerar a criança, o adulto e seu o contexto histórico, cultural, econômico e político como circundante no processo de aprendizagem. Optamos por essa vertente, por considerar nela a manifestação de todos os princípios teóricos que pretendemos abordar na investigação.

Partindo da fundamentação apresentada, a pesquisa de campo se organiza em três grandes momentos. Primeiramente, determinamos o estudo teórico-bibliográfico na perspectiva histórico-cultural, que permitiu apreender e aprofundar reflexões acerca do nosso problema de pesquisa. Tal referencial fundamenta uma concepção de homem e de sociedade, que potencializa o papel das mediações externas para apropriação das máximas capacidades humanas. Para isso, selecionamos obras primárias de Vigotski (1991, 1995, 1996, 1997, 2001 e 2007), Luria (1986 e 2007), Leontiev (1969 e 1978), como também autores contemporâneos, que estabelecem

importantes referenciais para o estudo do processo de desenvolvimento humano e sua relação com a formação continuada dos professores. Além disso, nesse primeiro momento também realizamos uma pesquisa bibliográfica da obra "Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social", de Mazzeu (1998), com o objetivo de encontrar princípios que identifiquem o papel da formação continuada na prática pedagógica, de profissionais da educação infantil.

O segundo momento envolveu o desenvolvimento da formação continuada para/com professoras da rede municipal, de uma cidade localizada no interior noroeste do Paraná, por meio de um encaminhamento didático, baseado em Saviani (1984): prática social, problematização, instrumentalização, catarse e a prática social final. O título da formação continuada foi **"Formação continuada para professores da educação infantil em uma perspectiva histórico-crítica".** O intuíto dessa propsota formativa foi apresentar uma possibildiade de encaminhamento que sustentasse um ensino intencional, por meio de uma instrução consciente dos professores, referente a sua prática pedagógica, como também por meio do densevolvimento de uma identidade profissional sólida, construída entre os pares e movida pela criticidade do fazer docente dentro do atual contexto social.

Por fim, debruçamos-nos sobre o método de exposição, de maneira mais detalhada sobre os procedimentos analíticos dos dados extraídos. Movimento esse percorrido por meio das categorias de análise *necessidade da formação continuada*, que argumentou a partir da necessidade histórica da formação continuada no contexto brasileiro, e dos mecanismos legais e institucionais que consolidaram essa prática, entendendo que essa categoria pode permitir abordar a necessidade da formação continuada na experiência pessoal das professoras-participantes. E, também, por meio da categoria *condições, formato e estratégias,* com a disposição de examinar as condições concretas da experiência de formação continuada (tempo, duração, formato), identificando na *práxis* o caminho para possibilitar uma formação consciente e significativa.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O professor que atua na educação infantil ocupa um papel fundamental no desenvolvimento da criança pequena. Por vezes, nesse período, é o principal responsável pelo processo de humanização desta. Entretanto, apesar de tamanha responsabilidade, a função social do professor continua subestimada e não reconhecida como deveria (MOREIRA, SANTOS, 2021). Ainda é um fato emergente que a figura do professor, dentro do espaço da primeira infância, se assemelha a tarefa de assistencialismo, comum em décadas anteriores. Esse fato pode levar a uma oferta de ensino na educação infantil empobrecida, onde o cuidado, a brincadeira e a afetividade aparecem como tarefas não pedagógicas e, aparentemente, não complexas.

Pautados na psicologia histórico-cultural, compreendemos que o professor que atua nessa etapa do ensino enfrenta desafios que ultrapassam as dificuldades do cotidiano escolar, isso porque, a escassez de recursos, a sobrecarga de tarefa e a incompreensão sobre o seu papel dentro da instituição, ainda atravessam as suas condições de atuação. Sedundo Duarte (2013) e Saviani (2013), o professor da educação infantil no Brasil precisa lidar, também, com um sistema educacional que oscila no comprometimento com uma formação adequada para esses profissionais, desvalorizando o trabalho desenvolvido, assim como, a capacidade de reflexão dessa categoria. Isso ocorre dentro de uma ideia errônea de educação infantil, por vezes, entendida como um período de preparação para o ensino fundamental, ou, ainda, como um tempo apenas de um cuidado não educativo. Fragilizando a compreensão dessa etapa, enquanto um períodode aprendizagens significativas, e de um desenvolvimento psíquico de muita importância.

É comum percebermos que, em um cenário de políticas educacionais as quais privilegiam a ampliação da cobertura e a padronização do ensino, a educação infantil receba uma atenção secundária, ou seja, é vista de forma simplificada, o que, muitas vezes, justifica a desqualificação dos profissionais (que ocupam a função de professor) atuantes nessa etapa. O professor da educação infantil precisa, constantemente, enfrentar esse desafio de superar uma visão reducionista e, ao mesmo tempo, encontrar caminhos para lidar com as expectativas e exigências determinadas socialmente, de “preparar” as crianças para o processo de

escolarização. Esse olhar nos leva para uma problemática sobre como se estabelece, dentro desse contexto, a função social do professor e da educação infantil. A ideia de que não é preciso desenvolver práticas pedagógicas intencionais, provocativas à apropriação de instrumentos simbólicos, vai de encontro com a necessidade de um trabalho docente, verdadeiramente, formador e transformador (DUARTE, 2013a, 2013b).

Essa dinâmica que se estabelece entra em confronto com a identidade profissional, o reconhecimento da função e a própria motivação para ensinar. Replicamos, assim, a sobrecarga emocional de um trabalho que exige, simultaneamente, planejamento, conteúdo, organização intencional de espaço e tempo, didática e muita motivação. Dessa forma, podemos indagar, como garantir que todas as crianças, independentemente, de sua origem social e econômica, tenham acesso a um aprendizado de qualidade, quando esse aspecto ainda não é garantido no processo formativo dos professores, os qauis terão a tarefa de ensinar as mesmas?

O que defendemos, a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, é que o professor da educação infantil desempenhe a função pedagógica de ensinar para o desenvolvimento integral da criança, por meio da organização de vivências intencionais com o mundo-social. Entretanto, é necessário refletir sobre a formação que dará condições para que o professor desempenhe seu papel, considerando as especificidades da educação infantil, assim como os desafios que se apresentam nessa etapa educacional. Portanto, uma reflexão crítica sobre o papel do professor dessa etapa é um passo fundamental para compreendermos e valorizarmos o impacto que esse ensino tem na vida das crianças pequenas, e, por consequência, na sociedade como um todo.

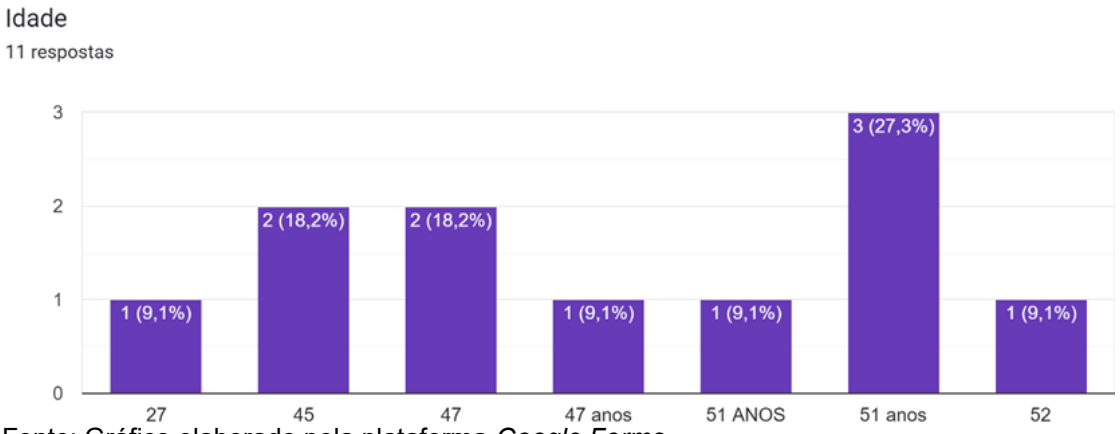
Como já mencionamos anteriormente, o grupo de professoras que participaram dessa proposta formativa configurou-se por professoras-participantes, atuantes na educação infantil, em centros de educação infantil de uma cidade do interior do estado do Paraná. Com o intuíto de conhecer o perfil profissional de cada uma das professoras-participantes foi disponibilizado às participantes, no primeiro encontro, um questionário via plataforma *Google Forms* para que elas respondessem às seguintes questões:

- Idade?
- Há quanto tempo exerce a profissão docente?

- Há quanto tempo atua na educação infantil?
- Qual sua formação acadêmica?
- Para você, qual a função da "Formação continuada" na/para a profissão docente?

O objetivo dessas questões foi o de conhecer as características do grupo para o qual iríamos realizar a formação continuada, a sua relação com a educação infantil, assim como o entendimento individual e coletivo sobre a função social da formação continuada. Durante a formação, participaram, efetivamente, dez professoras. Entretanto, nos dois primeiros encontros, participaram da formação treze professoras. Uma professora não pode continuar a formação por motivos pessoais, mas ainda assim, respondeu ao questionário, e duas professoras não responderam ao questionário. Dessa forma, ficaram, assim, as respostas à cada pergunta:

Gráfico 1 – Idade das professoras-participantes



Fonte: Gráfico elaborado pela plataforma *Google Forms.*

Interessante destacarmos que o grupo envolvido na formação continuada é composto, unicamente, por professoras (todas mulheres). Dessas, majoritariamente, possuem entre 45 a 51 anos. É válido trazer o recorte desse dado porque ele também dialoga e causa impacto na cofiguração prática dessa etapa de ensino. Há diversos estudos acadêmicos, entre eles Scantamburlo, (2012) e Silva (2014), que apontam a presença de mulheres, normalmente, mais velhas, como professoras da educação infantil. Esse dado, então, não é particular desse estudo, na verdade ele reflete fatores

históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos que prevalecem em nossa sociedade.

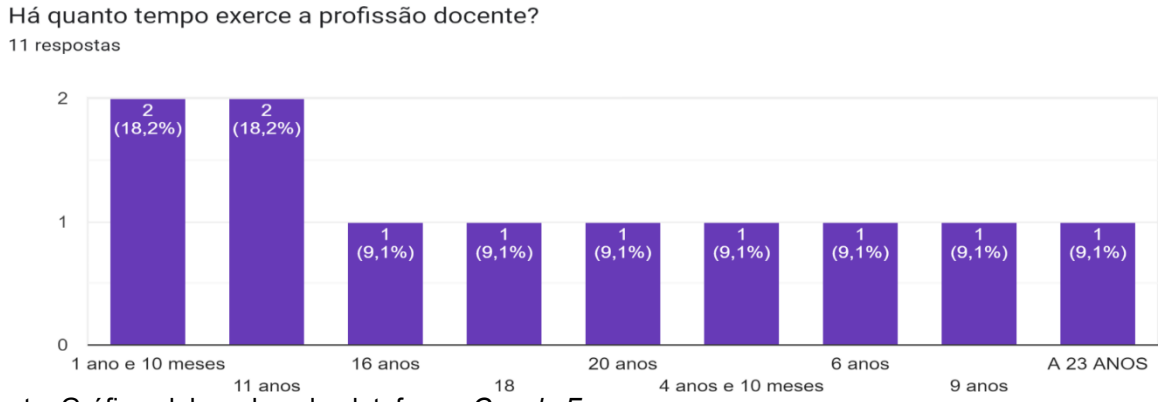
Essa relação entre idade e gênero de professores na educação infantil pode ser explicada pela combinação de fatores, que desenham a história da educação infantil, como também o papel social da mulher. Historicamente, a primeira etapa educacional foi associada ao papel feminino, especialmente, por ser vista como em período em que o cuidado e a educação estão vinculados à maternidade e a uma esfera doméstica. Isso construiu ao longo dos anos um entendimento de que, mulheres, especialmente, as mais velhas ou aquelas com maior experiência familiar, seriam as mais capacitadas para cuidar de maneira adequada das crianças pequenas. O que, consequentemente, alimentou e ainda alimenta a visão empobrecida de que a educação infantil está ligada, unicamente, aos cuidados afetivos e sociais, e que esses ensinamentos devem, devido ao estereótipo de gênero, ser passados pelas mulheres (Scantamburlo, 2012).

De acordo com Silva (2014), é devido a essas associações históricas entre o papel social da mulher e o cuidado infantil, que o cargo de professora na primeira infância é ocupado, predominantemente, por mulheres, especialmente, àquelas com uma idade média maior, com experiência de ter filhos, ou viver situações de cuidado doméstico. Gatti e Mendes (2003*)* contribuem com essa discussão, argumentando que a educação infantil, não obstante, permanece sendo vista como uma extensão do trabalho doméstico, ou seja, um campo que é de responsabilidade das mulheres. Essa afirmação reflete uma visão de que, ao atuar na educação infantil, as mulheres estão, naturalmente, desempenhando o papel de cuidadoras, que, deveria ser comum a elas. Dessa forma, essa estrutura social contribui para que as mulheres mais velhas ocupem esse espaço, já que possuem uma maior experiência com crianças.

Mas, como esse dado reflete na formação continuada e, consequentemente, na prática pedagógica dessas professoras? Scantamburlo, (2012) discute a ideia de que por serem mais velhas e, por, na maioria das vezes, terem um maior tempo de experiência em sala de aula, essas professoras são reconhecidas por já terem uma formação consolidada. Isso ocorre, porque a idade, nesse caso, é associada à experiência, logo, espera-se que essas professoram estejam mais preparadas para lidar com as especificidades da educação infantil. Entretanto, Silva (2014) alerta para a fragilidade dessa compreensão. Segundo a autora, é necessário reconhecer a

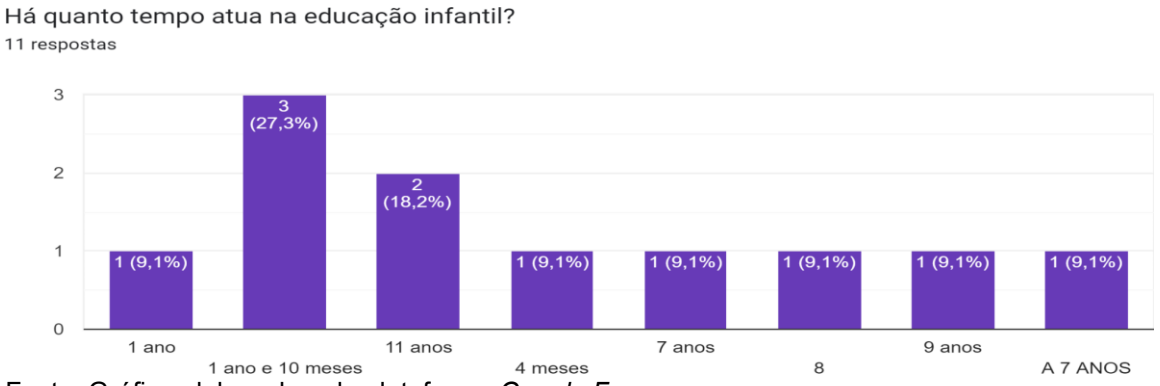
importância da formação contínua e da valorização da profissão, para que mais mulheres de diferentes idades e perfis possam atuar nesse espaço e serem valorizadas, adequadamente, por suas tarefas desenvolvidas, sendo capaz de desvincular estereótipos já ultrapassados.

Gráfico 2 – Tempo de profissão



Fonte: Gráfico elaborado pela plataforma *Google Forms.*

Gráfico 3 – Tempo de atuação na educação infantil



Fonte: Gráfico elaborado pela plataforma *Google Forms.*

Entendemos que parte da prática social inicial é conhecer e considerar o tempo de atuação das professoras no espaço escolar, e, especialmente, na educação infantil. Dee acordo com a PHC, não podemos ver esse dado apenas como uma simples variável temporal, sem relevância. Ao contrário disso, o tempo em que essas professoras atuam no ensino formal é um fator primordial para compreendermos qual a relação estabelecida com todo o processo de ensino e de aprendizagem, já que,

dentro da teoria adotada, a complexidade do conhecimento e do desenvolvimento ofertado, depende da relação estabelecia com o espaço social, e esse oferece, também, um suporte teórico, significativo, para a análise.

Vigotski (1998) argumenta que a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento ocorre de maneira intencional, isto é, não se trata de um processo linear. É preciso a mediação de ferramentas culturais e a relação com o outro-social. Destarte, considerar a trajetória profissional de uma professora é um componente crucial para entender a construção do seu repertório pedagógico. Para Vigotski (1998, p.73), “os processos de desenvolvimento se dão de forma social e mediada, e a aprendizagem é fundamentalmente um processo de apropriação e ressignificação de instrumentos culturais”. Nesse sentido, espera-se que o tempo de atuação como professora da educação infantil reflita o tempo de experiência, mas também uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, com base nas contradições, as quais se expressam dentro do contexto social vivido ao longo da carreira. É preciso reconhecer e valorizar esse tempo, exercendo a docência no ensino formal.

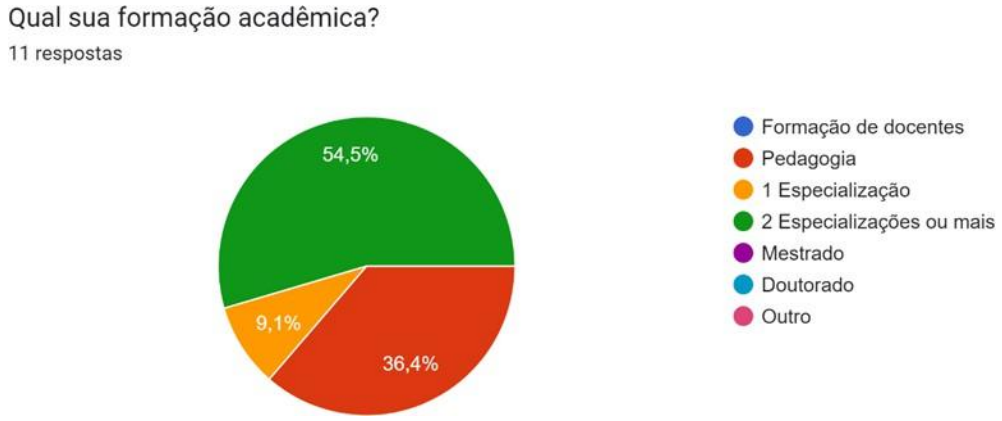
Os dados revelam que a maioria das professoras-participantes exercem a função na educação básica há mais de seis anos, quando consideramos a atuação na educação infantil, majoritariamente, o grupo já atua na primeira infância há mais de sete anos. Enquanto a minoria do grupo exerce o ofício a menos de dois anos. Perceber essa conjuntura foi importante para considerarmos que essas professoras já tiveram diversas vivências de formações continuadas, assim como uma ampla experiência profissional, influenciadas pelas condições culturais, políticas e econômicas daquele ambiente escolar. Como afirma Vigotski (1998), o desenvolvimento humano é inseparável do contexto social e das ferramentas culturais que estão disponíveis para o sujeito. Por isso, conhecer o tempo de experiência delas foi importante para analisar como a identidade docente reflete em cada uma e como isso molda as suas práticas pedagógicas.

De acordo com Vigotski (1998), o tempo de experiência de um sujeito, longe de ser apenas uma variável cronológica, é uma parte do processo de mediação que constrói o saber. Dessa forma, a formação continuada, surge enquanto uma possibilidade de proporcionar novas aprendizagens, as quais corroborem com o desenvolvimento da identidade docente, assim como com o processo de ensino e

aprendizagem, mas levando em consideração as trajetórias individuais de cada professora-voluntária, e respeitando o contexto e as experiências de cada uma.

Em seguida, perguntamos as professoas-voluntárias o grau de fomação acadêmica de cada uma. O gráfico abaixo apresenta os resultados. É importante destacar que a maioria do grupo possui duas especializações ou mais. E, quando unimos os grupos “1 especialização” e “2 especializações ou mais”, o percentual se amplia para 63,6% (sessenta e três, vírgula seis por cento). Esse dado é relevante, porque demonstra um processo de formação continuada já existente pelas professoras-participantes.

Gráfico 4 – Formação acadêmica



Fonte: Gráfico elaborado pela plataforma *Google Forms.*

A última pergunta do nosso questionário, e não menos importante, está ligada ao grau de escolarização que as professoras-participantes possuíam durante o desenvolvimento da nossa formação continuada. Entender o nível de formação desse grupo foi imprescindível, pois, por meio dele também podemos analisar o movimento de *práxis* realizado pelas professoras, assim como perceber qual o papel da formação para a carreira profissional delas. Olhar para esses dados, também, revela para nós o modo como aquele contexto social entende o processo de ensino e aprendizagem dentro da educação infantil. O fato de todas as professoras terem, ao menos, a graduação, como requisito mínimo, demonstra uma responsabilidade política com a primeira etapa do ensino.

Dizer isso, nessa altura da pesquisa, é necessário, pois, historicamente, a categoria docente, que atua dentro do contexto da primeira infância, é,

constantemente, desvalorizada e marcada por nomenclaturas que contribuem para a precarização do trabalho pedagógico. Ao observarmos que todas as professoras possuem uma graduação, e entre elas, 63,6% (sessenta e três, vírgula seis por cento) possuem pelo menos uma especialização, demonstrando-nos que esse grupo possui uma preocupação real com a formação continuada. A PHC nos ajuda a analisar como um referencial teórico crítico oportuniza-nos a compreender que a formação, o desenvolvimento e as práticas pedagógicas das professoras são formadas pelas condições históricas, sociais e culturais. Nesse sentido, para Vigotski (1998, p. 78), “o desenvolvimento humano é fundamentalmente mediado pela interação com o ambiente social e pelas ferramentas culturais que o indivíduo utiliza”. Ao considerarmos o contexto da educação infantil, a partir da psicologia histórico-cultural, compreende-se que o grau de escolaridade do docente representa uma das ferramentas fundamentais para construir um ensino intencional, preocupado com uma aprendizagem significativa para as crianças.

Para Vigotski (1998), o grau de escolaridade do professor, assim como a qualidade dessa formação, possui impacto direto na forma como ele se apropria dos instrumentos simbólicos, os quais serão desenvolvidos em sua prática, e, consequentemente, na forma como externaliza isso, e é apreendido pelas crianças. Logo, podemos afirmar que uma formação teórica sólida, possibilita uma prática consciente, enquanto uma formação empobrecida limita o desenvolvimento profissional, porque não houve uma compreensão real da abordagem pedagógica.

Sendo assim, o nível de formação relaciona-se, diretamente, com a valorização da profissão, especialmente, na educação infantil, uma etapa que, constantemente, é marginalizada dentro do contexto educacional. Ao considerar uma formação inferior, ou adotar nomenclaturas distintas, desenha-se um apagamento do ofício docente. Esses termos minimizam a relevância da função pedagógica para o desenvolvimento da criança em sua totalidade, e precarizam a função ao ponto de associar a educação infantil a um cuidado doméstico, maternal, e, por isso, mais afetivo e menos complexo (Schwartz; Gatti, 2005).

Vigotski (1998) aponta que as práticas pedagógicas não são apenas uma expressão do conhecimento individual da professora, mas também uma manifestação das condições socioculturais em que ela se insere. Em outras palavras, o autor faz-nos pensar que a precarização do trabalho docente na educação infantil, mediada por

tais nomenclaturas, também está ligada ao fato de que, em muitas situações, as professoras possuem uma formação insuficiente, ou inadequada para o exercício da docência.

Por fim, de acordo com Vigotski (1998), a formação de um profissional é um processo dinâmico, que deve estar em constante interação com o desenvolvimento de novos conhecimentos e práticas pedagógicas. Entende-se que a formação precisa ser permanente, para que, regularmente, o professor possa revisitar sua prática de modo teórico, a fim de aprofundar seus conhecimentos e ressignificar seu trabalho. Por isso, apresentar o nível de formação das professoras-participantes não foi uma mera questão quantitativa, nosso intuíto foi realizar essa breve reflexão em entender que as práticas pedagógicas, e a adequação das estratégias de ensino às necessidades das crianças estão vinculadas à bagagem que o professor se apropriou e se apropria quando possui novas oportunidades de aprender.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: SOBRE *A NECESSIDADE* DA FORMAÇÃO CONTINUADA, AS CONDIÇÕES, FORMATOS E ESTRATÉGIAS

Como procedimento analítico, usaremos o método de exposição apresentado pelo Materialismo Histórico-Dialético, que se trata de apresentar os resultados obtidos diante da nossa questão levantada no início dessa pesquisa, **Quais condições, estratégias, conteúdos e formato (s) são determinantes para que a formação continuada exerça real impacto na prática docente, contribuindo para revesti-la de intencionalidade, qualidade teórico-técnica e sentido para o professor?**, considerando os objetidos também lançados inicialmente. Segundo Netto (2011, p. 27), "[...] na exposição, ele *(o pesquisador)* já parte dos resultados".

5.1 *A NECESSIDADE* DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O professor possui um papel essencial no processo de humanização de uma sociedade. A ele incumbe-se a tarefa de possibilitar um desenvolvimento das capacidades e habilidades do indivíduo na condição de aprendiz. É por meio do processo de ensino e aprendizagem que o sujeito poderá se aproximar e se apropriar de conhecimentos, os quais estão para além da sua realidade, e, que, de maneira isolada, não conseguiria, ou teria dificuldade em acessar. Nesse sentido, estamos afirmando aqui, que o professor possui uma tarefa valiosa.

Quando consideramos uma análise histórica e social sobre o nosso objeto de pesquisa, que é a formação continuada de professores, atuantes na educação infantil, é preciso discutir a categoria *necessidade* dentro desse contexto. Com isso, devemos também considerar a dialética, enquanto o movimento das contradições, presentes nas diferentes relações que influenciam a forma de pensarmos a formação continuada, assim como é preciso considerar o próprio materialismo, apresentando a própria materialidade da sociedade, a qual investigamos. Logo, considera-se todas as condições objetivas e subjetivas, que podem impactar o fazer docente.

Segundo Marx (2013, p. 163), "O trabalho é, portanto, uma necessidade para o ser humano, mas a sua forma e o seu modo de existência são determinados pela condição social em que ele se encontra" . Tendo como princípio essa primeira afirmação, podemos considerar que o ato de ensinar é para o professor o seu ofício,

portanto, sua necessidade fundamental. Ainda, de acordo com o autor, será por meio dessa atividade que esse sujeito poderá produzir e reproduzir a sua humanidade (*Ibidem*, 2013). Sendo assim, as formas e as condições em que esse ofício é planejado e vivenciado refletem a existência desse sujeito, trazendo significado para sua função social no espaço. A maneira como desenvolve essa atividade pode ser alterada, de acordo com as condições econômicas, sociais, ideológicas, interesses de um grupo etc., tornando-se condicionada às relações e contradições que as envolvem. Logo, entende-se a importância de compreender como esse processo é realizado.

Tendo em vista a própria concepção de função social da escola e do professor para a psicologia histórico-cultural, “compreende-se o ensino como fonte de desenvolvimento e evidencia-se a importância das condições de vida e educação e da intervenção do adulto” (Pasqualini, 2010, p. 189). O papel do professor e do ensino, na educação infantil, é possibilitar condições para uma aprendizagem que envolva a apropriação da cultura, como também o desenvolvimento do pensamento teórico. Entretanto, para garantir isso, é preciso analisar as condições materiais, as quais desenham as necessidades da educação, e, consequentemente, as transformações da organização do ensino.

Para o MHD, a necessidade é compreendida em dois aspectos, a necessidade objetiva e a necessidade histórica-social. A necessidade objetiva está relacionada a tudo aquilo que é essencial para a reprodução das condições materiais da vida humana em sociedade. Em outras palavras, para que uma sociedade possa garantir sua existência e também o seu desenvolvimento, é preciso que determinadas necessidades objetivas sejam sanadas. Marx e Engels (2011) afirmam que a produção dos meios de subsistência é a condição da existência humana, e todas as necessidades humanas são determinadas pela produção de sua vida material. Trata-se de pensar todas as exigências materiais da vida humana em sociedade, como a alimentação, a higiene, a habitação, a produção de bens e o próprio trabalho. Essas necessidades tornam-se objetivas, porque elas determinam as condições materiais da existência do homem social.

Ainda pensando a necessidade dentro do materialismo, a mesma pode ser compreendida em um segundo aspecto, o da necessidade histórica e social. A qual se trata da transformação das necessidades, a medida em que a sociedade também se transforma. Quando consideramos uma determinada época histórica, as suas

relações de produção e a estrutura econômica determinante, podemos perceber necessidades que se alteram com esse movimento do tempo e das novas relações que surgem. Pensando o contexto escolar, especificamente da educação infantil, podemos visualizar essa mudança, ao considerarmos como a infância ganhou novas dimensões à medida em que a sociedade ganhou novas camadas.

> Os registros históricos apresentados nesta pesquisa apontaram que, no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1980, o atendimento à criança pequena estava estreitamente ligado ao assistencialismo numa esfera compensatória. Isso quer dizer que, nesse período, não havia uma preocupação voltada a uma educação formal para a primeira infância. Logo, os profissionais que atuavam com as crianças estavam, muitas vezes, ligados à área da saúde e não da educação. É somente em 1988, com a Constituição Federal (CF/1988), que a Educação Infantil aparece como uma etapa de ensino (Santos, 2019, p. 59).

Nesse sentido, a depender das novas relações de produção que se estabelecem historicamente, novas necessidades surgem, ou, ainda, se transformam e ganham novas dimensões. Entende-se que as necessidades de uma sociedade, em determinado período histórico, está totalmente ligado com a estrutura econômica, cultural e também com as lutas de classes existentes. Isso não é diferente quando pensamos o contexto escolar. Foi por meio da luta por direitos das mulheres em trabalhar fora do espaço familiar, estudar, ser mãe etc., que gerou, também, um movimento social de reflexão sobre o direito das crianças a um espaço educativo desde a mais tenra idade. Com isso, também surgiu a necessidade de professores, que compreendessem o desenvolvimento da criança pequena, assim como, quais os caminhos para organizar um ensino adequado.

Magalhães (2010), já nesse momento, defenderá que o professor possui um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da criança, desde a infância. Isso quer dizer que o docente não se limita a um ser mais experiente, que apenas acompanha e/ou estimula um desenvolvimento espontâneo e natural da criança. Indo na contramão disso, o professor tem a responsabilidade de promover cenários de acesso e de apropriação do que há de mais elaborado e construído - histórico e socialmente - e que foi transformado em cultura humana. Movimento esse regado de intencionalidade, intervenção consciente e compromisso com o desenvolvimento psíquico infantil.

Nesse sentido, pensar a necessidade da formação continuada para professores da educação infantil, como também para todos os outros professores, é pensar todas essas contradições históricas, sociais, econômicas que envolvem o fazer docente. E, além do que já foi dito, é preciso entender a necessidade vinculada à dialética. Isso porque, ao considerarmos ser necessário tranformar-se, a medida que se chocam as contradições internas da sociedade, gerando tensões nas diferentes relações existentes. Marx (2013) descreve que a dialética se configura pelo movimento do pensamento aplicado à realidade. Em outras palavras, ela representa o movimento do pensamento em compreender a realidade em sua totalidade, considerando as suas contradições e as suas mudanças, seja na esfera material (da natureza e das sociedades) ou na esfera intelectual (do pensamento humano). Dessa forma, a dialética enxerga o mundo como um processo de transformação contínua, movido por contradições internas.

Quando relacionamos esses conceitos com a necessidade de formação continuada para professores da educação infantil, estamos dizendo que é preciso analisar essa ação também como um processo dialético, no qual, necessidades surgem e ganham evidência, à medida que modificações ocorrem e novas contradições ganham espaço. É ncessário, então, que a formação continuada favoreça na reflexão das mudanças sociais, e com elas as novas exigências estabelecidas à educação, seja no sentido de que o ensino deve ser ofertado, como nas condições de oferta, logo, as condições de trabalho desse professor. Dessa forma, será possível garantir uma formação que esteja atenta à realidade social e aos movimentos de mudança que ocorrem nas instituições de ensino, nas políticas educacionais e na sociedade, e, por isso, poderá sustentar um ensino intencional.

Nessa perspectiva, a formação deve ser constante, crítica e transformadora, possibilitando aos professores compreenderem e encontrarem caminhos para lidar com as contradições do sistema educacional, por meio de uma organização do ensino, comprometida com a mudança social. A formação continuada deve, assim, ser uma necessidade constante, uma parte integrante de um movimento contínuo de mudança no campo educacional, alinhando teoria e prática, e capacitando os professores para serem agentes de transformação dentro e fora da sala de aula.

Assim, para o MHD, as necessidades não são apenas individuais ou subjetivas. Na verdade, elas expressam todas as condições objetivas e históricas apresentadas

dentro de um determinado contexto social. Portanto, elas são determinadas pelas diferentes relações estabelecidas, como também pelo processo de transformação social. Seguindo esse princípio, podemos entender a necessidade da formação continuada para professores que atuam na educação infantil, dependente das condições materiais e sociais estabelecidas na atualidade. Por exemplo, a necessidade de adaptação às mudanças nas condições de ensino e aprendizagem. Dentro do contexto capitalista, a nossa realidade está repleta de mudanças que interferem, diretamente, no campo escolar.

Ao considerarmos que as demandas da instituição do ensino, e, portanto, do professor, são moldadas de acordo com a evolução e/ou regressão das condições materiais de produção, como, por exemplo, a tecnologia, novas metodologias pedagógicas que se aprensentam, diferentes estudos sobre o desenvolvimento humano, interesses de grupos políticos, assim como a complexidade da sociedade que evolui de tempos em tempos, podemos dizer que a formação continuada se torna uma aliada para os professores. Digo isso, visto que é essa formação que pode viabilizar uma reflexão continua dessas mudanças, e como elas impactam a educação em sua totalidade. Pois, apesar do trabalho pedagógico precisar acompanhar muitas das tranformações sociais, é necessário que essas mudanças sejam realizadas de maneira consciente e comprometidas com o processo de humanização, para uma sociedade comum à todos.

Podemos considerar o papel da formação também no aspecto de garantir a qualidade da educação. Ao entendermos que a educação infantil, ao ser a base da formação humana, também é central para a formação da classe trabalhadora, podemos concordar que os professores atuantes nessa etapa do ensino precisam estar preparados para lidar com as diferentes contradições que permeiam esse espaço educativo. Logo, essa formação pode assegurar e sustentar um ensino que tenha como intencionalidade não apenas transmitir o conhecimento, mas preparar os sujeitos para participarem, ativamente, da vida em comunidade.

O MHD sugere que a educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento das forças produtivas. Em uma sociedade capitalista, a educação não só transmite conhecimentos, mas também prepara os indivíduos para participarem ativamente na produção social. A formação continuada dos professores contribui para melhorar o capital humano — a capacidade dos professores de

organizar o ensino com o intuíto de promover a criticidade e as relações coletivamente produtivas.

Segundo Marx (2010, p. 43), “A educação [...] deve servir para libertar os indivíduos das ideologias que os aprisionam, permitindo-lhes compreender o mundo em sua totalidade e transformá-lo". Dessa forma, é preciso que a educação supere as condições do próprio sistema educacional. Esmiuçando essa citação dentro do contexto da formação continuada, podemos dizer que o sistema educacional é permeado por contradições, como a desigualdade no acesso à educação de qualidade, ou, a escassez de recursos materiais, mas a formação continuada torna-se, nesse cenário, uma possibilidade objetiva e, essas contradições, permitem ao professor preparar-se para enfrentar, de maneira consciente, os limites que se apresentam dentro do sistema.

Por fim, destaca-se a necessidade de uma formação continuada enquanto um espaço necessário para o fortalecimento da identidade profissional e as relações de classe dentro da categoria. No MHD, a formação continuada também tem um papel importante na formação da identidade do professor, tratando-se de classe profissional. O encontro contínuo, a troca de experiências e a apropriação de novos conhecimentos, de maneira coletiva, fortalecem as relações entre os pares, a maneira que dá condições de organização, mobilização e resistência a pressões externas (como a desvalorização salarial e a precarização do trabalho docente). Além disso, uma formação significativa, que provoque e valorize a criticidade, enseja que os professores se vejam como sujeitos de transformação, não apenas dentro da escola, mas na sociedade como um todo.

> A identidade profissional dos professores não é algo dado de antemão, mas se constrói ao longo da prática profissional. Ela envolve um processo de adaptação, mas também de resistência às imposições do sistema educacional, que frequentemente reproduz as desigualdades sociais. Esse processo de construção da identidade docente é, portanto, uma dinâmica que exige reflexão constante sobre o papel do educador, suas práticas pedagógicas, suas interações com os alunos e o contexto social em que atua. Para os professores, o desafio está em entender e atuar sobre as contradições que permeiam o sistema educacional, transformando-se ao longo da sua trajetória profissional (Perrenoud, 2000, p. 71-72).

Perrenoud (2000) dialoga com a nossa discussão, no sentido de que a identidade do professor não está dada, ao contrário disso, ela é construída à medida que esse docente se relaciona e enfrenta as diferentes contradições do sistema

educacional. Sendo assim, a necessidade desse espaço formativo para professores da educação infantil, à luz do MHD, é uma necessidade objetiva, condicionada às diferentes mudanças e contradições do sistema educacional.

5.1.1 A *necessidade* da formação continuada dentro da nossa pesquisa: um diálogo com as professoras-participantes

Segundo Hegel (2005) e Marx (2017), a dialética corrobora para a compreensão de que o processo formativo necessita ser contínuo, em busca de uma prática intencional, que supere as contradições. Desse modo, não se trata de um movimento linear e neutro. A formação continuada de professores que atuam na educação infantil precisa ser um espaço seguro, no qual as experiências vivenciadas pelos professores possam entrar em confronto com a de seus pares e, por meio da partilha, será possível encontrar novos caminhos para a organização do ensino, mais significativos, acolhedores aos desafios.

Nesse sentido, o coletivo também se torna fundamental nesse movimento, isso porque, como bem afirma Gramsci (1999), a transformação de uma realidade só é possível por meio da conscientização e da ação conjunta. Logo, a formação continuada, quando desenvolvida em pares, se configura como uma oportunidade em que os professores são convidados a refletirem criticamente sobre o fazer pedagógico, dentro de um contexto específico. Para Lukács (2003), a educação precisa ser um instrumento de conscientização, que desenvolva nos sujeitos a necessidade de se apropriarem dos instrumentos simbólicos que moldam as relações histórias e sociais, as quais organizam a vida humana. Ao contrário de uma abordagem técnica ou descontextualizada, uma formação coletiva, sob uma ótica crítica, busca não apenas o desenvolvimento do conhecimento, mas a emancipação desses professores, permitindo que compreendam e modifiquem as estruturas sociais que, por vezes, limitam o trabalho pedagógico. Assim, essa formação, além de promover o aprendizado, contribui para a construção de um movimento de resistência e de mudança social.

Para discutirmos, pontualmente, a necessidade dentro da formação continuada desenvolvida, nos pautaremos nos três primeiros encontros, organizados dentre os momentos descritos por Saviani (1984), como a Prática social e a Problematização. O

primeiro encontro foi destinado à Prática Social, e o segundo e o terceiro encontros à problematização. Metodologicamente, o processo de formação continuada, conduzido com as professoras, teve como ponto de partida as principais dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, visando refletir sobre a causalidade das mesmas e possibilidades de superação de cada uma, a partir de uma compreensão teórico-prática sobre elas.

No primeiro encontro tivemos a participação de onze professoras, e o objetivo principal foi o de desenvolver a Prática Social inicial. Para isso, começamos com a apresentação pessoal da pesquisadora, como também do objetivo da formação continuada, da pesquisa que estava se desenvolvendo e também da explicação da organização dos encontros, das questões éticas relacionadas à pesquisa, e da responsabilidade com o que seria tratado nos encontros. Em seguida, realizamos uma rodada de apresentação das professoras-participantes da formação continuada, momento em que cada uma pôde contar um pouco de suas vivências pessoais, e trajetória pessoal na docência. Foi interessante perceber o quanto a docência foi ora um encontro, ora um desencontro para esse grupo. Para algumas, uma escolha, mas para a maioria das profissionais, uma consequência de outros fatores que geraram esse resultado.

> *Vou começar. [...]. Eu tenho assim, eu trabalho na educação infantil, já tem seis anos mais diretamente assim. [...] É claro, o trabalho do professor é essencial, né? Na estimulação, das habilidades, no trabalho com a criança. É dali que a criança vai desenvolver as habilidades. Mas o contexto escolar, no sentido... desde a cozinha até lá na gestão é muito importante, né? Então, a gente tem que ter a mesma a linha de trabalho, né? Eu acho que é fundamental ter a mesma linha de trabalho. É importante a prática, mas a teoria tem que estar ali, buscar, buscar, ler, pesquisar, né? Ir para as formações, pra tirar suas dúvidas e a prática é essencial, né? Então, falo assim, que é isso, né? [...] Porque todo dia está saindo coisa nova, todo dia chegam crianças novas, com necessidades novas, com habilidades novas. Então, nunca dá para falar assim, "Ai, tá completo, eu já vou trabalhar isso aqui e vai dar certo". Às vezes não dá, né? Às vezes chega aquela criança que ainda está precisando, então, é uma busca. (Professora-participante 1)*

> *Muitas vezes queremos conquistar muitas coisas porque a gente sabe da realidade do professor lá dentro de sala, mas assim nem tudo está só no alcance das nossas mãos né? Dependemos de muita coisa. Mas assim, amo educação infantil, amo as crianças porque eu penso assim que se você tem um propósito, se você... eu estudei para ser professora, né? Então foi um sonho assim que eu realizei desde a época eu já queria ser professora. Então é uma profissão assim, que eu amo, que tipo assim, não teria outra profissão que eu poderia escolher desde a época que eu era criança. Então assim, independentemente de onde eu estiver, vai ter amor, vai ter carinho e vai ter dedicação. (Professora-participante 2)*

> *A educação para mim sempre foi um sonho. Eu me apaixonei pela educação com a minha primeira professora, Dona Cida. E eu olhando aquele alfabeto (apontou para o painel acima da lousa) eu me lembro dela ensinando pra gente o alfabeto e eu olhava pra ela e falava "eu vou ser igual ela". [...] Fiz magistério e então abriu uma turma de Pedagogia da UEM que era semipresencial. Todo mundo dizia "faz vestibular, faz vestibular". Eu fiz e passei. [...] As pessoas perguntavam para mim "Quanto você vai ganhar?" e eu dizia "Eu não sei". Porque para mim, aquilo não era o importante, o importante foi mesmo que eu estava realizando meu sonho. Saí dali, fui direto na minha primeira professora e falei pra ela: "Eu sonhei que eu seria igual a você. Não sou igual a você, mas sou professora". (Professora-participante 8)*

> *[...] também não queria essa profissão, fiz Magistério, era o sonho da minha mãe, não era o meu. Eu queria fazer contabilidade, né? Minha irmã fez, mas na hora que eu deveria ser feliz minha mãe falou "opa, você não" (risos). Aí queria enfermagem, mas ela (mãe) falou "pra você também não, você vai ser professora". Eu não queria muito, mas lembrei que desafio mexe comigo, sabe? Eu gosto de desafio. [...] E trabalhando ali foi onde eu tive contato com as crianças e foi onde eu tive a certeza de que era aquilo mesmo que eu queria, fiz Pedagogia e fiz o concurso, passei, fui trabalhar [...]. (Professora-participante 10).*

Feito esse primeiro momento, levamos ao grupo a seguinte pergunta: **Em sua experiência docente, quais são as principais dificuldades apresentadas pelas crianças na aprendizagem dos conteúdos da educação infantil?**

A pergunta teve como propósito indagar de que a forma essas professoras se entendiam dentro do espaço escolar, como visualizavam o processo de ensino e aprendizagem, e quais as principais dificuldades individuais e coletivas do grupo. Mazzeu (1998) aponta esse momento enquanto oportunidade para conhecer a identidade profissional, assim como a apropriação teórica do professor frente aos desafios que se apresentam naquele contexto. Dessa forma, foi nesse primeiro momento – prática social – que conhecemos a realidade de cada professora, o seu contexto de atuação, os principais desafios encontrados que as motivaram a estar na formação continuada, como também determinar quais instrumentos e signos precisam ser apreendidos para reorganizar o trabalho pedagógico.

Organizamos esse momento em dois blocos. Primeiamente, as professoras-participantes responderam, de maneira individual, a questão e em seguida, elas se reuniram em pequenos grupos para compartilharem e debaterem suas respostas. Juntas, elas tiveram que definir as dificuldades em comum para todas. Após a conclusão desses blocos, cada grupo apresentou suas respostas para todo o coletivo, enquanto a professora-pesquisadora escreveu no quadro as dficuldades em destaque, construindo, assim, uma síntese coletiva visual sobre a questão abordada. Nesse

momento, as professoras trouxeram incômodos que estavam explícitos no dia a dia de suas docências.

> *Por exemplo, de todas nós que estamos aqui, as nossas crianças que estão chegando agora, elas são "tecnológicas", né? Desde cedo. Você pode fazer malabarismo por cinco minutos na frente delas, mas elas não conseguem prestar atenção. [...] a concentração é isso aqui ó (expressão com as mãos de pouco); (Professora-participante 10)*

> *Sabe professora, eu falo assim porque... é que a gente se capacitou, mas "essa leva" que vem, dá impressão que o que a gente não está preparada pra eles (crianças). É que eles são "tecnológicos", da era da tecnologia. Se você tiver dificuldade de mexer no celular é só pedir para ele que ele consegue. (Professora-participante 7).*

Após algumas manifestações pessoais, também os grupos colaboraram com a apresentação coletiva de suas sínteses.

> *Nós pensamos em três dificuldades. Tem outras, lógico, mas nos organizamos assim. Primeiro nós colocamos 1. coordenação motora, tanto a grossa como a fina, mas a gente percebe que as crianças também têm mostrado dificuldades com as pernas, de subir, não consegue subir, não consegue pular, não consegue olhar no pessoal, são crianças extremamente "bobas", se o amigo empurra chora... Também tem a coordenação de bolinha, não consegue fazer uma bolinha e faz assim (professora faz gesto com as mãos) e já diz que dói, dói muito os dedos.*

> *Outra dificuldade que nós colocamos foi a concentração. A gente percebe as crianças com muita dificuldade de concentração, consequentemente memorização, que na verdade a gente quis dizer assim, atenção. De atenção na história sequenciada, por exemplo, esquece... Você acaba de contar uma história, né? Vai pra interpretação, não consegue. Ela (criança) só fica presa ali, na figura. Não responde. É isso, esses três. (Grupo 1)*

> *Nós colocamos a interação entre eles (crianças). A gente colocou, as diferenças do contexto familiar. Assim, [...] numa mesma sala tem famílias diferentes que tem crianças que são mais estimuladas, outras menos estimuladas, pais que as vezesnão estudam mais e ganham menos, ou então que vão se divorciar, alguns moram com a vó... Então, acaba que tudo isso interfere diretamente na aprendizagem, né. E junto com a família também nós colocamos que ainda há nas famílias o sentimento de que o CMEI... é só a creche que cuida. Então o aluno já chega reclamando e dizendo "Ah, mas a minha mãe falou que eu vou brincar" ou então "Eu quero ir no parque"... Então ele não se concentra porque a mãe diz que ele foi ali para brincar. Nesse contexto também as crianças estão impacientes, inquietas e imediatistas; Coordenação motora, como a global... A gente estava até conversando que esses dias e eu estava fazendo uma atividade com eles, de nível V, e era uma atividade de espaço e eles não sabiam pular. [...] Também sobre a linguagem, né? Que as crianças elas não estão falando, ou tão falando mais tarde. [...] eu percebi que depois da pandemia tem crianças que não falam, acho que as famílias não conversaram com essas crianças na pandemia porque geralmente os pais trabalham. Outra dificuldade também é o professor. A gente estava conversando, o professor da educação infantil*

> *também acha que ali só é o lugar de cuidar. Ele não se vê como professor ainda e para mim isso causa uma dificuldade né? Porque se eu não me vejo como professora eu não me sinto, a minha prática fica muito enraizada. [...] Assim, eu acho isso não sei se eu estou certa, mas eu sempre acreditei, desde que eu fazia Magistério, a gente tinha lá os seminários, eu sempre disse isso, essa mudança tem que acontecer do professor, sabe? E até de valorização. Ah às vezes o professor fala "Ai, mas professora é lá no fundamental". Não. E o nosso concurso é para professora, a gente ensina bebês e como eles são capazes de aprender o que a professora está ensinando, quer dizer que eu sou capaz de ensiná-los, o meu conhecimento científico. Então eu tenho que me valorizar como professora. (Grupo 2).*

> *[...] colocamos concentração, atenção, aceitação de regras e limites... Relação entre as crianças, agitação, compromisso por parte da família para qual é transferida para as crianças e muitas crianças que estão vindo com transtorno. Interação criança-criança; Não param para ouvir o comando, eles não entendem o comando. Dificuldade de aceitar a rotina, porque eles vêm sem limites e muito que a gente está percebendo é crianças com esse alerta de encaminhamento. Crianças do infantil com laudos já... é assustador, né? (Grupo 3).*

Foram estas as principais dificuldades apresentadas:

1. Falta de coordenação motora fina e global;
2. Falta de concentração/atenção;
3. Falta de memorização;
4. Crianças inquietas e imediatistas;
5. Dificuldade de interação entre criança-criança;
6. Diferentes contextos familiares e sociais dos alunos;
7. Visão das famílias sobre os CMEIS e escolas enquanto uma extensão de casa (sem regras ou rotina);
8. Atraso no desenvolvimento da oralidade/fala;
9. Confusão sobre o papel do professor (cuidar x ensinar).
10. Crianças com dificuldade em respeitar regras e limites;
11. Número cada vez mais alto de "crianças encaminhadas", com laudos e/ou transtornos;
12. Crianças com dificuldade em entender e realizar os comandos dados pelas professoras;
13. Dificuldade em estabelecer a rotina.

Após a apresentação dos relatos dos grupos e formada a lista acima na lousa, refletimos juntas sobre cada uma das dificuldades apontadas. Nesse momento, as professoras foram relatando exemplos de suas vivências em sala de aula, as quais

ilustravam essas dificuldades. O encerramento do encontro deu-se a partir de uma reflexão coletiva, feita acerca de quais dessas dificuldades apresentadas refletiam uma necessidade de aprendizagem da criança, ou um afeto, um cuidado familiar.

> *Pode acontecer, são realidades diferentes, mas tem coisas que fogem ao nosso controle e tem coisas que não fogem. Tem coisa que a gente tem condição de mudar e tem coisa que a gente vai ter que lidar com ela. Eu vejo assim, eu tenho lá as pós (graduações). Fiz, tá. Mas para essa turma que vem vindo aí ela não abrange mais o que eu estudei. Dava certo com a turma lá atrás, quando eu comecei, há vinte e três anos atrás. Sim, era um espetáculo. Para essa turminha que está vindo agora, não. Tenho que me capacitar mais, porque eles estão diferentes, tem todos esses campos aí ó. E para isso aí eu tenho que me especializar mais. Sabe o que eu penso? Não dá mais para ficar, cruzar e falar assim, eu sou a professora, tenho pós... (Professora-participante 10)*

> *Verdade. Eu sinto que algo está faltando em mim porque duas criancinhas não estão conseguindo se concentrar, estou quase virando pirueta lá na frente e eu não estou conseguindo fazer eles me enxergarem. Algo falta em mim e uma mudança em mim, o meu método, eu preciso mudar, eu não sei o que é, mas eu tenho que mudar pra atingir eles, porque na casa deles não tem isso, não adianta eu querer transferir isso para a família porque a professora dele sou eu. (Professora-participante 8).*

Durante o planejamento desse encontro, tínhamos como expectativa que as professoras tivessem receio de apresentar os desafios encontrados em suas salas de aula, ou, ainda, que não os reconhecesse, pelo menos nesse momento inicial. Entretanto, percebemos já, no primeiro encontro, a necessidade de dialogar sobre os limites de cada uma em sua realidade, foi instântanea, porém muito importante. Revelou-se uma necessidade urgente, como também, uma intencionalidade pessoal em resolvê-la.

> [...] os instrumentos de reflexão prática-teoria-prática devem ser utilizados para que a realidade educacional aparente e costumeira seja superada pelos educadores, buscando a realidade educacional concreta, compreendida em seus contraditórios aspectos (Araújo, 2009, p. 353).

Amparadas em Araújo (2009), colocar em evidência as fragilidades encontradas no processo educativo, mais do que pertinente, são essenciais para podermos desenhar o caminho formativo. Isso porque, a partir delas conseguiremos ver as fragildidades que, também, constroem a nossa prática, para, assim, poder ressignificá-las. Dessa forma, encerramos o primeiro encontro, dando corpo à Prática Social inicial, momento no qual conhecemos essas professoras, suas vivências, incômodos e necessidades explícitas. Importante movimento, para os próximos

encontros ganharem corpo, e tornarem-se significativos no processo formativo que viria a acontecer.

No segundo encontro, estavam presentes onze professoras, e o principal objetivo inicial era a etapa de Problematização. Segundo Saviani (1984), a problematização é uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo, isso porque, o sujeito confronta uma situação que desafia seus conhecimentos anteriores, gerando conflito cognitivo. Nesse processo da formação continuada, tivemos como finalidade levar as professoras-participantes a refletirem sobre as dificuldades que estavam vivenciado, com o intuíto de que, a partir do processo formativo, fizessem o movimento de reconstrução de suas práticas pedagógicas, assim como a expansão de suas compreensões teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Para isso, iniciamos o encontro com a sistematização dos resultados obtidos no primeiro encontro. Listamos as principais dificuldades de aprendizagem das crianças da educação infantil apontadas pelas professoras, e retomamos às primeiras impressões apresentadas por elas. Nesse momento, as professoras destacaram que uma das principais preocupações era com crianças, as quais apresentam laudos médicos, como transtornos de aprendizagem, e outros.

> *[...] eu estava conversando esses dias com algumas amigas que nem são da educação infantil são do fundamental e surgiu uma coisa assim que eu achei... depois eu fiquei pensando, eu fiquei... eu concordo. Dizer assim, que também nós, enquanto professores, estamos com medo, né? A criança apresentar alguma coisa e eu não pedir uma consulta para os médicos... por que e se ela tiver lá na frente e eu não tiver levado isso a sério? (Professora-participante 9)*
>
> *Na verdade, aí sobrou para nós da educação infantil. Mais uma carga, né? Muito difícil porque como o professor lá com uma turma de dois anos não sabe se a dificuldade é comportamento, se é família, se é um transtorno, né? Aí fica, ruim. (Professora-participante 8)*
>
> *E aí a gente quer que chega e senta... e senta e executa a atividade. Muitas vezes. E a as nossas formas de metodologia, assim ativas de agora né? Ela fala o quê? Uma aula diferenciada. É trazer essa criança, cativar, ela ter a vivência, ela saber, ela explorar, ela pesquisar. E realmente ela não vai fazer isso sentadinha. Não. Então, é um contexto tão grande. (Professora-participante 6).*

É interessante ressaltar que ao compartilharem entre suas carências e dificuldades, as professoras reconhecem-se. O processo grupal permite esse caminho

de autorreflexão, individual e coletiva (Imbernón, 2010). Mas, indo além , permite a reflexão, em grupo, de temáticas que podem ser frágeis, quando pensadas sozinhas.

> *Explicar o problema é difícil, né? A gente vai lendo e pensa "A lá, ó, essa dificuldade, se parar pra pensar é falta de estimulação, falta de ensinagem, falta de trabalhar mais, falta ser infantil né? (Professora-participante 10).*

Nesse momento, trouxemos, enquanto pergunta guia para o segundo encontro, a seguinte indagação: **Quais as principais causas que explicam a existência dessas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem? Quais as situações problemáticas que decorrem dessas dificuldades?**

O objetivo desse encontro foi o de construir com as professoras-participantes uma análise conjunta, a qual contribuísse para tornar consciente e transformar a própria visão que possuíam a respeito das dificuldades das crianças, de modo a provocar a necessidade de domínio de conhecimentos e instrumentos teórico-práticos (instrumentalização). Seria essa a questão norteadora para provocar a reflexão coletiva e individual, necessária, sobre o processo de ensino e aprendizagem em sua totalidade

> *É, porque se a criança não tem coordenação motora fina, ela não consegue segurar o lápis. É problema de ensinagem. Como que você vai falar pra essa criança escrever o nome dela se ela não tem força? Então o que que você tem que fazer? Você tem que estimular com outras habilidades, com outras atividades pra ela, né? Falta de ensinar a gente, não é? Ou eu estou falando errado? (Professora-participante 6)*

> *Então, mas nós temos muitas coisas e eu acho que é grande a dificuldade enquanto professora. Porque na hora que eu planejo a minha aula eu planejo para uma sala homogênea. E eu não tenho, exato?! (Professora-participante 7)*

> *[...] mas o que eu vejo ali, o que eu não conseguia ver... é porque eles (crianças) estão pedindo socorro, né? A família mais ainda. E de alguma forma nós também estamos pedindo. Bom, eu acho que é isso que a gente tá fazendo aqui agora eu vou desabafar, posso também? Posso? (Professora-participante 5).*

Esse momento foi importante para o grupo, pois mostrou as reais necessidades das professoras. Perceber que elas se reconheciam em suas dificuldades, quando essas foram expostas, foi essencial para evidenciar o processo de ensino e aprendizagem e seus limites e possibilidades para todas. Evidente que essa tarefa precisa, ainda, ser internalizada, mas, mesmo não sendo uma tarefa realizada por todas as professoras, ocorreu um movimento coletivo de autoanálise, de reflexão e de

percepção sobre as condições objetivas e subjetivas, as quais rodeiam suas diferenças e, ao mesmo tempo, tão parecidas as realidades. A problematização, então, ganha sentido, no intuíto de provocar a necessidade de aprendar, para superar essas fragilidades. Buscar soluções e reorganizar a compreensão teórica sobre os fatos, começa a ganhar forma dentro do processo formativo (Vigotski, 1998).

No terceiro encontro, participaram dez professoras. Ainda dentro da problematização, buscamos fomentar a discussão sobre como superar as dificuldades mencionadas no primeiro encontro. Com o objetivo de alcançar a instrumentalização,cada professora passa a dominar ferramentas conceituais, capazes de oferecer uma explicação das dificuldades enfrentadas, de reorientar a prática no sentido de sua superação e apropriando-se e criando instrumentos de trabalho (procedimentos, técnicas, materiais didáticos), retomamos com o grupo a sistematização do segundo encontro, levantando as principais reflexões e trazendo a seguinte questão: **Quais conhecimentos e ferramentas teórico-práticas podem instrumentalizar a professora para o enfrentamento das situações problemáticas identificadas?**

Essa pergunta deveria ser respondida, primeiramente, de maneira individual, em um segundo momento discutida em pequenos grupos, e, por fim, compartilhada com todo o coletivo. Porém, percebemos um desconforto notório em responder à questão. As professoras apresentaram uma certa apreensão inicial em pensar estratégias que garantiriam o enfrentamento das situações listadas.

> *É muito difícil colocar o dedo na ferida, né? Porque falar do problema, a gente fala (Professora 2)*
> *Até mesmo para a levantada da situação, a problematização é difícil, né? Porque você pensa, "ah, eu tenho que fazer uma pergunta e ao mesmo tempo responder essa pergunta" (Professora 4).*

Nesse momento, as professoras já manifestavam um certo cansaço em continuar olhando para as dificuldades listadas. Quando levantado a essa questão, houve um certo desinteresse em continuarem respondendo. Entendemos que esse comportamento possa ser reflexo de formações aligeiradas. Muitas vezes, a falta de aprofundamento teórico e prático comprometem a qualidade do ensino e a qualidade da aprendizagem. Entretanto, a oferta de formações em menor tempo, com a promessa de solucionar as demandas de sala de aula, por meio de diversas

técnicas e metodologias, tendem a ignorar a complexidade das relações sociais e culturais presentes no espaço da educação infantil, fator essencial para pensarmos uma prática pedagógica significativa.

Por esse motivo, foi preciso lembrar as professoras das etapas da formação. Compreender que a ação de problematizar, apesar de densa, se fazia necessária, a fim de nos dar bagagem, para pensar ferramentas importantes, de forma a a contribuir com a superação das dificuldades do/no processo de ensino e aprendizagem. Ainda que essa tarefa possa causar incômodo, refletir sobre ela é essencial para repensar a prática pedagógica. Porém, para ser possível obter o movimento de reflexão, modificamos a sequência da proposta, e elaboramos uma discussão geral, na qual as professoras deveriam responder e compartilhar suas análises até o momento.

> *É, a gente... Eu achei assim, usar bastante a massinha de modelar pra ele (criança) estar desenvolvendo uma estrutura fina, né, global... O uso de atividades com pregadores. A gente está fazendo esse tipo de atividade... (Professora-participante 1).*
>
> *A gente também aproveita, nós aproveitamos a rotina, que é o acolhimento deles, que é quando a criança chega, vamos ensinar então os comandos em cima, embaixo, né. Leva a garrafinha. Você já está socializando aquela criança. Isso é tudo correndo, né, mas dá pra fazer (Professora-participante 2)*
>
> *Trabalhar os materiais, né, que é os espumados, que são os círculos, os comandos pra frente, pra trás, né, pro lado. E também a musicalização (Professora-participante 1)*
>
> *Trabalhar os movimentos de rolar, dar, pular, cantar uma musiquinha, né. E aí trabalhando um desenvolvimento aí, né. Na concentração e na tensão. Todo mundo consegue fazer isso (Professora 10).*

Foi muito interessante perceber como esse exercício, de se colocar em reflexão, de dialogar sobre questões que são emergentes, provocou nas professoras um comportamento de escuta coletiva, de troca e de socialização, ainda que de maneira não deliberada, inicialmente. “Essa experiência, entre outras, nos deixou claro que o processo grupal estimula a reflexão individual e coletiva, no sentido de possibilitar que seus membros se conscientizem de sua identidade psicossocial” (Martins, 2013, p. 209). Isso porque, a partir das trocas de experiências, as professoras conseguiram reconhecer-se umas nas outras, e perceberem aspectos, antes particulares, como gerais, característicos do fazer docente.

Encerramos, então, a etapa de problematização da nossa formação continuada e com as professoras. Tivemos como objetivo, nesse primeiro momento, o de realizar uma reflexão crítica sobre as dficuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, entender as possíveis causas dessas dificuldades, e, por último, quais estratégias as professoras têm adotado para lidar com essas questões. Esse momento foi significativo, de forma que o grupo se reconhecesse, também, como sujeitos de aprendizagem. Apesar da função social a qual ocupam, possuindo o peso de serem agentes ativos da construção do saber, essas professoras estavam ali, em movimento de aprendizagem.

A partir da problematização, conseguimos colocar em evidência as lacunas encontradas na prática pedagógica, e, dessa forma, poderíamos seguir em frente, ampliando o conhecimeno teórico, de maneira mais robusta e complexa, a partir da instrumentalização, com o objetivo de possibilitar um ensino futuro mais intencional e consciente.

A partir da perspectiva do MHD, esse movimento pode ser compreendido enquanto um processo dinâmico, no qual, as condições objetivas e as exigências subjetivas das professoras estão em evidência. Isso porque, as necessidades das professoras, ou seja, as dificuldades apresentadas, não são apenas desejos individuais ou reações espontâneas, mas são mediadas pelas contradições da realidade social e educacional nas quais estão inseridas. Nesse sentido, a problematização foi uma oportunidade para relevar essas necessidades reais do cotidiano escolar, como a relação família-escola, as mudanças nas metodologias pedagógicas e as demandas do contexto social em que as crianças estão inseridas.

5.2 CONDIÇÕES, FORMATOS E ESTRATÉGIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Segundo o Materialismo Histórico-Dialético, a formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo que busca responder às necessidades de um grupo, levando em consideração seus aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos. Nesse sentido, as condições objetivas e subjetivas as quais envolvem esses aspectos influenciam, diretamente, na prática pedagógica. Dentro da proposta desenvolvida, compreendemos que as condições da formação continuada se referem às questões materiais e históricas, que desenham o processo formativo,

ou seja, as políticas educacionais, as condições de trabalho docente e também as estruturas institucionais, aqui especificamente, àquelas vinculadas a educação infantil. Todas essas condições precisam ser investigadas de maneira conjunta, isso porque, o produto que seria o ensino e aprendizagem são reflexos das contradições sociais que exigem transformação.

Quando consideramos os diferentes formatos de uma formação continuada, estamos falando sobre as formas com que os processos formativos podem ser organizados e se apresentarem. O MHD defende a necessidade de a forma estabelecida não ser neutra, devido a esse movimento também ser o resultado das relações de poder pré-estabelecidas, assim como das necessidades do sistema educacional. Ou seja, quando observamos o desdobramento de uma formação, quais ou seus encaminhamentos e as escolhas feitas, nesse movimento, também, estão todas essas relações e os limites que elas estabelecem. Elas podem variar, desde cursos presenciais até ações formativas em grupos, ou em ambientes virtuais, refletindo as necessidades do contexto em que se inserem, e as condições materiais disponíveis. Esses formatos devem ser apresentados, e avaliados, criticamente, pois não podem ser dissociados das condições sociais e econômicas que os moldam.

Por fim, as estratégias da formação continuada estão relacionadas, diretamente, às ações pedagógicas concretas e aos meios utilizados para promover a reflexão e a mudança na prática docente. As estratégias de formação não podem ser vistas apenas como métodos ou técnicas isoladas, ao contrário disso, precisam ser pensadas dentro da totalidade das relações sociais, buscando a transformação das condições de ensino e aprendizagem. O Materialismo Histórico-Dialético destaca que essas estratégias devem ser dialógicas, ou seja, baseadas na participação ativa dos professores, de maneira coletiva, provocando, de forma a serem sujeitos do processo formativo, reflexivos sobre sua prática e críticos em relação à realidade educacional, e não meros receptores de técnicas, encaminhamentos e exigências. Dessa forma, as condições, formatos e estratégias da formação continuada são interdependentes, e devem ser, constantemente, avaliados à luz das transformações sociais e das necessidades pedagógicas, as quais surgem em cada momento histórico.

Basso (1998) contribui, significativamente, para essa discussão ao destacar a necessidade de compreender e transformar o sentido do trabalho desenvolvido pelos professores, levando em consideração tanto as condições objetivas, quanto as

subjetivas que atravessam essa prática. A autora aponta que, frequentemente, há uma negligência sobre o real significado da prática docente, o que resulta em uma fragilização ou até alienação do seu propósito. Quando o sentido da ação pedagógica se torna obscurecido ou descontextualizado, ela perde sua ligação com as demandas reais do processo de ensino e aprendizagem, afastando-se das necessidades e dos desafios que os professores e os alunos enfrentam no dia a dia da sala de aula.

A partir dessa perspectiva, torna-se imprescindível uma análise crítica das condições materiais, sociais e políticas que envolvem o trabalho docente, para que as práticas pedagógicas se tornem mais alinhadas com os princípios de emancipação e transformação social, assegurando que o trabalho do professor não seja apenas repetitivo ou mecânico, mas, sim, um processo consciente e reflexivo de ensino e aprendizagem.

O autor aprofunda essa discussão, apontando a importância de garantir aspectos subjetivos e objetivos para pensar o fazer docente. Ainda que a função social do professor (o ato de transpor o conhecimento acumulado historicamente, e promover condições de apropriação e desenvolvimento intelectual) sejam evidentes, se suas condições materiais para possibilitar a aprendizagem forem frágeis, sua prática pode estar comprometida, isso porque, para a autora, os dois campos, subjetivo e objetivo, se ajustam e complementam (Basso, 1998).

Ainda é uma realidade das instituições de educação infantil públicas brasileiras, a má remuneração, planos de carreira fracassados, carga-horárias expressivas, barateamento por nomenclaturas distintas da função de professor, como também, centros/escolas improvisadas, com espaços inadequados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento completo e de qualidade para as crianças pequenas, desigualdade de acesso e permanência etc., e outros desafios, os quais dificultam a possibilidade de promover uma educação de qualidade para todos. Esse cenário contribui, diretamente, para uma negação do trabalho docente como um exercício progressivo, e limitando-se a uma tarefa que almeja apenas a sobrevivência financeira.

O sentido afasta-se do significado, portanto, as ações do professor desvinculam-se da função social da escola e do seu fazer pedagógico. Essa desarticulação entre o sentido e o significado do ensino, e as condições materiais

precarizadas, evidenciam a alienação[6] do trabalho docente, ao dificultarem, diretamente, as oportunidades de um ensino e aprendizado conscientes.

Essa análise de Basso (1998) dialoga com Martins (2010) quando aponta inconsistências sobre o trabalho docente e sua precariedade em matéria e conteúdo. Martins (2010) faz um recorte histórico de análise sobre a formação de professores no século XX, e pontua o esvaziamento de conteúdo, a desvalorização profissional, o distanciamento da função social do professor, enquanto preocupações, já que, esses princípios norteiam a relação ensino e aprendizagem.

> Consideramos, ainda, que uma efetiva valorização docente, aliada à construção da *identidade dos professores* não se constrói em detrimento dos significados e sentidos conferidos à natureza da atividade que realizam, da qual resulta, até mesmo, o reconhecimento material pelo trabalho desenvolvido (Martins, 2010, p. 28).

Dessa forma, reconhecer e valorizar a formação (inicial e contínua) e o trabalho docente em toda a sua complexidade, enquanto ações fundamentais para a garantia de humanizar para uma sociedade, torna-se tarefa importante para todos. Porém, para que isso ocorra, essencial é desenvolver as capacidades que revelam a prática social do fazer docente, sendo que, para a Martins (2010), ainda que sejam muitas, a mais importante delas é a capacidade de ensinar.

Nesse sentido, podemos afirmar que as condições objetivas do trabalho docente precisam oferecer a realização humana profissional, a medida que o professor agregue sentido e significado em sua prática, ele possa, voluntariamente e continuamente, aprimorar-se, desenvolver novas capacidades para a sua tarefa, e novas necessidades também, do contrário, o seu trabalho irá se esvaziar e se tornará alienado. Entretanto, além de realizar uma tarefa alienada, também produzirá esse comportamento para que aprende.

---

[6] O trabalho alienado é entendido, assim, como meio de existência como uma aparente atividade, como exterior ao trabalho e não como ato que desenvolve novas capacidades e cria novas necessidades, não como essência humana no sentido da realização das possibilidades alcançadas pelo gênero humano. Na alienação, *'o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence a sua essência, que portanto ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica sua physis e arruína sua mente. (...) O seu trabalho não é portanto voluntário, mas compulsório, trabalho forçado. Por conseguinte, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele* (Marx, 1984, p.153, grifo no original *apud* Basso, 1998, p.38).

> A reprodução mecânica da atividade docente e suas condições de vida não permitem a ampliação das possibilidades de crescer enquanto professor e ser humano, criando novas necessidades e condições de satisfazê-las. E nem para o aluno. Alienam-se os dois (Basso 1998, p. 107).

Refletir sobre a função social do professor e sua formação é pensar o espaço educativo, e, também, sua função para a sociedade. Estamos falando da escola/centro de educação infantil, enquanto espaço, onde se objetiva a ensinar, todavia, quando promove a alienação, limita-se a se tornar apenas um "banco de informações", ou, ainda, no caso da educação infantil, um espaço de cunho assistencial, sem fim para o ensino. Por esse motivo, torna-se relevante analisar e refletir sobre a prática pedagógica, suas fragilidades e qual o papel da formação continuada, a fim de garantir um ensino intencional, dirigido e de qualidade.

Tomar consciência da sua função social no processo de ensino e aprendizagem, é entender-se enquanto agente dominador e responsável pelo conhecimento científico, logo, sua intervenção intencional possui papel crucial, ainda que, as condições objetivas não estejam garantidas. Isso porque, possibilitará uma aprendizagem ativa, preocupada com o desenvolvimento das capacidades e habilidades do sujeito.

Se o nosso objeto de pesquisa fosse uma análise sobre quais as condições de trabalho de profissionais que atuam na educação infantil, provavelmente, constataríamos que, na maioria desses espaços, a tarefa do professor se remeteria, especialmente, ao cuidado desvinculado do educar. É possível afirmarmos isso, pois, parte significativa das tarefas da educação infantil também está no ato de cuidar, por esse motivo, vemos diferentes nomenclaturas para concursos públicos, as quais possuem o objetivo, justamente, de ocupar o espaço do professor e baratear esse cargo, porém, sem as formações necessárias para se garantir um desenvolvimento infantil em suas máximas complexidades.

Essa característica, ainda muito presente na educação pública e infantil do Brasil, demonstra a permanência de um olhar assistencialista para essa etapa da vida humana (0 a 5 anos e 11 meses), restrito ao alimentar, higienizar, olhar para evitar quedas ou machucados, até que os responsáveis retornem para buscar seus dependentes. Além disso, em busca de "economizar" o valor do profissional que atuará com a criança, dita-se a forma como a sociedade visualiza o "trabalho docente".

Esses aspectos impactam, diretamente, na função social do professor e da educação infantil. Segundo Saviani (2011, p. 17), “as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão”. Por isso, a urgência em analisar o perfil do professor na atualidade, e pensar uma formação continuada, que tenha a preocupação em alcançar uma prática de ensino, alinhada com a busca pela emancipação do sujeito, e não de sua alienação, tanto para alunos, como para professores.

Então, é relevante pensar no professor formado e atuante na educação infantil, como também nos profissionais com uma formação incompleta, mas que atuam nos centros de educação infantil. Ambos tornam-se responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem da criança pequena, logo, refletir sobre a função social do professor, também precisa ser tarefa de todos. Pode ser comum encontrar entre esses profissionais uma negação e/ou distanciamento da teoria, isso porque, não foram criadas as condições para compreender suas ações com as crianças vinculadas à uma perspectiva teórica. Então, não buscam na teoria uma orientação para sua prática. Essa realidade induz para o desempenho de um trabalho distante da *práxis*, dessa forma, não permitindo uma prática consciente, transformadora e significativa. Remete-se apenas às ações cotidianas, de cuidado e um ensino à espera do desenvolvimento biológico da criança pequena.

Esse cenário provoca-nos a refletir sobre a formação de professores, enquanto um caminho que pode superar as fragilidades, de diferentes formas. Isso porque, é sua função – professor – organizar o processo de ensino, de maneira que garanta a apropriação cultural e o desenvolvimento intelectual do sujeito. É preciso, então, refletirmos mais sobre as condições de um trabalho docente menos alienado, ainda que a alienação seja uma característica presente e necessária para promover uma sociedade capitalista, temos na função social da escola e do professor a possibilidade e autonomia, de ensinar e de promover uma inquietação, capaz de refletir a realidade e transformá-la. São palpáveis as condições materiais precárias, as quais rodeiam a educação brasileira, porém, a pesquisa pode abrir a oportunidade de visualização, reflexão e diálogo para a superação dessas fragilidades.

Quando nos debruçamos, especialmente, sobre a educação infantil, Pasqualini (2010) nos dá um direcionamento teórico, quando aborda a formação de professores que atuam na primeira infância, como um elemento fundamental para se pensar uma

formação de qualidade, desde a mais tenra idade. A autora enfatiza que esse processo é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, pois, devido às especificidades da educação infantil, é crucial que eles estejam, constantemente, analisando suas experiências em sala de aula, promovendo uma conexão entre teoria e prática, enriquecendo sua atuação. Essa reflexão não apenas melhora as metodologias utilizadas, mas também fortalece a identidade profissional docente.

> É papel do professor revelar para a criança, como indica Elkonin (1960), as facetas da realidade que ela somente pode conhecer pela via de sua mediação – tendo em vista o postulado de Leontiev (1978) de que os objetos e fenômenos da cultura não podem ser apropriados imediatamente pela criança (Pasqualini, 2010, p. 181).

Ao concordarmos com Elkonin (1960) e Leontiev (1978) que o papel intencional do professor, enquanto mediador entre a criança e o conhecimento cultural, podemos argumentar que a criança, por si só, não pode acessar, diretamente, todos os aspectos da realidade. Isso porque, muitas facetas da cultura, da ciência e do mundo social requerem um direcionamento de um sujeito mais experiente, a fim de dar significado para as novas relações e experiências. Nesse sentido, o postulado de Leontiev (1978) complementa essa ideia ao afirmar que os objetos e fenômenos culturais não são imediatamente compreensíveis para a criança. Ou seja, não basta a exposição direta a esses elementos, é necessário que alguém – no caso, o professor – atue como intermediário para contextualizar, ensinar e possibilitar vivências com essas novas ferramentas simbólicas. Dessa forma, o professor possui um papel importante no processo de apropriação da criança ao universo cultural, possibilitando-a a construir conhecimentos que, de outra forma, estariam além de sua capacidade espontânea.

> Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o educador não pode ser entendido como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento. Em contraposição a essa violenta descaracterização de seu papel subjacente à negação do ensino, que reduz sua interferência na sala de aula a uma mera participação (Arce, 2004), o professor é compreendido como aquele que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura – mediando sua apropriação – e organiza a atividade da criança, promovendo assim seu desenvolvimento psíquico (Pasqualini, 2010, p. 189).

Portanto, promover momentos em que os professores possam, em formação continuada, trocar experiências entre si, a fim de construir conhecimentos

coletivamente, criando uma rede de apoio, a qual fortalece a prática docente. Esse ambiente de colaboração permite aos professores compartilharem desafios e soluções, enriquecendo o processo formativo. Outro ponto relevante abordado pela autora é a necessidade de contextualização da formação. Pasqualini (2010) afirma que os programas de formação devem considerar a realidade das escolas e as particularidades da educação infantil, respeitando o contexto social, cultural e econômico em que os professores atuam.

Essa adaptação é crucial para garantir que a formação seja pertinente e eficaz. Nesse sentido, formações aligeiradas, pontuais, ou distantes da realidade social e econômica das instituições de ensino possuem dificuldade em valorizar a experiência dos docentes, reconhecer suas vivências e saberes acumulados ao longo da prática. Essa desvalorização é negativa ao processo formativo, pois distancia os professores desse processo. Em síntese, é preciso provocar um processo formativo reflexivo, coletivo e contextualizado, com o objetivo de preparar professores mais capacitados e comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças.

5.2.1 O coletivo e a *práxis* como pilares da formação continuada

A formação continuada, desenvolvida nessa pesquisa, se propôs a possibilitar um processo formativo, em que o coletivo e a *práxis* fossem fundantes para garantir uma formação capaz de sustentar o ensino intencional e preocupado com o processo de humanização da criança pequena. Dessa forma, destacamos a importância do coletivo enquanto formato desse processo. Para Saviani (2006), a educação deve ser um ato coletivo, no qual todos os sujeitos envolvidos nesse processo possam participar ativamente, superando uma relação fragmentada de ensino, baseada na transmissão unilateral de saberes. Assim, ao adotar o coletivo como formato, a formação continuada se tornou um espaço onde a troca de experiências, saberes e desafios foi essencial para que as professoras-participantes se desenvolvessem, enquanto agentes de transformação, engajadas com as condições sociais e políticas, as quais influenciam sua prática pedagógica.

Já a *práxis*, na qualidade de estratégia de formação, um outro conceito fundamental e caro para o MHD, se refere à ação transformadora, à prática consciente que está, intimamente, ligada à reflexão crítica sobre o mundo e à sua transformação.

Segundo Gramsci (1999), a *práxis* é a união entre a teoria e a ação, pois não se pode compreender a realidade sem agir sobre ela para modificá-la. Nesse sentido, a formação continuada foi pensada não apenas como uma oportunidade de atualização de conteúdos ou metodologias, mas sim, como um processo em que as professoras, por meio da instrumentalização, pudessem refletir e transformar suas práticas pedagógicas, sua identidade docente e, consequentemente, as dificuldades encontradas em suas realidades. Esse movimento dialético, de reflexão e ação, não ocorre de maneira isolada, mas no contexto das relações coletivas, nas quais os docentes se constituem enquanto sujeitos transformadores de sua prática e da realidade social que os cerca.

Em um contexto de formação continuada, o coletivo e a *práxis* não são apenas ideias abstratas, mas devem manifestarem-se em práticas concretas. No dizer de Saviani (2008), a educação é um processo social que envolve uma dinâmica dialética entre as condições objetivas e subjetivas, sendo que a formação continuada não pode ser dissociada de um trabalho coletivo e de uma ação pedagógica consciente, que vise à transformação das condições sociais e educacionais. Nesse sentido, o coletivo e a *práxis* são inseparáveis, pois é a partir da participação ativa e do engajamento coletivo que se cria um ambiente propício para a reflexão crítica, e para a transformação da prática docente. O professor, ao engajar-se em um processo formativo coletivo, é levado a questionar as estruturas educacionais e sociais em que está inserido, e a agir de maneira a superá-las, promovendo uma educação mais justa e emancipadora.

Portanto, a formação continuada de professores, entendida à luz do MHD, deve priorizar o coletivo como formato e a *práxis* como estratégia, pois ambos são elementos essenciais para o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora. Como apontado por Marx (2013), a educação deve ser uma prática social e coletiva, em que a teoria e a prática se inter-relacionam de maneira a promover a emancipação dos sujeitos, permitindo-lhes compreender e modificar a realidade em que vivem.

Nos encontros seguintes (quinto, sexo e sétimo) da nossa formação, elaboramos o terceiro momento, a instrumentalização, com o objetivo de apresentar uma discussão sobre o desenvolvimento infantil da criança pequena, por meio da periodização, e, então, criarmos condições de discutir com os professores sobre quais

caminhos pedagógicos estariam vinculados com as necessidades de aprendizagem das crianças, a depender de seus períodos de desenvolvimento. A participação nesses encontros variou entre seis e sete professoras presentes por dia. Para isso, dividimos esse momento em três encontros, assim organizados:

Tabela 9 – Organização dos encontros

ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS	
Encontro 1	Periodização Infantil de 0 a 3 anos, segundo a Psicologia Histórico Cultural;
Encontro 2	Periodização Infantil de 4 a 6 anos, segundo a Psicologia Histórico Cultural;
Encontro 3	Periodização Infantil e possibilidades de Organização do ensino.

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Faz-se necessário destacar, nesse momento, que para a instrumentalização, consideramos Atividade Orientadora de Ensino (AOE), articulada à Pedagogia Histórico-Crítica, de forma a complementá-la e a orientar a organização do ensino nessa perspectiva. Isso porque, ambas as teorias apresentam aproximações relacionadas às concepções de trabalho educativo e atividade pedagógica, como duas formas distintas, mas complementares, de compreender o processo de ensino e aprendizagem (Stadler; Marques; Lambach, 2024). Além disso, o movimento de instrumentalização apresentado nessa pesquisa, demonstrou uma possibilidade de articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e da AOE, com o intuito de construir uma organização do ensino mais rica.

> Nesse sentido, entendemos que as duas teorias apresentam potencialidade de superação de modelos formativos pautados nas tendências tradicionais e tecnicistas que marcam os cursos universitários brasileiros (Fonsêca; Assis, 2019; Silva, 2017) e, portanto, podem contribuir para qualificar propostas de organização do ensino nos cursos de formação inicial de professores (Stadler; Marques; Lambach, 2024, p. 2230).

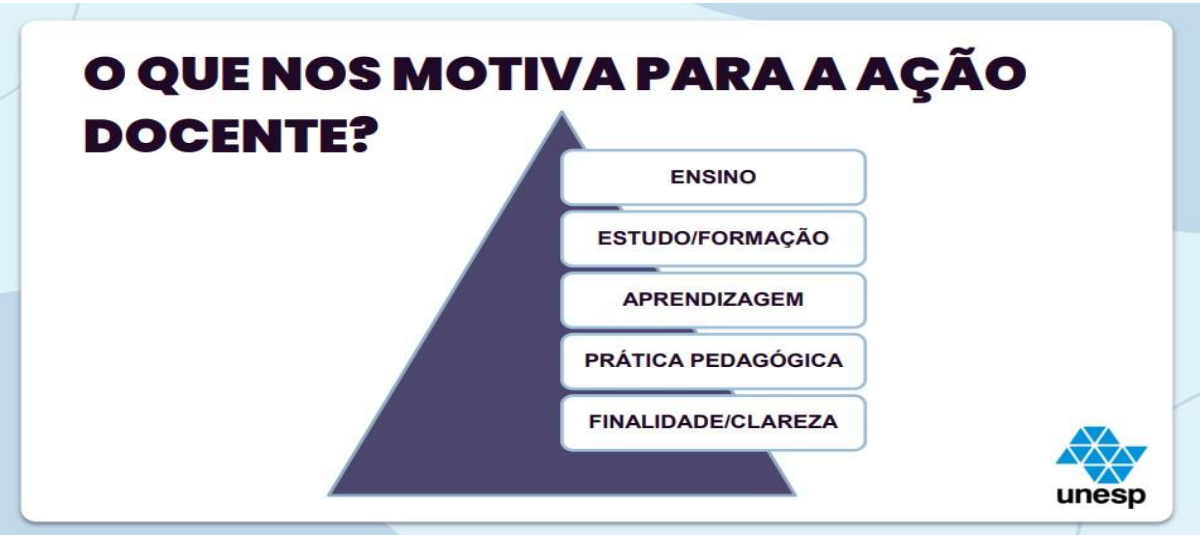
Tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a AOE possuem como referencial teórico o MHD, portanto, analisam a realidade e as relações que se desenham a partir de uma mesma perspectiva. Ambas reconhecem o movimento de apropriação do conhecimento sistematizado, enquanto caminho necessário para a humanização do

sujeito, devido ao fato que essa formação humana só será possível por meio da socialização com o outro e com os intrumentos e símbolos criados históricamente. Logo, a Pedagogia Histórico-Crítica e a AOE entendem a educação formal como um espaço que possibilita essa formação humana.

Entretanto, não desconsideramos em nosso trabalho que, apesar de bases semelhantes, as duas teorias não se equivalem, ou seja, não são similares. Isso porque se apropriaram, e constituíram como sistemas categoriais distintos, ao explicarem o processo formativo por diferentes determinações. Então, nosso objetivo foi o de compreender como as inter-relações entre essas teorias podem possibilitar a proposição de pressupostos para a formação continuada de professores.

Os encontros tiveram como objetivo principal instrumentalizar o professor referente à periodização, mas, especialmente, a atividade principal de cada período, responsável pelo desenvolvimento psíquico da criança pequena. Tendo esse intuito, levamos, enquanto recurso didático, vídeos de crianças entre 0 a 6 anos, desenvolvendo tarefas que demonstravam seu período de desenvolvimento e suas principais necessidades. Uma característica importante desse momento foi o acolhimento das professoras ao conteúdo apresentado. Ficou evidente a vontade de compreender ao processo de desenvolvimento da criança pequena, dentro da perspectiva da periodização, como também, pensar um ensino que dialogue com esse movimento. Nesse primeiro momento, iniciamos uma aula expositiva com uma reflexão acerca dos motivos que movem o nosso fazer docente:

Imagem 1: O que nos motiva para a ação docente?



Fonte: Slide retirado do acervo da formação continuada realizada pela autora.

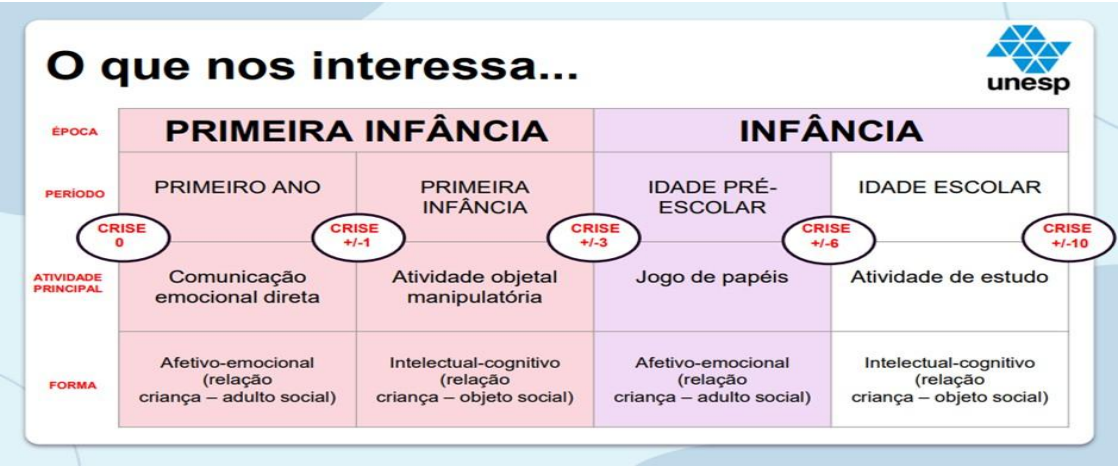
O objetivo nesse primeiro momento foi o de resgatar, coletivamente, as características que desenham a prática pedagógica e que dão corpo à identidade do professor. Para isso, o grupo refletiu sobre qual a função do professor no espaço escolar, especialmente, na educação infantil.

> Para isso, é necessário que as concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos com a educação escolar admitam o processo de, superação por incorporação (Marx, 2008) dos conhecimentos, ou seja, identificar os limites das proposições das perspectivas emergentese/ou prescritivas, incorporando suas contribuições e, assim, fornecer subsídios para repensar a prática pedagógica (Lazaretti, 2022, p. 722).

Trata-se de oferecer uma oportunidade para reconsiderar as abordagens da prática pedagógica, vivenciadas dentro do espaço educativo, mas isso não implica em sua eliminação. Pelo contrário, tais elementos podem ser incorporados e ressignificados, desde que sustentados pela concepção teórico-metodológica, tendo que ser essa, capaz de promover o avanço na formação e no desenvolvimento das crianças, explorando suas máximas potencialidades (Lazaretti, 2022).

Em seguida, foi apresentado ao grupo qual o conceito de desenvolvimento psíquico segundo a PHC, dando ênfase à periodização, tendo como amparo a síntese apresentada por Abrantes (2012). Na qual, nos debruçamos, especificamente, sobre o desenvolvimento da criança pequena.

Imagem 2 – O que nos interessa



Fonte: Slide retirado do acervo da formação continuada realizada pela autora.

O objetivo desse momento foi o de compreender como a teoria da periodização explica o desenvolvimento psíquico, e como o processo educativo pode utilizar-se dessa teoria para organizar a aprendizagem da criança. Além disso, para ilustrar cada um dos períodos estudados, utilizamos como recursos vídeos caseiros que demonstravam a criança em atividade principal em cada um dos períodos: comunicação emocional direta, atividade objetal manipulatória, jogo/brincadeira de papéis e atividades de estudos.

Também para ilustrar esse período, trouxemos uma proposta pedagógica, desenvolvida anteriormente pela pesquisadora, tendo como eixo de condução a Brincadeira de papéis. O conteúdo escolhido foi a relação 1 a 1, da área de Matemática. E, para desenvolver esse conceito, foi elaborada uma aula com a situação-problema imaginária, denominada pela pesquisadora-professora como “Dia de pizza”. O objetivo da aula foi, por meio da brincadeira de pizzaria, as crianças sentirem necessidade de contar pratos, talheres e copos, e, com isso, precisar encontrar, coletivamente, caminhos para resolver esse problema e continuar a brincadeira.

A oportunidade de exposição e reflexão com as professoras-participantes desse momento, gerou reflexões importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem.

> *[...] você quase vira o gato do circo para conseguir manter uma criança parada e você consegue duas, três..., mas a maior parte do tempo só fica correndo né. Então assim, eu acho que a gente está buscando coisas novas para oferecer coisas novas porque aquilo já não serve mais né. É por isso que estamos aqui (Professora-participante 10)*
>
> *O professor, ele precisa estar em constante aprendizagem de coisas novas para dar conta de novas necessidades. Só que muitas vezes ele vai aprender coisas que não tem a ver com a criança (Professora-participante 1)*
>
> *Eu acho que essa simplicidade que você traz é a simplicidade de quando a gente vê alguém aprendendo mesmo. Que está ali no empírico, a criança está sentindo o que está acontecendo em volta dela (Professora-participante 4).*

Nesse momento, a pesquisadora guiou a discussão do grupo a respeito das etapas da vivência pedagógica apresentada por ela, sobre os principais momentos e como as crianças se envolveram. As professoras discutiram sobre a importância de compreender as necessidades da criança, para poder realizar ações adequadas. Isso porque, quando não há essa finalidade bem estabelecida, a ação educativa pode ficar

fragilizada. De acordo com Saito e Oliveira (2018), esse movimento faz-se necessário, pois, quando analisamos o trabalho docente, nele reflete-se, também, quais fundamentos teórico-metodológicos foram se constituindo pelo professor, ao longo do seu próprio processo formativo, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Nesse processo, desenvolvem-se formas de pensar e realizar a prática pedagógica, assim como os conceitos fundamentais na primeira infância e suas especificidades.

> Defendemos que, ao pensarmos sobre a infância, há a necessidade de compreendermos o sujeito que dela participa, no caso, a criança, um ser biológico, histórico e cultural que transforma o mundo e por ele é transformado e que tem peculiaridades do desenvolvimento como ser humano (Saito; Oliveira, 2018, p. 2).

Feita essa etapa de instrumentalização, iniciamos um momento investigativo, ou melhor, de observação, a fim de perceber se ocorria o movimento de catarse. Isso ocorreu por meio da mobilização do grupo às questões introduzidas no início da formação continuada (primeiro encontro). Participaram desse encontro oito professoras. Primeiramente, foi retomado, com as professoras-participantes, qual o objetivo de cada etapa, o que abordamos até este sétimo encontro, e quais caminhos metodológicos faríamos a seguir. Retomamos as situações problemáticas, identificadas no início da formação continuada, e propomos o seguinte questionamento ao grupo: Vamos relembrar as dificuldades e situações problemáticas que identificamos no início do nosso percurso. **Que novas estratégias e caminhos para manejar essas situações podem ser vislumbradas com base nas novas ferramentas teórico-práticas aprendidas durante essa formação?**

Para responder a essa questão, o grande grupo foi dividido em três pequenos grupos, e produziram em cada um deles uma resposta, por escrito, para essa pergunta. Posteriormente, socializamos com o grande grupo as reflexões apresentadas.

Tabela 10 – Reflexões apresentadas

REFLEXÕES APRESENTADAS	
GRUPO 1	Aprendemos que é preciso acolhimento e partilha entre os profissionais. Dialogar é possível e necessário. A criança precisa se sentir pertencente, ter relação. Ela tem que participar. Aprendemos que precisamos voltar para a teoria, em uma formação coletiva e continuada. Fazer sempre a relação entre a teoria e a prática para entender o que os nossos alunos precisam. Sobre a dificuldade na linguagem: é importante trabalhar muito na oralidade, com histórias, músicas e parlendas, por exemplo.
GRUPO 2	Podemos acolher os colegas novos de trabalho e compartilhar nossas práticas. Para resolver o problema da rotina em sala podemos fazer um contrato de convivência com os alunos, através de um combinado feito na roda de conversa. Também precisamos entender as necessidades do período que o aluno está para então oferecer formas diferentes de apresentar um mesmo conteúdo.
GRUPO 3	Conversar uns com os outros é o primeiro passo para pensarmos nossas dificuldades. Porque às vezes o que necessitamos, um colega pode nos ajudar. Há uma dificuldade em trabalhar com alunos “laudados”, com transtornos específicos. Por isso precisamos continuar estudando, se informando, olhar por outros ângulos. Para resolver o problema de falta de atenção e concentração podemos propor atividades mais lúdicas, que estejam no período de desenvolvimento da criança. Assim a criança vai conseguir se envolver com a aula.

Fonte: Transcrição das respostas elaboradas por cada grupo de professoras-participantes.

Além das respostas específicas de cada grupo, as professoras também expuseram, espontaneamente, pequenas sínteses de como absorveram a formação continuada e se perceberam dentro desse processo.

> *[...] nós, os professores, somos os principais possibilitadores de aprendizagem da criança. Toda aprendizagem dela [...] depende muito da gente. Ela depende muito. Ela precisa da gente pra tudo, né? Os adultos estão ali. [...] Nesse momento aqui, não quer dizer que a gente, por exemplo, trabalha menos. Ou que a nossa relação com a criança diminui. Mas ela ganha um novo significado (Professora-participante 10)*

> *A criança nos procura, e nós precisamos ter esse caminho pra ela, pra ela se relacionar com o conhecimento (Professora-participante 5)*

> *Sabe professora, mas é cansativo. Fazer tudo isso, é difícil (Professora-participante 3)*

> *Mas quando a gente tem o conhecimento... o que a gente faz... pode ser mínimo, mas, talvez seja o suficiente. Nem tudo está perdido. E essas crianças difíceis. Eu acho que você colocou caminhos que a gente pode seguir (Professora-participante 1).*

Realizar esse momento de retomada do que foi apreendido e discutido, e, por meio de uma síntese coletiva, fez-se importante para pensar de maneira ressignificada o trabalho docente. A prática pedagógica, segundo a PHC está, intrinsecamente, relacionada aos ideais de formação humana e social que se almeja alcançar. Para contestarmos as estruturas presentes, as quais constituem a educação escolar e a formação de professores, presas às necessidades do sistema capitalista, é fundamental compreender os pressupostos teóricos que se encontram em disputa no campo educacional. Nesse contexto, podemos ter condições de pensar possibilidades de romper com as desigualdades escolares e sociais; geradas pelo sistema econômico vigente (Tsukuda; Barbosa, 2024). Isso dá-se por meio da defesa da função social da escola de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

> Na mesma direção, a formação inicial e continuada de professores deve resgatar a importância do conhecimento acadêmico, teórico e científico, afastando-se das tendências e modismos pedagógicos que supervalorizam o conhecimento espontâneo, cotidiano, prático, imediato (Tsukuda; Barbosa, 2024, p. 8).

Em seguida, solicitamos às professoras uma tarefa para ser compartilhada no último encontro: **“Escolher uma idade do desenvolvimento e elaborar uma proposta de ação pedagógica, considerando as características do psiquismo e a atividade-guia do período de desenvolvimento”**.

A proposta deve conter:

- Idade/ turma
- Período do desenvolvimento
- Objetivo
- Conteúdo
- Encaminhamento metodológico
- Estratégias de mediação e comunicação com as crianças
- Recursos e materiais
- Manejo do tempo
- Organização do espaço

Como modelo para apoiar a realização da tarefa, retomamos o episódio de ensino “Dia de Pizza”, refletindo com o grupo a partir das categorias indicadas. O

oitavo encontro ocorreu, via plataforma *Meet*, isso porque, no dia do encontro presencial, na região em que moramos, houve uma chuva intensa, impossibilitando que algumas professoras-participantes conseguissem locomover-se ao lugar da formação. A fim de garantirmos a permanência do encontro, por entender que seria importante manter a periodicidade, o realizamos de maneira remota. Esse encontro teve como objetivo pensar o planejamento de uma aula para uma turma da educação infantil. Nesse sentido, essa oportunidade foi utilizada para dialogar sobre a organização do ensino, a elaboração de uma sequência didática significativa para a professora e a criança, e a viabilidade do desenvolvimento dela. Participaram seis professoras desse momento.

Nesse encontro, algumas professoras trouxeram exemplos de propostas, no intuito de tirar dúvidas, indicando como compreenderam o percurso traçado durante a formação continuada, como também, como se apropriaram dos conteúdos teórico-metodológicos discutidos durante os momentos de instrumentalização. Essa ação demonstrou um primeiro movimento de interesse pela proposta, preocupação em propor uma prática de ensino que tivesse significado para elas e para as crianças.

Foi um momento muito significativo da formação, visto que, por meio desse movimento, as professoras colocaram-se em atividade de estudo, e apresentaram uma primeira síntese do que foi estudado durante a formação continuada. Entendemos esse trajeto enquanto um reflexo da Prática social final, agora ressignificada e, intencionalmente, pensada. Segundo Lara (2012), é preciso que a formação continuada tenha esse papel de problematizar as dificuldades, mas para além de, apenas, evidenciá-las. É necessário que a intencionalidade do professor também ganhe novas possibilidades.

> Propostas de firnação continuada de professores, por exemplo, que visem à conscientização sobre os problemas educacionais e as formas de solucioná-los não trazem qualquer mudança na situação atual, já que promovem o efeito inverso, pois apenas mantêm o atual estado das coisas, sem possibilitar qualquer alteração nas condições sociais concretas e objetivas que produzem a consciência. Mais do que isso, tais projetos pressupõem que a conscientização do professor ocorre por um processo de qualificação pessoal (Lara, 2012, p. 23).

Ou seja, o movimento formativo precisa superar a denúncia dos problemas educacionais, neste trabalho apresentado como dificuldades de aprendizagem. Lara (2012) aponta que essa ação é insuficiente e sozinha não promove mudanças

substanciais na realidade escolar. Em vez de provocar transformações, essas iniciativas podem perpetuar esses desafios levantados, pois não abordam as condições sociais e estruturais que geram as problemáticas de ensino e de aprendizagem, e ignoram o papel das condições objetivas e coletivas, as quais moldam a prática educacional e a própria compreensão dos docentes sobre seu trabalho. Isso significa ser preciso colocar os professores em exercício de repensar e ressignificar o seu fazer docente, sempre atrelando a sua prática à teoria.

No último encontro, a fim de atender a Prática Social final, as professoras-participantes tinham como tarefa apresentar uma proposta de ensino que contemplasse as discussões teóricas abordadas durante a formação continuada, como também, a tentativa de superação de uma situação-problemática. O objetivo era que, coletivamente, pudéssemos pensar sobre as propostas, suas possibilidades e limites, e como, supostamente, elas apresentariam-se dentro de sala de aula. Entretanto, importante destacar aqui, as professoras-participantes foram para além da proposta feita.

Cada planejamento apresentado não se tratava de uma proposta de ensino, mas na verdade, de uma tentativa executada. Ou seja, além de planejar, as professoras-participantes realizaram o movimento de pôr em prática o que estudamos durante o encontro. Essa iniciativa tornou a Prática Social ainda mais rica, já que a partilha de novas vivências, agora mais significativas, provocaram um “suspiro” coletivo, em que é possível repensar a prática pedagógica e organizá-la, de maneira que tenha sentido para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Abaixo, vemos uma das propostas apresentadas pelas professoras:

Imagem 3: Proposta: Vamos brincar de merendeira?
Hoje os alunos que irão cozinhar e servir as merendeiras

Fonte: Imagem retirada do acervo da formação continuada desenvolvida nessa pesquisa.

Imagem 4 – Encaminhamento Metodológico

Idade/Turma: Infantil 5 (crianças entre 5 e 6 anos);
Período de desenvolvimento: Brincadeira de papéis
Necessidade da criança: aprender a brincar
Objetivo da aula: trabalhar receita, quantidade, data comemorativa e profissão.
Conteúdo: Gênero textual receita e quantidades

Encaminhamento metodológico:

- **Estratégias de mediação e comunicação com as crianças**

1. Levantamento e sistematização com as crianças do que precisamos para brincar de merendeira:
- Os alimentos que consumimos na escola já vem pronto?
- Quem prepara esses alimentos?
- Na sua casa quem prepara os alimentos?
- Você sabe o que é uma sobremesa?
- Você já comeu um pudim?
- Você sabia que tem pudim que não necessita ir ao fogo?
- Quais os ingredientes que são necessários para a receita?
- Quais são seus sabores favoritos de pudim?
- Um pudim serve quantas pessoas?
- O que é necessário um merendeiro usar para trabalhar com os alimentos?

2. Provar a situação desencadeadora:
Opção 1: construir um gráfico "Até que o pudim gele para desenformar".
Cortar o pudim de massinha de modelar e distribuir os pedaços.
Opção 2: ilustrar todos os ingredientes da receita.
Opção 3; ilustrar você fazendo o pudim para as merendeiras.

3. Brincadeira:
Distribuição de materiais para cada equipe, massinha de modelar, prato, talheres, pratinho de sobremesa afim de que façam o pudim e corte em pedaços para servir e após ficou livre para cada um fazer sua a sobremesa preferida.

4. Problematização:
- Quem irá comer esse pudim?
- Como iremos distribuir fazer para que ninguém fique sem comer?
- Momento de pintura, construção, desenho, modelagem...
- Quantas crianças tem na sala?
- Quantas merendeiras tem?
- Quantas professoras?
- Quantos pedaços deu 1 pudim?
- Quantos pudim deverá ser feito?

5. Diálogo após a brincadeira de papéis: relembrar que durante a brincadeira, algumas crianças ficaram sem comer o pudim.

- Todos os alunos conseguiram comer o pudim?
- Quantos alunos ficaram sem?
- Como resolvemos esse problema?

6. Atividades produtivas:
- Disponibilizar materiais para que as crianças confeccionem o pudim que falta para obter os pedaços necessários para cada um;
- Produzir um gráfico coletivo com a quantia de alunos, merendeiras e professoras que irá comer o pudim e assim descobrir quantos pudins será necessário fazer com a massinha de modelar.
- E quantas receitas de pudim teremos que fazer.
- Produzir um gráfico que represente a quantidade de pudim distribuídos em pedaços

Recursos e materiais:
- Pratos;
- Talheres
- Massinha de modelar
- Lápis
- Papel
- Toca
- Avental
- Toalhas
- Formas de pudim

- Bandejas de pudim
- Espátula
- Pratinhos para sobremesa
- Fotos para o mural
- Liquidificador
- Creme de leite
- Leite condensado
-Gelatina sem sabor
- Leite

Manejo do tempo: 12h/a

Organização do espaço: sala de aula disposta em ilhas (cozinha, uma mesa com toalha e quatro cadeiras exclusivas para as merendeiras, homenagem para as merendeiras a qual os alunos serviram elas e disseram que hoje eles serviriam elas igual elas fazem todos os dias e que hoje quem comeria primeiro seria elas)

Fonte: Imagem retirada do acervo da formação continuada desenvolvida nessa pesquisa

Uitilizando a Brincadeira de Papéis, enquanto Atividade guia, a professora-participante desenvolveu a proposta “Vamos brincar de merendeira”? Segundo ela, em sua instituição, era preciso desenvolver uma sequência didática, na qual contemplasse o “Dia da merendeira”. Portanto, com o objetivo de também contemplar essa demanda, a mesma realizou essa proposta de ensino.

> *Eu pensei “Eu vou comemorar o dia das merendeiras, aí já vou fazer a tarefa”. Então o que eu fiz… Eu disse para eles “Vamos lá, vamos brincar de merendeira. Hoje vocês irão servir as merendeiras. [...] Ao invés de elas cozinharem para vocês, vocês que têm que cozinhar para elas”*
>
> *[...] nossa! foi assim, emocionante*
>
> *[...] eu peguei levei avental, levei touca, as formas de pudim… [...] aí vai pesquisar a receita*
>
> *[...] aí eu primeiro falei com eles o que nós íamos fazer, que nós estávamos comemorando o Dia das merendeiras. Aí perguntei para eles como que eles achavam que era quem fazia a comida. Primeiro perguntei quem fazia a comida, eles falaram, pedi o nome delas, eles falaram*
>
> *[...] Então eu combinei com eles “Vocês não vão contar para elas o que vamos fazer agora de manhã”,*
>
> *[...] Não foi fácil. Organizar todo mundo, por touca. Naquele dia tinha 16 alunos, então fiz quatro grupos de quatro crianças coloquei as toalhas, eu coloquei os pratos, aí distribuí massinhas de modelar e pedi para eles fazerem o pudim. Eles fizeram. Ficou lindo!*
>
> *[...] aí depois eu disse pra eles que precisava dividir o pudim, precisava cortar em partes porque tinha que distribuir. Aí conversei com eles quantos alunos nós temos hoje? quantos cozinheiros nós temos? A professora também vai querer comer?]*
>
> *[...] Depois de brincar, fizemos a receita de verdade*
>
> *[...] Foi assim, um momento muito importante para a turma. (Professora-participante 6).*

Esse momento foi muito significativo para todos nós que vivenciamos o processo formativo. Perceber como as professoras apresentam indícios de novas formas de olhar as suas dificuldades elencadas no início da formação foi valioso. Isso porque, percebemos uma crescente compreensão sobre o desenvolvimento a partir da periodização, como também a possibilidade efetiva de desenvolver práticas possíveis e ricas em intencionalidades, as quais sustentam um ensino consciente e responsável com a formação humana.

Libâneo (2012) é um importante referencial na discussão sobre a formação continuada de professores no Brasil. O autor define a formação continuada como um

processo permanente de desenvolvimento profissional, que se estende ao longo da carreira docente. Para ele, essa formação deve ser compreendida como parte de um ciclo contínuo de aprendizagem, ao invés de ser vista como um evento isolado (Libâneo, 2012). Ou seja, é preciso que os professorem sejam incentivados a analisar suas práticas pedagógicas, questionar suas metodologias e buscar, sempre que necessário, novas abordagens. Esse processo reflexivo não apenas contribui para a evolução profissional dos docentes, mas também, enriquece o ambiente educacional como um todo.

Dessa forma, podemos afirmar que é necessário valorizar a experiência prática dos professores, pois suas vivências são fundamentais para o processo formativo, e devem ser incorporadas nas ações de formação continuada. Essa valorização permite que o saber-fazer dos professores seja reconhecido, e utilizado como uma rica fonte de aprendizado e parte do processo formativo. Por fim, Mazzeu (1998) aponta a articulação entre a teoria e a prática enquanto necessária nesse processo. Essa deve proporcionar aos professores ferramentas teóricas que possam ser aplicadas, diretamente, em suas salas de aula. A integração ajuda a garantir que os professores não apenas compreendam os fundamentos teóricos, mas também, saibam como utilizá-los em contextos reais de ensino. Além disso, considerar as especificidades do contexto escolar e social em que os professores atuam. Aqui, podemos nos deter às particularidades que configuram a educação infantil e tornam-se cruciais. A formação continuada deve ser sensível às realidades locais, e às necessidades dos professores e crianças, permitindo que os programas formativos sejam adaptados de acordo com as particularidades de cada ambiente escolar.

Podemos dizer que há limitações consideráveis para a oferta de uma formação continuada de professores da educação infantil fundamentada no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural em uma sociedade capitalista. O próprio projeto social atribuído à escola, historicamente vinculada à preparação de sujeitos para o mercado de trabalho e à reprodução das condições materiais existentes, impõe obstáculos significativos para a construção de um processo formativo que vise, de fato, ao desenvolvimento humano em sua totalidade. Nesse contexto, a função social do professor na primeira infância permanece subestimada, frequentemente reduzida a tarefas assistenciais e a uma atuação empobrecida, que

dissocia cuidado e ensino das dimensões pedagógicas complexas e necessárias ao processo de humanização da criança pequena.

Reafirmamos ainda que não é possível apropriar-se de categorias teóricas, princípios pedagógicos e estratégias didáticas fundamentadas na psicologia histórico-cultural em apenas encontros pontuais de formação. O domínio desses conteúdos exige tempo, continuidade e espaço para estudo, reflexão coletiva e prática orientada. A concepção de formação continuada enquanto projeto pedagógico longitudinal, sustentado em princípios científicos e voltado à transformação do fazer docente, constitui-se, assim, não apenas como necessidade, mas como condição para o avanço qualitativo da educação infantil.

Nesse sentido, a nossa pesquisa procurou defender que a formação continuada precisa ser entendida como um processo sistemático, planejado e coletivo, que transcenda a lógica imediatista e conte com o envolvimento efetivo de professores e demais agentes que configuram o ensino formal desde a mais tenra idade. Este estudo sinalizou princípios formativos importantes, ao propor discussões e reflexões a partir da psicologia histórico-cultural, mas reconhecemos que esse movimento ainda é um grande desafio diante das determinações sociais e econômicas que conformam o campo educacional. A superação desse cenário demanda esforços políticos e institucionais para assegurar às crianças e aos professores experiências formativas comprometidas com o desenvolvimento humano e com a construção de práticas pedagógicas emancipatórias.

Por fim, reafirmamos a importância de projetos de formação continuada que garantam a apropriação crítica dos fundamentos teóricos e das estratégias didáticas necessárias à atuação docente na educação infantil. Estes movimentos devem ocorrer de maneira processual e articulada à prática pedagógica cotidiana, reconhecendo o professor como sujeito histórico e agente de transformação, bem como as demandas presentes diariamente no espaço escola. Apontamos que, embora avanços pontuais possam ser alcançados, a constituição de um projeto de formação permanente e coerente com os pressupostos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural permanece como uma tarefa coletiva a ser construída, enfrentando os limites e contradições impostos pela sociedade capitalista contemporânea.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que ainda não está respondido sobre a formação continuada para professores que atuam na educação infantil? Ou ainda, por que as hipóteses e conclusões encontradas até aqui são insuficientes? Essas foram indagações que deram origem a essa pesquisa. Com o objetivo de investigar quais são os aspectos fundamentais da formação continuada de professores da educação infantil, com ênfase na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, que sustentam uma ação de ensino intencional, preocupada com a formação humana em sua totalidade, debruçamos-nos sobre os estudos teóricos e sobre uma proposta de formação continuada baseada na mesma perspectiva.

Promover uma formação, com um grupo de professoras atuantes na educação infantil pública, teve o papel de reconhecer as fragilidades e potencialidades desse espaço, e como elas refletem no processo de ensino e aprendizagem. Os autores referenciados ao longo da pesquisa, como Vigotski (1991, 1997, 2001 E 2007), Saviani (2006, 2007, 2010, 2011), Mazzeu (1998) e outros, apresentam um conjunto de contribuições, essenciais, para a compreensão do processo de formação continuada, que deve ser encarado como uma prática permanente de reflexão crítica, baseada na articulação entre teoria e prática, e sensível às especificidades dos contextos locais e das necessidades dos professores e das crianças.

A partir das análises realizadas, foi possível observar que a formação continuada para a educação infantil deve ir além de eventos pontuais, ou módulos isolados de capacitação. Como propõe Libâneo (2012), essa formação deve ser compreendida como parte de um ciclo contínuo de aprendizagem e reflexão, em que os professores não são apenas receptores de saberes prontos, mas agentes ativos de sua própria formação.

A reflexão crítica é, portanto, um dos pilares centrais do desenvolvimento profissional, sendo essencial para a construção de uma pedagogia que, ao mesmo tempo, respeite as experiências e saberes docentes acumulados ao longo da trajetória dos educadores, e os desafios impostos pela realidade da educação infantil. Nesse sentido, a valorização da experiência prática dos professores, conforme enfatizado por Libâneo (2012), Mazzeu (1998) e outros autores, constitui um aspecto central para

garantir a efetividade da formação continuada, pois ela permite que o saber-fazer desses docentes se converta em fonte de aprendizado e inovação.

Em relação à *práxis*, um aspecto crucial que emergiu da revisão da literatura e da análise da experiência das professoras, foi a necessidade de que a formação continuada forneça ferramentas teóricas adequadas ao período de desenvolvimento da criança pequena. A pesquisa de Mazzeu (1998) aponta que, para ser efetiva, a formação deve permitir aos docentes não apenas o entendimento dos fundamentos teóricos, mas também, a capacidade de utilizá-los nas práticas pedagógicas diárias. No interior do materialismo histórico-dialético, o conceito de *práxis* assume centralidade ao expressar a unidade dialética entre a teoria e a prática na transformação da realidade social e na constituição do ser social. Para Vázquez (1977), a *práxis* é concebida como a atividade humana consciente e orientada para a transformação do mundo e de si mesmo, superando a separação entre o pensamento e a ação. Quando pensamos esse conceito dentro do espaço da educação infantil estamos refletindo sobre a importância da atividade de ensino se tornar consciente de seus fins e intervenções, guiada por uma teoria científica capaz de revelar as determinações históricas e sociais dos fenômenos, orientando a ação para a transformação dessas condições.

No processo de ensino e de aprendizagem, esse conceito assume implicações profundas, pois pensar a formação de professores, a organização do ensino e a função social da escola sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural significa compreendê-los como práticas sociais inseridas em relações históricas determinadas, que podem e devem ser transformadas. Assim, a *práxis* docente não se reduz à aplicação de métodos ou técnicas pedagógicas, mas constitui-se como atividade humanizadora quando mediada por uma compreensão teórica crítica e pela intervenção consciente sobre a realidade escolar e social.

Articulada a essa concepção de *práxis,* a categoria de coletivo também ocupa posição fundamental no processo formativo de professores, quando vinculada a uma teoria crítica. Para o materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento humano ocorre mediado pelas relações sociais e pelo trabalho coletivo. O homem, enquanto ser social, se constitui nas relações que estabelece com os outros e com a natureza, sendo o coletivo a condição objetiva e subjetiva para a produção da existência social e da consciência. Nesse sentido, a *práxis*, para realizar-se enquanto atividade

transformadora e humanizadora, precisa ser coletiva, pois é no espaço social compartilhado que as contradições emergem e podem ser superadas pela ação consciente dos sujeitos.

Konder (2008) e Mészáros (2005) reforçam essa concepção ao afirmarem que a emancipação humana não se efetiva por meio de ações isoladas, mas pela construção coletiva de projetos históricos. Quando consideramos o recorte da educação infantil, isso implica reconhecer este espaço e a formação de professores como práticas sociais coletivas, que, ao se organizarem a partir de princípios científicos e éticos comprometidos com a superação das relações alienadas, podem constituir-se em espaços de *práxis* transformadora. Portanto, *práxis* e coletivo, no processo de formação, são categorias indissociáveis: a transformação do processo de ensino só se efetivará pela ação coletiva consciente, fundamentada na apropriação crítica do conhecimento científico e voltada à emancipação humana. No contexto educacional, isso exige que a formação de professores e a organização do trabalho pedagógico sejam concebidas como projetos coletivos e sistemáticos, capazes de romper com a lógica fragmentada e instrumentalizada da educação sob o capitalismo e de promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos históricos.

Além disso, a análise histórica e política do contexto da educação brasileira revelou que, ao longo da última década, a formação continuada de professores da educação infantil passou a ser vista como uma estratégia central para a melhoria da qualidade da educação, embora tenha sido impactada por desafios estruturais, e por uma certa fragmentação dos programas formativos, que nem sempre consideram as realidades locais das escolas e as necessidades específicas das crianças da educação infantil. A pesquisa também mostrou que, para que a formação continuada alcance seu objetivo de transformar a prática pedagógica e melhorar a qualidade da educação, é fundamental ser pensada em formatos que privilegiem o coletivo. A importância do coletivo como formato de formação, como defendido por Vigotski e outros teóricos da psicologia hostórico-cultural, emerge como um posto-chave para o sucesso desse processo. Ao possibilitar a troca de experiências, e a reflexão compartilhada, o coletivo propicia uma aprendizagem mais rica e diversificada, a qual favorece ao desenvolvimento de uma identidade docente mais crítica e comprometida com os princípios da educação emancipadora. Nesse contexto, a *práxis*, enquanto estratégia formativa, desempenha um papel crucial, pois propõe uma formação que

se dá no encontro entre a teoria e a prática, a partir das necessidades e desafios reais enfrentados pelos professores no cotidiano da educação infantil. A *práxis*, portanto, não é apenas uma ação prática, mas uma ação reflexiva e transformadora, que visa a superação de problemas concretos da educação, a partir de uma compreensão teórica da materialidade

A tese, também, reafirma a necessidade de repensar os formatos e as estratégias de formação continuada de professores, especialmente, no campo da educação infantil, a partir de uma abordagem que se baseie no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural. Essa abordagem, ao valorizar as experiências dos professores e os contextos em que atuam, ao integrar teoria e prática e enfatizar a importância do coletivo e da *práxis*, oferece um caminho possível para a construção de uma formação continuada, que não apenas qualifique, tecnicamente, aos professores, mas também, os prepare para atuar de forma consciente e intencional, comprometida com a construção de uma educação de qualidade, e com a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir dessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser apenas uma exigência burocrática ou um processo de atualização técnica, e passa a ser entendida como um processo essencial de construção de saberes, identidades e práticas pedagógicas, as quais podem, efetivamente, transformar a realidade da educação infantil e contribuir para a formação de crianças mais autônomas e críticas.

Por fim, é preciso dizer que discutir uma formação continuada dentro de uma perspectiva crítica é urgente. Ainda que os cenários econômico, político e social se fundamentem no sistema capitalista, a educação deve cumprir o movimento da contradição, em que a ignorância ou a conformidade não podem ser suficientes. Para isso, discutir a identidade profissional que os professores têm desenvolvido, assim como, a sua relação com os pares e com o seu ofício de ensinar é fundamental. Não me parece possível modificar as estruturas de uma sociedade, senão por meio de uma formação humana emancipatória, portanto, para isso, é preciso que nós, professores, estejamos, constantemente, em relação com uma teoria sólida, a qual nos dê embasamento para o enfrentamento a uma educação que não dialogue com o processo de humanização igualitário para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

ANDRADE, E. **Formação Continuada de Professoras:** espaço-tempo da escola infantil. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.47, 2022.

ARAÚJO, D. A. de C**. Pedagogia Histórico-Crítica:** proposição teórico-metodológica para a formação continuada. An. Sciencult, v. 1, n. 1, p. 352-359, 2009.

AZEVEDO, P. D. **Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professores que Ensinam Matemática na Educação Infantil**. Bolema, Rio de Claro, v. 28, n. 49, agosto, 2014, p. 857-874.

BARROS, F. C. O. M.; FERREIRA, G. A. **A formação de professores e os princípios de Celéstin Freinet em municípios paranaenses**. Caderno CEDES, Campinas, v.42, n. 117, mai./ago., 2022. p. 199-210.

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 18, n. 49, p. 139-146, 1998.

BOWLBY, J. **Apego:** a natureza do vínculo. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRAGA, B. M., MATA, G.M., SILVA, W. M., RIBEIRO, M. E. M. A. S. **Adoecimento mental do docente público e os impactos na atuação**. **Revista FT**. Rio de Janeiro, v. 29, ed. 140, nov. 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/adoecimento-mental-do-docente-publico-e-os-impactos-na-atuacao/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** - Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficia**l** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)** - Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica** - Resolução CNE/CP nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17755-rcp002-15-pdf&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2024.

CHAVES, M. **Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil**. Revista de Psicologia, junho, 2020.

DUARTE, N. **Vygotsky e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria histórico-cultural. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. *(Coleção Educação Contemporânea)*

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade:** um estudo a partir da psicologia histórico-cultural. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

GATTI, B. A. **Formação de professores:** condição para uma escola de qualidade. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. **A linguagem Movimento da Educação de Bebês para a Formação de Professores**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 4, out./dez., 2015, p. 1005-1026.

GATTI, B. A.; MENDES, E. **A educação infantil e a formação de educadores**: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HEGEL, G. W. F. **Ciência da lógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Konder, Leandro. **Marxismo e alienação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LARA, A. F. L. **No meio do caminho tinha uma pedra:** reducionismos psicológicos na produção de conhecimento científico sobre formação de professores. Tese de Doutorado. São Paulo, 2012, 214f.

LAZARETTI, L. M. **Didática e Educação Infantil:** princípios para o ensino desenvolvente. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, MG, v. 6, n. 3, p. 721-734, set./dez. 2022.

LEMES, N. S.; CEDRO, W. L. **Professores de Matemática em atividade de ensino de álgebra:** apropriações da Teoria Histórico-Cultural. Revista Portuguesa de Educação, 2015, p. 133-154.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LEONTIEV, A. N. **A consciência e o problema da psicologia**. Tradução: Maria do Carmo Santos. São Paulo: Edusp, 1969.

_____. **Atividade, consciência e personalidade**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

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

LIBÂNEO, J. C. **Ensino**: como promover a aprendizagem. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUKÁCS, G. (2003). **História e consciência de classe**. Rio de Janeiro: Vozes.

LURIA, A. R. **A construção da mente humana.** Tradução: Francisco Iglecias. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

_____. **Fundamentos da neuropsicologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

_____. **Formação de professores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

FACCI, M. G. D.; TAVARES, L. S. P. **Periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural:** contribuições para a prática pedagógica na Educação Infantil. 2024. Revista Psicologia & Educação, , v. 28 Universidade Estadual de Maringá – Maringá: 2024

MAGALHÃES, M. A. **Educação Infantil: uma questão de direitos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. (2010).

MAGALHÃES, S. M. O. **Formação continuada de professores:** uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014–2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). Revista Linhas, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184–204, 2019.

MARTINS, L. M. **Formação de professores**: uma questão de política e gestão. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

_____. **O professor e a formação**: questões contemporâneas. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

_____. **Ensino e Formação de Professores**: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2015.

MARTINS, N. **Formação continuada**: limites e possibilidades. VII CBE – Congresso Brasileiro de Educação, 2019.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/109149. Acesso em: 20 jul. 2024.

MARX, K. **Crítica à Filosofia do Direito de Hegel**, 1843. São Paulo. Boitempo, 2010.

_____.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**, 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O Capital**. Volume I, Capítulo 1, p. 163. São Paulo: Boitempo, 2013

_____. **Crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAZZEU, F. J. C. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 18, n. 49, p. 85-92, 1998.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H**. A formação docente no contexto da inclusão:** para uma nova metodologia. Cadernos de pesquisa, v. 45, n. 157, jul./set., 2015, p. 508-526.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. H. V.; NETO, A. F. S. **Formação continuada dos professores:** perspectivas e desafios. VIII CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2022.

MOREIRA, M. A.; SANTOS, M. A. **A dimensão pedagógica da afetividade e da brincadeira na educação infantil**: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural. Cadernos de Pesquisa, 2021.

NASCIMENTO, L. M. **Formação continuada de professores sobre a pedagogia Célestin Freinet**. VII CBE – Congresso Brasileiro de Educação, 2019.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, N. S. **Formação continuada em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo:** a compreensão de professores de educação física. VII CBE – Congresso Brasileiro de Educação, 2019.

PAULA, L. A.; PAULA, S. S. **Formação continuada:** novos conceitos e estratégias fortalecendo o trabalho dos docentes do século XXI. VII CBE – Congresso Brasileiro de Educação, 2019.

PASQUALINI, J. C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2010.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109149>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PERRENOUD, P. **A formação dos professores e a identidade profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRATA, P. O.; BUENO, J. L. P.; OLIVEIRA, M. V. **Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica, Vitória-ES, v. 31, n. 1, p. 134–166, jan./jun. 2024. periodicos.ufes.br

PRATA, P. O. PNAIC Uberaba: percepções sobre a formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020

REIS, G. A. S. V.; OSTETTO, L. E. **Compartilhar, estudar, ampliar olhares:** narrativas docentes sobre formação continuada. Educação e Pesquisa, v.44, 2018.

RIBEIRO, R. M.; SOUSA, S. Z. **A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil:** continuum argumentativo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 49, e250287, 2023.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. **A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental**. Ciência e Educação, Bauru, v. 25, n. 4, 2019, p. 893-909.

ROSSI, F.; HUNGER, D. **Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Baumam e Claude Dubar**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 101, n. 258, 2020, p. 313-336.

SAITO, H.T. I.; OLIVEIRA, M. R.F. **Trabalho docente na Educação Infantil:** olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. Imagens da Educação, v. 8, n. 1, e39210, 2018.

SANTOS, D. O.; SIQUEIRA, E. W. B.; SANTOS, J. W.; SANTOS, A. L. **A formação continuada como elemento norteador na prática docente dos professores da**

rede municipal de ensino de Estância-SE: avanços, limites e contradições. VIII CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2022.

SANTOS, L. A; LAZARETTI, L. M. Trabalho docente na Educação Infantil: condições objetivas e subjetivas da prática pedagógica. In: **Seminário do Trabalho: Trabalho, Crise e Políticas Sociais na América Latina**, 10., 2016. Marília. Anais. Marília: UNESP, 2016. p. 532-542

SANTOS, L. A. **Linguagem oral na Educação Infantil**: análise de currículos de cursos de Pedagogia. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2019.

SFORNI, M. **Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural**. Educação e Realidade, v. 40, n. 2, p. 459-478, abr./jun. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** contribuições à história da pedagogia. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Escola e democracia.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____**. Escola e democracia**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **História da educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Contribuições para a Formação de Educadores. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____**. A pedagogia no Brasil:** sua história e seus desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____**. A Pedagogia Histórico-Crítica e a educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Formação de Professores no Brasil:** Dilemas e Perspectivas. Poíesis Pedagógica. v.9, n.1, jan/jun., 2011; p. 07-19.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos e aplicações**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11º. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

SCANTAMBURLO, C. **Mulheres, cuidado e educação infantil:** Reflexões sobre a função social das educadoras. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, p. 167-182, 2012.

SCHLINDWEIN, L. M. **As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível**. Caderno CEDES, Campinas, v. 35, n. Especial, out., 2015, p. 419-433.

SCHWARTZ, S.; GATTI, B. A. (2005). **Educação infantil no Brasil**: Fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez.

SILVA, J. C.; BARBOSA, E. M.; XIMENES, P. A. S.; SILVA, A. A. **Formação continuada de professoras da pré-escola:** um estudo à luz da Teoria histórico-cultural. VII CBE – Congresso Brasileiro de Educação, 2019.

SILVA, T. R. **Mulheres e educação infantil:** O papel de gênero na formação e atuação das professoras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SOUZA, J. E. P. de. **Avaliação em larga escala, o senso comum, críticas e ponderações.** Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, v. 5, n. 2, p. 139-156, jul./dez. 2019.

STADLER, J. P.; MARQUES, C. A.; LAMBACH, M. **Relações entre pressupostos da atividade orientadora de ensino e da Pedagogia Histórico-Crítica presentes em estudos sobre REPP.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Norte do Paraná, v. 8, n. 2, p. 2228-2243, 2024. III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2024.

TAFFAREL, C. N. Z.; JÚNIOR, C. L. S. **Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, 2016, p. 429-452.

TOSATTO, C.; PORTILHO, E. M. L. **A criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.30, n. 3, jun./set., 2014, p. 153-172.

TOSTES, M. V.; ALBUQUERQUE, G. S. C. de; SOUZA E SILVA, M. J. de; PETTERLE, R. R.. **Sofrimento mental de professores do ensino público**. Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan./mar. 2018.

TSUKUDA, J. A. T.; BARBOSA, E. M. **A formação de professores no contexto do neoliberalismo e da pós-modernidade:** inconsistência teórica e fragilidade prática. Teoria e Prática da Educação, v. 27, e71089, 2024.

VALENTIM, J. C. **Desafios e contribuições da formação continuada na prática docente**. VIII CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2022.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. (A. C. L. Nunes, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1995

_____. **A psicologia da arte**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

_____. **Psicologia do desenvolvimento e da educação**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A mente e a cultura: as bases psicossociais do comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **O desenvolvimento psicológico da criança.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pesquisador: Luara Alexandre dos Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77667024.7.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.821.680

Apresentação do Projeto:

"O presente projeto visa envolver um grupo de professoras da rede pública municipal em uma formação continuada, a fim de aprofundar estudos, levantados por essa pesquisa do professor Mazzeu (1998) relacionando-os as diferentes (e comuns) realidades da sala da aula."

1- Realização de uma formação continuada para/com professores voluntários, de uma cidade localizada no interior noroeste do Paraná -, por meio de um encaminhamento - 10 professoras, voluntárias à pesquisa, que atuam na educação infantil, no período de 9 encontros semanais, com duração de 2h a 2h30min cada.

"Metodologicamente, o processo de formação continuada a ser conduzido com as professoras terá como ponto de partida problemas essenciais da prática pedagógica, visando criar condições para que as participantes possam compreender e buscar superar situações problemáticas do cotidiano escolar."
"O projeto apresenta um detalhamento do processo de intervenção junto às docentes, que envolve predominantemente aulas teóricas expositivas dialogadas e atividades práticas."

"Será realizado uma reunião entre a pesquisadora responsável por essa pesquisa e a secretária

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-la Sra. professora a participar da pesquisa intitulada **"FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA",** que faz parte da pesquisa de campo do Doutorado em Educação Escolar, da doutoranda Luara Alexandre dos Santos, orientada pela Profª Dra. Juliana Campregher Pasqualini, da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"/Faculdade de Filosofia e Ciências/Campus Araraquara.

O objetivo da pesquisa é propor uma formação continuada para um grupo de 10 professoras voluntárias que atuam na educação infantil baseando-se em uma perspectiva histórico-crítica, tendo como eixos estruturantes para orientar o trabalho: 1. Domínio dos conteúdos escolares e formas de ensinar; 2. Estudo da concepção dialética; 3. Formação de uma nova atitude ético-política. Metodologicamente, os encontros terão como objetivo similar com as professoras a orientação metodológica desenvolvida por Saviani (1984): prática social, problematização, instrumentalização, catarse e a prática social. O processo de formação continuada a ser conduzido com as professoras terá como ponto de partida problemas essenciais da prática pedagógica, visando criar condições para que as participantes possam compreender e buscar superar situações problemáticas.

Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: responder um breve questionário sobre sua relação com a docência e atuação na educação infantil; participação (na condição de aluna) dos 9 encontros propostos como parte da formação continuada; participação em uma entrevista com a pesquisadora, referente ao que apropriou após a formação continuada.

Gostaríamos de explicar que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações coletadas (por meio de diário de campo pessoal da pesquisadora) serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto profissionalismo e respeito. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos poderá nos contatar nos endereços abaixo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambas (pela pesquisadora e por você, como sujeita de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____,
declaro que fui devidamente esclarecida e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela pesquisadora Luara Alexandre dos Santos.

_____ Data: 26/10/2023

Assinatura

Eu, Luara Alexandre dos Santos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data:26/10/2023

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme os endereços abaixo:

Nome: Luara Alexandre dos Santos
Endereço: Rua Antônio Fachin, n. 715, Vila City – Paranavaí
Telefone/e-mail: (44) 98040817 ou luara.alexandre@hotmail.com

APÊNDICE 3

TRANSCRIÇÃO DOS ENCONTROS REALIZADOS

Proposta de pesquisa de campo: Formação Continuada em uma Perspectiva
Grupo focal: 10 Professora-participantes voluntárias, que atual na educação infantil, da rede municipal de Paraíso do Norte.
Período dos encontros: Três meses.
Durabilidade de cada encontro: De 2h00 a 2h30min.

DIÁRIO DE CAMPO – DIA 1

A pesquisadora chegou no colégio, organizado pela SEDUC, como o local para a realização de todos os encontros dessa formação. Quando chegou, encontrou a professora-participante 1, intermediadora do convite para a realização da formação continuada às outras professoras-participantes envolvidas.
Às 19h30min o primeiro encontro foi iniciado.

Professora-participante 1: Pessoal, vamos começar? Aí depois mesmo que a V. *(nome da professora citada)* chegue, né? Ela acompanha...

Professora-pesquisadora: Bom, meu nome é Luara. Vou iniciar nossa conversa falando um pouquinho sobre essa frase que eu trouxe como marcador de página para começarmos essa formação. Ela *(mensagem)* é do Leonardo Boff e ela diz assim: "Cada um lê com os olhos que tem e interpreta com a partir de onde os pés pisam. Todo o ponto de vista é a vista de um ponto". Acredito que essa frase é importante para nós adultos quando pensamos dentro e até fora da escola, né? Fora do centro de educação infantil. Quando a gente conversa com alguém, quando a gente troca alguma ideia com alguém, é sempre a partir do nosso ponto de vista, das vivências que a gente teve, do que a gente conseguiu carregar, acumular até aquele momento, mas o outro também tem as vivências dele, tem os limites dele, até onde ele conseguiu chegar e assim também é com a criança. Às vezes a gente está lá na educação infantil e exigimos algumas coisas da criança, e ela ainda não chegou naquele lugar, né? Ou melhor, as

vezes ela não teve a oportunidade de ter uma vivência que permitisse para ela alcançar determinadas aprendizagens. Ao mesmo tempo, essa frase diz para nós, que a precisamos pisar em alguns lugares, uma ideia contrária aquela de que ser eternamente igual, é suficiente. A partir do momento que a gente tem novas experiências, novas oportunidades, a gente também muda, né? Eu posso olhar a educação, posso olhar a sala de aula a partir do momento que eu tenho uma nova experiência, um novo olhar sobre aquela perspectiva, eu posso mudar, posso mudar minha forma de olhar, minha forma de interagir com aquele meio, com as crianças. Então, essa frase do Leonardo Boff é um pouquinho para mexer com a gente naquilo que acreditamos e naquilo que a gente pode modificar. Nem tudo está dado, a gente não aprendeu tudo. Nem eu, nem vocês, sempre estamos em movimento. E, atrelado a essa constância, é perceber que o desenvolvimento humano é algo que a cada dia tem uma novidade. Então, a gente realmente está em constante aprendizagem sobre isso. Toda a oportunidade de aprender deve ser bem-vinda para nós que estamos ensinando. Bom, feito esse momento inicial e dando andamento ao nosso encontro, vou falar um pouquinho pra vocês da minha trajetória, quem sou eu, de onde sou, de onde eu vim, como eu vim parar aqui, nessa formação com vocês. Eu sou a Luara, tenho 29 anos, professora da rede municipal, em Paranavaí e esse ano estou como professora de uma turma de infantil 5 *(alunos de 5 a e 6 anos de idade)*. Também fiz o curso de Formação de Docentes lá em Paranavaí, trabalho com crianças pequenas desde o magistério, quando entrei no estágio remunerado, em uma escola particular. Depois passei no concurso de "Agente de apoio educacional", que tem lá em Paranavaí, posteriormente no concurso de "Professor", somando então doze anos que eu estou atuando na educação infantil. E junto com a vivência profissional eu também continuei pesquisando. Fiz a minha graduação na UEM, onde também pesquisei educação infantil, discutindo o desenvolvimento da linguagem, considerando o processo de apropriação da fala, quando a criança começa a falar. Depois fiz o mestrado, também na UEM e agora fui me arriscar no doutorado, na UNESP, em Araraquara, com a professora Juliana Pasqualini. E então, o nosso o nosso objetivo, a minha inquietação, sempre perpassou sobre a forma como o professor atua em sala de aula, sua função nesse espaço. Muitas vezes me

incomoda, o fato de estarmos "presas" aos cuidados que essa etapa do ensino necessita, desvinculados do que consideramos como aspectos pedagógicos, ou seja, separar o pedagógico a ponto de ele ficar muito distante do cuidar. Ou então que o pedagógico na educação infantil seja só a folhinha ou que ensinar a comer não é pedagógico, essas situações sempre me criaram um conflito interno, sempre me angustiaram. Então quando eu fui para pesquisa eu percebi que havia questões que estavam ao meu alcance resolver e que outras questões não estavam porque não dependiam só de mim, ou porque algumas dessas questões demoram um pouco mais para se concretizarem. A gente aprende que não é tudo culpa do professor, ou culpa do aluno. Por isso, eu me coloquei constantemente nesse movimento de achar a relação e o sentido entre a teoria e a prática. E eu digo isso, porque eu também faço esse movimento de contradição em que muitas vezes eu me confronto com a minha realidade, lá na minha turma de "Infantil 5", tenho demandas incorporadas, metas para ser atingidas... Porém, eu também busco me colocar no papel de refletir, questionar e reorganizar essas relações que eu acredito serem incoerentes. Enfim, esse "sentimento" ganhou força e forma e se tornou pesquisa de campo. Assim, eu e a Juliana conversamos e, pensando um pouco na nossa realidade, que tem diversos profissionais que atuam com a criança pequena: professor... não sei se aqui tem algum cargo além do professor que atua com as crianças...?

Professora-participante 1: Não, hoje é o professor. E aí tem o estagiário aqui. Isso, o estagiário.

Pesquisadora: Lá por exemplo, em Paranavaí, a gente tem o professor, tem o agente de apoio educacional que que tem as mesmas funções do professor, mas é um barateamento da função. Então ele custa mais barato.

Professora-participante 1: Abriu hoje aqui. Esse cargo vai passar pelo edital na Câmara, saiu hoje. Vai passar por votação, aí vai ser escolha de currículo e ele vai assim, por uma remuneração X né? Vai atuar também, mas aí é um dos é o a certificação, né? Ter pedagogia, o mínimo.

Pesquisadora: Entendi.

Professora-participante 1: Por exemplo, temos professores e temos agente de apoio e estagiário. Tem o atendente aqui.

Pesquisadora: E já está finalizando, os atendentes *(Concurso antigo, destinado à pessoas que possuem apenas o Ensino Médio como grau máximo atingido)*?

Professora-participante 1: Sim, só que assim, todas as pessoas estão na escola, né? Não adianta a gente tirar. A gente vai a partir de agora, só vai ter professor formado em Pedagogia, vai estar fazendo uma especialização... Só que isso é daqui pra frente**.**

Pesquisadora: Entendi. Então, observando essas diferentes realidades que percebi uma grande questão a ser respondida, pois precisamos pensar em todos os adultos que essas crianças estão se relacionado, seja o professor, seja o agente, seja o atendente, quem que está com a criança? Trabalhando o desenvolvimento dela? Onde falamos com todas essas pessoas? É na formação continuada. Independentemente de quem trabalha, onde trabalha... quando a gente pensa sobre formação continuada é esse o espaço, no qual o profissional que sai da instituição, se desloca para um lugar, ouve uma palestra, participa de uma oficina, e aquilo pode fomentar algo nele, movimentar sua forma de pensar, possibilitar um olhar diferente sobre a criança. Além disso, é importante dizer que a pesquisa acontece dentro de uma perspectiva histórico-cultural, atrelada à pedagogia histórico-crítica. Agora, eu gostaria de conhecer um pouco vocês. Pode ser?

Professora-participante 2: Vou começar. Sou A. Bom, falar de educação infantil quando a gente gosta, né? Está no coração. Então, eu falo que aqui *(aponta para o grupo na sala)* está o pessoal da educação infantil, tanto aqui do município e que está atuando na educação infantil, como quando a gente se reúne, a gente já vê no olhinho, né? É claro que as vezes outras pessoas até queriam estar aqui também, outros professores, mas né? As vezes tem outras questões também que não dá certo, né? Então, mas enfim, assim, é um grupo gostoso, conheço todas aqui. Assim, às vezes

não é só lá dentro da prática, é todo o contexto da educação infantil. Então, quando a gente fala é na abordagem, na forma de olhar, na forma do atendimento, na forma do da construção do trabalho, é muito gostoso. Eu tenho assim, eu trabalho na educação infantil, já tem seis anos mais diretamente assim. Claro que eu trabalhei já em todas as etapas de ensino desde o pré, ali do Nível 5 *(educação infantil)*, Fundamental, já trabalhei com o Fundamental II, já trabalhei com Ensino Médio... então é diferente, né? Você pegar a criança, você trabalhar ali com a criança um pouco mais, né? Ah, também já trabalhei com o adolescente e com a EJA... Então, eu falo que é muito bom, porque daí você vivenciou tudo, né? Então assim, eu me identifico muito com a educação infantil, com a especificidade da educação infantil. Eu trabalhei muito tempo, quatro, acho, quase cinco anos com o PNAIC. Então eu trabalhava com formação de professores, eu era a a orientadora do professor, né? Então era aplicar, era fazer formação, trabalhar, aplicar, trabalhar com sequências né? Com aquela metodologia e trabalho, muito com documentação também. Então a gente, assim, acaba tendo um pouquinho de bagagem, né? E dentro da documentação, queira ou não queira, você tá dentro da legislação, você tem que tá buscando porque sai muita coisa nova, toda hora, né. Então é bem isso, você ter o olhar, né? De do todo o contexto. É claro, o trabalho do professor é essencial, né? Na estimulação, das habilidades, no trabalho com a criança. É dali que a criança vai desenvolver as habilidades. Mas o contexto escolar, no sentido... desde a cozinha até lá na gestão é muito importante, né? Então, a gente tem que ter a mesma a linha de trabalho, né? Eu acho que é fundamental ter a mesma linha de trabalho. É importante a prática, mas a teoria tem que estar ali, buscar, buscar, ler, pesquisar, né? Ir para as formações, pra tirar suas dúvidas e a prática é essencial, né? Então, falo assim, que é isso, né? Pensa, aqui mesmo... é o olhar, né? E partir para a busca. Porque todo dia está saindo coisa nova, todo dia chegam crianças novas, com necessidades novas, com habilidades novas. Então, nunca dá para falar assim, “Ai, tá completo, eu já vou trabalhar isso aqui e vai dar certo”. Às vezes não dá, né? Às vezes chega aquela criança que ainda não está precisando, então, é uma busca. Mas enfim, é isso, né gente...

Professora-participante 3: Faz sete anos que eu estou na educação infantil de Paraíso do Norte, até porque eu não era daqui. E assim, eu me realizava porque cinco anos eu fiquei a frente do Nível 5. Mas eu estou engatinhando, né? Em vista do pessoal aí,

da bagagem que já tem. É essa parte aqui que fala assim *(pegou o marcador de página dado pela pesquisadora no início do encontro)*, “Cada um vê com os olhos que tem, interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo o ponto de vista é a vista de um ponto”... Isso é real porque a partir do momento que eu aceitei esse novo olhar, mudou completamente a realidade. Muitas vezes queremos conquistar muitas coisas porque a gente sabe da realidade do professor lá dentro de sala, mas assim nem tudo está só no alcance das nossas mãos né? Dependemos de muita coisa. Mas assim, amo educação infantil, amo as crianças porque eu penso assim que se você tem um propósito, se você... eu estudei para ser Professora-participante, né? Então foi um sonho assim que eu realizei desde a época eu já queria ser professora. Então é uma profissão assim, que eu amo, que tipo assim, não teria outra profissão que eu poderia escolher desde a época que eu era criança. Então assim, independentemente de onde eu estiver, vai ter amor, vai ter carinho e vai ter dedicação.

Professora-participante 4: Meu nome é D., mas pode chamar de D. para facilitar. Cada oportunidade que aparece na vida da gente... é o que você falou, é do crescimento. Então quando apareceu essa oportunidade desse curso sabia que levaria muita coisa... Então, na verdade meu sonho era fazer Turismo, se eu tivesse feito Turismo, o que será que eu estava fazendo da vida? Passaria fome. *(risos).* Eu passei no vestibular para Turismo, mas não deu turma e aí minha segunda opção era Letras, então fui fazer Letras e comecei com ensino médio *(dar aula)*, né? PSS... aquele negócio de professores em concurso, você pega o que aparece, né? E vai para uma cidade, vai para outra cidade. Aí surgiu o concurso de P. *(nome da cidade)*, prestei o concurso, passei e estou até hoje. E aí, eu já tinha feito Magistério no Ensino Médio, fiz Magistério porque eu queria ser professora, já que só podia ser professor de piano quem tinha o Magistério, eu fiz. Então na vida eu queria ser professora de piano, mas, acabou que eu fiquei na educação infantil e não pretendo sair, faço tudo com muito amor porque eu gosto da sala de aula. Já passei por todas as turminhas também. Mas assim, eu gosto muito do ensino médio também, tá? Não vou mentir não, que eu gostava muito de trabalhar, principalmente com turma de trabalhei no Estadual, que eu trabalhei em turma de Magistério, mas a educação infantil, gosto muito também.

Professora-participante 5: Meu nome é V., eu sou professora- há dezesseis anos, né? O primeiro concurso que foi para vinte horas, já o outro período acho que tem uns oito anos mais ou menos. E eu sempre trabalhei no fundamental, principalmente nos primeiros anos, né M.?

Professora-participante 6: É.

Professora-participante 5: E eu, nesse tempo, eu tive doze primeiros anos e um quarto ano. Eu tive a última primeira série, foi aqui na Escola Vinte e sete *(nome da instituição onde ocorreu os encontros),* foi a última primeira série, já tinha o primeiro ano e ficou essa turminha, que era uma turminha especial e assim, bem, todas as turmas quando tinham as reprovas, acabou que ficou essa primeira série, porque quando houve a transição eles acabaram ficando... Trabalhei na Vicentina *(escola privada do município)* há alguns anos, enquanto não tinha o outro padrão. Também alguns meses na APAE. E aí, agora estamos lá, a sete anos na educação infantil e a paixão que aconteceu, né? No meu coração, dentro da educação infantil, que até então a gente trabalhava só no fundamental, né? Então quero dizer que eu estou muito feliz de estar aqui, né? Com esse grupo muito.

Professora-participante 6: Bom, como as meninas já falaram, eu estou começando agora no município, mas já trabalhei em vários setores, né? Já trabalhei em outro estado, estado do Mato Grosso, lá trabalhei no ensino fundamental, ensino médio aí depois retornei aí trabalhei bastante tempo no Conselho Tutelar, sete anos. Então assim, um pouquinho eu sei da vivência das crianças lá do Ouro Verde lá do CMEI onde eu trabalho né, do bairro lá onde eu trabalho. Assim, e quando eu fiz o concurso, nossa, eu fiquei ansiosa. Passei lá embaixo, sabe? E fiquei com o coraçãozinho apertado no chão. Aí por fim, foi naquela época lá do Covid e o povo foi e foi indo e até que chegou aqui. Vai fazer um ano e oito meses. Assim, eu me dedico o tanto que eu posso, né? Para ver se eu consigo, chegar um pouquinho mais para me aposentar. Mas adoro, né? Cuidar das crianças é a minha vida, é puxado, a gente trabalha a noite em casa, mas assim é bem gratificante.

Professora-participante 8: Meu nome é R. e eu não sou de P., eu sou de Nova Aliança. Eu vou falar a idade que eu tenho, eu tenho cinquenta. Tenho duas netas que estão lá fora do meu carro. Minha filha está estudando, elas ficam comigo. A educação para mim sempre foi um sonho. Eu me apaixonei pela educação com a minha primeira professora, Dona Cida. E eu olhando aquele alfabeto *(apontou para o painel acima da lousa)* eu me lembro dela ensinando para a gente o alfabeto e eu olhava para ela e falava "eu vou ser igual ela". Não consegui ser na idade certa, porque meu pai não me deixava estudar, então eu não podia ir. Acabei indo embora pra São Paulo, me casei, voltei pra Nova Aliança, tive dois filhos. Na terceira filha resolvi fazer em Paranavaí o curso de Formação de Docentes (Nível médio) e foi quando eu falei "agora eu vou estudar". E comecei a estudar, mas não tinha nenhuma ambição de ser Professora-participante. Olha eu queria estudar para mim, para realizar o meu sonho. Fiz magistério e então abriu uma turma de Pedagogia da UEM que era semipresencial. Todo mundo dizia "faz vestibular, faz vestibular". Eu fiz e passei. Eu trabalhava de serviços gerais em Nova Aliança, concursada, aí fiz Magistério, fiz Pedagogia, prefeitura abriu Gestão Pública... Eu fiz Gestão Pública, fiz pós-graduação e prestei concurso aqui em Paraíso. Passei, mas também achei que não ia ser chamada, quando fui chamada eu vim. Eu me lembro do primeiro dia que eu cheguei *(pausa, poia a Professora-participante chorou).* Eu me emociono porque para mim a educação é um sonho *(então continua...)* que eu cheguei no CMEI, para conversar com a V. e eu chorei, porque para mim ali foi uma realização de um sonho. As pessoas perguntavam para mim "Quanto você vai ganhar?" e eu dizia "Eu não sei". Porque para mim, aquilo não era o importante, o importante foi mesmo que eu estava realizando meu sonho. Saí dali, fui direto na minha primeira professora e falei pra ela: "Eu sonhei que eu seria igual a você. Não sou igual a você, mas sou Professora-participante". Então assim, realizei o meu sonho. Por último eu acho que assim, a gente vai embora, mas eles não vão embora da gente, né? Quer dizer, a escola não vai embora da gente, as crianças não vão, os professores não vão.

Professora-participante 9: Meu nome é A., tenho vinte e sete anos. Estou há pouco tempo com nível quatro, trabalho com elas *(apontou para professora ao lado).* Estou gostando muito, para mim é tudo novo, mas eu estou me apaixonando cada vez mais. E estou aberta para aprender.

Professora-participante 10: Sou a R., eu tenho quarenta e um, comecei a trabalhar em São Paulo, fiz o Magistério *(ensino médio)*, com dezoito anos, e já fui para uma escolinha particular. Na época era pré, então eu trabalhei com alfabetização, fiquei seis anos lá, aí vim de lá para cá, "casei", vim para cá, fiz concurso e faz quinze anos que trabalho aqui no município. Já passei por tudo também, nível quatro, nível cinco, maternal... eu amo educação infantil. Desde pequena eu brincava de ser Professora-participante porque na minha família tem muito professor, né. Acho que é isso.

Professora-participante 11: Bom, eu trabalhei em mercado, acho que mais de vinte anos no mercado. Ah, eu me chamo A. Eu estou há nove anos na educação infantil. Eu fui embora de P. depois do ensino médio e fiquei um ano fora. Quando eu voltei, eu cheguei aqui e todas as minhas amigas, a J., a A., todas que eram da minha turma, que estudava aqui no estadual, elas foram fazer Contabilidade. Eu queria fazer o magistério, mas quando eu cheguei, eu "segui elas". o primeiro e o segundo bimestre, então eu falei "gente, isso aqui não é pra mim não". Não entrava na minha cabeça aqueles balancetes, aquelas coisas, não entrava na minha cabeça. Aí eu desisti de estudar, parei, fiquei sem estudar, depois eu voltei, aqui na EJA. Aí quando veio a primeira faculdade aqui em P., que na época meus pais não tinham condições da gente fazer uma faculdade, né? Então, já tinha feito de tudo. Aí, resolvi fazer. Eu trabalhava num supermercado a vinte e um anos, eu comecei como zeladora, aí depois eu passei para balconista, depois eu passei para caixa, depois eu passei como gerente. Aí fiquei até fecharem o mercado, que o dono vendeu o mercado. Mas nisso, eu já estava fazendo a faculdade, né? Aí teve o concurso antes de terminar a faculdade eu prestei o concurso, eu falei ah vou tentar né? "Pelo menos pra mim ter uma experiência", e eu passei. Mas antes desse concurso eu prestei para o de zeladora. Passei no de zelador, fui chamada a vim aqui para Vinte e sete *(nome da escola onde está sendo a formação continuada)*. Aí quando me chamaram eu estava grávida, trabalhei um mês só de zeladora. Aí pedi para sair porque eu já tinha perdido dois bebês antes. Aí saiu o concurso de professora, eu fiz, aí eu passei. Quando eu cheguei, quando me formaram, daí eu não tinha feito aquele estágio, né? Porque daí quando hoje em dia as meninas fazem o estágio de dois anos, né? Eu tinha a possibilidade de fazer, mas eu tinha o meu emprego garantido que era no mercado,

né? E eu pensei “eu não posso deixar”. Quando eu fui chamada eu dizia “Meu Deus”, eu queria desistir, eu queria desistir de qualquer maneira. “Não, gente, isso aqui não é pra mim, eu não me vejo presa dentro duma sala de aula o dia todo trancada, presa sem poder sair”, eu falava para todo mundo, porque no mercado era totalmente diferente. Mas a S. e a J. não me deixaram desistir. Aí, graças a Deus, agora por nove anos, eu passei por todas as turmas da educação infantil e hoje estou no nível cinco na escola Vagner, uma escola integrada. E é uma escola integral. Aí eu vejo assim, a cada dia eu tenho assim há sede de aprender mais. Cada dia é um aprendizado, cada coisa. Eu me sinto assim realizada com o nível cinco, assim querendo dizer, é uma paixão, eu amo o que eu faço, faço com muito amor, né? E pretendo aprender mais ainda e melhorar mais ainda.

Professora-participante 12: Meu nome é A., eu não sou daqui eu sou de Guarapuava, trabalhava no comércio lá. Uma profissão que eu nunca queria para minha vida é essa, professora. Eu falava que quem era professor era doido *(risos)*. Aí eu me casei lá em Guarapuava, tive duas filhas, mas não deu certo o meu casamento, aí eu separei, mas sempre trabalhando no comércio. Aí como foi uma época lá, eu fiquei doente, fiquei com depressão, saí do comércio, sabe? Não trabalhava, não queria estudar mais. Aí uma amiga minha falou para mim para ir trabalhar com ela na praia, na praia de Guaratuba. Assim, eu “tava” com medo, sabe? Porque eu nunca tinha saído de lá, né? Longe lá. Fui trabalhar. Aí trabalhei lá durante a temporada, aí conheci o meu marido que é daqui de Paraíso. Aí a gente noivou, eu lá em Guarapuava, ele aqui, a gente namorava a distância, né? A gente se via a cada dois, três meses, aí até que ele fez a casa e eu vim embora. Então eu pensei: agora, o que que eu vou fazer aqui em P.? Tinha a usina, né? Mas meu marido falou que não queria que eu trabalhasse na usina. Então pensei: e agora? O que que eu vou fazer? E ele (o marido) falou “Vai estudar”. E eu disse “Eu não, já sou velha pra estudar”. Aí a Rita, que é minha comadre, falou que ia fazer o curso de Pedagogia e eu peguei e fui fazer também. Aí já consegui estágio, fiz os dois anos de estágio, aí eu estava grávida da Isadora quando eu fiz o estágio, aí eu “ganhei ela” e fiquei parada dois anos porque ela tinha refluxo e eu não tinha ninguém aqui para cuidar dela, né? Fiquei dois anos parada. Daí faltando sete meses para acabar meu estágio me chamaram de novo. Aí eu terminei os sete meses, terminou o estágio, fiquei dois meses em casa e eu consegui o contrato, eu sou

Professora-participante contratada. E mês que vem vai fazer onze anos que eu estou nessa. Trabalhei, acho que uns sete anos, na Francisca Coletta, agora estou na Professora Idenir *(nomes das instituições)*, lá no Pacheco *(bairro).* Eu gosto do maternal. E a gente vai se apaixonando.

Professora-participante 6: Eu sou a professora M., eu fiz o Magistério, eu terminei o Magistério em “88” e eu fiz o Magistério porque meu pai não me deixava estudar à noite. Ele era muito sério, tanto é que eu me formei em “88” e eu só fui assumir uma sala em “95”. Circunstâncias da vida também. No meu primeiro dia de aula eu já não queria voltar no outro dia, foi lá na escola Vicentina, uma escola particular. E daí assim, para mim foi o pior ano da minha vida, porque eu não quis estar ali, era uma turma muito difícil. Mas minhas companheiras sempre diziam “Não, você vai dar conta”. Continuei, noventa e cinco, noventa e seis, noventa e sete. Aí, noventa e oito teve o concurso, aí eu fiz, passei, continuei lá, porque na época, porque era o convênio. É, o convênio com a prefeitura. Então eu passei, continuei na mesma escola aí em 2000, por outras circunstâncias, também pessoais, eu exonerei e fui embora para O Mato Grosso. Fiquei três anos no Mato Grosso, lá trabalhei com primeira série na época e voltei em 2005. 2006 prestei outro concurso, passei e estou até hoje. E assim, sempre trabalhei com o antigo pré III. Então eu participei daquela transição. Quando fez aquela transição eu não queria o primeiro ano. Eu, na minha cabeça, não queria, porque assim, o 1º ano pra mim era a primeira série e não era, era o pré, né? Então eu trabalhei assim, insatisfeita, mas foi, segui, trabalhei bastante tempo, sabe? Sempre para o 1º ano. Sempre com os pequenos. Na Francisca Coleta, onde eu fazia a “dobra” era assim, eu sempre trabalhava com berçário e maternal II, então, eu trabalhei lá na educação infantil, mas eu não era regente. Eu trabalhava meio período aqui e meio período lá. E eu fui, fui tocando, aí agora eu estou como coordenadora da educação infantil aqui dessa escola que é só vinte horas então eu sou a coordenadora da educação infantil aqui e professora lá, mas assim, para mim tá sendo uma experiência muito boa porque eu estou aprendendo. Mas assim, a minha paixão é sala de aula. Então assim, eu estou como coordenação, mas eu não quero isso para mim não. Conseguiu entender isso? Mas assim, estou na educação. Vai andando novos passos, novos lugares. A gente vai conhecer**.**

Professora-participante 13: Eu sou a E. e eu também, como a Ana, também não queria essa profissão, fiz Magistério, era o sonho da minha mãe, não era o meu. Eu queria fazer contabilidade, né? Minha irmã fez, mas na hora que eu deveria ser feliz minha mãe falou “opa, você não” *(risos)*. Aí queria enfermagem, mas ela *(mãe)* falou “pra você também não, você vai ser professora”. Eu não queria muito, mas lembrei que desafio mexe comigo, sabe? Eu gosto de desafio. Então eu fiz o magistério, “casei”, né? Eu tive dois filhos logo em seguida e quando o meu pequeno tinha dois anos e meio eu comecei a trabalhar na escola a qual eu cresci. E trabalhando ali foi onde eu tive contato com as crianças e foi onde eu tive a certeza de que era aquilo mesmo que eu queria, fiz Pedagogia e fiz o concurso, passei, fui trabalhar na Vicentina, pelo convênio também, catorze anos só com o segundo ano. Também passei por esse processo da transição de série para ano. Tive o privilégio de trabalhar no CMEI com as com as meninas e na equipe com a D. foi onde eu tive a paixão pelo nível cinco, embora nunca “tinha” também trabalhado na sala de aula mas tinha a experiência dos anos iniciais. Retornei para a sala de aula que é o meu chão. Me sinto no chão, retornei aqui com o primeiro ano, me fez o convite para o nível cinco, e eu falei que não tinha convite melhor. Era um desafio, mas é isso que eu gosto, então hoje é isso, estou com o nível V. Além disso, hoje tem duas semanas que aceitei outro desafio, um concurso de 2019, que eu achei que já tinha passado, aí fui chamada na cidade de Mirador, trabalho na área aberta com História e Arte que eu amo demais. arrasou querida. Nossa e arte também.

Professora-pesquisadora: Bom, gente, vamos lá, né? Antes de irmos para a tarefa do dia especificamente, eu queria só acertar com vocês o cronograma. Está bom aquelas datas, esse horário...? *(Nesse momento foi retomado o cronograma já compartilhado via whatsapp, apenas para fixação da informação).*

(continuação do encontro)

Professora-pesquisadora: O processo de ensino e aprendizagem pode ser muito desafiador. E perguntas como “o que eu preciso ensinar? Qual a melhor forma? Como eu vou chegar naquele conteúdo?” Estão frequentemente presentes na nossa rotina de trabalho. Então, a proposta da nossa formação é indicar

princípios gerais que sejam capazes de orientar continuamente nossa prática. Pra iniciarmos, pedirei primeiramente, para vocês responderem individualmente a questão *"Em sua experiência docente quais são as principais dificuldades apresentadas pelas crianças na aprendizagem dos conteúdos da educação infantil?"* Então esse é o momento para pensar sobre quais as maiores dificuldades encontradas no dia a dia de vocês. as maiores dificuldades que vocês, ou seja, vocês podem considerar um conteúdo específico, de um grupo específico de crianças, ou ainda conteúdos comuns, para diversos grupos, turmas...

Professora-participante 13: Por exemplo, de todas nós que estamos aqui, as nossas crianças que estão chegando agora, elas são "tecnológicas", né? Desde cedo. Você pode fazer malabarismo por cinco minutos na frente delas, mas elas não conseguem prestar atenção.

Professora-pesquisadora: Isso, essa é uma dificuldade que você já identificou e pode colocar.

Professora-participante 13: É. Sim. Mas então, essa parte aí são das crianças maiorzinhas aí, né, que exigem muito da gente na sala. Eu faço muito... As vezes passa um uma história, aí passa o visual, eles se prendem um pouquinho, depois coloca para ouvir isso, mas nossa, a concentração é isso aqui ó *expressão com as mãos de pouco).*

Professora-pesquisadora: Entendo. Então, mas o que a gente vai fazer primeiro? Primeiro eu quero que vocês respondam essa pergunta de maneira individual e aí, no final, pode colocar o nome de vocês para identificação, pois vocês vão me devolver essa folha. Posteriormente, nós vamos fazer esse movimento que a Eliane já iniciou, de troca entre pequenos grupos para analisar o que é regular entre nossas respostas... Será que meu colega percebe as mesmas coisas que eu? Ou essa é uma dificuldade presente apenas na minha realidade? Então, pode ser que tenha dificuldades que sejam mais gerais. *(Nesse momento as*

Professora-participantes responderam a folha individual e posteriormente a folha para os grupos de 3 pessoas).

Professora-participante 13: Sabe Professora-participante, eu falo assim porque... é que a gente se capacitou, mas “essa leva” que vem, dá impressão de que o que a gente não está preparada pra eles *(crianças)*. É que eles são “tecnológicos”, da era da tecnologia. Se você tiver dificuldade de mexer no celular é só pedir para ele que ele consegue.

Professora-pesquisadora: Isso, guarda isso aí que nós vamos usar no encontro... Então vamos lá gente? Vou pedir então para os grupos ir ditando e eu vou colocando aqui na lousa para a gente ir visualizando junto as respostas encontradas, e aí, o que aparecer mais de uma vez eu vou identificando com “*” ao lado, ok?! Podemos começar com vocês?

Grupo 1: Nós pensamos em três dificuldades. Tem outras, lógicos, mas nos organizamos assim. Primeiro nós colocamos 1. coordenação motora, tanto a ponta fina, mas a gente percebe que as crianças também têm mostrado dificuldades com as pernas, de subir, não consegue subir, não consegue pular, não consegue olhar no pessoal, são crianças extremamente “bobas”, se o amigo empurra chora... Também tem a coordenação de bolinha, não consegue fazer uma bolinha e faz assim *(professora-participante faz gesto com as mãos)* e já diz que dói, dói muitos.

Professoras-participantes de outros grupos: Verdade, verdade...

Grupo 1: Outra dificuldade que nós colocamos foi a concentração. A gente percebe as crianças com muita dificuldade de concentração, consequentemente memorização, que na verdade a gente quis dizer assim, atenção. De atenção na história sequenciada, por exemplo, esquece... Você acaba de contar uma história, né? Vai pra interpretação, não consegue. Ela *(criança)* só fica presa ali, na figura. Não responde. É isso, esses três.

Professora-pesquisadora: Entendi. Vamos para o segundo grupo?

Grupo 2: nós colocamos a interação entre eles.

Professora-pesquisadora: Entre eles?

Grupo 2: É. Interação entre as crianças.

Professora-participante de outro grupo *(de maneira irônica)*: Ué, você não considera mordida como uma interação? É um amor tão grande que deixa marcas**.**

Grupo 2: A gente colocou, as diferenças do contexto familiar. Assim, a professora S. até colocou que ela percebe que numa mesma sala tem famílias diferentes que tem crianças que são mais estimuladas, outras menos estimuladas, pais que as vezes não estudam mais e ganham menos, ou então que vão se divorciar, alguns moram com a vó... Então, acaba que tudo isso interfere diretamente na aprendizagem, né. E junto com a família também nós colocamos que ainda há nas famílias o sentimento de que o CMEI... é só a creche que cuida. Então o aluno já chega reclamando e dizendo “Ah, mas a minha mãe falou que eu vou brincar” ou então “Eu quero ir ao parque” ... Então ele não se concentra porque a mãe diz que ele foi ali para brincar. Nesse contexto também as crianças estão impacientes, inquietas e imediatistas; Coordenação motora, como a global... A gente estava até conversando que esses dias e eu estava fazendo uma atividade com eles, de nível V, e era uma atividade de espaço e eles não sabiam pular. Então assim, não são todas as crianças, mas a grande maioria. Aí você pensa “meu Deus”. Também sobre a linguagem, né? Que as crianças elas não estão falando, ou tão falando mais tarde. Eu percebi na pandemia. A gente não vai jogar toda a culpa na pandemia, né? Porque tudo não é culpa da pandemia, mas eu percebi que depois da pandemia tem crianças que não falam, acho que as famílias não conversaram com essas crianças na pandemia porque geralmente os pais trabalham. Outra dificuldade também é o professor. A gente estava conversando, o professor da educação infantil também acha que ali só é o lugar de cuidar. Ele não se vê como professor ainda e para mim isso causa uma dificuldade né? Porque se eu não me vejo como Professora-participante eu não me sinto, a minha prática fica muito enraizada e eu percebo e me entristece quando eu não vejo mudança nos novos *(professores jovens)*. Quando você

percebe professores chegando com a visão de que “como eu fiz estágio com a A. e a A. só cuidava, eu aprendi só a cuidar”. Então assim, aí isso me entristece porque daí não muda, né? Acho que as coisas têm que andar mais juntas e daí parte dessa mudança só vai para a família depois que acontecer na escola. Se não acontecer na escola, não esperemos que vai acontecer na família

Professora-pesquisadora: Acho que quando pensamos sobre o cuidar e o educar precisamos ressignificar para uma ideia de cuidado educativo. Porque assim, independente do momento da nossa vida escolar, o cuidado estará presente, a depender do período em uma intensidade maior, ou menor, mas são duas ações que dialogam e são necessárias no cenário de aprendizagem.

Grupo 2: Então, e eu acho que essa visão só muda quando o professor mudar. Mas eu acho que tem que ter um pouquinho dos dois. Eu acho que precisa saber “eu vou cuidar, eu vou ensinar, mas eu não sou a mãe”, certo. Eu posso amar, mas eu não sou a mãe, a minha responsabilidade é ensinar, eu estou lá, como você já disse, porque eu detenho conhecimento científico, né? Como mãe eu posso ter meu senso comum, mas como professora não. Assim, eu acho isso não sei se eu estou certa, mas eu sempre acreditei, desde que eu fazia Magistério, a gente tinha lá os seminários, eu sempre disse isso, essa mudança tem que acontecer do professor, sabe? E até de valorização. Ah às vezes o professor fala “Ai, mas professora é lá no fundamental”. Não. E o nosso concurso é para professora, a gente ensina bebês e como eles são capazes de aprender o que a professora está ensinando, quer dizer que eu sou capaz de ensiná-los, o meu conhecimento científico. Então eu tenho que me valorizar como professora. E daí a gente fica esperando que o governo federal me valorize, o governo estadual, o governo municipal, mas eu não me valorizo. E a gente tem que se valorizar. Eu adoro falar que eu sou Professora-participante.

Professora-pesquisadora: Muito bom. Vocês terminaram? Sim?! Então grupo 3.

Grupo 3: Vai repetir alguns.

Professora-pesquisadora: Não tem problema, se repetir eu vou marcar um "*", ok?!

Grupo 3: "Tá", colocamos concentração, atenção, aceitação de regras e limites... Relação entre as crianças, agitação, compromisso por parte da família para qual é transferida para as crianças e muitas crianças que estão vindo com transtorno. Isso.

Professora-pesquisadora: Relação criança-criança ou criança-adulto?

Grupo 3: Criança-criança.

Professora-pesquisadora: "Tá".

Grupo 3: Não param para ouvir o comando, eles não entendem o comando. Dificuldade de aceitar a rotina, porque eles vêm sem limites e muito que a gente está percebendo é crianças com esse alerta de encaminhamento. Crianças do infantil com laudos já... é assustador, né?

Professora-pesquisadora: Sim, realmente, e, olhando para esse quadro, será que esses são problemas de aprendizagem mesmo? Ou se trata de uma situação de contexto? Vamos refletindo... Por que, que horas surgem esses problemas? Os diferentes contextos familiares, teria como fugirmos disso? Deveríamos evitar isso? Será que a gente não tem que encarar isso como um fato ao invés de um problema, dificuldade? Vamos pensar um pouco essas dificuldades, como a coordenação motora, a atenção... e a forma como temos trabalhado em sala. O que pode estar no nosso controle e o que não está? Acredito que podemos ir embora com essa pergunta, após o levantamento dessas dificuldades, será que a gente não está com problemas para ensinar? São problemas que cabem a nós?

Professora-participante 13: Pode acontecer, são realidades diferentes, mas tem coisas que fogem ao nosso controle e tem coisas que não fogem. Tem coisa que a gente tem condição de mudar e tem coisa que a gente vai ter que lidar com ela. Eu vejo assim, eu tenho lá as pós *(graduações)*? Fiz, tá. Mas para essa turma que vem

vindo aí ela não abrange mais o que eu estudei. Dava certo com a turma lá atrás, quando eu comecei, há vinte e três anos atrás. Sim, era um espetáculo. Para essa turminha que está vindo agora, não. Tenho que me capacitar mais, porque eles estão diferentes, tem todos esses campos aí ó. E para isso aí eu tenho que me especializar mais. Sabe o que eu penso? Não dá mais para ficar, cruzar e falar assim, eu sou a Professora-participante, tenho pós...

Professora-participante 10: Para essa parte aí nós não estamos preparados. E falando especificamente da pandemia, eu penso assim, a gente fala muito do aluno, né? “O aluno veio diferente...” Mas nós (professores) também. Nós também passamos pela pandemia e tivemos nossas dificuldades, tivemos que reaprender a ser professor. Isso sem falar na questão familiar, quantos de nós não perdeu emprego, perdeu alguém?!

Professora-participante 13. Verdade. Eu sinto que algo está faltando em mim porque duas criancinhas não estão conseguindo se concentrar, estou quase virando pirueta lá na frente e eu não estou conseguindo fazer eles me enxergarem. Algo em mim e uma mudança em mim, o meu método, eu preciso mudar, eu não sei o que é, mas eu tenho que mudar para atingir ele, porque na casa dele não tem isso, não adianta eu querer transferir isso para a família porque a Professora-participante dele sou eu.

Professora-pesquisadora: Muito bem e muito bom. Semana que vem a gente vai partir daqui, dessa síntese que fizemos, está bem? Vou trazer e a gente vai a partir dela movimentar e mexer um pouquinho mais, tudo bem gente?

Encerramento do encontro.

DIÁRIO DE CAMPO – DIA 2

Às 19h30min o segundo encontro foi iniciado.

Professora-pesquisadora: Alguém sabe se alguém disse que não viria?

Professora-participante 7: No grupo ninguém falou nada...

Professora-participante 10: A J. falou que não conseguirá participar.

Professora-participante 1: A D., que estava aqui (apontou para carteira que a professora estava sentada no encontro anterior) e a A. tinham uma reunião de pais às seis horas. Aí elas falaram assim, que se não atrasasse muito, elas viriam, mas ia atrasar um pouquinho no início.

(Aguardamos alguns minutos)

Professora-pesquisadora: Gente, vamos lá? Acho que as três que estão faltando são a Janaína, a Josi e a Dina. Então estamos todas aqui. Gente, hoje eu estou um pouco afônica, não sei a causa, mas acordei sem voz. Foi melhorando durante a tarde, mas se falhar, me perdoem. Pessoal, no nosso primeiro encontro, encerramos com a síntese coletiva sobre as principais dificuldades que a gente encontra dentro da sala de aula, durante o processo de ensino e aprendizagem. Então, após o encontro, eu voltei para os registros individuais e dos grupos, como também o que anotamos na lousa e fui listando quantas vezes apareceu cada dificuldade, o que foi comum para todos os grupos, o que foi preciso de um grupo só... Então, cheguei a essa síntese que estou entregando para vocês. Essa lista com nossas principais dificuldades de aprendizagem. As Professora-participantes do "Grupo 1" trouxeram a concentração e atenção como uma dificuldade, a aceitação de regras e limites como uma dificuldade, agitação, crianças que não conseguem ficar sentadas, o compromisso por parte da família, para qual é transferida para a criança e as crianças com alguns transtornos. Aí eu fui para o "Grupo 2": a interação entre as crianças, contexto

familiar e as diferenças desse contexto em uma mesma sala de aula, visão familiar sobre o CMEI ser local de cuidar e não de ensinar, aprender que desde bebê se aprende, concentração, crianças impacientes, inquietas e imediatistas. Dificuldades na linguagem, coordenação motora não desenvolvida e alunos com possíveis laudos variáveis. O "Grupo 3": coordenação motora, concentração e memorização; "Grupo 4": concentração, relações pessoais, não param para ouvir o comando, dificuldade de aceitar a rotina, crianças com alertas de encaminhamentos. Então eu fui elencando o que era comum para todos os grupos. A concentração apareceu em todos os grupos, por exemplo. Todo mundo tem essa preocupação, percebem que essa é uma dificuldade clara. A questão da agitação das crianças, elas estarem muito imediatistas, inquietas também foi uma questão que todos os grupos levantaram. Três grupos levantaram a questão do transtorno. Na verdade, um grupo diz "crianças com alerta de encaminhamento", mas eu entendo que é isso. É? Não sei se a pessoa que escreveu lembra se seria isso mesmo...

Professora-participante 2: Acho que foi nós aqui. Seria nesse sentido também. De laudo, de transtorno. É porque é muito cedo, né? Com essas dificuldades... Hoje mesmo, nós temos a psicóloga do município, e ela vem aqui na terça-feira, ela fica aqui na Escola "Vinte e sete" e a gente estava conversando e ela falou assim "Ó, vocês se preparam porque o ano que vem já está vindo criança medicada dos CMEIS e alguns e algumas já com laudos". E eu recebi um (laudo) essa semana, uma criança do maternal II. Ela levou ao médico e ele já prescreveu a medicação e já fez a indicação da necessidade do acompanhamento do professor.

Professora-participante 1: Então, para quê, né? Uma criança, no maternal dois, a criança tem três anos e já está com todo esse encaminhamento. Então assim, tem crianças que é visível, você olha você já consegue detectar, né? Por exemplo, essa semana a gente chamou um pai pois o aluno não está registrando, uma criança do 5º ano. Um exemplo bem assim... A Professora-participante chamou o pai e aconselhou ele a procurar um médico para a criança. No outro dia ela veio com laudo de disgrafia... que é um laudo que demora bastante tempo, às vezes a vida adulta não tem certeza. Sabe? Então assim, essas e outras partes também... que os médicos, eu não sei, eu

não sei qual é o processo deles, eu não entendo, mas assim, eles estão lá dando laudos sem muita investigação.

Professora-participante 5: Eu estava ouvindo uma reportagem esses dias e comentando com as meninas, é um especialista até dos Estados Unidos, neurologista, ele estava fazendo esse alerta, que na verdade aumentou muito sim os transtornos, mas também se aumentou muito a rapidez com que esses laudos estão sendo dados. E a gente percebe que é... A criança vai em uma ou duas consultas no neuro ele já dá o laudo. Talvez também porque tem uma fila muito...

Professora-participante 7: E tem acontecido muito, principalmente o autista, o espectro autista. Ele acreditava que esse aumento tinha acontecido, mas que era de mais.

Professora-pesquisadora: Acho que conseguimos concordar que muitas demandas novas, surgiram. A escola recebeu novas demandas. Começamos a falar sobre isso no primeiro encontro, sobre a questão do cuidado, do ensinar e como isso vem se desenhando na instituição escolar. E é lógico que as famílias também mudaram, suas necessidades, a sua forma de se posicionar socialmente. Antes a mulher tinha um papel no lar e o homem saía em busca do "sustento familiar". Já hoje, a gente sabe que a maioria das famílias brasileiras, são dirigidas por mulheres somente, responsáveis pelo trabalho em casa, mas também profissional. Como também verificamos a crescente da indústria farmacêutica pelo mundo. É uma preocupação essa questão de medicamentos. Será que realmente precisamos, ou a criança, tão nova, precisa desse medicamento? Uma criança com laudo com três anos de idade, seria prudente? Como ela estará com seis anos de idade? Não quer dizer que não precisamos investigar, verificar situações isoladas e reconhecer a necessidade do medicamento quando necessário, para isso é importante o trabalho de diferentes profissionais...

Professora-participante 13: Outra coisa que eu aprendi que está incomodando muito as crianças é não ter o contato com a família, porque quase não estão ficando com a família. As vezes está na sala e a criança está chorando. "Eu quero minha mãe",

porque os horários da mãe não batem com o do filho. Quando sai, o filho está dormindo, quando chega, o filho está dormindo. As crianças não têm mais o contato com a família, então a família não tem mais essa relação de saber como que a criança está, o que que aconteceu.

Professora-participante 6: Não tem mais o controle de comprometimento, porque quando fica com a criança dá isso aqui ó, para a criança ficar aqui ó *(aponta para o celular)*.

Professora-participante 11: Minha mãe fala que não é da minha infância, mas dos meus irmãos, como não tinha escola, não tinha creche para mandar as crianças, levava para a roça e deixava lá debaixo do pé do café né? Aí eu também penso de uma outra coisa.

Professora-participante 7: A gente acaba estando no meio de amigas, todas Professora-participantes né, e a gente sai da escola, mas a escola não sai da gente, e, eu estava conversando esses dias com algumas amigas que nem são da educação infantil são do fundamental e surgiu uma coisa assim que eu achei... depois eu fiquei pensando, eu fiquei... eu concordo. Dizer assim, que também nós, enquanto professores, estamos com medo, né? A criança apresentar alguma coisa e eu não pedir uma consulta para os médicos... por que e se ela tiver lá na frente e eu não tiver levado isso a sério?

Professora-participante 10: Sim, então vamos levar logo. E daí o médico também já resolve.

Professora-participante 8: Aí, essa minha amiga ela é até diretora dos anos iniciais, ela disse assim “Rose, a gente passa e as pessoas falam, mas tá vendo, se a educação infantil tivesse levado...”. Na verdade, aí sobrou para nós da educação infantil. Mais uma carga, né? Muito difícil porque como o professor lá com uma turma de dois anos não sabe se a dificuldade é comportamento, se é família, se é um transtorno, né? Aí fica, ruim.

Professora-participante 7: Ultimamente, conversando com a minha companheira, com a outra Professora-participante do número cinco *(turma de infantil V)*, eu falei assim “Tati, eu tenho medo, eu estou com medo de mandar uma criança pra psicóloga e a psicóloga mandar para o neuro e o neuro chegar, pegar e já enfiar a medicação nessa criança”. E eu falo para ela, “eu tenho medo de estragar a vida daquela criança”.

Professora-participante 5: É. A gente tem os dois medos, né? Por isso é importante um relatório bem-feito, você tem que desenhar a criança, porque o neuro vai ver a criança uma vez, duas no máximo. Depois só ano que vem, depois no outro, uma vez por ano, então se você não desenhar bem a criança... Corre o risco de, né? Ou medicar ou já dar alta de vez.

Professora-participante 13: Mas eu acho... porque antigamente isso (medicar), falava-se que não cabia a educação infantil e era só para o fundamental. Agora, está muito em cima da educação infantil.

Professora-pesquisadora: Então, relatos como esses que vocês falam, também se aproximam da minha realidade. Mas eu penso que são três pontos que precisamos considerar. Primeiro sobre nós: por que que a gente tem esse medo? Por que vão julgar a gente lá na frente? Por que a gente não viu algo aqui? A gente tem medo de prejudicar uma criança no futuro dela? A gente tem medo de dizer e não ser aquilo? Por que que a gente está sentindo medo? Talvez se a gente entendesse melhor aquilo ali, entendesse melhor essa criança, entendesse melhor a necessidade real dessa criança na educação infantil, o seu período de desenvolvimento, a gente pode ter menos medo, vocês não acham? Porque também é pedido para nós e as famílias também esperam de nós que as crianças dominem o ler e escrever. Não é isso? Dificilmente as famílias compreendem a educação infantil enquanto espaço para desenvolver a coordenação motora, por exemplo. Isso é uma preocupação nossa. Então assim, talvez a gente precise mostrar para sociedade, paras famílias, também para a gestão, a secretaria quais são as necessidades principais e que devem nos causar preocupação dentro da educação infantil. Pensar “O que que realmente uma criança com três anos de idade está precisando?” Porque às vezes a gente

quer algo daquela criança que ela não tem condições, naquele contexto, ou com o que ela tem de bagagem até aquele momento, de oferecer para nós. Então eu penso que realmente precisamos entender a causa do nosso medo. Depois é garantir o compromisso, a responsabilidade de fazer um relatório bem desenhado, não colocar só as dificuldades da criança, mas colocar as potencialidades dela também... porque às vezes a criança não está conseguindo escrever, mas ela tem uma oralidade incrível, tem uma sequência de fatos incrível. Então às vezes a gente também peca por não considerar as potencialidades da criança. Por último, temos que estudar sobre as diferentes deficiências e isso é um processo contínuo, muito íntimo das demandas que estivermos tendo. Mas é um fator necessário para poder pensarmos condições de acesso e apropriação de vivências significativas para todas as crianças.

Professora-participante 6: Professora-participante, tem uma outra questão também... A criança fica taxada. Já que tem o laudo, não precisa fazer nada. Então assim, a criança, ela vai taxada por ter alguma dificuldade. Porque às vezes o encaminhamento dado é o mesmo que a Professora-participante recebe na “Orientação”. Ele vai ter que trabalhar ali diferente também, não é todos os dias, mas em alguns momentos sim e tem professor que não entende isso.

Professora-participante 6: É Professora-participante, a gente tem que estudar. O professor tem que estudar, se não, não dá conta.

Professora-pesquisadora: Então, precisamos pensar em estratégias para alcançar as necessidades dessa criança e dessa Professora-participante em sala de aula, para que nenhum dos dois fiquem marginalizados nesse processo de ensino e aprendizagem. Mas é importante ressaltar algo importante que vocês têm aqui. Nem todos os municípios têm uma psicóloga que tem condições para ir até a escola com regularidade, que acompanha. Acredito que nesse aspecto, quanto mais parcerias profissionais a escola tem, menos chance temos de errar com essa criança. Dessa forma, além de um atendimento mais adequado, a gente consegue compartilhar a responsabilidade, entendendo que a dificuldade não será resolvida unicamente pelo professor, pela criança ou pela

família, ao contrário disso, esse é um trabalho coletivo. E, claro, mais uma vez reforçarmos para nós mesmas a ideia de repetir, diversas vezes e em diversos momentos "O que a gente quer dessa criança? O que esperamos delas?", dessa forma evitamos o erro de colocá-las todas na mesma caixa, com as mesmas características e respostas.

Professora-participante 1: E a gente precisa ver assim que a criança demonstra o que ela é, como ela é. Ela ainda está numa fase de desenvolvimento, ela não é um adulto já. E só que as crianças, elas pensam, elas querem, elas têm sonhos, elas sentem falta da mãe porque não vê a mãe, sente falta do pai, porque não vê o pai, às vezes é criado pela avó, é criado pelo tio, não tem a família lá perfeita e aí onde estoura tudo isso? Na sala de aula. E aí a gente quem que ela chega, senta e executa as tarefas que a gente quer. A gente precisa trazer essa criança para vivenciar o contexto.

Professora-pesquisadora: Muito bem, concordamos então que essa criança é um sujeito ativo, que também tem uma realidade e que evidentemente isso atravessa a sala de aula. Por exemplo, se a criança estiver com muita fome, será que aprender é a coisa mais importante que ela está pensando? Qual é a preocupação dela? Ao mesmo tempo, é esse o contexto que muitas das crianças que atendemos vivem, a questão é como podemos oportunizar um momento de aprendizagem significativa dentro desses diferentes contextos... Mas, prosseguindo, eu peguei todas as respostas do encontro anterior, revisei as respostas particulares e dos grupos e fui organizando em grupos de maiores dificuldades, as quais apareceram para todas, as que são mais pontuais... Então voltei mais uma vez para a pergunta "Quais são as principais dificuldades apresentadas pelas crianças na aprendizagem dos conteúdos da educação infantil?" E aí, quando vemos as respostas é possível perceber que há dificuldades que esbarram no processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos, porém não podem ser consideradas dificuldades especificamente das crianças. Por exemplo, "o compromisso por parte da família... O contexto familiar e as diferenças desses contextos... Não são situações que a criança apresenta, mas sim, pertencem a dinâmica do contexto ao qual estão inseridas. Feito isso, eu vim para as perguntas que nortearão a nossa discussão de hoje.

Definindo as 9 dificuldades comuns, para todos os grupos. Lembrando que são aquelas relacionadas ao contexto do processo de ensino aprendizagem. Então são elas: 1. Coordenação motora final e global não desenvolvida; 2. Concentração e atenção; 3. Memorização; 4. Agitação, crianças que não conseguem ficar sentadas, crianças impacientes, inquietas e imediatistas, não param para ouvir o comando; 5. Dificuldades na linguagem; 6. Aceitação de regras e limites; 7. Interação entre as crianças; 8. Dificuldade de aceitar a rotina; 9. Crianças com algum transtorno, alunos com possíveis laudos variáveis, crianças com alertas de encaminhamentos. Então hoje, eu trouxe outras perguntas para pensarmos essas dificuldades. "Quais as situações problemáticas que decorrem dessas dificuldades? Ou seja, onde, lá na sala de aula, eu encontro essa dificuldade? Em quais momentos? E, ao lado, responderemos "Quais as principais causas que explicam a existência dessas dificuldades no processo de aprendizagem?" Ou seja, quais as causas? Quais os motivos para que essas dificuldades se revelem? Por que surgem dentro desse contexto? Por que isso acontece? É uma questão genética? É uma questão de ensino? Estão entendendo? Esses principais problemas que a gente encontrou é porque estão acontecendo coisas em sala de aula em que isso aparece. Então vocês vão citar isso e vão tentar encontrar qual a causa. O que vocês acham... Por exemplo, eu acho que é por esse motivo que está acontecendo né? Na minha realidade é isso e isso... Então primeiro vamos tentar fazer isso individualmente, ver o que que vocês pensam aí dentro da realidade de vocês. Aí por exemplo, se eu estou olhando aqui e fala assim não na minha sala não tenho problema de memorização, faz um risquinho para desprezar. Vamos fazer isso individualmente, depois vamos conversar no grande grupo. Então, não é um problema da minha instituição, eu não vejo isso como uma grande causa... você coloca um risquinho e ignora a dificuldade, tudo bem? Vamos tentar fazer?

Neste momento, as Professora-participantes-voluntárias ficaram alguns minutos em silencio, mas em seguida começam a fazer trocas entre elas e com a Professora-participante-pesquisadora referente as suas respostas.

Professora-participante 13: É, por exemplo, no Nível 5, eu me preocupo com a coordenação motora fina e a dificuldade de encaixar, que não tem. Então a gente pensa: “Vamos lá capacitar, né?”

Professora-participante 6: Eu acho que aqui entra tanto dificuldade em aceitar o tamanho do problema como a dificuldade de ensinar linguagem.

Professora-participante 10: Explicar o problema é difícil, né? A gente vai lendo e pensa “A lá, ó, essa dificuldade, se parar para pensar é falta de estimulação, falta de ensinagem, falta de trabalhar mais, falta ser infantil né? E são coisas que ela tem que aprender justamente na educação infantil.

Professora-participante 13: É, porque se a criança não tem coordenação motora fina, ela não consegue segurar o lápis. É problema de ensinagem. Como que você vai falar para essa criança escrever o nome dela se ela não tem força? Então o que que você tem que fazer? Você tem que estimular com outras habilidades, com outras atividades pra ela, né? Falta de ensinar a gente, não é? Ou eu estou falando errado?

Professora-participante 7: Mas sabe por quê? Geralmente observando essas crianças que tem mais esses problemas, são crianças de pais separados, são crianças de pai drogados, alcoólicos, né? Então assim muito difícil. É difícil ter uma criança com dificuldade lá e o pai drogado.

Professora-participante 2: Mas tem crianças que vão bonitinhas, com uma família linda e maravilhosa e tem dificuldade.

Professora-participante 7: Você não entendeu o que que eu quis dizer então. Ó, é dificuldade demais, a dificuldade intelectual dela não vai conseguir acompanhar aquela criança que já foi gerada com amor e carinho.

Professora-participante 2: Eu acho que precisamos tomar cuidado. Isso é muito relativo.

Professora-participante 8: Eu também. Acredito que tocamos em um ponto muito relativo. Eu acho que nós temos famílias ditas normais que tão misturadas. Problemas de coordenação motora que são modelos intelectuais, emocionais. Às vezes até psiquiatra. E nós temos criança que é óbvio que a que o contexto familiar vai fazer alguma coisa na pele dessa criança, mas nós temos crianças... e aí estou dizendo nós, no Brasil, né?! Nós temos crianças que mesmo a mãe apanhando ou em um ambiente de bater consegue se desenvolver. Eu mesma, sou mãe de três filhos né? Os meus filhos foram criados com pai. Mas eu *(disse o próprio nome)*, se eu tivesse que ter criado os meus filhos sozinhos, eu seria boa do mesmo jeito. Eu teria criado os meus filhos do mesmo jeito. Então assim, eu vejo mães que são dependentes químicas que cuidam melhor do filho do que a mãe que não tem problema nenhum. E quando digo é para estimular a vida acadêmica, a mãe vai na escola, em reunião, participa. Então, eu acho muito relativo. Eu sou filha de alcoólatra. Meu pai foi alcoólatra durante anos. Nós somos em quatorze filhos, nove filhos, minha mãe perdeu três gestações porque meu pai bateu nela. Mas todos os meus irmãos estudaram. Então assim, eu acho que é relativo por isso.

Professora-participante 10: É, sabe... O meu sogro e meu pai são alcoólatras e, quem trabalha comigo sabe, porque eu já falei, meu esposo é bipolar e é hiperativo. Então assim, se eu pensar nisso os meus filhos tinham tudo para não irem bem. Dois avós alcoólatras, um pai bipolar e hiperativo e os meus filhos estão aí na vida, trabalhando. É claro que se a mãe usar esse entorpecente durante a gestação, A criança vai ter algum transtorno, alguma coisa vai, até a dependência, né? Mas não é justo.

Professora-pesquisadora: É, eu entendo que e quando a gente pensa sobre esse ponto específico, é uma questão que não dá para desconsiderar, mas ela não pode ser o que vai definir o desenvolvimento da criança.

Professora-participante 13: É. É. Ó, ali, eu com meu aluno dentro da minha sala que tem dificuldade. Eu preciso pensar “o que que eu estou fazendo pra melhorar isso?” É falta de ensinar. “Ah! Mas ele está com dificuldade”. “Mas o que que eu posso fazer? O que que eu posso fazer para melhorar isso?” Então, aqui por exemplo (aponta para

a atividade escrita proposta), pensando assim, muitas vezes é falta de pensar estratégias diferentes. Então assim, o que que eu vou fazer? Tem que fazer essa pergunta. O que eu vou fazer? Ou o que que eu fiz que não deu certo? O que eu vou fazer para melhorar? Sim, porque as vezes é fácil né?! Precisamos pensar em outras formas de ensinar os mesmos conteúdos.

Professora-pesquisadora: Exato. Eu acho que a tarefa de hoje até causou essa tensão inicial justamente por isso. Identificar o problema é fácil. A gente consegue elencar vários problemas. Várias dificuldades. Mas quando a gente vai para o movimento de enxergar e perceber em que momentos isso está acontecendo e quais as causas das dificuldades acho que a gente se faz outras perguntas. As vezes a dificuldade está aparecendo porque a dinâmica da minha rotina não ajuda aquele problema a ser menos difícil, por exemplo. Mas aí a gente já vai encaminhando até para a reflexão de como enfrentar isso. Então, focando nessa tarefa de hoje, pensando a causa das dificuldades, precisamos encontrar um caminho para explicá-las. Afinal, se a gente não explicar a gente não resolve esses problemas, não é? E é muito esse movimento de e como eu vou resolver, como eu vou explicar. O que cabe nesse contexto? Até porque nós não temos uma sala em que todas as crianças possuem as mesmas características, não é? Onde todo mundo é exatamente igual. E não teremos.

Professora-participante 5: Verdade. Nós temos o filho independente, nós temos a mãe que é sozinha, nós temos o pai que é sozinho, nós temos o filho que é superprotegido que é um cristalzinho, independente da família ser ou ter problema...

Professora-participante 7: Então, mas nós temos muitas coisas e eu acho que é grande a dificuldade enquanto Professora-participante é isso. Porque na hora que eu planejo a minha aula eu planejo para uma sala homogênea. E eu não tenho, exato?! Aí como que eu vou lidar com o Joãozinho? Não tem como. Chamar a mãe o dia inteiro? Como que eu vou lidar com outro que acaba sendo agressivo? E a mãe está grávida? E isso existe a muito tempo já.

Professora-participante 4: Mas a gente já discute isso a muito tempo. E agora estamos aqui, discutindo isso de novo. Quando a ideia de que a educação infantil só cuidava, desde esse momento as salas eram heterogêneas. E você vê hoje a gente está discutindo isso? Por exemplo, antes os pais tinham muito essa questão “Você vai pra escola, você vai ver estudar, você respeita o professor”. Era raro a gente ter problemas. Então nessa questão era mais homogênea, na questão de estar todo mundo ali para estudar. Hoje seria necessário quase um professor para cada aluno.

Professora-pesquisadora: Muito bem. São questões que estão evidentemente incomodando muito vocês, mas vamos tentar refletir como isso se evidencia nas dificuldades que encontramos e como isso se relaciona com o nosso papel dentro da relação.

Professora-participante 13: Ai Professora, desculpa é que é algo assim, que nós estamos discutindo agora, preocupante. Assim, eu vejo por que são tantas coisas novas que hoje a gente para assim para ver, assim de repente, já estava acontecendo ou precisou vim a pandemia para a gente poder voltar e perceber que a gente tá aqui, que se trata da criança, mas são tantas mudanças que nós também, pra nós professores também é difícil. É, a gente tem que estar lá, pedindo assim, a direção de Deus todos os dias, que o Senhor nos ajude. Cada dia é uma novidade, cada dia surge um fruto novo na sala. Que aquele aluno que você acha que não, de repente... A gente tem que estar pedindo, “Deus cuida de mim, proteja a minha sanidade e dá sabedoria pra mim.” Eu falo isso, porque de primeiro, quando um aluno te afrontava, te respondia ou empurrava uma carteira, ele respondia por falta de educação. Hoje tudo tem um nome, tem uma justificativa e aí tudo você tem que se desdobrar. Como que fica? E tudo também está novo. Abriu muitas janelas também. E o que como eu disse ano passado o que a gente achava que sabia, já renovou. Então nós somos um uma turma no meio de milhares pouquinhas que está pouquinho que está aqui aprendendo, né? Estamos aqui, mas é tão pouco, né? Então a gente está reconhecendo o que a gente sabe, de repente é uma porção tão pequena. E eu penso... E nós, como é que fica? Acho que as crianças estão pedindo socorro. Mas nós também. Então, é preocupante, a gente entra na sala todo dia pedindo pra Deus iluminar.

Professora-participante 5: Agora eu vou desabafar. Posso também? Posso?

Professora-pesquisadora: Pode.

Professora-participante 5: Olha a situação. Essa semana a mãe chega para conversar porque chamamos o ano inteiro. A mãe chega, ela não tem dinheiro para comer. Mas ela está gastando o que ela não tem bebendo a cerveja que é pra ela relaxar e não matar a família toda. Aí a gente pensa, “Meu Deus, vamos ajudar essa mãe”. Aí “tá”, a coordenadora vai chamar para conversar, a pessoa acha ruim. A mãe disse “Eu vou tirar meu filho dessa escola, vou levar lá pra *(disse o nome de outra instituição)*. Aí a coordenadora, muito educada, diz “Mas olha, o seu filho “tá” fazendo isso, tá fazendo aquilo, falou das partes íntimas de uma menina da turma, passou a mão no outro colega e fez isso *(demonstra um gesto obsceno)*. Mas a mãe disse “Meu filho não faz isso, você que está falando. Meu filho não faz isso. Isso é perseguição. E os outros alunos da sala?” Aí a gente conversa, chama a criança, pergunta para ela o que aconteceu na frente da mãe, ela conta a verdade, mas a mãe não se responsabiliza. E é aquela coisa, disse que ia tirar do CMEI, mas até agora nada.

Nesse momento as Professora-participantes-voluntárias concordam com o que ouviram e começam a relatar que já passaram por situações semelhantes. Neste momento foi preciso interromper esse debate, para concluir a discussão iniciada anteriormente.

Professora-pesquisadora: Mas, ouvindo o que vocês relatam, vejo que isso é a expressão da ponta do iceberg, seja das demandas da escola ou até mesmo do nosso adoecimento. Atualmente uma das profissões que mais tem adoecimento é a de professor. Porque a gente também vê tudo isso, né? E levamos o trabalho para casa. Por exemplo, se você volta para casa remoendo nosso encontro, repetindo e pensando o que que eu vou fazer? Ou, o que vai ser dessa criança? O que será feito?

Professora-participante 13: É bem isso. Depois do nosso encontro na semana passada, eu cheguei na escola e ficava lembrando de você *(apontou para a*

Professora-participante pesquisadora) e do que você dizia “E o que você está fazendo?” Eu olhava para as minhas frutinhas *(referindo-se aos seus alunos)*. Eu fiquei parada analisando e ainda falei para a XXX, *(disse o nome de uma companheira de trabalho)* “Meu Deus, que são pequenininhos, são pequenos demais pra tanta coisa né?”.

Professora-pesquisadora: Sim, porém precisamos ter consciência também que nem tudo resolveremos na sala de aula. Não é? Há situações que precisaremos resolver enquanto sujeitos da sociedade. Sujeito civil. Uma luta maior, numa defesa da categoria. Isso porque nem tudo que está acontecendo dentro da sala de aula é reflexo unicamente do nosso trabalho. Por exemplo, quando levantamos as dificuldades no encontro anterior e olhamos para elas agora, já podemos ver que há demandas que atravessam o nosso trabalho, mas não são exatamente sobre o que fazemos em sala de aula. E perceber isso, também é crucial para conseguirmos considerar o que é possível realizar e como realizar. Eu percebo que esse movimento que a gente faz, a proposta dessa formação continuada, é um movimento de coletivo. Também importante para a gente perceber juntas, como que, no nosso dia a dia, dentro da nossa realidade, a gente dialoga pouco com os nossos pares, sobre as nossas demandas comuns, sobre o nosso fazer docente e assim, muitas vezes, eu me adoeço sozinho as vezes só por não conseguir compartilhar. Porque até esse movimento da troca, estamos vendo isso aqui, ajuda a perceber que não estamos só, que as minhas fragilidades também são do meu colega de trabalho. Juntas, conseguimos pensar em estratégias para mudar, claro, quando há abertura para esse diálogo.

Professora-participante 3: Verdade. E tem coisas que não dependem da gente. Não é? É importante essa reflexão, justamente por isso, porque daí eu começo entender por que que ele está assim *(se referindo a criança)*, sim, exatamente... Uma família assim, né? Você faz, você olha para a criança e fala assim “Nossa, tão ruim assim, né? Ele ainda foi sobrevivente”. Mas aí também veio outro caso, né? Tem aquela mãe, aquela criança lindinha, bonitinha, cheirosinha, você sabe que a mãe tá cuidando aí dá um problema, você chama a mãe... A mãe falou tanta bobeira, mas tanta coisa que

você falou... (professora-participante foi interrompida por outra professora-participante).

Professora-participante 6: Desculpa te atrapalhar. Mas é aquilo que eu disse. Você entendeu? Por isso que eu acho que é muito relativo. Tem essa mãe com problema, mas tem a outra que você olha... É o que a gente estava falando, aí você olha e você fala não importa. Porque a criança ela precisa aprender autonomia. Ela precisa entender que ela está vivendo num contexto. Porque lá fora a vida não é fácil em sociedade. Por mais que a gente viva em um coletivo, é bonito, mas é muito teórico. Quando você crescer e for para o mercado de trabalho não será fácil.

Professora-participante 1: É igual na Pedagogia. A gente está aqui numa reflexão sobre a sala, o trabalho, o professor. Tem gente que começa na profissão, mas não sabe nada. Entra numa sala de aula, mas ainda não sabe o que fazer. Isso aqui é uma reflexão tão grande. Claro que mais gente devia estar aqui e não podia ou não conseguia. Mas se for ver, a formação continuada é isso, é refletir sobre o seu trabalho. O que você está fazendo de certo, o que você está fazendo de errado... Mas eu falo assim, se as pessoas conseguissem refletir melhor dentro do ambiente da escola, né? Se ele ali, com seus pares, conseguirem trocar experiência de trabalho, refletir sobre a criança que tem dificuldade... É igual a gente estava falando, chega lá no CMEI, a gente quer que as crianças sejam todas homogêneas. Não dá pra ser. Cada um chega de um jeito, com um histórico, algum pensamento, uma vida, né? Que já vem ali constituída. E daí é importantíssimo, ser um professor reflexivo. Eu estava lendo outro dia, o que que é um professor reflexivo. Geralmente os professores tão chegando assim, de um jeito difícil. Eles chegam assim, inexperientes. Não quer dizer que você está lá, você tem mais experiência. Mas você já tem uma caminhada. Só que você chegar experiente, não quer dizer que também você não vai buscar. Você vai, você vai estar ali, você vai correr, você vai fazer. Só que ainda, eu falo assim, que tem pouco esses diálogos, essa reflexão de trabalho, essa troca e a experiência.

Professora-participante 6: Eu falo assim, eu tenho experiência, tenho vinte anos. Você entra lá como professora de alfabetização. Uh-hul. É, mas agora tá diferente. Está diferente. A proposta...

Professora-participante 1: E outra, é que nem a gente fala, tem a experiência, mas se chegar amanhã e pegar uma turma, tem coisa que a gente nunca vai saber o que fazer naquele momento. Em cada turma pode surgir uma novidade.

Professora-participante 4: É, mas tem que ser humilde também para chegar e dizer, eu não sei. Tem gente que acha que sabe tudo. O problema é esse também. Aí, quando a gente vai falar, a pessoa não gosta.

Professora-pesquisadora: Quando a gente foi pensar, considerando as leituras dos textos sobre formação continuada e considerando as minhas vivências, muita coisa que eu levei para a pesquisa foi porque me incomodava lá na minha prática. Infelizmente, eu já fui em algumas formações continuadas que me parecia que o foco era muito mais autoajuda, do que uma formação continuada que refletisse sobre as nossas práticas pedagógicas. Quando pensamos essa formação, o intuito foi não romantizar a prática, porque as vezes, eu acho que a gente faz isso. A formação continuada, cada vez mais eu tenho entendido que é um espaço eterno, como o nome já diz. E vejo que muitas vezes esquecemos disso. A gente pensa que a formação continuada é um curso que a gente faz no início do ano ou uma vez por semestre e está ótimo. E na verdade a formação contínua é contínua. O professor vai precisar dela o resto da vida. Nós somos eternos estudantes. O primeiro ponto é esse. Depois, é preciso que essa formação "cutuque" a gente. Temos que sair incomodados. É preciso que amanhã, vocês, e eu também, chegamos dentro da nossa sala de aula... Digo isso, porque eu não estou aqui como alguém que está apenas transmitindo algo. Eu também sou uma professora, também estou sentindo essas dificuldades todos os dias. Então, o movimento de formação continuada ele precisa propor isso, esse incômodo mesmo, essa inquietação.

Professora-participante 6: Professora, eu vou falar uma coisa que eu sempre pensei e sempre falo. Sabe o que que eu penso? O que que eu acredito e o que eu vejo? Seja na educação infantil ou no ensino fundamental, o professor, ele precisa levantar de manhã e falar assim "Ai que legal eu estou indo pro meu trabalho eu estou indo

encontrar brilho nos olhos". E gostar do que faz e infelizmente nós não temos esses profissionais aqui. Eu não vou generalizar, mas você sabe quem tem o brilho nos olhos e quem não tem. Você entendeu? Se não tiver brilho, ah não vai. E não adianta.

Professora-participante 4: Eu concordo. Eu penso assim, não adianta eu achar que ser professor é igual ser qualquer outra profissão. Eu não consigo ver da mesma forma, sabe? O serviço é diferente. Ou eu aceito isso ou eu vou ser infeliz com o meu trabalho e vou levar um monte de gente a infelicidade.

Professora-participante 6: O que me incomoda é a falta de compromisso, de vontade. Gente que só vai para receber o dinheiro no final do mês. Sim.

Professora 7: E acha que a profissão é isso, né?! O meu dia de trabalho nunca acaba às cinco da tarde gente, eu nunca consegui. Seria incrível, né? Eu falei isso hoje para a professora S. *(nome da professora citada)*. Eu admiro muito a pessoa S. *(nome da professora citada).* Porque ela tem... quando a gente começou a trabalhar, ela começou ano passado, ela falou assim "Eu não consigo fazer isso. Eu não consigo. Porque eu sou péssima em coordenação motora, tá? Acho que eu não fiz educação infantil". Mas, a S. *(nome da professora citada)*, quando ela vai embora, ela fala assim "Coordenadora, me dá tal coisa, porque eu vou terminar tal coisa. Agora no horário de almoço eu vou terminar..." então, o trabalho dela não começa sete horas e termina quatro e meia, ela entendeu que ser professora é mais que isso, gente. Como eu tenho insônia, eu tenho muito tempo de madrugada. E para mim eu vou procurar algo, eu não vou ficar lá acordada só. Eu vou estudar. Eu vejo muito especialistas de transtornos, é uma coisa que me chama muita atenção. Ah eu vou ouvir, eu vou ler alguma coisa. Porque eu acho que o professor que não lê, eu não consigo fazer o meu planejamento sem ler. Por que como que eu faço uma sequência sem ler nada? É impossível.

Professora-pesquisadora: Acho que temos vários pontos para considerar. Existe a questão do valor e das diferentes demandas que são atribuídas a nós. Eu acredito que a gente também se desvaloriza muito nesse processo. Por isso, são lutas diferentes, com o mesmo objetivo, mas em espaços diferentes. Bom,

vamos agora avançar nosso diálogo, no sentido de pensar as questões para hoje. A primeira dificuldade destacada foi a coordenação motora fina e global. Aí eu queria ouvir alguns exemplos que que vocês colocaram na tabela de vocês.

Professora-participante 2: Eu vou começar. Bom, sobre a coordenação e falta de habilidades para manipular objetos pequenos, né? Que a gente percebe uma lentidão na execução das atividades, embora pequenas, que sejam cansaço ou dor nas mãos. A gente vê muito uma falta de precisão em algum dos movimentos das crianças.

Professora-pesquisadora: Mais alguém tem algum exemplo diferente desse?

Professora-participante 3: é, eu coloquei... tá aqui, quais são as problemáticas que decorre dessas dificuldades. Para mim, ela apresenta principalmente no nível quatro e no nível cinco. É, porque eles já estão ali começando, que no caso aqui no município, a gente trabalha com o traço que eles já tão ali pegando um lápis, né? Na régua, para traçar. Então eu acho que ali é onde mais fica bem evidente, a gente percebe isso só de entrar na sala, quando eles estão pintando por exemplo, já percebe a dificuldade de pegar. Segurar, realiza uma pintura fraca. Os traços, trêmulos, né?

Professora-participante 5: É verdade. Aqui, a gente tem a professora de educação física e ela dá aula a partir do Maternal II. Ela fala, principalmente no 4 e 5, a dificuldade que ela tem de realizar as atividades. Por exemplo, de andar na linha, pular, sabe? Então, assim, eles esbarram eles trombam, né? Caem.

Professora-participante 1: E eu falo que isso é tão assim... essa professora veio do ensino médio e ela fala assim “As crianças a maioria não sabe pular. Né?” Então já é uma preocupação nossa que a gente já estava observado. Precisa brincar no chão com as crianças, pular, né? Esses pré-requisitos. Mas para ela, que estava lá no ensino médio com as crianças, com os adolescentes... ela falou assim “Eu achei que eles gostassem. Achei que eles pulavam muro, subia em árvore, igual antigamente, mas hoje eles não sabem.

Professora-participante 4: Mas sabe o que eu fiquei pensando? As crianças assim, para brincadeiras, eles são muito parados, eles não sabem brincar, não conseguem correr, ficam muito tempo parado. Parado assim, que eu digo, na tela né? E daí eles não sabem brincar.

Professora-pesquisadora: Quando a gente pensa lá no homem das cavernas, lá atrás a gente tinha dentes maiores, por exemplo, a nossa locomoção unicamente por meio das penas, o andar, o correr, levantar, agachar. Por que isso? Porque a gente precisava desses movimentos. Quanto isso tem sido necessário para nós na atualidade? Assim como hoje tem pessoas que nunca terão o "dente do juízo", assim como o dente canino já mudou-se o formato, porque a nossa alimentação mudou e o nosso corpo entende que não temos mais necessidade dele... Fiquei pensando aqui... sobre a coordenação motora fina. Ou a gente pode até ir tentando pensar nos outros processos aqui, como a concentração, a atenção. Quanto tem sido necessário para a criança desenvolver essas funções/ferramentas? Pois se não for necessário, não serão desenvolvidas. Ou ainda, em que momento do desenvolvimento das crianças estamos exigindo determinadas condições? Estamos sendo coerentes?

Professora-participante 8: É que houve um processo na sociedade de mudança muito grande, né? Como você disse, se você pensar, eu sempre fui uma criança gordinha. Eu com dez anos eu pesava quase cem quilos. Mas isso não me impedia de brincar. Eu sou toda ralada. Porque eu necessitava de todos esses movimentos. Eu não tinha brinquedo. Então eu brincava com o meu corpo.

Professora-pesquisadora: Antes, tínhamos, por exemplo, menos movimento de carro, de moto. As brincadeiras ocorriam na rua. Hoje temos a violência, o trânsito, que impedem o uso desse espaço coletivo, pelas crianças. Então assim, podemos concordar que não se trata de uma questão genética, não é? Dizendo isso, que oportunidades estamos criando para que as crianças tenham vivências similares aquelas de antigamente?

Professora-participante 8: Pois é professora, aí a gente tem que puxar para gente de novo né? Por que será que isso está acontecendo? Porque daí, a criança precisa ter isso daqui. Se não for na escola onde vai ser? Até porque ela fica lá das sete às cinco da tarde, algumas ficam até às seis da tarde.

Professora-participante 1: E daí você estava falando e eu estava pensando. E olha só como que a mudança na escola também traz essa problemática, por quê? Se eu pensar que antigamente, né? O meu filho mais velho foi na creche, não era educação infantil. Era a creche. Eles faziam todas essas brincadeiras. Mas, com toda essa transformação da educação infantil, que claro, trouxe muita coisa boa, mas também trouxe pra gente uma cobrança tão grande de especialmente de documento, que o professor se trancou um pouco. Esses dias eu falei para uma amiga que nós temos que trabalhar os pré-requisitos, né? Trabalhar no chão, para as crianças brincar, rolar, andar, correr. Minha amiga disse que isso é responsabilidade de quem fez o curso de Educação Física. Ou seja, ela não entendeu que a educação infantil, porque daí... se eu se eu não trabalho lá no berçário... porque eu entendo que tem que começar lá no berçário, não acontece o trabalho completo. Isso é pré-requisito para o ensino fundamental.

Professora-pesquisadora: Sim. Exatamente. Mas até o termo, né? Pré-requisito parece que não é tão importante quanto o requisito. A educação infantil tem um papel importante na formação do desenvolvimento infantil e isso precisa sempre estar claro para nós. Mas, vamos lá... qual outra causa podemos trazer?

Professora-participante 5: A tela. Que a tela atrapalha, que é uma causa. Eu assim, até um tempo atrás, a gente vem conversando com algumas pessoas, que é assim, essa desatenção das crianças, né? Ela tem um pouco a ver também com a dependência que a criança tem da tela. Aí é difícil para criança. Ela não vê a hora de chegar em casa, que lá ela tem um celular para ela. Aí ela não vai querer pegar um lápis e fazer outra coisa, porque a cabeça dela tá na tela.

Professora-participante 13: É. Eu tenho uma *(aluna)* bem agitada e hoje a mãe falou assim “Professor ela não vai mais atrasar, porque agora ela tem um celular novo. E aí

ela falou que não vai dar mais trabalho". E hoje ela estava assim, sabe? "Professora já tá terminando?" Desesperada... Aí a mãe chegou no portão e falou "Professora ela deu trabalho com você?" Eu falei "Não". Aí ela disse para a menina "Aí, agora você vai pegar o celular". Nossa, eu pensei, gente, o que é isso? A maioria das crianças estão assim.

Professora-pesquisadora: E onde a gente percebe essa falta de atenção?

Professora-participante 1: Na hora de contar uma história. Mas tem criança que não consegue. Que fica esperando a hora da TV ou de ver o pai para pegar o celular. já chega porque ele tá esperando que aquele ponto de encontro ali é pra pegar o celular.

Professora-participante 8: Semana passada, conversando com a S. *(nome da professora citada)* ela me disse assim, a gente estava falando sobre concentração e atenção. Ela disse que estava estudando sobre isso e eles chegaram em alguns pontos que um deles é a que é falta de valorização do pensar. E a outra que eu achei muito interessante, é a não valorização do fazer nada. Ela falou assim "As crianças estão sempre tendo que fazer alguma coisa. "Assiste, vê o celular, vê não sei o que, ver a gente, ele está olhando você vai ele está fazendo alguma coisa." Ela falou que antigamente as crianças não faziam nada, sentavam-se e ficavam ali. Então ela falou assim, que o não fazer nada precisa ser resgatado, só se sentar, respirar...

Professora-pesquisadora: Sim gente, isso é histórico e filosóficos. É preciso guardar o ócio. Mas, considerando a nossa discussão, quando pensamos sobre a concentração, memorização, atenção voluntária, são habilidades sociais e não genéticas. Não existe uma idade específica para começarmos a prestar atenção nas coisas. Ou existe uma determinada idade para a criança começa a expressar a concentração? Não, ela também é aprendida. Tanto a memorização, a atenção, a concentração, são habilidades que a criança vai desenvolver a partir do momento que ela vai se apropriando. Vamos pensar em nós, quantas de nós, hoje, consegue sentar uma hora e ler um texto, sem sem dar uma olhada no celular, sem vagar o pensamento pra uma situação da escola, da família... se trata de um exercício é algo que se a gente não pratica, se a gente não trabalha,

não desenvolve. Então, de fato, se a criança não ouve história em casa, quando ela chega na escola, as vezes será o primeiro contato dela com um livro, ou com a própria contação de história. É por isso que ela pode rasgar o livro, mexer, rabiscar, porque ela não entende a função daquilo ali ainda. Não foi explicado para ela. Então é algo que também ela precisa ser ensinada. É uma coisa que explode lá na educação infantil, mas me leva a pensar o que será que a gente também está pedindo dessas crianças? Porque as vezes, são demandas necessárias? Ou será que nós também não estamos ansiosos com o que queremos das crianças? Será que não estamos querendo tudo para ontem? Será que o motivo da agitação, das crianças que não conseguirem ficar sentadas, estarem impacientes, inquietas, imediatistas, não pararem para ouvir o comando não é porque estamos atropelando o movimento de aprendizagem. As vezes a gente tem tantas coisas para fazer, a inquietação também está na gente... Eu percebo quando eu estou mais nervosa, mais atarefada, a turma também fica assim. Será que essa é uma questão simplesmente da criança, do indivíduo? Ou é uma questão nossa também?

Professora-participante 8: É porque, se você pensar que antigamente as histórias eram passadas principalmente entre as famílias mais humildes, oralmente as crianças tinham essa experiência. A gente precisa criar mais experiências de ouvir, colocar música, sem a televisão, para você se concentrar só ouvindo.

Professora-participante 13: Professora, eu faço assim... Eu contei com o livro, depois eu conto sem o livro, a mesma história. Porque assim a criança apreende a história, porque pode de diferentes formas. A primeira vez que eu fiz foi bem difícil para eles, mas agora não mais.

Professora-pesquisadora: E isso é desenvolver, é desenvolver a imaginação, a atenção, a memória. Porque por exemplo, imagina você só ouvir a história, não tem recurso visual, você não tem a leitura com entonação, as expressões, ou seja, você exige muito da criança. É um esforço muito grande, pois a história junto a imagem, a tela, está presente desde muito cedo na vida das crianças. Muito bem, pessoal. É isso. Eu acho que a gente pode fechar a noite de hoje

pensando dois grandes pontos. Primeiro ponto, o que que a gente está pedindo? O que que a gente está exigindo das crianças? Faz sentido isso que a gente está exigindo das crianças? Que elas deem conta, sem a nossa intervenção. Porque talvez elas não tenham tido essa vivência, não tiveram essa oportunidade até então. E como segundo ponto para a gente pensar é sobre nós. Quanto que a gente domina o conteúdo que as crianças necessitam aprender? Porque eu acho que as dificuldades que estão aparecendo aí é porque a gente também está sentindo dificuldade em trabalhar com elas. Então quanto o domínio teórico o domínio prático é importante pra mudar esse cenário aqui? Então vamos voltar lá para a sala de aula, tentar pensar isso na nossa sala, nas nossas vivências e aí no próximo encontro a gente vai conversar sobre os enfrentamentos, sobre o que que a gente tá fazendo e o que que a gente pode fazer de diferente. Porque também não adianta vir aqui só falar dos problemas, é preciso pensarmos juntas novos encaminhamentos. Beleza?

Encerramento do encontro.

DIÁRIO DE CAMPO – DIA 3

Professora-pesquisadora: Bom, nos dois primeiros encontros, a gente começou o movimento da prática social inicial. Que é aquele movimento da gente se conhecer, eu saber quem são vocês, de onde vocês vêm, assim como vocês também me conhecerem um pouco melhor. Nesse primeiro momento, começamos levantando as principais dificuldades que a gente vê no dia a dia, em nossa sala de aula. Dificuldades que as crianças apresentam no processo de aprendizagem. E aí, no encontro passado, o nosso objetivo foi entender quando essas dificuldades aparecem e por que elas aparecem. Podemos dizer que esse primeiro movimento foi difícil. Concordam? Tanto na hora da troca de relatos, como na hora da escrita. Então, essa dificuldade foi visível. Podemos dizer que o problema a gente achou já, a ponta do iceberg. Mas precisamos investigar mais, entender a causa dele, em que momentos ele aparece. Porque, às vezes, a gente percebe o aluno desatento por exemplo, ou que ele tem uma memorização falha, mas no dia a dia, às vezes, a gente não consegue parar para pensar sobre isso. Então, meu aluno apresenta uma "dificuldade", que é uma questão que a gente precisa se preocupar. Mas qual tem sido a nossa fragilidade, que foi a mesma do último encontro? Pensar, se eu não estou conseguindo explicar o meu problema, vai ser muito mais difícil eu solucionar ele. E tem questões que a gente não vai conseguir solucionar, mas os que a gente consegue, a gente tem que, no mínimo, conseguir explicar. E foi uma dificuldade que tivemos no encontro passado. Então, a nossa proposta hoje, é tentar pensar coletivamente como que podemos resolver ou pensar em estratégias de enfrentamento das dificuldades levantadas. Porque, até esse momento a gente ainda está na problematização.

Professora-participante 1: O que foi um problema né? Um problemão *(risos do grupo)*.

Professora-pesquisadora: É muito difícil "colocar o dedo na ferida", né? Porque levantar o problema, a gente levanta. Mas e depois disso?

Professora-participante 1: Até mesmo para a levantar a situação, a problematização é difícil, né? Porque você pensa, ah, eu tenho que fazer uma pergunta e ao mesmo tempo responder essa pergunta. É difícil.

Professora-pesquisadora: Exatamente. E é difícil, porque... tem coisas que vão mexer com a gente, né? Com as nossas ações, com o nosso papel lá na sala de aula. E por isso, as vezes é difícil enfrentar o problema. Mas, hoje, continuando na linha da problematização. vamos tentar falar do nosso ponto de vista para as dificuldades. É evidente, e eu sei que todas nós já fizemos isso, que quando estamos lá na sala de aula, a gente está com a criança, a gente resolve diferentes questões. Às vezes, eu tenho um aluno que ele está muito agitado. Normalmente, eu não paro para pensar o que é que eu vou fazer. Vamos ao exemplo: A Sofia é muito agitada e eu preciso fazer ela parar. Então, eu paro e penso em alguma estratégia ou eu tenho uma ação de acordo com a minha bagagem enquanto professora? Às vezes, a gente vai lá, faz algo e quando percebe, deu certo, ou não. Mas, qual que é o movimento da formação? É refletir sobre essas ações que, às vezes, a gente toma de uma forma impulsiva ou sem intencionalidade teórica. Sair da ideia "Estou aqui, vou fazer, e depois eu vejo se deu certo". Ou seja, estamos falando de ter intencionalidade em todas as nossas ações. Então, na proposta de hoje, nós vamos tentar ver quais as formas, quais conhecimentos, quais as ferramentas, podendo ser teórica, metodológica, uma técnica, enfim, quais os procedimentos que podem nos instrumentalizar, que podem ajudar o professor no enfrentamento das dificuldades listadas. Faremos assim, vocês serão divididas em três grupos e cada um vai responder sobre três dificuldades. Acho que fica mais fácil. Depois a gente dialoga no grande grupo.

Neste momento os grupos se dividiram.

Professora-pesquisadora: Então, são aquelas dificuldades que já levantamos anteriormente, lá no primeiro encontro. Então, a pergunta de hoje eu vou repetir. Quais conhecimentos e ferramentas teóricas e metodológicas podem instrumentalizar o professor para enfrentamento das situações problemáticas

identificadas? Então, vocês vão pensar assim, quem está com o papel de coordenação motora, fina, global, não desenvolvida? O que a professora pode fazer na sala de aula para enfrentar esse problema? Então, vocês vão conversar enquanto grupo ou dupla para responder isso sobre cada uma dessas dificuldades. Porque, aí, depois nós vamos conversar sobre isso. Ver quanto isso é viável ou não. Porque, às vezes, você pode dar uma solução que o outro grupo pode entender que na realidade dele seja impossível desenvolver. Ou ainda pode ser um ponto comum entre outras realidades. Ok? Lembrando que ao fazer essa análise, é importante considerar de qual criança vocês estão falando, em que momento do desenvolvimento ela está.

Neste momento os grupos começaram a realizar os diálogos, enquanto a professora-pesquisadora participava perpassando os grupos.

Professora-participante 1: Professora, hoje eu estava até assistindo, escutando também uma fala sobre a educação e o mundo. A educação e o mundo. O mundo do trabalho da sociedade. Então, a escola não tem que preparar para o mercado do trabalho. Claro, ela trabalha, ela forma, mas ela tem que preparar para o mundo. A pessoa ter autonomia, conhecimento, buscado, entendimento. E a gente vê que não. A gente vê... Vamos falar do tecnicismo, estudo técnico, essa parte toda. É importante? É necessário, às vezes. Às vezes tem uma pessoa que já está lá na frente, ele precisa ter uma formação para ele, ter uma formação ali no trabalho. Mas você não pode preparar para o trabalho. Aquele negócio mecânico. Porque investe, muitas instituições investem. Por quê? Porque precisa de mão de obra. Mas isso é um assunto que vai longe...

Professora-pesquisadora: Não, é importante você trazer isso si. Creio que é um ponto, uma síntese desse movimento de leitura do nosso papel, da educação como um todo e da própria educação infantil. Conversando sobre os nossos dois primeiros encontros com a minha orientadora, fizemos uma reflexão neste sentido. Quanto essas questões que nos rodeiam também não fazem parte do próprio movimento da escola pública dentro do contexto capitalista?! Talvez, se

vocês fossem professoras em uma escola particular, a gente já estaria discutindo as mesmas questões?

Professora-participante 2: Ah não, professora. Lá a realidade é outra.

Professora-pesquisadora: Pois então. Será que as preocupações são as mesmas? Por que podem ser diferentes?

Professora-participante 1: Eu sempre penso assim. Estudando e lendo... Vamos pensar no Paulo Freire. Vamos pensar. Porque ele, na época... Toda aquela pedagogia que ele trouxe, ele trouxe para quê? Porque a realidade da pessoa, de cada um... Vamos pensar em uma família com base, com condições. Vamos pensar em uma família desestruturada, sem condições, que precisa da assistência. A realidade é diferente. Mas a escola está para os dois, não é? Só que a gente, às vezes, vai cobrar a condição de conhecimento daquela criança que não tem nada. Às vezes, nem a comida... Então, a gente fica nesse ponto. Os dois pesam.

Professora-participante 4: Às vezes, nem tanto a comida, o afeto e o carinho.

Professora-participante 1: É. Porque ele não tem nada. Então, ele chega vazio de tudo. Tem aquela fala da pedagogia de Paulo Freire que ele coloca que na época em que ele trabalhou muito com a questão da alfabetização, onde ele vai cobrar, nos momentos que conversa com as pessoas. Se a gente for ali conversar com o pessoal da EJA, que realidade? Como você vai cobrar uma realidade se, na época, no momento certo, eles nunca tiveram essa oportunidade? Então, as condições são muito difíceis. No mundo, vamos pensar, capitalista, que a sociedade está assim. individualista. Muitas vezes, se preparando só para o mercado de trabalho.

Professora-participante 8: Mas aí, nem comida é suficiente. ótimo. Então, quantos das nossas outras crianças vai estar em pé de igualdade para a vida? Não, gente, não adianta. Vai tirar um ou dois que é mais esforçado, porque tem os que são mais esforçados.

Professora-pesquisadora: Mas essa é uma reflexão que a gente precisa fazer. Porque quando a gente pensa exatamente isso, é pensar qual o papel da a nossa escola também?! Há um texto do Libânio, que se chama "Escola do acolhimento para o pobre e Escola do conhecimento para o rico". E ele vai dizer assim, que no Brasil, infelizmente, tem essas duas escolas, que são as escolas privadas, que estão preocupadas diretamente com o conhecimento. Ou seja, questões familiares, questões sociais, não interferem na dinâmica escolar. Não tem espaço para isso dentro da instituição. E o que acontece já no ensino público? Nós temos diferentes demanda sociais atreladas ao ensino, tudo cai dentro da escola. Como eu conversava com as meninas lá fora, bancos, por exemplo invadem a escola, com projetos etc. O empreendedorismo, que quer técnicos para trabalho, também vem nessa mesma estrutura, dentro da escola. Assim como a saúde, porque é um lugar de controle da população, digo sobre vacinas, pesagem, dentistas, por exemplo. Então, o que vira a escola pública? A escola do acolhimento, do social. Porque, se vocês pararem para pensar, dos dois encontros que a gente teve até agora, e hoje, parte dele, nós estamos discutindo questões familiares, questões sociais. Às vezes, é tanta "nuvem" que a gente não consegue chegar no que é principal. Hoje, estamos fazendo esse exercício de pensar caminhos de enfrentamento. Mas eu tenho certeza de que, nas respostas que formos debater, a gente vai achar questões familiares, de orientação social, da relação família-escola. Porque, infelizmente, a educação pública, a classe trabalhadora, necessita desse acolhimento. E ao mesmo tempo, como não fazer? Porque é o único lugar que é garantido que a criança vai estar. Então, é o único lugar que vai ser possível. Tem a comida, tem o acolhimento, tem o adulto. Por exemplo, vocês têm a oportunidade de ter uma psicóloga, que não é todo município que tem.

Professora-participante 4: Verdade professora. Porque, se a gente vê uma agressão, a gente pode, a gente opina, a gente vai atrás. A gente tem a rede e tudo mais. Mas se torna um espaço que muitas vezes, a gente deixa o desenvolvimento intelectual, de lado para dar conta disso.

Professora-pesquisadora: Isso mesmo. E essa é uma reflexão que a gente precisa fazer em espaços como esse, mesmo durante a formação. Porque, às vezes, a gente está nadando contra a maré. Mas o que nós podemos fazer dentro da nossa realidade, nas condições que a gente tem. E a mudança só acontece assim, falando sobre ela. Porque, às vezes, é uma coisa que, por exemplo, eu estou sentindo, mas não consegui definir aquilo ali. Às vezes, minha colega também está sentindo, mas ela não consegue definir. Mas quando um grupo, por exemplo, quando a gente está aqui junto, a gente dá nome para as situações, a gente consegue criar possibilidades para enfrentar. Talvez um grupo, a escola, a turma, conseguem criar condições para enfrentar aquela dificuldade de uma maneira que seja menos difícil, talvez, menos dura para nós e para as crianças. Do contrário, corremos o risco de individualizar a culpa para a gente. "Nossa, minha criança não aprende, porque eu não consigo, porque eu não posso, porque eu não estou tendo condição". Mas tem outras nessa relação.

Professora-participante 8: É porque, também, professora, a gente tem tanta coisa para fazer, estamos com tanta responsabilidade, que, às vezes eu sou tudo, menos professora. Eu sou psicóloga, eu sou mãe, e a gente percebe, que quanto mais a realidade do seu aluno é mais frágil, que é o nosso caso ali, em nosso CMEI, as nossas crianças são crianças carente. Então, assim, eu acho que uma das coisas que complica, primeiro, é que nós, enquanto professores, nós não estamos preparados para esse monte de coisa, no sentido de achar que a realidade na sala de aula diferente da teoria. Outra coisa, é que eu acho que a lei, ela colocou muita responsabilidade para a escola, e nós ficamos pegando, e a gente não consegue também deixar. Ainda mais que a escola, feita, quase que totalmente com mulheres...

Professora-participante 8 foi interrompida pela professora-participante 1.

Professora-participante 1: Mas veja bem, já que nós estamos falando sobre isso, nós, na verdade, a gente tem que separar, pensar e separar todas essas situações. Por quê? Porque a gente entende a lei, e ela é ampla, quando você fala lá na LDB, nas deliberações, mas nós, enquanto municípios, a gente sempre escuta, eu vou falar

agora em termos de documentação, quando a gente vai em formação, o município tem autonomia, o município tem autonomia. Gente, o município não tem autonomia, o município segue a rede estadual. E aí, hoje, o que é cobrado, principalmente na rede estadual do Paraná? Querem índice. Querem índice, querem índice. E aí, o que acontece? No Paraná, nós temos um referencial, nós temos um LRCO, nós temos um BIAI, não é? Nós temos os sistemas todos acompanhando o quê? Frequência, e o quê? Índice. Aí, vêm as orientações via núcleo, aí, vamos falar, a gente, na eucação infantil, a gente é por amostragem *(modo de avaliação)* por enquanto. Daqui a pouco, vai ser todo mundo tendo que fazer avaliações para a educação infantil. Mas, por enquanto, nós temos *(no ensino fundamental)* a Fluência, a Paraná Mais, a Prova Paraná *(avaliações externas)*, outra prova que veio agora que é em cima do material do EducaJuntos, que tem que seguir os cadernos e tal, e acompanhar. E aonde vai tudo isso? Para a nossa sala de aula. Então, o professor, na verdade, a gente fica ali atrás de documento, de papel, de preencher isso, acompanhar isso, validar isso, verificar isso. O município aqui, eu não posso falar... a gente tem informação, a gente está tendo formador, porque tem que correr atrás de resultado. Por quê? Porque, eu penso assim, tá, a gente vai responsabilizar o docente por não ter o resultado, vai responsabilizar o aluno porque ele não fez o resultado, mas, a verba está atrelada. Então, agora, cada vez mais estão cortando, estão tirando, forçando. Então, a gente, assim, acaba tendo que seguir. E, aí, vamos pensar assim, a aprendizagem, o ensino, vão ficando, porque a gente tem que entregar resultado.

Professora-pesquisadora, Bom, para fecharmos esse bloco, essa discussão é sobre pensar dos motivos para que temos a educação, especialmente a pública. Que sociedade que nós estamos formando? E, assim, aqui no Paraná, no nível de educação, está acontecendo uma grande experiência. A forma como está sendo deliberado a precarização do Estado, principalmente - os municípios ainda têm algum certo controle pela verba municipal – mas, é uma coisa que é em cadeia, como você disse. E isso vai chegar na educação infantil, porque, por exemplo, antes a criança podia ser alfabetizada até a terceira série, terceiro ano. Aí, agora, a gente tem uma prova de fluência que acontece no segundo ano. Como que você vai esperar para alfabetizar até o terceiro, se você precisa dar conta desse índice no segundo ano? Logo, a gente vai adiantar o processo na

educação infantil para dar conta disso. E, assim, de repente está posto. Só que aí, o nosso movimento, da nossa categoria deve ser de organizar a luta. Como? Participando dos fóruns, sindicalmente... Porque, às vezes, é uma carta aberta do município, ou a participação do sindicato, o estudo, a formação. Até esse movimento torna a demanda menos pesada. E onde que isso estoura? No nosso adoecimento. Nunca se adoeceu tanto o professor quanto nos dias de hoje. Então essa é mais uma das demandas que a gente tem. Vamos ao segundo momento agora, vou começar pelo grupo da coordenação motora. Quem que está? Vocês? Então, fala aí para a gente. Quais as estratégias que vocês encontraram?

Professora-participante 4: Bom, a gente viu aqui as estratégias do “B2”. No caso da minha turminha.

Professora-pesquisadora: São alunos de 2?

Professora-participante 4: De 1 ano a 2 anos. De 1 ano e 5 meses, até 2 anos. Eu achei assim, usar bastante a massinha do modelar pra ele estar desenvolvendo uma estrutura fina, né, global. O uso de atividades com pregadores. A gente também aproveita, nós aproveitamos a rotina, que é o acolhimento deles, que é quando a criança chega, vamos ensinar então os comandos em cima, embaixo, né. “Leva a garrafinha”. Você já está socializando aquela criança. Ah, “vai levar a garrafinha pra professora”. Então, assim, é uma forma de desenvolver ele e entre eles na vida. Trabalhar os materiais, né, que é os espumados, que são os círculos, os comandos para a frente, para trás, né, pro lado. E a musicalização. Trabalhar os movimentos de rolar, andar, pular, cantar uma musiquinha, né, e aí desenvolvendo, né. Na concentração e na atenção, a gente...

Professora-pesquisadora: Só um momento. O que o restante do grupo acha? Todo mundo consegue fazer isso? Ou tem alguma coisa que é impossível em algum lugar? Às vezes, por exemplo, pode ser uma falta de material

Professora-participante 2: Aqui, no município, a gente não pode reclamar em relação a material, a estrutura que dura, né. Os bebês são bem adaptados, a estrutura é boa. As crianças recebem o kit no início, no meio do ano, né. E repõe no material, a escola repõe. Então, assim, em relação ao material, eu penso que é mais tranquilo, né.

Professora-participante 4: É professora, eu acho que é uma dificuldade que a gente tem, mas acho que já dá para a gente perceber que é uma dificuldade que está ali no processo de ensino mesmo.

Professora-participante 2: Eu penso, assim, que é a realidade, às vezes, de não ter, de faltar material, do professor não ter, às vezes, condição de trabalhar. Só que eu penso, assim, que vai muito da questão da gestão também, né, porque na nossa gestão, então, é um gestor que se preocupa muito com a educação. Então, assim, tanto a educação como outras áreas, ele investe bastante. Então, às vezes, o recurso que vem, assim, às vezes, a gente está em reunião lá em relação à alimentação... Não vai faltar. Faltou, eu vou tirar do livro, eu vou investir. Então, às vezes, eu falo, às vezes, eu cansei de ouvir, não quero economia, não quero que mude o cardápio, não quero que falte isso, da gestão. Então, assim, a gente vê que é um investimento, mas vai muito de quem está na gestão.

Professora-participante 1: Então, vai muito dessas questões também, né?

Professora-pesquisadora: Mas a formação continuada, legalmente precisa acontecer, então a legislação vai dizer, precisa ter a formação, só que a forma como a formação ocorre é uma proposta interna, então, por exemplo, ela pode ser deliberada para acontecer na escola, que quem vai formar é a coordenadora lá da escola, pode ser deliberada sim. Então, os modelos são diversos. O município pode investir numa formação anual, então todo mês vem um formador aqui e no horário de trabalho faz a formação. Outra opção, por exemplo, é aquela formação que você faz semestral, em forma de evento, com muitos professores, então vem um formador duas vezes ao ano, mas aí depende da gestão, como você disse, de entender o que é melhor para o município.

Professora-participante 1: Aqui a gente nós temos formação continuada mensal com formador, e a proposta de formação é porque ela trabalha dentro de uma proposta de trabalho. A gente tem formações em semana pedagógica, que é uma palestra, que é um tema específico que vai ser falado, não que não seja, que não agregue, mas ele não tem a proposta de trabalhar a parte pedagógica. Então, acho o quanto é importante a gente ter um formador, porque a gente organiza todo o trabalho, direciona, faz a sugestão de trabalho, os professores têm um norte, então aquilo, ele vai dar resultado. Ele dá resultado lá na ponta, que é a criança. Agora, nessa situação, está na lei, mas tem municípios que... *(professora-participante parou de falar)*.

Professora-pesquisadora. Exatamente. Depende de como você visualiza o papel da formação para o fazer pedagógico. de formação. Mas, beleza. Vamos continuar.

Professora-participante 4: Vamos lá, então, para a concentração e atenção a gente usa bastante a musicalização. Faz uns 15 dias que eu e outra professora percebemos que a criança, ela calma bastante. Quando a gente coloca música de violino... primeiro você conta a história. Depois, na hora que você vai fazer a atividade, você põe aquele fluido daquela música. As crianças ficam tudo calmas. É tão gostoso. A criança fica bem relaxada. E tem uma concentração e uma atenção boa. Uma vez a gente fez uma vaquinha e eles faziam de conta que ela era de verdade... Gente, aquilo, eles estavam concentrados. Numa felicidade fazendo aquilo. Para mim, naquele momento, eles estavam concentrados. Parecia uma atividade que não ia manter eles quietos, mas mesmo eles andando, você vê que os olhos estavam todos concentrados. Então, acho que essa criatividade de buscar, ter essa disposição ver o que o aluno tá precisando naquele momento, olha, a criança X, ela tá com atraso, tá fazendo fisioterapia, então ela precisa disso, disso, disso. De buscar, é importante.

Professora-participante. É... tem a professora J. *(cita o nome de uma colega de trabalho)*, ela sempre vai contar história, a gente ouve o som dela contando a história, as crianças amam... A criança, ela entra no ritmo do professor, se você falar alto, a criança vai falar alto, se você grita, a criança grita. É difícil? É difícil até eles entrarem no seu ritmo, na sua frequência. Mas depois que você consegue vai tudo.

Professora-pesquisadora: Sim, mas podemos dizer, que a concentração, a atenção, a memorização só são desenvolvidas a partir do outro no mundo social. Porque a atenção, a atenção voluntária, ela requer um aprendizado. Então, por exemplo, a gente consegue manter uma atenção rápida, acontece um barulho, todo mundo vai olhar. Se chega alguém aqui e entrar, iremos olhar para ver o que essa pessoa quer. Mas se rapidamente não tiver nada interessante, cada um vai desviar a olhar para onde quiser. Por isso, a atenção voluntária, ela precisa ser ensinada. Que é aquilo que eu já falei anteriormente. Eu conseguir me sentar e ler, ou então lembrar como dirige, lembrar uma tabuada... se você não desenvolver a atenção, não desenvolver a memorização, a concentração, isso será falho. Então, é também um papel, um movimento que acontece, de acordo com essas oportunidades. Quando pensamos na educação infantil, no CMEI, se você não conta uma história dentro da sala de aula, ou se conta uma vez só, essa criança não vai memorizar essa história. Às vezes a gente conta uma história lá na segunda-feira e quer que ela de um retorno sobre o assunto lá na sexta-feira, sendo que ela nunca mais ouviu a história. Olha o que a gente quer cobrar da criança. Nós não aprendemos fazendo apenas uma vez, logo, também é difícil exigir isso dela.

Professora-participante 3: Professora, aqui, a gente tem o programa aqui. A assessora veio fazer a atividade de assessorar. Ela está finalizando... Ela me mandou um vídeo da criança aqui da V. *(nome da instituição).* Elas trabalharam com instrumentos musicais e música. E a criança conversando com ele. E perguntando qual era o instrumento que ele mais tinha gostado. O porquê que ele gostou. Era tipo uma entrevista com a criança. Ele parava e pensava. Ele ficava parado e pensava. Daí ele falava. Aí ele explicava. Aí ele falou que o “sax” era o mais difícil. Porque tinha que fazer muita força. Mais que a gaita e outros instrumentos que eram mais fáceis. Mas ele começou a explicar. Só que ele parava, analisava a pergunta. Daí ele respondia.

Professora-pesquisadora: Por que você acha que ele fazia isso? Por que teve significado?

Professora-participante 3: Porque ele memorizou o que ele aprendeu. Dá para perceber. Porque faz diferença.

Professora-pesquisadora: Vamos imaginar um momento desses. Você organizou, levou os instrumentos. Você prepara uma contação de história. "Agora é a hora da contação..." Na minha sala eu toco o sininho. Eles já sabem que nós vamos nos organizar para a contação. É diferente. Como é que a criança se prepara para esse momento? Você levar os instrumentos. Olha que significativo. Joia, vamos para o próximo.

Professora-participante 4: As crianças que não conseguem ficar sentadas. Crianças impacientes, inquietas, imediatistas. Crianças que não param para ouvir o comando. É sempre usar a música com estímulo. Sentar-se. As atividades pedagógicas, eles adoram. Tem aquele aluno que está bagunçando... "Agora é a hora das atividades pedagógicas. Vamos fazer". Os pequeninhos já veem tudo. Hoje teve um aluno que me chamou na hora que a gente estava fazendo atividade de pintura. Eu a coloquei primeiro para sentar-se para fazer na mesinha. Ela se sentou. Depois eu tirei o material. Ela começou a chorar porque não queria sair da mesinha. Eu achei tão bonitinha. Eles ficam concentrados na hora de fazer a atividade.

Professora-participante 8: É porque você oferece coisas para a criança.

Professora-participante 3: Eu acho interessante professora, porque a gente inicia a sequência com a literatura. Você acompanhando a sequência, não vai fugir daquele assunto. Mas todos os dias têm uma atividade diferenciada. É interessante que eles começam a sequência. E eles vivenciam tudo aquilo. Não é uma coisa assim "Hoje eu vou falar disso. Amanhã eu vou falar daquilo".

Professora-participante 8: Hoje uma colega me chamou. As crianças dela estão vendo Romero Brito Coisas mais lindas. Amanhã ela vai fazer uma atividade. Cada um vai fazer a sua obra de arte. Vai assinar essa obra de arte. Vai dar nome para essa obra de arte. Eles vão vivenciando.

Professora-participante 6: Na minha turma eles fizeram a sequência do Saci. Dois contaram a história depois. A H, *(nome da aluna)* é autista. A H. contou. Ela contou a história. Ela estava sentada contando a história. E eles estão assim. Como se estivessem lendo. Era a história dos dez Sacis. Todos trabalharam a sequência. E eles contando. Ela é uma criança de difícil concentração. Ela se sentou. E os demais foram fazendo. Na história vai saindo o Saci. Vai se perdendo o Saci. Todos foram executando. E ela contando. Ela fechava o livro. Falei que era interessante aquele momento. Para você conseguir memorizar a sequência da história... Ela voltava parava, observava e aí retomava.

Professora-pesquisadora: Mas sabe o que eu gostaria de pensar com vocês, por exemplo a agitação. Me digam se eu estiver errada... A impressão que dá. É que é um desabafo do próprio ofício do nosso trabalho. Às vezes a gente está em sala de aula. E a gente faz tudo isso e por consequência da própria proposta, a criança fica "agitada". Às vezes é uma aula diferente. Tem alguém que vai ficar agitado. Não ficar sentado. A impressão que eu tenho, é isso. Se vocês têm ajudante ou não são muitas crianças, então é cansativo. Porque é o tempo todo ali, com a criança. Então nas falas de vocês eu percebo esse sintoma de desabafo. Vamos pensar aqui no nosso encontro, estamos aqui a quase duas horas e meia, e por mais que possa estar interessante, também existe um cansaço. Precisamos tomar uma água, dar uma olhada no celular... Imagina exigir isso da criança? Ficar sentada tanto tempo, realizando o mesmo tipo de tarefas várias vezes...Ela vai buscar válvulas de escape, levantar-se para apontar um lápis, ir à mesa do colega. ir ao banheiro, pedir para ir embora... Então eu senti, desde a primeira vez que tocamos nas dificuldades que por vezes é mais um desabafo. Bom, então vamos agora à memorização.

Professora-participante 13: Memorização. Como ocorre repetição? Através de música, parlendas, trava línguas, brincadeiras cantadas, com sequência didática. Toda semana na sequência tem esses gêneros textuais. Com ilustração e contação de histórias. Então todo dia é contado a história e isso está ajudando-os a memorizar.

Professora-participante 10: Eu vejo assim que na ilustração, nossa, cada dia eles surpreendem mais. É tanta riqueza de detalhes assim que você para olhar, porque a gente trabalha nos elementos da narrativa, eles ficam assim, todos ansiosos para terminar e trazer.

Professora-participante 13: Eu faço assim primeiro a gente coloca tudo lá no quadro aí a gente parte para a ilustração, sabe? Aí eles vão, é engraçadinho que quando um faz e esquece de fazer o chão, mas quando você escuta tem um colega expli8cando. Eles imitam a gente, sabe?

Professora-pesquisadora: Joia! Dificuldade na linguagem...

Professora-participante 13: Pluralidade, com uma rota de conversa, os textos não verbais e a repetição, ajuda também na linguagem.

Professora-participante 10: No texto não verbal, se colocar pra eles, vão imaginando, vão criando cada coisa assim, que você fica boba de ver a imaginação deles. No final do ano, quando você vê o resultado de toda essa questão de trabalhar literatura os gêneros textuais e como trabalhar isso você valoriza o seu trabalho.

Professora-pesquisadora: Dialogando com o que você traz, fiquei pensando sobre o uso da tela, que apareceu muito como uma dificuldade. Quando a gente pensa sobre essa concentração voluntária e sobre o desenvolvimento da linguagem, penso que a gente pode atrelar a essa questão. Porque se eu tenho tela na sala e dou muito espaço para ela no meu planejamento, eu não provoco algo para além do que a criança já tem na sua vida cotidiana E qual é o nosso papel na educação infantil? Se não é isso, né? Borbulhar essas crianças, promover essa necessidade de saber. A nossa próxima dificuldade é a aceitação de regras e limites.

Professora-participante 13: A ideia de jogos. O lúdico, né? As brincadeiras. E implantação de histórias envolvendo, né, regras e limites. Novo jogo, nova brincadeira.

Professora-pesquisadora: Mas o que vocês acham? Eu acho que dá para abrir para todo mundo. Mesmo propondo isso. É suficiente? Ou assim, o que que está dificultando a gente conseguir essas regras e limites? Porque eu acho que aí as regras e limites, talvez ela até acompanhe um pouco da rotina. Então o que está sendo difícil lá? Por que que a gente não está conseguindo alcançar isso com as crianças?

Professora-participante 8: Eles não têm capacidade. Infelizmente eles não estão acostumados a ter uma rotina e seguir um comando. E a prova disso e até quando a gente chama o pai pra conversar, que você percebe. Eu acho muito das conversas que a S. *(nome de uma colega de trabalho)* faz com os pais, porque a S. começa com a seguinte pergunta. Qual é a sua rotina em casa? Quem mora da sua casa, como isso acontece? Aí eles tentam, né, florear a casa. Florear a casa. Aí no final a S. olha e fala assim “Você queria que fosse diferente como?”

Professora-participante 6: Eu pedi semana passada, eu pedi pra chamar, e ele *(a criança)* assim, muito nervoso, ele foge, ele não aceita regras, ele não aceita ser contrariado, ele não quer fazer as atividades, ele bate em todo mundo, e aí eu pedi pra chamar. A mãe não veio, veio a avó. Aí a avó falou que a mãe tem 24 anos, está no quarto filho, não é todo dia que o pai vai lé, quando a avó falou assim “Olha professora, a mãe chegou a falar pra ele, que odeia ele”. Agora, como que essa criança não vai ser revoltada, se a própria mãe não gosta dele?

Professora-pesquisadora: Quando eu olhei “regras e limites”, e olhei também, a dificuldade de “rotina”, eu entendo que todas vocês são professoras preocupadas com o espaço e o tempo. Se não, nem apareceria isso aqui, não é? Então quer dizer assim, vocês estão preocupadas com isso, há uma demanda para além da escola. Mas o que podemos fazer aqui? No CMEI?

Professora-participante 7: Semana passada, fomos conversando com uma mãe, do nível quatro, e explicamos assim, conversamos com ela duas vezes, porque eu já tinha chamado ela já no começo do ano, chamamos de novo. Explicou como é na sala, como é em casa e tal, e chamou o pai, sem ser palhaço. Chamou o pai, a mãe, conversando e tal. Aí, na primeira vez que a gente encaminhou, que a S. *(orientadora*

do CMEI) a encaminhou, ela não foi. Ela falou “Não, eu não vou levar minha filha no neuro, eu não quero dar remédio pra ela”. Aí a S. falou “Nós não podemos te impor a usar, a levar e a usar remédio. Não querer levar é o direito dos pais”.

Professora-participante 8: A gente tem uma situação parecida. Mas é extrema. É, assim, é visível que ela tem alguma coisa. A gente não sabe o que é, mas tem. E, na semana passada, foi chamado essa mãe porque a criança morde, ela bate. Eu entendo que para a mãe é muito difícil, gente. Eu sou mãe, sou vó. Então, é muito difícil você aceitar que seu filho tenha algum problema. Né? Mas, eu também acho egoísta quando eu não ofereço para essa criança, o quanto antes uma oportunidade de melhorar. Até para a gente como professora. Primeiro que eu, identificando o que essa criança tem, eu vou poder trabalhar de uma maneira diferente com ela. A menina foge, a menina se recusa a fazer as coisas, e se senta, não come, não quer comer comida, não quer nada. Tem dia que passa o dia inteiro, que você tem que ligar pra mãe pra buscar, “Porque hoje eu só quero feijão, hoje eu não quero nada, hoje eu só quero aquilo”. Aí a mãe se senta na sua frente e fala “Minha filha, não tem problema, ela não vai no neuro e vocês estão querendo robozinhos”. Eu falei para ela assim “Mãe, pra nós, ela vai ficar até o nível 5 e depois vai embora, mas para você, é a vida inteira, você vai ter sempre. O que você quer do seu filho? Ele só vai dar remédio se achar necessário. Você vai dar o remédio se você achar necessário”. Mas não, não aceita. E assim, toda semana tem que chamar na escola. E eu falo que a lei, às vezes, eu acho ruim essa questão da lei. Porque o Estado, ele entra um monte de deveres dos pais. Mas, quando é realmente necessário, ele não deixa a escola agir. Porque a escola não pode obrigar essa mãe que ela não fica o médico. Mesmo que todos os especialistas, por exemplo, nós temos a psicóloga, nós temos a fonoaudióloga, e as duas observaram, entraram na sala para observar, conversaram com a professora. Porque ela entra, ela fica, ela observa, ela conversa com a professora, vê o que ela fala daquele aluno, para depois se sentar e conversar com os pais. Então, não é o que vem da cabeça dela.

Professora-pesquisadora: Eu acho que a gente pode concluir que, nesse ponto das regras e dos limites, talvez o que, muitas vezes, nos impede é não ter a garantia dessa parceria “escola e família”. Porque, realmente, gente, nós

conhecemos pessoas ou alguns de nós somos mais organizadas na rotina do que outras, mas na vida adulta, cada um se vira como pode. Mas a criança, ela precisa de alguém para organizar a vida dela. E aí é um movimento que pode ter seus limites. Só que tem encaminhamentos que são possíveis, mas é claro que é importante entender que tem coisas que fogem do nosso controle. Porque tem casos extremos, a gente sabe, mas também precisamos refinar o olhar para entender que nem todas as crianças vão se comportar da mesma forma, e que bom. O que precisamos garantir é que elas tenham motivos para se manter atentas voluntariamente das propostas que levamos para a sala de aula. Muito bem, vamos ao próximo, as dificuldades de aceitar a rotina.

Professora-participante 1: Nesse a gente colocou assim: estabelecer os horários, propor atividades lúdicas, promover momentos desta classe e a família. A questão da rotina na educação infantil, ela é essencial, porque a gente vê quando inicia o ano, que eles chegam, eles chegam assim, né? Eles vão subir até no forro. Não sobem porque a gente está lá. *(risos).* E aí o professor olha assim “Meu Deus!” Aí vai uma semana, duas semanas... Aí, veja bem, né? Depois de uns 15, 20 dias começa a sentar, né? Aí eu falo isso, lembro no ano passado quando a gente voltou da pandemia. Voltou a presencial. Daí ficou aqueles dois anos, né? E nós, assim, foi uma experiência, mas também foi um erro. Porque nós voltamos todos ao mesmo tempo, né? E aí a gente viu que os professores sofreram muito nesse retorno. Então a gente, tipo, olha, é uma aprendizagem, mas poderia ter voltado 15 de 15 escalonado. Mas, enfim, a rotina, ela é essencial, né? Para essa questão da criança, da adaptação. E para você conseguir desenvolver com a família. Eu falo que quando a gente tem esses casos aí, muito difíceis, é buscar parceria com a família. Não tem como você estabelecer na sua casa, porque lá ocorre uma situação e na sua sala ocorre outra. E a criança fica perdida. Então ele não sabe se ele fica naquele ritmo da casa ou se ele fica no ritmo da escola. Aí o professor, claro, tem que exigir, tem que cobrar, tem que fazer as atividades, tem que ter todo, né? A rotina da escola. E lá na casa dele é tudo, então, assim, vai ter o que nunca vai vir mesmo. Mas tentar buscar, né? Fazer essa parceria com quem está lá fora de alguma forma, trazer mais, conversar mais. Ou, tipo, fazer um caderno de recado, mesmo que esse caderno demora para voltar, né? Fazer de alguma forma.

Professora-pesquisadora: E defender sempre a rotina. Porque ela também ajuda a gente a organizar o nosso trabalho. Quem tem a rotina, você tem o planejamento organizado. Então, mesmo que você não faça tudo, mas você tem uma organização ali que vai conduzir o seu trabalho e logo, a aprendizagem da criança.

Professora-participante 8: Eu gosto muito da ideia de essa rotina ser preparada com os alunos. A gente sabe que ela não vai dar grandes contribuições, mas ela vai ficar com a ideia de que contribuiu. De pertencimento. E não algo imposto.

Professora-participante 1: E a rotina não é você colocar lá no seu diário o café, o banheiro, o horário disso, o horário daquilo. É você jogar a rotina dentro do trabalho. Dentro da metodologia que você vai trabalhar. Porque daí a criança começa a vivenciar. Ele não vai só saber que ele tem um horário para fazer uma coisa. Ele vai executar, mas ele vai fazer aquilo vivenciando. Então, a rotina é muito importante nesse sentido... O próximo é a interação entre as crianças. Nós pensamos nas brincadeiras cantadas, no dia do brinquedo, que tem as trocas, que daí eles fazem ali. Mas, assim, direcionar, nunca deixar solto. Falo que tem que ser tudo direcionado. Então, promover os jogos, as rodas da conversa, o momento de brincar ali com o brinquedo. A gente sempre está tendo formação em relação à brincadeira livre, que no sentido do livre, mas você direcionar para você já fazer a sondagem do que está ocorrendo. Então, essa interação. Eu falo que é no momento livre que você mais identifica se a criança traz uma situação que precisa ser investigada. Porque a hora que você está trabalhando com ele, às vezes ele não demonstra. Mas, quando ele está interagindo, você identifica.

Professora-pesquisadora: Quando vocês trouxeram essa questão da relação entre eles, da interação criança-criança, é isso que eu pensei. Que, às vezes, a gente está tão preocupada com outras demandas, por exemplo, a tarefa, a folhinha. Às vezes, dar conta de uma apostila, você precisa dar conta de algumas demandas que você negligencia a brincadeira direcionada, assim como a brincadeira livre. Que é uma brincadeira que tem intencionalidade, mas que a criança se brinca com o par. Porque,

senão, ela brinca só com a gente. Ela se relaciona unicamente com a gente, tendo apenas a relação professor-criança e nunca criança-criança. Às vezes, ela nem conhece o colega. Mas, é uma oportunidade de conhecer o nome, de conhecer o jeito, o que gosta e o que não gosta.

Professora-participante 6: Aprender a se comportar. “Vamos dividir isso”. A gente percebe muito isso quando eles estão nessas brincadeiras. Enquanto em sala, eu sempre os deixo resolverem os conflitos. Acho que o professor só deve entrar quanto o conflito não possa ser resolvido entre eles. Porque esse é o momento em que eles querem. Então, vamos chegar a um acordo. É oportunizar essas coisas. Eu falo que é uma coisa possível. Você dá lá um brinquedo e oferece isso. Porque não era assim que a gente fazia antigamente.

Professora-participante 1: Sim, de alguma forma, a gente se resolvia. Às vezes, acontece uma coisa e já parte para chamar a mãe, o parceiro, não sei o quê. Eu acho que tem muita coisa que dá para filtrar e segurar. Às vezes, é coisa que dá para se resolver e tem uma proporção enorme, sem necessidade. Outra dificuldade que tínhamos para resolver é crianças com alguns transtornos, alunos com possíveis laudos variáveis e crianças com alerta de encaminhamento. Nós pensamos em promover atividades adaptadas que possam envolver a todos, realizar o acompanhamento e, geralmente, também, nessa questão muito de cima, às vezes, as crianças com possíveis alerta, é sempre bom o professor ter clareza na hora de, de fazer uma observação, porque a gente fala muito sobre a avaliação, quer dizer, a gente começou a falar sobre a avaliação esse ano, ainda mais. E, como agora os professores já têm esse trabalho de sequência e trabalho, falo que a avaliação é contínua, ela está sempre presente no momento, ela não é no final do processo. Então, eu falo que se você consegue ir observando diariamente, fazendo as suas anotações, muitas situações em relação a crianças acompanhadas, a crianças com possíveis laudos, que possa ter laudo ou transtorno. No caso da educação infantil, eu falo que, às vezes, é caso que não fecha cedo ali, ele ainda vai ter um acompanhamento mais avançado. Então, a parte do professor é fundamental, porque, às vezes, quando uma família leva para um neuro, ou leva para um outro profissional, ele tem que levar um relatório ou uma observação bem-feita. Então, a gente discute

muitas vezes isso em relação a crianças que estão chegando muito no autismo e em outras situações, que muitas vezes a família leva, porque tem condições, às vezes paga uma consulta e o médico vê ali uma ou duas vezes e já diagnostica, já tem um diagnóstico, mas, às vezes, nem é a questão pedagógica ou seria mesmo a criança. Então, eu falo que é muito importante essa observação diária, fazer as anotações, claro, não somos obrigados a entender da questão da deficiência ou da necessidade da criança, mas você pode relatar enquanto parte pedagógica bem articulada.

Professora-pesquisadora: E assim, é um ponto que foge muito do nosso controle, o laudo, de repente ter um aluno surdo, um aluno com baixa-visão. Mas, eu penso que dois pontos que estão ao nosso alcance são criar a possibilidade de inclusão para essa criança e tentar buscar formações que dialoguem com esses assuntos que vão ter que aparecer nas formações continuadas agora, cada vez mais. A gente precisa entender o espectro, precisa entender o autismo cada vez mais para a gente possua bagagem para trabalhar.

Professora-participante 1: Só terminando, eu falo que essa questão aqui está o processo inverso. Em vez das pessoas, tanto família mesmo, buscar conhecimento, eles estão usando a questão da lei para exigir da escola. Então, assim, eu até comentei que eu recebi uma aluna lá que teve a consulta, o encaminhamento médico, a criança fez três anos agora, com um laudo fechado, com medicação, e pedindo acompanhamento. Então, assim, veja bem, uma criança de M2 *(maternal 2)*, aí você vai atender uma criança de M2 dentro da sala da educação infantil. Vamos pensar lá no fundamental, que já é um aluno que ele vai se sentar, ele vai executar, ele vai copiar, ele vai fazer leitura. Uma criança de M2 não vai.

Professora-pesquisadora. Bom, eu não tenho acesso a esse caso específico, mas entendo que por vezes, é por não entender. Porque, também, é tanta invasão dentro da escola, é o neuro que manda um encaminhamento para o CMEI, é o psiquiatra que manda outros, mas não entende a realidade da educação infantil. Bom, avançamos um pouco o horário. Então ficamos por aqui e nos vemos no próximo encontro.

Encerramento do encontro.

DIÁRIO DE CAMPO – DIA 4

Leitura de bibliografia sugerida e realização do questionário.

PASQUALINI, J. C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009

DIÁRIO DE CAMPO – DIA 5

Professora-pesquisadora: Boa-noite pessoal, bom tê-las aqui em mais um encontro. Lembra que lá no primeiro encontro eu falei que a gente ia tentar fazer um movimento que o Saviani propõe. Que seria a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final? Então, lá no primeiro encontro nós iniciamos com prática social. Foi o movimento da gente conhecer o outro, as demandas que estão apresentadas. No caso, quem está responsável para desenvolver essa tarefa sou eu, mas isso também pode ocorrer no CMEI. Quando nos relacionamos com a criança. Ou seja, é sobre conhecer as bagagens que ela traz, é respeitar e querer compreender a individualidade que a singulariza dentro do coletivo que é a sala de aula. É um pouco do movimento que nós fizemos no primeiro encontro. Nos encontros seguintes nós nos desdobramos sobre a problematização, que como vocês disseram, foi um problemão, não é? Primeiro nós identificamos as dificuldades que encontramos na sala de aula, envolvendo o processo de ensino e aprendizagem e posteriormente, falarmos sobre essas dificuldades, entender de onde elas surgem e por que surgem.

Professora-participante 13: E foi uma tarefa muito difícil.

Professora-pesquisadora: Sim, é difícil, porque se trata de mexer naquilo ali que nos incomoda, mas que quando é preciso explicar se torna difícil. Mas eu acredito que a gente fez um bom trabalho. Conseguimos colocar o dedo em algumas feridas, em algumas questões que tem lá dentro da sala de aula, que são da nossa responsabilidade. E aí agora, nós vamos entrar em um novo movimento, que é o movimento da instrumentalização. Saviani vai nos apontar que este é o momento em que o professor, ele vai se ancorar em técnicas, em métodos, em estratégias, metodologia e especialmente teoria, para poder pensar a sua prática e ressignificar ela. Então esse é o movimento que a gente vai organizar assim, nesse encontro de hoje, a proposta é dialogarmos sobre as crianças de 0 a 3 anos. E no próximo encontro, sobre as crianças de 3 a 6 anos. E como base teórica para pensarmos o desenvolvimento humano, nós vamos

nos basear em Elkonin, a partir da psicologia histórico-cultural. O que significa? A proposta que Leontiev e o Elkonin vão trazer se trata de discutir o ciclo da vida em períodos. Periodização significa isso, pensar o desenvolvimento do pensamento a partir de períodos.

Neste momento foi exposto em datashow o material organizado previamente que irá auxiliar no desenvolvimento da aula.

Professora-pesquisadora: Talvez algumas de vocês já conhecem. Mas ainda assim, todas as vezes que a gente assiste esse curtya, é uma boa oportunidade para pensarmos algumas questões. Quem é essa criança? Quais suas motivações? E necessidades? Como nos enxergamos essas relações que a criança apresenta com o outro no espaço?

Vídeo apresentado: Caminhando com Tim Tim, (EXPINHO, 2014).

Professora-pesquisadora: E então, quais as impressões que vocês tiveram deste curta?

Professora-participante 1: A gente começa a assistir, começa a perceber assim que quantas ações a gente, mesmo em sala, ou dentro do contexto, quantas ações passam a despercebidas dentro desse movimento. Às vezes você fica tão preocupado em, será que aprendeu? Será que aprendeu? Será que aprendeu? E os mínimos detalhes é onde estava correndo essa aprendizagem, né? Se for pensar dessa forma. Às vezes a gente fica tão... Hoje a gente vive uma época assim, um período focado em resultado, né? Só resultado, resultado, resultado, uma cobrança imensa em cima de resultado, em cima de avaliação, vivemos nem mais é a “ensinagem”, é cobrar o resultado e aí a gente não está percebendo que a criança está ali, está passando o tempo, está indo, está passando o ano e você preocupado no resultado...

Professora-participante interrompida.

Professora-participante 13: E é o que ela disse ali que o valioso não é chegar ao resultado, é a mudança até chegar nisso e a gente...

Professora-participante interrompida.

Professora-participante 1: A gente vê assim, porque é igual filho, quando está com a gente a gente não vê crescer. As pessoas que estão de fora, às vezes dizem “Nossa, como que cresceu”, e você não vê, você não vê que está crescendo e na sala é a mesma coisa, a gente em sala de aula, com o aluno ou dentro da escola, você não está vendo o que está acontecendo, mas está acontecendo claro, não da mesma forma com todos, está chegando em cada um no seu tempo né, no seu ritmo e hoje a gente só está assim porque a gente está vivendo só focado no resultado. Eu tenho uma imagem aqui no celular que fala assim “Vamos esquecer toda a burocracia papelada e vamos focar no que? na aprendizagem”, naquilo que está acontecendo, na criança que está aprendendo. Então eu penso que é assim e eu não sei até quando a gente vai... Falando nessas abordagens que prioriza a parte técnica, a formação para o trabalho, então fica preocupado que tem que passar, tem que aprender, tem que ir para o trabalho e não a ideia de que tem que formar para o mundo, para a pessoa ser autossuficiente para a pessoa saber pensar para a pessoa saber refletir, mas isso é uma briga de poucos...

Professora-pesquisadora: Então, eu entendo que na verdade essa briga é de muitos, de todos nós professores. Às vezes a gente menospreza o cuidado educativo que está tão presente na educação. Ou seja, nos afazeres do cotidiano, da sala de aula perdemos esse olhar de que a criança não passa por nós, ou pelo CMEI. Na verdade, assim como para o Tim Tim, todos os dias e todos os momentos são uma experiência para a criança. Será que não estamos fazendo as nossas crianças apenas passar o dia no CMEI. Esperando o horário do sono, esperando o almoço, esperando o banho, esperando a troca... Quando vemos esse vídeo, com o olhar do Tim Tim, somos convidados a ver que todos os dias, ele experiencia todo o trajeto que faz, porque ainda que seja o mesmo percurso e nele tenha as mesmas pessoas, a vida está para ser vivida. O interessante do vídeo é que em nenhum momento vimos o rosto da mãe, o rosto

dos outros adultos. Estávamos vendo o mundo a partir do Tim Tim, do que ele vê, da experiência que ele tem. E quantas vezes fazemos isso na sala de aula? Porque, como você disse, as metas que estão chegando na educação infantil, cada vez mais para atender as demandas do ensino fundamental, estão chegando na educação infantil e aí, perdemos de vista o que realmente a criança motiva a criança para a aprendizagem, o que é significativo para ela. Porque quando a gente observa novamente esse vídeo. Teria outra forma de acontecer esse caminho?

Professora-participante 4: Sim, podia ser correndo, podia ser naqueles carrinhos de bebê, podia ser no colo, para ser mais ágil.

Professora-pesquisadora: Sim. E qual foi a diferença então? Houve um olhar do adulto, de alguém também mais experiente, sobre o interesse da criança.

Professora-participante 8: Ela oportuniza né professora?

Professora-pesquisadora: Isso, ela dá oportunidade para que a criança vivencie o trajeto.

Professora-participante 8: Eu, a primeira vez que eu vi esse vídeo, na verdade é a segunda vez que eu vejo, o que me chamou muito a atenção desde o início, é a simplicidade. Eu estou a pouco tempo na educação então as meninas podem falar melhor disso, mas eu acho que se perdeu a simplicidade na educação, sabe. O simples é o importante, né. Às eu vejo as pessoas muito ansiosas, “Nossa não aprendeu isso, não aprendeu aquilo”. Mas na verdade, ele aprendeu o que é para ele naquela idade, o que é para ele naquela faixa de idade. Eu até me emocionei muito hoje assistindo, mais do que da primeira vez, porque eu me lembrei de “mim” estudando lá no primeiro ano e a simplicidade que a professora ensinava. Não estou dizendo que não é importante todos os recursos, até porque hoje nós temos outras crianças, né. Mas a simplicidade que a minha professora ensinava lá no primeiro ano era tão... que a gente parava e ouvia. Hoje você quase vira o gato do circo para conseguir manter uma criança parada e você consegue duas, três e os outros ficam

todos corre. Eu acho que a gente está buscando coisas novas para oferecer, porque talvez aquilo já não serve mais... Eu gosto muito da ideia de que eu não gosto do tradicional, mas eu também não jogo nada fora, porque faz uma coisa nova, joga fora o que tem que nós vamos começar outra coisa. Aí tudo que foi feito, o que foi bom, devia ficar sim, se é bom por que não ficar? E vai se perdendo a simplicidade de tudo, agora tem que ser muito grandioso para o ano ficar...

Professora-participante 8 foi interrompida.

Professora-participante 1: É que na educação, eu falo assim que ela tem um período de 4 anos. Ela está interligada com um espaço de luta que é a política. Então ela não se permanece, ela não tem um fundamento fixo, depende de quem está, depende de quem entra. As políticas educacionais, elas têm uma vulnerabilidade muito grande, não permanece. A gente vê isso enquanto município, que dentro de um de um mandato se tem um olhar para a educação ele acontece de uma forma, se entra o outro que tem um olhar para a educação diferente, ele acontece de outra forma, não dá tanta importância não se investe, muda muito né. Tem muitas resoluções que vem, que tira, não continua o que está dando certo. Mas o que acontece? Entrou outros olhares, não permanece. E a educação, ela não dá resultado dentro de seis meses, dentro de um ano. Ela vai dar resultado depois de três, de quatro anos. Sim, às vezes até mais. Em cinco... No nosso caso aqui, que tem formação, que mantém uma proposta de trabalho, dentro de dez anos. Agora, isso que é triste, né? Então, é isso daí. Ela não se mantém. Eles se findam em outras situações, né? Não em manter aquela forma de ver e de dar e ter resultado.

Professora-participante 8: E daí que eu penso, que o professor não está numa formação continuada. Ele está sempre aprendendo algo específico para atender uma meta.

Professora-pesquisadora: Isso, isso mesmo. Acho que a grande questão é esse mesmo. Como, muitas vezes, dependemos desse movimento político que se repete a cada dois anos, o professor está em constante aprendizagem de coisas novas para dar conta de necessidades que superar o processo de ensino e

aprendizagem. O que eu quero dizer, evidente que cada vez que nós temos uma mudança de governo, seja em qualquer uma das esferas, por mais que seja apresentado uma ideia de preocupação com a educação, com os estudos, cada grupo político quer deixar a sua marca, com isso, colocar em evidência o que consideram mais importante, ainda que, isso não seja de fato, prioridade, para pensar o desenvolvimento da criança. Eu acho que essa simplicidade que você traz é a simplicidade de quando a gente vê alguém aprendendo mesmo. Momento em que vemos que a criança está sentindo o mundo que a cerca e está se apropriando dele. Então, eu trouxe o vídeo para resgatar um pouco desse sentimento que você mesmo falou. De pensarmos a importância da intencionalidade de todas as nossas ações que envolvem o processo educativo dela. Precisamos estar atentos ao percurso de aprendizagem da criança, porque essa é a nossa tarefa. Como eu disse, no vídeo, a mãe também poderia estar indo de mão dada, andando. Só olhando em volta, mexendo no celular. A gente pode dizer que ela estava sendo negligente à criança, por exemplo? O que vocês acham?

Várias professoras-participantes respondem: Eu acho que não.

Professora-pesquisadora: E por que não?

Professora-participante 4: Ah, por que ela tem intencionalidade?! Porque ela descreve tudo o que ele faz. Com quem ele fala. Como ele fala. Ela está olhando para ele. Ela está olhando para essa criança.

Professora-pesquisadora. Perfeito. Vamos pensar esse conceito "olhar para a criança com intencionalidade" dentro da nossa realidade. Falamos sobre a "brincadeira livre." Às vezes alguém pode olhar e falar assim "Nossa, mas vocês estão com tempo aí. Deixou as crianças brincando". Depende. Se eu sei por que a criança está brincando e eu tenho um motivo para aquela ação, seja por causa do que ela está brincando, como ela está brincando, há intencionalidade no meu olhar. A mãe disse que todos os dias ela tem aprendido com o Tim Tim, sobre o tempo, sobre vivenciar os momentos. E por que isso? Porque ela também estava

vivenciando aqueles momentos. Será que nós sabemos do que as nossas crianças mais gostam de brincar? Se elas gostam de brincar? Quais são nossas ações no momento da brincadeira? Distanciamento ou envolvimento?

Professora-participante 8: Professora, distanciamento poderia ser mexer no celular, conversar com a colega, fazer planejamento, arrumar o armário, essas coisas né?

Professora-pesquisadora: Sim, esse é um bom exemplo. Porque eu não estou com as crianças em um dos momentos de maior possibilidade de aprendizagem para ela. A brincadeira é a principal atividade da infância, se eu nego isso ou não participo desses momentos, eu não estou enxergando essa criança.

Professora-participante 8: Sim. Nossa, isso é forte.

Professora-pesquisadora: Então cabe a gente pensar, refletir um pouco sobre isso. Porque essa é uma responsabilidade e uma tarefa nossa com as nossas crianças. E veja, novas experiências não significa promover situações "Mirabolantes". Todos os dias eles vêm para a instituição. Todos os dias eles vão comer na instituição. Todos os dias eles vão fazer tarefas com a gente. Mas como que pode ser isso, dentro das condições que temos? Nem todos os dias são fáceis. Mas intencionalmente como podemos melhorar isso? Agora, no próximo slide, eu trouxe uma charge que diz assim... O escoteiro. O Juquinha foi ser escoteiro. No primeiro dia, chegou em casa todo feliz. A mãe perguntou "Fez sua boa ação hoje, filho?", ele disse "Fiz, mãe. Mas deu um trabalhão". A mãe respondeu "O que foi que você fez?" e Juquinha disse "Eu ajudei uma velhinha a atravessar a rua". "Mas meu anjo, isso não é trabalhão nenhum". "Não é, hein? A senhora precisava ver. A velha não queria atravessar de jeito nenhum". *(risos)* **Além da graça, né? Acho que a gente pode pensar um pouquinho se nós temos motivos para atravessar a rua. E aí, podemos considerar também as políticas que chegam até a educação. Políticas, projetos, que não temos como fugir deles. E pensar o nosso papel enquanto categoria mesmo, de professor, de coletivo. Será que temos tido motivos para atravessar essa rua? Quais são esses motivos? Porque assim, a velhinha não queria**

atravessar a rua. Mas o menino queria. E às forçamos ou somos forçados a realizar tarefas que não são fundamentais. Será que nós não deveríamos, coletivamente, ter mais controle sobre a rua da docência?

Professora-participante 13: Verdade. As vezes a gente está ali, apegado em algo. Aí de repente a educação muda. Aí tem algo novo. Aí você está resistente. A gente enfrenta aquela coisa. E tem uma barreira para ir para o novo. É o atravessar a nossa rua.

Professora-participante 4: E tem momentos que a gente precisa atravessar mesmo. Professora, tem aquele ditado assim “Cada um tem a sua hora”. Mas a criança, se a gente não despertar a hora dela, pode demorar muito para chegar. Sem contar que ela pode viver uma vida sem desenvolver a autonomia, só esperando, esperando.

Professora-participante 8: A gente já veio falando, né professora, das dificuldades que estamos percebendo. Elas estão ali e a gente precisa lidar com elas. Considerando que são novas crianças, são novas necessidades.

Professora-participante 13: Vamos de encontro. Vamos buscar, vamos abraçar. Porque se eu cruzar os braços, eu vou me tornar igual. E hoje em dia você não pode mais ser igual. Na educação não tem como você ser igual. Poderia colocar assim, há 10 anos, há 5 anos... Daqui a pouco vamos falar daqui um ano, há 3 meses, vai ter que ser assim. Não dá mais. As coisas estão modificando demais. Aí o que faz? Isso que a gente tá fazendo aqui. Tem que continuar estudando.

Professora-pesquisadora: E para isso, você precisa, nós precisamos, estar motivados. Sim, motivados. Porque se você não encontra a sua motivação...

Professora-pesquisadora foi interrompida.

Professora-participante 13: Só que tem um porém. A gente, às vezes, tem a motivação, mas a gente também não quer. Acontece esse caso. A gente se torna

velhinha, a motivação está ali, a pessoa está ali, te arrastando, e você não quer. Então, a gente também tem que querer.

Professora-participante 8: Porque eu penso que tem algumas profissões que não dá pra ser só “Ah, eu quero ser médica, pra mim. Ou eu quero ser professora”. Eu acho que são profissões que você tem que amar. Porque são coisas que você se doa. Gente, eu não consigo entender um professor que vai embora e pronto. Eu não consigo me desligar. Porque eu não consigo ser professora das oito às cinco. Não consigo. Não quer dizer que eu vou ficar trabalhando o tempo todo. Mas, às vezes... assim, são pessoas né. A gente não trabalha com um computador, por exemplo. As vezes eu não consigo dormir, eu poderia fazer outras coisas, mas eu gosto disso, eu vou procurar uma atividade, um jogo, porque para mim ser professora vai além de ir lá e falar...

Professora-participante 8 foi interrompida.

Professora-participante 4: Além só daquele ambiente escolar, né?

Professora-pesquisadora: Eu entendo a sua fala, mas acho que podemos perceber algumas camadas do que ela nos apresenta. Acredito que muito do que você diz está atrelado a esse significado, porque esse grupo tem essa característica, de entender a nossa função dentro do espaço educativo. Então o primeiro ponto é considerar o que nos motiva a estar neste espaço?! Porque pode e com certeza há motivos diferentes. Desde uma preocupação com o desenvolvimento da criança, como a garantia de um salário ao final do mês, e mais, um motivo não precisa anular o outro. Entretanto é preciso diferenciar e não se perder do que é nossa tarefa naquele espaço. Ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar uma questão central que é a crescente estatística de adoecimento da nossa categoria, justamente porque não conseguimos separar, nos desligar, nos afastar do nosso ofício. Então uma carga de trabalho elevada, demandas extracurriculares, falta de reconhecimento, salários baixos, influenciam diretamente na motivação em estar ali e desempenhar um, trabalho

de maneira qualitativa. E não dá para culpabilizarmos apenas o professor por esse cenário. Não acham?

Professora-participante 3: Sim. Eu sou prova viva de quem já viveu algo nesse sentido e é complicado.

Professora-pesquisadora: É isso, quando perdemos ou não temos o significado do que fazemos, a motivação pode se perder. E aí aqui no próximo slide, eu elenquei cinco pontos que são necessários para essa motivação sempre estar em constância. Primeiro, o ensino, o ensino em si. Precisamos olhar e entender que o que fazemos, ou seja, quando não entendemos o que é o ensino, o papel do ensino, vamos nos perder na nossa tarefa. O segundo ponto que é o estudo, a formação, que eu entendo que é uma reflexão que a gente vem fazendo. Por exemplo, o tanto de professores que poderiam estar participando dessa formação... Nós deveríamos tem o processo formativo enquanto premissa em nossa formação. Vamos levar esse exemplo para a medicina. Constantemente médicos participam de cursos, atualizações que melhoram o seu desempenho, isso porque a ciência do corpo humana está em constate evolução, logo, se o sujeito não se adequa, ele não dará conta das novas demandas. O que nos difere de um médico quando consideramos que somos responsáveis pelo processo de humanização da sociedade, por meio da apropriação do conhecimento?

Professora-participante 13: Nossa, falando assim deu até mais impacto, né?

(Risos)

Professora-pesquisadora: E tem. Todas as vezes que a gente ouve algo e estamos dispostos a ouvir aquilo ali e agregar a nossa prática, isso nos modifica de alguma forma. Nos faz repensar a aprendizagem, entender que nós também estamos em processo de aprendizagem.

Professora-participante 1: A gente fala da motivação de formação, a gente vê que poucos têm esse interesse. Às vezes a gente vai, a gente vê que se a formação

acontece no período do trabalho, até vai. Se for ao contrário, é difícil. Às vezes você fica assim conversando “Vamos marcar, vamos fazer”. Mas são poucos que se dispõem, que se mostram interessados. A maioria não tem interesse.

Professora-participante 8: Aqui, a gente tem as formações, mas mesmo nas formações a gente vê que tem um ou outro que não tem aquele interesse. Vai, ele está ali, mas ele está de corpo presente. Mas não que ele vai às vezes abraçar e desenvolver, buscar, aprender.

Professora-participante 1: Eu falo assim, que às vezes eu fico brava porque assim, isso vai facilitar a nossa prática. Não é assim, porque se eu ouço...Quando eu for fazer, eu sei o que fazer. Aí eu não aprendo, eu não sei o que fazer. Aí eu deixo todo mundo doido. Eu fico doida. Não é verdade? Porque aí eu não sei o que fazer. Porque tudo que o professor aprende, não é pra facilitar? Porque não é pra ficar pior.É pra facilitar o trabalho.

Professora-participante 1: Ou então, ainda, você precisa estar atenta ali, naquele momento, em aprender, pra dizer assim, olha, isso aqui não cabe. Não cabe na minha realidade, não cabe nessa turma, talvez em outro momento... Porque às vezes a gente força a barra também porque não entende o que cabe e o que não cabe.

Professora-pesquisadora: Acho que é um pouquinho desses dois últimos falam bem sobre isso. Que é pensar a finalidade, a clareza da prática pedagógica. Se a gente parar para pensar que nós estamos lidando com o desenvolvimento humano, que depende da gente, como essas pessoas vão se humanizar, pelo menos de zero a seis anos, digamos. A gente tem uma responsabilidade em quem serão essas pessoas. Nós podemos acabar com a ludicidade de uma criança, com a forma dela de vivenciar o mundo, com a vontade de aprender, de querer buscar o conhecimento já dentro da educação infantil já. Quando a gente entende a nossa finalidade, a gente tem clareza da nossa função ali naquele espaço, a nossa prática já é diferente. Não quer dizer que todos os dias vai ser lindo e 100%. Nós também erramos e erraremos, mas, com certeza, será uma prática diferente, mais consciente. E aí, a gente pode pensar, para refletir um

pouco mais, nesses cinco pilares. São pontos que a gente precisa refletir todas as vezes, sempre retomar. Eu ensino para quê? Para quê que eu estou ensinando? Para quê que eu estou com essas crianças, esse período todo por dia? Para quê que eu estou lá com essa turma de 20 alunos? Eu estou ensinando para quê? Para eles terem o quê? Para eles desenvolverem o pensamento teórico, para eles terem condições de serem alfabetizados posteriormente, para que eles possam se locomover, pensar, ser mais criativos. E, para isso, quando eu penso para quê que eu ensino, eu preciso pensar o que eu vou ensinar. Se a criança que está lá no maternal? Será que a principal necessidade dela é aprender o alfabeto? Ou as necessidades dela são outras? Eu sei quais são fato as necessidades dessa criança? Quem nunca já planejou uma aula, uma sequência, enfim, fez um planejamento e ficou orgulhosa de si? Pensou assim "Essa semana será incrível". Passa a semana, você está esgotada e com a sensação de que não teve progresso. Por que isso acontece? É como o exemplo de plantar feijão no algodão. Quem já fez isso aqui quando criança? E quem já fez com os seus alunos? Qual significado, apropriação teórica, ficou para a criança? Houve mesmo uma aprendizagem, a criança foi envolvida pelos conceitos durante as suas práticas ou ficou apenas na esfera superficial? As vezes movimentamos céus e terras, a ideia até é boa, mas pode estar empobrecida de significado. E aí a gente chega em um dos nossos maiores desafios, a forma. Porque a psicologia, ela vem para ajudar a gente a entender o desenvolvimento da criança, mas a forma é uma responsabilidade nossa. E é onde surgem as diversas metodologias que podem até nos deixar perdidos. Quem a gente ensina? Reconhecer os nossos "Tim Tim", nossas crianças que estão começando a se relacionar com o mundo. Precisamos entender quem é essa criança, conhecer ela, conhecer a realidade dela, o que ela precisa, a sua realidade. Porque a maneira como eu lido com aquilo ali, me possibilita ou limita de enxergar essa criança de verdade. E em que circunstância nós ensinamos? Acredito que aqui é um ponto importante no sentido de que não depende exclusivamente de nós esse aspecto. Se eu trabalho numa instituição que é nova, que tem novas instalações, que tem climatização em todas as salas, com certeza a minha aula de hoje foi diferente de um lugar que não tem ar-condicionado ainda, que só tem ventilador, porque não comportou. E assim, é

uma culpa de quem? É algo que ultrapassa as nossas condições. Ultrapassa muitas vezes as condições municipais, por exemplo. Porque o clima, especialmente nestes dias, em nossa região, tem sido difícil. Então, pensar estratégias políticas que atendam a essa necessidade seria importante. Então, hoje, a professora que deu aula com dois ventiladores é diferente da professora que deu aula com um ar-condicionado. Nós estamos falando de centros públicos, de pais e mães trabalhadoras que muitas vezes não conseguem nem ver o filho durante o dia, vê muito pouco. Essas são as circunstâncias que a gente trabalha. Precisamos conhecer elas para entender o que podemos fazer dentro das circunstâncias. Neste sentido, agora vamos pensar sobre o que é o desenvolvimento. E aí, para ilustrar eu trouxe essa imagem da minha turma brincando de lego. Com o objetivo de ilustrar que o desenvolvimento é esse movimento. De construir, reconstruir, destruir, começar de novo, de criar possibilidades. Aqui, a gente tinha um robô voador, um trem, um prédio que anda. São as possibilidades que as crianças vão criando. E o desenvolvimento, ele está dentro disso tudo. Não tem uma regra fechada sobre ele. E aqui é um pouquinho do que falamos anteriormente sobre pensar como enxergamos o desenvolvimento. Podemos pensar a ideia do desenvolvimento a partir da maturação. Que é o esperar, eu vou esperar. "Eu vou esperar a criança completar um ano, porque com um ano ela vai saber até aqui e eu posso ensinar isso. Eu vou esperar a criança completar três anos porque a linguagem dela vai estar toda desenvolvida, aí, eu posso contar a história para ela. Eu vou esperar a criança ter seis anos, cinco anos para apresentar as letras. Porque é só nesse momento que ela vai ter desenvolvido o suficiente". Então, de maneira grosseira, essa seria a ideia geral da maturação, de esperar o desenvolvimento biológico da criança, então eu espero essa maturação acontecer para eu poder dar um passo no ensino. E temos também tem a ideia de um desenvolvimento cultural. Ou seja, que depende do contexto histórico e social para acontecer, porque a criança irá se desenvolver a partir da apropriação cultural. Que é um pouco do movimento que a gente vai fazer hoje. Que se trata de pensar o desenvolvimento da criança, enquanto um processo, um movimento, que dependerá, das relações estabelecidas entre a criança e o sujeito-social e a criança e o objeto-social. Ou seja, esse desenvolvimento terá possibilidades e

limites a partir do que é ofertado a criança, dentro do contexto histórico e cultural ao qual ela está inserida. Então, à medida que a criança se relaciona com a sociedade. E o que seria essa sociedade? A família, a escola, enfim os espaços que ela frequenta. Então, a partir dessas relações o desenvolvimento ocorrerá.

Professora-participante 8: Nossa professora, isso é muito interessante. Porque, às vezes, nós somos assim... Por exemplo, eu e uma colega de trabalho estávamos conversando justamente sobre isso. A gente quer que todas as crianças estejam no mesmo nível na sala, a gente espera isso já, né? Saiu da turminha do ano passado, a gente já espera que ela tenha aprendido algumas coisas. Mas na verdade isso não é uma certeza, né? Porque depende, depende de muita coisa. Depende da família dela, da frequência, da gente também, até da turminha que ela estava. Se é uma turminha mais falante, se é uma turminha mais quieta. Então muita coisa interfere.

Professora-participante 6: Isso é verdade mesmo, porque o tempo é diferente, o tempo da criança é diferente. Porque ela está vindo com uma bagagem diferente, uma criança que chega e já vai comer porque chegou com fome e as vezes não comeu em casa porque a mãe sai para trabalhar três e meia, aí fica com, o pai o pai só coloca a roupa, leva para lá e vai trabalhar também... Então assim, são realidades que as vezes é diferente de um outro CMEI, que a criança vai naquela sala. Então você tem que considerar isso até para você não se cobrar tanto porque eles merecem ter a mesma qualidade de ensino, só que levando em consideração tudo isso, porque senão você sufoca a criança exigindo dela algo que ela não está pronta para dar naquele momento, aí entra o contexto social que você está falando, a criança chega de um jeito, aí a criança está lá, viu os pais brigando a noite, tem que ter todo um cuidado antes para entender, conhecer realmente o seu aluno, para você conseguir trabalhar em todos os sentidos.

Professora-pesquisadora: Sim, precisamos considerar todo esse contexto familiar, mas não para justificar o não-aprendizado. Precisamos tomar esse cuidado. É o que o Saviani irá dizer para nós. É preciso entendermos esse contexto, mas para, a partir dele planejarmos possibilidades de aprendizagem

que garantam o processo de humanização. Ou seja, é o nosso ponto de partida. O CMEI não pode ser uma continuidade, uma repetição do espaço familiar, por exemplo, porque a nossa função é outra. "Ah Luara, então a gente não tem que cuidar, que dar carinho?" Vejam bem, não é isso que estou dizendo. Até porque o cuidado o afeto é peça fundamental na educação infantil. O que estou dizendo é que até o cuidado precisa ser educativo. Tudo o que fazemos precisa ter o intuito de ensinar, a todas as crianças, independente das suas distintas vivências fora do ambiente escolar. Por exemplo, eu tenho uma criança que chega na sala sempre muito agitada, sempre. Então eu preciso parar e refletir que espaço eu estou oferecendo para ela para que ela consiga chegar e perceber que ali é um espaço de acolhimento, que é um lugar seguro, no qual ela não precisa estar em alerta o tempo todo? Vocês podem me perguntar "Mas Luara, eles são tão pequenos. Como eles vão entender isso?"

Professora-participante 6: Você leu meus pensamentos, eu estava pensando isso agora.

Professora-pesquisadora: Pois bem. Estamos falando aqui de professora para professora. A criança não precisa compreender esses conceitos, mas precisa fazer sentido para ela, ter significado. É preciso que ela perceba que ali, naquele espaço, vai ficar tudo bem. O que eu quero dizer? Precisamos criar as condições adequadas para o ensino, do contrário esse movimento pode ser muito moroso, ou ainda difícil, porque perde o sentido. Ou seja, faremos isso conversando com ela uma vez? Em uma aula? Não. Esse movimento deverá ser construído. Agora, nesse próximo slide nós temos essa tabela bem bonita, que eu explicarei, primeiro de modo geral e posteriormente iremos conversar especificamente sobre os períodos. Essa é a tabela referente a Periodização do desenvolvimento, que trata da divisão da vida humana em períodos, sendo cada um desses períodos é caracterizado por uma atividade, que chamaremos de atividade principal, ou atividade guia. Essa atividade se trata da forma como o sujeito, aqui, especificamente a criança da educação infantil, se relaciona com o mundo ao seu redor. Essa tabela foi elaborada pelo Angelo Abrantes, em 2012 e ela é bem utilizada, baseada nas ideias de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Nós vamos

conversar um pouquinho sobre esse primeiro momento, que é a época da primeira infância. Dentro dessa época nós temos os períodos, que trará como referências as cidades, para que tenhamos uma referência às turmas que atendemos na instituição. Isso quer dizer que essas idades são um marco, ou seja, que ao final, ou início delas a criança precisa mudar o período, ou a atividade guia? Não gente. As idades estão aí para termos uma referência de todo o processo, mas não se trata de uma regra fixa e que com todas as crianças será exatamente no mesmo momento. Então ela está apenas como um marco para a gente imaginar, porque normalmente os espaços escolares são divididos pela faixa-etária. Hoje a gente vai conversar um pouquinho sobre a transição da atividade dominante, da atividade principal da criança, pensando na comunicação emocional direta e transitando até a atividade objetal manipulatória, então faremos esse movimento. Para isso é importante a gente considerar alguns pontos fundamentais. A criança, nesse primeiro momento, no primeiro ano de vida, ela está aqui neste primeiro período, sua atividade dominante é a comunicação emocional direta. Alguém sabe o que significa comunicação emocional direta? já ouviram? Se trata do momento em que a relação da criança é com o adulto, essa é sua atividade principal. Não quer dizer que ela não possa ter outras aprendizagens, mas a aprendizagem da criança vai acontecer de maneira mais rica, na relação criança-adulto social. Então nós vamos ver daqui a pouco alguns exemplos e a podemos até voltar na tabela para pensar isso. Mas o que precisa ficar entendido aqui é que neste primeiro período é aquele período em que a criança necessita mais do adulto para se desenvolver e um exemplo muito próximo, quando a gente pensa sobre a criança, quando ela nasce, o primeiro contato que ela tem, normalmente, é com a mãe, com a amamentação, esse período da troca, é um momento que a criança depende totalmente do outro, de um ser humano mais experiente, isso porque ela ainda não possui nenhuma autonomia sobre si, não foi humanizada. Neste período está em desenvolvimento o seu afetivo-emocional. Já quando a criança está aqui, no período em que sua atividade principal é a atividade objetal manipulatória, o que está em evidência é o seu desenvolvimento intelectual cognitivo, ou seja, a relação da criança com o objeto-social. Que objeto-social é esse? Podemos pensar na relação da criança com o mundo a sua volta, porém,

com um mundo repleto de significado histórico e social. Quer dizer que o professor perde sua função aqui? Já que a relação da criança é com o objeto? Não. O professor, enquanto a pessoa experiente, tem a tarefa de conduzir essa relação criança-objeto social. E quando eu disso isso, é dizer que o professor deverá criar condições para a criança se apropriar do mundo a sua volta, a fim de que se humanize a partir do que temos construído histórico e culturalmente sobre os objetos. Um bom exemplo que nós temos inclusive datado historicamente, são crianças que nasceram e foram cuidadas por animais. Há a história de Victor de Aveyron, que deu base para o filme O menino selvagem, Amala e Kamala, que são duas irmãs indianas, enfim, esses são exemplos de crianças que cresceram com animais e se relacionaram com o mundo, a partir da forma como viam que os animais se relacionavam também com esse mundo. Inclusive, quando resgatas por outros seres humanos, há um questionamento social do comportamento desses sujeitos. Por que isso ocorre? Porque eles não demonstraram a forma de pensar, de agir, de reagir, como os demais seres humanos que vivem em sociedade. O que isso quer dizer para nós, que o comportamento humano ele é desenvolvido a partir da nossa historicidade, a partir das nossas crenças, tradições e vivências culturais. Portanto, não são instintivos, ou biológicos. É preciso que aprendamos para que possamos nos humanizar. Entendem?

Professora-participante 13: Mais ou menos professora. Pode falar mais uma vez ou dar mais exemplos?

Professora-pesquisadora: Vamos imaginar essa criança, posteriormente colocada dentro de uma sala, com outras crianças, com diferentes objetos e dentre eles, há um ventilador. Ela saberá qual a função daquele objeto? Quando a gente pensa nas nossas crianças bem pequenas, será que elas saberiam qual a função daquele objeto?

Professora-participante 13: Não.

Professora-pesquisadora. Isso, não. E por que não?

Professora-participante 13: Porque aquilo não foi ensinado para ela.

Professora-pesquisadora: Exatamente. Então, nesse momento aqui, a relação dela é com o objeto-social. Ela depende de um adulto que crie relações intencionalmente para que haja essa apropriação. E o que a periodização, a tabela mostra para nós? Que isso vai acontecer durante todo o desenvolvimento. Primeiro a criança, a atividade principal da criança está relacionada ao adulto-social, depois, no segundo momento, na sua relação com o objeto-social e isso se repete, em novos períodos, com novas atividades principais. Mas aí aqui, o Ângelo apontou para a gente que podem haverá crises. Isso para nos dizer o quê? Que o desenvolvimento não é linear. Então, é aquilo que a gente falou, ainda que o desenvolvimento biológico esteja preservado, o processo de humanização, ou seja, o desenvolvimento do pensamento dependerá de como ocorrerá essa apropriação do mundo. E aí, a forma como isso acontece pode gerar crises. E a crise pode acontecer desde em diversos momento do desenvolvimento, principalmente nos momentos de transição entre um período e outro. O que isso quer dizer? A criança sai aqui, da comunicação emocional-direta para lá, pra atividade objetal-manipulatória de um dia para o outro? De uma idade para a outra? Dormiu, acordou e já foi? Não.

Professora-participante 8: É um processo.

Professora-pesquisadora: É um processo. E, por diferentes motivos, pode ser mais difícil para algumas crianças superar esses momentos de transição de uma maneira fluída. Às vezes, a criança vai apresentar uma crise em um momento e em outro não. Mas, a forma como a gente promove esse processo pode facilitar ou não o surgimento dessas crises. Às vezes, a criança já está lá na atividade objetal manipulatória, mas algumas coisas fazem com que ela ainda tenha algumas crises e dependa da atividade principal anterior. Então, isso pode perpassar o período de desenvolvimento e isso é comum. Agora, nós vamos ver um pouquinho sobre esses momentos. Vamos ver se conseguimos identificar o período e o papel do adulto, especialmente do professor naquele momento.

Foi passado um vídeo (caseiro) de uma criança com dois meses de vida, que tem como atividade principal a comunicação emocional direta, e a mãe está conversando com essa criança, que responde com as falas da mãe com movimento e alguns balbucios.

Professora-pesquisadora: E aí, em que período vocês acham que a criança está? Quanto tempo de vida vocês acham que ela tem?

Professora-participante 3: Ah, não deve ter 4 meses.

Professora-participante 4: Eu acho que três;

Professora-pesquisadora: A criança tem dois meses E aí a gente consegue ver claramente a atividade principal da comunicação emocional direta. A mãe está o tempo todo olhando para a criança, falando com a criança. Ali no final do vídeo, na hora que ela fala "Chama o papai", porque ela percebeu que quando ela fala papai, a criança responde com um som. E a mãe continua "Isso, chama o papai" e ela responde dessa mesma forma, com balbucios. É lógico que a mãe também não faz com uma intencionalidade, pedagógica, pelo menos não parece. Mas nós temos esses bebês na educação infantil, lá no CMEI. O que a gente faz lá na sala de aula? Ou melhor, o que a gente pode fazer? O que vocês pensam? Que outros exemplos poderíamos colocar aqui?

Professora-participante 4: Eu acho que a gente pode fazer igual essa mãe. Por exemplo, chamar quando vai oferecer a mamadeira. Conversar com a criança na hora de mamar, né? Conversar também.

Professora-participante 1: A gente assim... Eu falo assim... Volta lá no outro vídeo, de perceber o contexto. Porque assim, claro que quando você pega o planejamento e vai ver, ele é amplo, mas é lá no fazer, que vai aparecer toda essa especificidade do trabalho, que é nesse caso aí, desde os bebês, ali até o zero a três. E assim, eu vejo que às vezes a gente vê a dificuldade de perceber a forma de inserir aquela habilidade

Sabe? Porque assim no pré-escola *(referindo-se as crianças de 4 e 5 anos)* a gente tem mais uma preocupação como traço, valor-sonoro, com os pré-requisitos para alfabetizar. Já no zero a três é estimulação. Você tem que estimular muito para essa criança desenvolver lá na frente. E até esses tempos a gente trabalhou com matemática e objetivo era desenvolver a matemática, o jogo com os maiores e com os menores os pré-requisitos para envolver a matemática E eu lembro que a uma colega falou que só tinha coisas para os pré *(alunos de 4 e 4 anos)*. E é assim, é essa dificuldade de captar essa sensação, né? Até do que é matemática na educação infantil. Mas a gente depende de formação também, porque tem hora que é muito abstrato.

Professora-pesquisadora. É que nós estamos acostumado com formações que a gente se senta, recebe, recebe, recebe, volta para o CMEI e aplica. Ou então aprendemos uma brincadeira, um jogo e executamos. Não quer dizer que são ruins, são possibilidades, estratégias. Mas ainda assim não tem compreensão teórica, por quê? Porque não entendemos ainda em que período de desenvolvimento a criança está. Então funciona assim, me digam se estou errada, na maioria das vezes a gente aprende uma brincadeira, uma estratégia, enfim, que alguém nos diz que dá certo para determinada idade, e aí executamos. E normalmente dá certo. Ótimo. Mas quando não dá certo, ou mudamos de turma, perdemos a base. E por que isso acontece? Porque não sabemos o motivo de usar aquela brincadeira ou aquele jogo. Se a gente tivesse claro o período de desenvolvimento da criança não seria mais fácil pensar nas estratégias? Mas o que normalmente fazemos é o caminho inverso. Vejam, nesse período aqui, nesse primeiro ano de vida, vai exercer um comportamento diferente da professora, muito mais direto que com as crianças de quatro e cinco anos. E aí, às vezes a gente tem dificuldade de pensar enquanto instituição, enquanto educação, que isso é conteúdo, que olhar para criança, que conversar com a criança não é conteúdo, não é pedagógico e, portanto, está apenas na esfera do cuidado. Quando assistimos o vídeo, nós vemos que a mãe conversa diretamente com a criança, com palavras claras, objetivas. A criança entende o que a mãe está dizendo? Evidente que não. Mas está havendo troca, contato, a atividade principal está sendo desempenhada e por isso há desenvolvimento.

Como, posteriormente, a criança irá desenvolver a linguagem oral sem que essa necessidade tenha sido criada? Porque o fato da criança se mexer, balbuciar, já demonstram uma tentativa de comunicação com esse outro que está ali. Durante o meu período de graduação eu tive uma experiência, no campo de estágio de observar o horário do banho. Naquele momento, por causa do tempo, da falta de profissionais e da dinâmica estabelecida ali, as professoras pegavam as crianças e iam tirando a roupa, davam o banho e colocavam elas de volta no solário, até que todas as crianças estivessem prontas. Poderíamos problematizar várias questões, mas vamos focar na comunicação emocional direta que não estava sendo estabelecida com essas crianças. Se fosse em casa, como seria esse banho? Com mais afeto, mais demorado, mais descontraído...? Eu entendo a questão do tempo, muitas vezes a falta de professoras, mas considerando a nossa função e a necessidade da criança dentro do espaço educativo.... Imaginem, eu estou tocando essa criança, e não estou conversando com ela. As vezes eu estou até falando dela com a minha colega de trabalho, mas não estou olhando diretamente e me comunicando com essa criança, ou seja, a necessidade dela não está sendo colocada em primeiro lugar. Às vezes a rotina do CMEI, ela nos coloca em xeque. E por isso, constantemente, a gente precisa repensar que todos esses momentos devem ser significativos, porque se trata de um cuidado-educativo, não apenas cuidado, é pedagógico. Assim como o horário do almoço. Precisa ser planejado, pensado. E por vezes, a gente corre nestes momentos, porque precisa ter tempo pra realizar a tarefa, que essa sim é pedagógica.

Professora-participante: É, tudo é pedagógico.

Professora-pesquisadora. Tudo é pedagógico. Esse momento é muito importante. A relação direta que esse professor vai ter com essa criança vai fazer total diferença para o seu desenvolvimento.

Professora-participante 8: Eu acho que já começa na entrada, né, professora? Você recebe essa criança com alegria, conversando com ela, ou você pega de qualquer jeito, nem dá oi pra ela, só fala com a mãe.

Professora-pesquisadora. Se trata de respeitarmos as nossas crianças enquanto seres humanos de verdade. E às vezes a gente ignora a criança, parece assim que ela não está ali. Ou então falar da criança na presença da criança.

Professora-participante 8: E eu acho que a gente tem que aprender a conhecer e respeitar a criança. Semana passada, nós tivemos a nossa amostra cultural lá no CMEI, e eu tinha assim, numa turma, duas crianças que eles não gostam de dançar. Não gostam. Na aula, ele não dança, põe música, ele se senta. Ele não atrapalha, mas ele não gosta de dançar. A mãe brigou porque ele não dançou. A mãe, ela tem que entender que o filho não gosta de dançar, e que a gente não pode forçar a criança a dançar. Eu amo dançar, mas tem gente que não gosta. Aí a mãe forçou a criança, ou seja, não respeita o que ele gosta, o que ele não gosta. Então, isso é uma coisa que você tem que aprender a respeitar da criança.

Professora-pesquisadora: Então e a busca por um resultado, muitas vezes, não é sobre a criança, é sobre nós. É uma expectativa que a gente cria sobre o que é desenvolvimento de verdade que a gente força situações, desde os bebês, para provar que o trabalho foi feito, claro, a partir de uma perspectiva equivocada. Mas entendo também que é nossa tarefa mudar os diálogos com as famílias. Porque há uma ideia do que é aprendizagem e muito ligado a isso, ao que a criança externaliza para a família em forma de escrita, de uma performance e isso pode ser mudado, à medida que dialogamos mais sobre como é, de fato, o desenvolvimento infantil. Seguindo, vamos para o próximo vídeo.

Foi passado um vídeo (caseiro) de uma criança com aproximadamente um ano e meio, apresentando a manipulação primária dos objetos (instrumentos de cozinha), enquanto é filmada pela mãe.

Professora-pesquisadora: Nesse vídeo, nós conseguimos perceber a transição da comunicação emocional direta, para a atividade objetal manipulatória. Porque a criança já começa a interagir com os objetos, estão vendo? Ela está

ali mexendo... Apesar da mãe não querer ajudar, que poderia ser muito interessante, ela deixa a criança explorar os objetos da forma que quisesse. Mas, por exemplo, se no CMEI, a gente pode intencionar essa experiência. "Vamos sentir a textura dessa esponja? E do outro lado?" Perceber a diferença... Nós podemos fazer isso, devemos fazer isso. Mas dá para perceber que a criança começa a fazer esse movimento. Mas, veja, não era a criança e o objeto de maneira isolada. A mãe cumpre um papel interessante de falar com essa criança constantemente. "Olha, ó, tá gostando, filha?" E, na hora de guardar, que ela está um pouco irritada e começa a guardar. Como a mãe está ali ajudando, há um suporte. Vocês percebem que ela vai parando de chorar e depois pega o brinquedo de novo? É a transição, momento em que pode acontecer uma crise ou não. A criança está começando a se relacionar com a atividade objetal-manipulatória, mas ainda depende da comunicação emocional direta. E o que é interessante do vídeo também, são quais objetos estão postos naquele espaço. São recursos da vida cotidiana.

Professora-participante. É, são simples. Não precisa de muito.

Professora-pesquisadora: Não quer dizer que não gostamos e não queremos brinquedos complexos, pensados para as crianças. Queremos sim. Mas que tenham significado. Tem momentos que perdemos um tempão elaborando algumas coisas que possuem pouca funcionalidade. Então precisamos considerar isso também. Não estou dizendo que devemos levar algo empobrecido para a criança sempre. Mas sim, que há possibilidade de trabalhar com materiais ricos em significado e que estão presentes no nosso dia a dia. Porque são objetos que a criança muitas vezes já viu alguém usando. Então, explorar esses objetos também tem muito mais sentido. E, o que o vídeo nos mostra também e perceber esse momento de transição, para criar condições e necessidades na criança, para superar esse período e entrar em um novo, que no caso é a atividade objetal-manipulatória. Eu não posso esperar ela estar pronta para brincar com os objetos, eu preciso ir criando as condições. Criando oportunidades para ela se relacionar com esse objeto-social.

Professora-participante 13: Professora, eu tenho um aluno que tem muita dificuldade na fala. Eu queria atingir ele na fala. Ele vai falar, para conversar com a gente, parece que tem uma sofrência para sair a voz. Parece que quando ele vai falar, parece que estufa, assim. Para ele pedir pra mim pra tomar água, meu Deus, para sair, parece que está apertando nele ali. Eu até comentei com a mãe. Falei “Mãe, eu me preocupo muito”. E ela disso que também percebeu. E vem me dando uma gastura de ver, porque ele já tem 5 anos. Aí hoje eu coloquei a historinha, né? Da Chapeuzinho Amarelo para trabalhar a sequência. E aí eu coloquei, antes de eu contar a história, eu coloquei hoje no tablet para eles. Coloquei no tablet, que daí tem que chamar a atenção. E eu coloquei a história. Aí depois que eles ouviram ali eu peguei um livro, né? Mostrei também um livro. Aí depois eu coloquei o tablet ali, e falei “Agora nós vamos dramatizar a história”. Isso tudo com o objetivo de atingir ele. Eu vi que o olho dele brilhava, e eu deixei livre, não apontei ninguém. Até que chegou a vez, assim, que eu vi que ele não falava nada... Aí eu chamei de dois. Eu pensei que sozinho ele não teria coragem de vim. Pois ele foi. Naquilo, ele disse que “Lobo, lobo, lobo” e ele se tornou um lobo mesmo, aí ele se soltou, assim, interpretando um lobo na história. Aí eu percebi assim que no teatro, na apresentação, ele consegue. Eu acho que ele pensou assim “Não sou eu, então ninguém vai estar me vendo, eu posso falar, sabe”. E eu achei assim, bem...

Professora-pesquisadora: Bom, eu não conheço a criança, então é difícil afirmar algo. Mas ao mesmo tempo, pelo seu relato, dá para perceber que ele sinta que o lugar é um lugar seguro para ele, porque do contrário ele não se sentiria a vontade. Talvez esses momentos de sair, de ter que ir ao banheiro, às vezes ele fica segurando uma vontade, porque ele, talvez...

Professora-pesquisadora foi interrompida.

Professora-participante 8: Mas ele não é quietinho não. Se deixar ele bota fogo.

Professora-pesquisadora: Mas dentro, ali dentro da sala, não é?

Professora-participante 8: Sim, na sala. Fora não. Mas pra falar, tem que a gente ir perguntando, mas ele tem alguma questão, não sei se já foi repreendido, né? Mas o lobo deu certo. O objetivo foi alcançado.

Professora-pesquisadora: Vamos ao próximo vídeo?

Foi passado um vídeo (caseiro) de uma criança apresentando como atividade principal a atividade objetal-manipulatória, ajudando na "faxina" de casa.

Professora-participante 6: É a Alice. Da propaganda.

Professora-pesquisadora: Isso mesmo, a Alice.

Professora-pesquisadora: Ah, ela fala tudo. A linguagem dela é bem desenvolvida.

Professora-pesquisadora: A Alice já apresenta, nesse vídeo, totalmente dentro do próximo período, onde a atividade objetal-manipulatória é a sua atividade principal. E o que ela está fazendo?

Professora-participante 8: Ela está imitando a mãe dela.

Professora-pesquisadora: O objeto que ela está brincando é o objeto do dia a dia. E o que ela está fazendo? Ela diz "Eu tô limpando a sujeirinha". Então ela está usando aquele objeto com o significado social dele. Então, por exemplo, a mãe perguntou para ela o que ela estava fazendo e ela respondeu de acordo com a função social que aquele objeto tem.

Professora-participante 13: Por isso é importante a fala não ser infantilizada, né?

Professora-participante 1: Vocês vêm como que é importante? A conversação com a criança pequena, né? A fala. Então, a questão da afetividade, a questão do contexto que ela tá inserida, da forma que ela coloca, das frases que coloca pra ela...

Professora-participante 1 foi interrompida.

Professora-participante 3: E a mãe e o pai estimulam muitas coisas também, né?

Professora-participante 1: E é uma boa forma de desenvolver essa fala, né? Esse contexto. Aí eu falo assim, está lá dentro das habilidades que tem que ser desenvolvido com as crianças, com os pequenos, o campo da oralidade, né? Então, voltando lá na questão dos pequenininhos, vai para o banho, é tudo muito mecânico, não tem essa fala, essa conversação. Essa interação. Mostrar o porquê, quais os detalhes, o que é que eu estou fazendo, onde eu vou lavar, o que eu estou lavando. E as vezes a gente acha que isso é perder tempo.

Professora-participante 13: E é preocupante, assim, essas crianças, coitada dessa professora. Porque se a gente não vai em busca, se a gente pega um desses na mão, se a gente é uma velhinha birrenta daquelas lá *(referência ao slide apresentado no início do encontro)*, que não aceita o novo, a gente acaba com uma criança dessa. Aí a gente conduz ele para a ritalina, bota lá no relatório do SERE, vai de ritalina, acaba com a criança. Por quê? Porque a mente da gente não abre para a conversação.

Professora-participante 2: Por isso que hoje não dá mais para ficar... Gente, o mundo, começando pelos professores, precisa entender a importância do professor de educação infantil. Porque, às vezes, é... Tem ano que só existe quinto ano, por causa IDEB. A criança chega lá pronta. Mas qual é a base? É o infantil, é a base de tudo, né?

Professora-pesquisadora: Exatamente, porque inclusive se a gente não dá conta disso, aqui, da linguagem oral, da percepção, da atenção, a linguagem escrita também será prejudicada. E a gente consegue perceber que em todos os momentos aqui dos vídeos, havia intencionalidade na fala. Então, os adultos que estavam ali com as crianças, apesar de não serem professores, seria muito mais rico se a gente tivesse aqui imagens de contextos escolares, mas, ainda assim. elas demonstram uma preocupação com a criança que está ali. Uma atenção com aquela criança. Não é mecânica aquela tarefa. Não é uma conversa aleatória. Tem sentido, tem significado,

há relação, há preocupação e há intencionalidade, que é um dos pontos mais importantes para a gente pensar o desenvolvimento. Eu vou parar nesse slide aqui porque não vamos conseguir avançar, mais hoje. E continuamos daqui no próximo encontro. Mas, para finalizarmos, aspectos que não dá para separar e precisamos considerar sempre, ao pensar o desenvolvimento da criança pequena e o processo de ensino e aprendizagem, que são três pontos principais para a gente pensar o desenvolvimento da criança. Primeiro, são a situação social de desenvolvimento. Que é a relação da criança com a sociedade. A sociedade somos nós, a família da criança, a instituição escolar, que é o ambiente que estamos oferecendo, outros contextos sociais que ela pode ter, a igreja, o parque, a relação dela com o adulto, ou a relação dela com outras crianças, enfim, é entender que essa é a situação social de desenvolvimento. Por quê? Considerar isso, é considerar que a criança só se desenvolve se ela estiver em sociedade. Eu dei o exemplo lá atrás das crianças que cresceram com lobos. Ela não vai conseguir desenvolver algumas questões porque não foi oportunizado para ela. Pois há aprendizagem que dependem da relação com o outro-histórico. A criança só vai se desenvolver se ela tiver relação com os outros. Então, isso precisa ser considerado. As neoformações, que são as condições psíquicas, intelectuais, biológicas. Que a criança vai desenvolvendo com o tempo, ao passar dos anos. E a atividade principal. Que é isso que estávamos conversando agora. Hoje, especialmente a comunicação emocional direta e a atividade objetal-manipulatória. É aqui que a gente tem que trabalhar, porque a atividade principal é onde vai acontecer o principal desenvolvimento. Beleza? Nós vamos parar aqui por enquanto. Já passou o horário, né? E aí a gente continua daqui no próximo encontro. Conversem com as colegas. Fala para elas virem.

Encerramento do encontro.

DIÁRIO DE CAMPO – DIA 6

Professora-pesquisadora: Na semana passada, a gente começou aquela o movimento da instrumentalização. Então começamos a conversar sobre periodização da infância, e qual é a atividade principal de cada período. A partir da psicologia histórico-cultural, que defenderá que o desenvolvimento infantil necessita do arcabouço histórico e cultural para garantir o processo de humanização, que se dá por meio da apropriação de signos e símbolos criados socialmente. No encontro passado, falamos bastante deste aspecto no sentido de que, entendemos que a criança só se humaniza a partir das suas relações com o outro-social e com o objeto-social. Com isso, conseguimos entender a responsabilidade, da nossa tarefa, enquanto professores, para ofertar um espaço que garanta esse desenvolvimento. Ao mesmo tempo, também precisamos retomar as dificuldades de aprendizagem apresentadas no primeiro encontro, isso porque foram elas que fomentaram a nossa necessidade de estudar e compreender o desenvolvimento da criança pequena. Como síntese do último encontro, acredito que podemos concordar que foi possível perceber que muitas das dificuldades que encontramos em sala é porque não compreendemos efetivamente a necessidade real da criança naquele período. Além disso, vocês pautaram bastante a questão da relação criança-família e família-escola, no sentido de que, vocês sentem falta dessa parceria. Não é?

Professoras-participantes: É, isso. Acho que foi isso...

Professora-pesquisadora: Certo. É claro que se a criança foi restrita à linguagem em seu ambiente familiar, que os adultos pouco conversam com ela, ou então se ela vive em um ambiente precarizado, isso chega na instituição escolar de alguma forma. Entretando, apesar dessas fragilidades que a criança nos apresenta, não podemos entender isso enquanto um ponto de chegada, em que a criança não possa se desenvolver mais do que aparentemente demonstra. É importante que partamos da premissa de que toda criança pode ter um ensino de qualidade dentro da instituição. Ela pode, sim. Mas depende do nosso olhar

pra ela, pensando todas essas fragilidades que ela tem, como também onde nós almejamos que ela esteja ao final do processo educativo. E aí, no encontro passado entramos nessa tabela, que é bem complexa, bem grande. E aí hoje eu a trouxe de uma forma mais sintetizada, para focarmos no que nos interessa, que são os períodos referentes à educação infantil. Vou retomar a ideia geral, para fazermos um *link* com o encontro anterior e refrescar a memória. Então, dentro da psicologia, dentro dessa linha da psicologia histórico-cultural, pensando na perspectiva de Leontiev, Elkonin, esses autores vão discutir o desenvolvimento humano em forma de períodos. Então, por isso que se chama Periodização do Desenvolvimento Psíquico. E o que eles vão dizer para nós? Que o desenvolvimento do pensamento, ele vai acontecer em períodos. E que esses períodos são divididos em épocas. Então, a primeira época é a primeira infância, depois a segunda época é a infância, depois a adolescência e aí a vida adulta. Então, Leontiev e Elkonin vão entender organizar o desenvolvimento humano assim, são nesses períodos que a gente se desenvolve, que o nosso pensamento está em desenvolvimento. E aí, em cada época, são subdivididos períodos. Aqui, a gente pode perceber pelas cores, ó. A primeira infância tem dois períodos. A infância tem dois períodos. A adolescência vão ter dois períodos. Em cada um desses período, há uma atividade que nos mobiliza, uma atividade que é dominante em nossa aprendizagem, o que não quer dizer que a gente não possa aprender de outras formas, mas essas seriam as melhores condições segundo os autores. E é sobre elas que nós vamos nos debruçar novamente hoje. No encontro anterior eu trouxe toda a tabela, pois havia a necessidade de termos acesso ao conceito de maneira geral, primeiramente. Hoje nós trouxemos as épocas da primeira infância e a infância, para olhar especificamente os períodos que nos interessam, que são próprios da educação infantil. A primeira infância discutimos na semana passada semana, que são entre zero a três anos, apesar da idade não ser um determinante singular, como também já conversamos. E aí nós também passamos pelas crises, que podem ocorrer em um momento de transição entre um período e outro. Considerando, principalmente, que esse desenvolvimento depende do outro, depende do espaço social em que o sujeito é inserido. Lá nos primeiros anos de vida, qual foi a atividade principal que vimos?

Professora-participante 13: Aquela, a comunicação emocional-direta.

Professora-pesquisadora: Isso. O que isso quer dizer? Lembram do vídeo que a gente viu da mãe conversando com o bebê, brincando com a criança na cama? Nesse momento, a comunicação emocional, aquela troca direta com a criança, é o momento que o desenvolvimento do pensamento dela está em mais evidência. Mas é lógico, não quer dizer que a criança não aprende se estiver brincando com um objeto. Mas com certeza, ter a presença de alguém, mais experiente, em uma conversa direta provocará muito desenvolvimento do que outras ações secundárias. Então, é o momento que a criança, ela vai ter relação direta com o adulto social, que está ao lado dela. E aí, por que que é importante a gente colocar aqui adulto-social? Porque estamos falando de um outro sujeito que já foi humanizado a partir da cultura, historicamente apropriada pela nossa espécie. E, portanto, é alguém, com condições de ensinar. Se não há essa premissa, não estamos falando do mesmo desenvolvimento. Ou seja, quando pensamos na nossa realidade escolar, se ofertamos trocas, vivências precarizadas para a criança pequena. Como pode se configurar o seu desenvolvimento?

Professora-participante 13: Precarizado.

Professora-pesquisadora: Então, a criança se desenvolvendo, ela transida para o próximo período, a atividade objetal-manipulatória. Que é quando a criança se relaciona, principalmente, com o objeto-social. A gente viu a Alice, brincando lá de varrer a casa. Primeira criança anterior, mexendo os objetos, depois ela limpando a casa. Lembram que essa relação muda? Primeiro ela brinca com os objetos de qualquer forma, depois, com a apropriação do significado social sobre eles, ela passa a brincar com eles de uma nova maneira. E a partir deles também desenvolver-se. E a gente percebe isso na sala de aula também. A relação dela é com o objeto-social. Então, como ela vai mais aprender? Segundo a teoria da periodização, será por meio dessa relação com o objeto-social. Só que, o que é importante a gente saber aqui? Que o objeto-social, ele não é objeto-social sem a presença de um adulto. Por quê? Por exemplo, se a criança

nunca teve acesso a um celular, um aparelho celular. E ela chega em um ambiente e entregamos isso a ela. Automaticamente, ela não vai colocar ele na orelha. Porque ela não sabe a função, desse objeto. Ela pode explorar, jogar, mas não especificamente, irá fazer esse gesto de atender. Por que que as nossas crianças colocam o celular na orelha?

Professora-participante 1: Porque eles veem. Porque a gente faz isso o tempo todo.

Professora-pesquisadora: Por que que eles fazem assim com o dedinho? *(gesto de touch no celular)*. **Porque eles veem a gente fazendo isso o tempo todo. Por quê? Porque esse objeto já está no meio social dela, sendo apresentado de determinada forma, para um determinado fim. Mas se ela não soubesse do que se tratava e esse objeto fosse apresentado para ela. Provavelmente ela iria pegar, mexer, talvez se interessar pela luz da tela... não, não exatamente. Vai ter ela, essa vai criar essa relação de comunicação, de falar. Mas não terá relação direta com a função social daquele objeto, porque ela não tem referência sobre ele. Pensando lá na sala de aula, nós, os professores, somos os principais possibilitadores de aprendizagem da criança. Toda aprendizagem dela, em quem trabalha no berçário, no maternal, a criança depende muito da gente. Ela depende muito. Ela precisa da gente para tudo. A criança nos procura, e nós precisamos ser esse caminho pra ela, para ela se relacionar com o conhecimento. Então, é esse momento que a gente apresenta os objetos, apresenta os sons, a música, a contação de história, que ela, ela vai se relacionar com o livro, inclusive. Porque ela vai começando a entender o significado dos símbolos, dos signos, presentes no espaço, e vai se relacionar com ele. E aí, nós vamos seguindo agora, para o próximo período, já na idade pré-escolar. Que ali são as crianças de quatro, cinco anos, podemos considerar até os seis anos, próximo dos seis anos. Momento em que temos como atividade principal, brincadeira de papéis. Que nesse momento, volta, retorna, para a da criança e o adulto-social. O que seria a brincadeira de papéis? É o período em que a criança faz de vivenciar, ou procurar vivenciar, a vida dos adultos que estão a sua volta. O que o adulto faz, o que ele desenvolve no dia dele, na rotina, o trabalho. Ou seja, o principal nesse momento vai ser a relação que a criança tem com o que**

o sujeito mais experiente faz, não dependendo do objeto em si, como na atividade principal anterior. Muitas vezes, inclusive, nesse momento, podemos perceber a criança com diversos brinquedos, mas, utilizando objetos secundários, que não são considerados brinquedos, ou ainda substituindo o significado dos brinquedos de acordo com a brincadeira que está sendo realizada. Ou seja, ela não precisa mais do objeto em si. Ela conseguiu, a partir da atividade objetal-manipulatória, desenvolver o pensamento, à medida que ela consegue fazer a brincadeira de papéis, estabelecendo novos sentidos para os objetos, de acordo com as necessidades da brincadeira. Então, momentaneamente, o objeto pode ganhar um novo significado. Vamos exemplificar. A bibliografia traz para nós m exemplo interessante que é o passeio ao zoológico. De forma resumida, os autores abordam duas visitas com uma turma de alunos em um zoológico, considerando esse período de desenvolvimento, a brincadeira de papéis. Na primeira visita as crianças fizeram a visita, gostaram e quando elas retornam para a instituição escolar elas brincam um pouco, tendo como referência o passeio. Em seguida, é realizado um segundo passeio, agora com o objetivo de conhecer o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam dentro do zoológico. Então, por exemplo, levou as crianças e acompanhou o monitor que dá comida para o macaco. E aí, depois, vai com outro monitor que limpa uma jaula. E aí, quando as crianças voltam para a instituição, voltam pra escola, a brincadeira ganha novas complexidades. A brincadeira se torna sobre brincar do que os profissionais faziam. Essa é a brincadeira de papéis. Quando as crianças brincam de cozinhar, cuidar de um bebê, ser professor... Isso não é só brincadeira. É uma brincadeira que gera desenvolvimento. E aí, por que que é tão importante criar situações intencionadas para que as crianças realizem essa atividade principal, que é a brincadeira de papéis? Porque é neste momento que o pensamento psíquico está sendo desenvolvido, criando generalizações para futuramente ter condições de entrar na atividade do estudo. E muitas vezes, o que tem acontecido, especialmente agora, que a gente já até conversou, né? Essas diferentes provas que estão chegando cada vez mais cedo no ensino fundamental e vão chegando na educação infantil, gera isso. O encurtamento desse processo e com isso a fragilização da aprendizagem. Então, de maneira

geral, é essa parte da periodização que nos interessa hoje. Porque diante do entendimento do desenvolvimento da criança pequena, poderemos desenvolver nas crianças os subsídios futuros para que a criança consiga atender as necessidades futuras com maior qualidade. Então, vamos iniciar pensando os três aspectos inter-relacionados, que finalizamos o último encontro. Quando a gente pensa sobre o desenvolvimento do pensamento, o que precisamos considerar: *a relação da criança com a sociedade*. Então, não adianta a gente pensar o desenvolvimento da criança nos aspectos biológicos, alimentação, higiene, sono. Isso é importante. É necessário. Mas isso é parte do desenvolvimento infantil. Precisamos pensar a criança dentro do seu contexto histórico e social. E é um pouco do que a gente também falou lá nos primeiros encontros sobre pensar quem é a nossa criança. Pensar isso é importante para considerarmos a realidade da criança. Esse será o nosso ponto de partida. Inclusive para não dizermos que a criança nasceu em determinada realidade e, portanto, está fadada a um desenvolvimento limitado. Não. É pensar dentro dessa realidade, o que que nós, enquanto instituição de ensino, podemos ofertar para que ela possa ter vivências significavas que contribuam para o seu desenvolvimento?! Porque ela tem esse direito. Outro ponto que é importante a gente sempre considerar aliado a isso, é as *neoformações*. Que aí sim é aquilo que é biológico. O que a criança, a medida em que cresce fisicamente, as neoformações cerebrais vão se desenvolvendo e vão permitindo novas possibilidades de abstração e apropriação do mundo a sua volta. E por último, então, que é onde que devemos estar, que é a *atividade principal*. Quando eu entendo o período de desenvolvimento que a minha criança está, eu posso promover um ensino mais rico. Então, quando a gente entende esse conceito de atividade principal, inclusive muitos das dificuldades que elencamos nos primeiros encontros, como a atenção voluntária, respeitar as regras... Quando esse problema se torna comum, digo, aparente em muitas crianças, em muitas turmas, ano após ano. É importante pensarmos se estamos promovendo situações de ensino que dialogam com as necessidades principais das crianças. Porque é diferente de quando pensamos uma dificuldade particular, de um aluno específico. Será que o nosso ensino possibilita vivências significativas, ações que fazem sentido para as crianças? Ou só fazem sentido para nós? Porque as

vezes eu estou pedindo pra minha turma ficar quieta, mas ela pode não ter tido oportunidade pra desenvolver essa atenção voluntária, o controle do próprio corpo, a autonomia. Isso precisa ser aprendido, logo precisa ser ensinado. Então, sobre atividade principal, qual que é a necessidade dela para o desenvolvimento? É ela a responsável em reorganizar e aperfeiçoar processos psíquicos e da personalidade. Essa é a necessidade da atividade principal. Será por meio dela que o pensamento ganhará novas abstrações e complexidade. Vamos voltar lá para a sala de aula. Eu quero que a criança fique sempre só balbuciando? Não. Eu quero que a criança fale. Por isso a importância de reconhecemos a atividade principal em cada período, para que ela possa aperfeiçoar o processo psíquico e a personalidade da criança, para gerar desenvolvimento e estabelecer novas formas de comunicação, agora mais complexas. Qual deve ser os motivos para ela aprender então? *Principais novas formações e aprendizagens*. Esse é o *motivo*, se não houver motivo, se a criança não sentir vontade de aprender, se ela não sentir vontade de experimentar o novo, não haverá as novas formações. Então a *ação*, onde está o nosso encaminhamento pedagógico, é promover novos tipos de atividade, que é a *linha acessória*. Vamos a um exemplo? Vamos pensar sobre as datas comemorativas, especificamente sobre o Dia dos povos indígenas. É muito comum que o trabalho desenvolvido no maternal, será desenvolvida no infantil 5, ano após ano. Que desenvolvimento que eu estou promovendo para essa criança sobre esse conteúdo? Que vivência ela está tendo para aprender sobre a cultura dos povos indígenas? É um assunto importante que está lá dentro da nossa grade curricular, mas ele precisa ser abordado de forma diferente, de acordo com a atividade principal da criança, de acordo com o seu período de desenvolvimento. E como seria isso? Lógico, de maneira planejada, pensar como tratar o assunto, considerando a atividade principal de cada período. Lá na atividade objetal manipulatória, eu posso levar objetos dos povos indígenas para as crianças tocarem, conhecerem. Não adianta eu levar uma folhinha, pintar a mão da criança. Precisa fazer sentido para ela. Já lá no infantil 4 e 5, conhecer a realidade dos povos indígenas, ver vídeos, se tiver oportunidade de conhecer um integrante dos povos indígenas. Há a possibilidade de pensar diversos caminhos. A relação da criança com os mesmos objetos, conteúdos precisam

ser ressignificadas a cada período. Então, desse modo, podemos entender que as capacidades e as funções específicas, o desenvolvimento do pensamento da criança, vai se manifestar na atividade principal. Então, lá no primeiro vídeo, quando a gente via a criança conversando com a mãe, balbuciando, devolvendo, a comunicação com um som, é o desenvolvimento se expressando. Aquela ali atividade principal. A criança está em atividade. Ela está se desenvolvendo. Ou então, quando a criança está manipulando os objetos e balança, ela está em atividade. Então, promover esses momentos é o importante. É isso que vai gerar o desenvolvimento do pensamento. Quando eu estou lá com a criança e aquela atividade já está superada e aquilo ali já ganhou um novo significado para ela, ela já está passando de período, ela já está em outro momento, ela está ressignificando a relação dela com aquele objeto. Perceber isso também é essencial. Porque o meu aluno pode estar agitado, entediado, justamente porque as experiências propostas para ele já são insuficientes. Houve desenvolvimento do pensamento. E aí, para agora, eu trouxe alguns vídeos pensando as crianças de três a seis anos. Então, as crianças saindo da atividade objetal manipulatória e indo para a brincadeira de papéis. Esse aqui é o V. (nome da criança que será apresentada no vídeo). Ele tem 2 anos e 9 meses. Quase 3 anos. Mas olha que interessante:

Foi passado um vídeo (caseiro) de uma criança com dois anos e nove meses, que tem como atividade principal brincadeira de papéis, e a mãe está conversando com essa criança e ela está brincando de tocar violino.

Professora-pesquisadora: Esse é bem curtinho. Mas, o que a gente consegue ver aqui?

Professora-participante 6: Ele fez os movimentos certinho, colocou aqui e fez assim.

Professora-participante 13: Os movimentos. Ele vai e volta. Até a cabeça, certinho.

Professora-pesquisadora: Sim, bacana né? Mas vamos perceber mais alguns elementos. Com certeza ele viu alguém tocando e isso lhe causou interesse,

inclusive ele sabe o nome do objeto que está imitando. Mas o que ele tinha na mão dele?

Professora-participante 6: Uma lata e um pauzinho.

Professora-pesquisadora: Isso. Não é o violino de verdade. Então ele está usando objetos, que tem outras funções, para uma função simbólica, referente a brincadeira que de tocar violino.

Professora-participante 13: Ou de repente ele pode nem ter na casa o violino, mas esse objeto pode ter sido apresentado. Ele pode ter tido o contato com esse material.

Professora-pesquisadora: Excelente. Vamos pensar lá na sala de aula? Esse vídeo é muito rico para nós. Quantas vezes não subestimamos a capacidade de compreensão das crianças de se relacionar com os objetos? Ou então ofertamos materiais empobrecidos de significado. Quando vemos esse vídeo, percebemos que ele não está brincando com o objeto sem uma intencionalidade. Há uma abstração, uma nova relação estabilidade. Agora não é mais tão importante apenas explorar o objeto em si, mas sim a brincadeira estabelecida.

Professora-participante 1: Já teve um significado. Ele já falou o que era.

Professora-pesquisadora: Já ganhou um novo movimento. O objeto ali, ganhou um novo significado momentâneo. E a importância do adulto ali, para questionar sobre a ação dele. "Mas o que é isso?"

Professora-participante 8: E aí a gente percebe a importância da linguagem também, né professora? Porque a pessoa fala pra ele que é o violino e mesmo ele errando a palavra a pessoa, que deve se a mãe, faz o reforço da palavra dizendo ela corretamente.

Professora-pesquisadora: Isso. E percebam que interessante, a riqueza de detalhes. A criança sabe qual a função do violino e como usá-los, vejam, aspectos históricos e sociais. Não é? E ela leva para a brincadeira. Vamos ver mais um vídeo e depois continuamos a nossa discussão.

Foi passado um vídeo (caseiro) de uma criança que tem como atividade principal a brincadeira de papéis, e ela está brincando de escola, onde desempenha o papel de professora.

Professora-pesquisadora: E aí, gente, qual a atividade principal?

Professora-participante 8: É interessante que a gente descobre como que é a professora na sala, né? Eu estou com um caso, assim, bem específico na minha casa, com a minha neta, mostrando como é a professora dela.

Professora-participante 1: Essa professora devia ser brava também, né? *(risos).* É interessante, sabe? Ver assim. Escolinha, brincando de casinha, assim, eu sou a mamãe, você... E é a brincadeira de papéis mesmo, né?

Professora-pesquisadora: Quando eu vi a primeira vez esse conceito "brincadeira de papéis", eu pensei, mas o que é esses papéis? É imitar mesmo, é tomar a forma da professora. A criança expressando exatamente o que acontece em volta dela. E a performance, as frases. A relação dela com a brincadeira é carregada da experiência anterior, realizada lá na instituição de ensino.

Professora-participante 13: É bom que a gente já se policia né. Esses dias, lá na sala, as crianças estavam brincando e uma falava assim "Olha bem para mim, eu estou sorrindo?". Eu já pensei, sou eu. E ela falava para a outra criança.

Professora-pesquisadora: Mas é a reprodução das personagens da vida dela. A professora, a mãe, o tio da van, o motorista do ônibus. Então é a reprodução da relação que ela está estabelecendo com o mundo que está em volta dela. E aí, é

o que eu disse. N]ao é mais importante o objeto em si, ele pode até sem substituído, o importante é a relação da criança com esse outro. Então onde está a maior fonte de aprendizagem da criança nesse período? Do que ela está se apropriando? Das diferentes formas de interagir com o mundo, a depender de quem é você no contexto. A criança está pensando isso? Está fazendo essa síntese? Não, ela só está brincando. Mas só precisamos entender isso, para poder ofertar vivências significativas para ela. A brincadeira precisará ser intencional, planejada e rica em cenários. Onde está o conhecimento? Onde está tudo aquilo que ela quer se apropriar? No outro. No sujeito. E normalmente é no adulto que está a sua volta.

Professora-participante 6: Geralmente, nessa idade, né, 4, 5 anos, você pergunta, o que você quer ser quando você crescer? Você quer trabalhar no quê? “Ah, eu quero ser professora”. A minha neta está nesse momento.

Professora-pesquisadora: Mas por que será? O que essa criança conhece? Normalmente, as crianças nesse momento, elas realmente falam profissões que se relacionam com pessoas que ela tem algum vínculo, ou uma personagem que gostam.

Professora-participante 10: É interessante. Eu perguntei esses dias para minha neta “Você vai casar, Ju?” e ela disse “Eu vou casar, vovó”. E eu disse “E você vai ter filhos?”, “Eu vou ter um monte de filhinho para ‘mim’ fazer comidinha gostosa para eles”. E eu continuei “É, a comida da mamãe é maravilhosa” e ela disse que sim.

Professora-pesquisadora: Então, esses exemplos demonstram esse movimento. Então, às vezes a gente olha a teoria muito distante de nós. Mas, quando vinculamos aos exemplos do nosso dia a dia, à prática, conseguimos ver a periodização acontecendo. Porque para esses pensadores analisarem o psiquismo humano, eles tiveram que estudar a prática. Tiveram que estudar o que estava ali, na frente deles. E se a gente entende esses períodos, se a gente entende o porquê de determinadas ações da criança, a gente consegue inferir de uma maneira mais adequada. Então, o que que seria a criança em atividade?

É a reprodução da atividade humana no objeto. Todas as vezes que a gente pensa na criança em atividade, a criança ela está reproduzindo alguma ação humana. Então, quando a gente pensa lá na criança, nos primeiros anos de vida, ela está em atividade quando ela está desenvolvendo uma ação, reproduzindo uma ação humana, que será se relacionar com o outro. Então, quando ela devolve o olhar, quando o bebê devolve o olhar para o adulto, quando ele balbucia, sorri, ela está reproduzindo o que nós fazemos. Ela está em atividade, ela está em desenvolvimento psíquico. Por que isso? Voltando lá no nosso primeiro vídeo. Cada vez que a criança respondia com um barulho, a mãe continuava falando com ela. Isso estabelece, ainda que de maneira instintiva inicialmente, a resposta a troca, a necessidade de usar o barulho para ter a comunicação. Quando ela está se relacionando com o objeto, ela está conhecendo aquele objeto. O objeto foi ofertado para ela, foi dado para ela. Depois ela ressignifica a ação dela com o objeto. Isso também é estar em reprodução da atividade humana. E isso eu fico muito claro na brincadeira de papéis. A gente consegue perceber isso com mais evidência. E aí, esse desenvolvimento ele vai se aprimorando a partir do momento que a criança vai se apropriando dos significados dos objetos e das relações. Pensando sobre a linguagem, no início da vida humana, a criança não fala. À medida que nos comunicamos com ela, ela começa balbuciar. Com a intensificação dessa troca, ela vai ampliando suas formas de comunicação até chegar na linguagem oral convencional. E nós iremos ver que a linguagem vai percorrer todo o desenvolvimento dela. Em cada momento, de forma mais complexa. Porque à medida que a linguagem vai se ampliando, à medida que a relação dela com o outro vai melhorando, as relações também vão sendo ressignificadas. A relação que ela tinha de olhar, de troca de comunicação com o outro, ela tendo maior complexidade. Vai ampliando a relação dela com o mundo. A medida que ela vai se apropriando de ações, operações mentais, operação motora, toda a sua forma de se relacionar com o universo a sua volta também muda. Vamos a mais um exemplo. Quando eu penso que eu estou com muita fome hoje. Como que a gente pensa matar essa fome? Comendo, certo? Mas como seria isso? Sairemos daqui caçando um animal para comer, vamos comer no chão com as próprias mãos?

Professoras-participantes: Não.

Professora-pesquisadora: E por que não?

Professora-participante 13: Porque tem um jeito correto de comer.

Professora-pesquisadora: Se a gente pensasse no instinto animal, é ver uma comida e comer, não é? Mas, nós fomos nos humanizando, fomos nos desenvolvendo, a medida que a gente estabelece uma forma de se relacionar com essa vontade. "Ah, eu estou com fome. Mas eu estou com fome de arroz, feijão, com uma farofa e uma pimenta. Isso é minha fome". Eu vou comer a comida com a mão? Não, vou comer com o garfo, vou segurar o garfo de determinada forma. Mas sempre foi assim? Não. As nossas crianças, assim como nós, precisam passar por essa aprendizagem, longa e a cada período com novas complexidades de apropriação das operações mentais e motoras. Isso é humanizar, isso é estar em atividade. Então a criança faz isso também, lá na educação infantil. A partir do momento que ela está se aprimorando, está se apropriando do que tem em volta dela. Além disso, é importante reforçar a ideia da substituição lúdica dos objetos. Então, quando os objetos ganham vida para ela, ganham significado, ganham sentido, e ela começa a criar outras possibilidades para esse objeto. O brinquedo ganha novos significados. O lego pode virar carrinho, pode virar avião, pode virar comida. Tudo depende da relação que ela tiver com esses objetos-socias. E depois a gente vai para a brincadeira de papéis, que se trata de repetir a função social dos adultos. Então, fazer o que o adulto faz. O que essas ações irão desenvolver? Exatamente as dificuldades que apresentamos no primeiro encontro, justamente pelo desenvolvimento das funções psíquicas. O autodomínio da conduta, a imaginação, a linguagem, o pensamento. Todas as nossas queixas. É nesse período que a criança vai desenvolver. Então, a gente quer que elas atendam anseios, nossos, ou ainda, estabelecidos externamente, mas ser ter criado as vivências necessárias para o desenvolvimento. Elas ainda estão em processo de aprendizagem. Então há tempo. E por fim, é importante destacar as atividades

produtivas, que também fazem parte do ensino e da aprendizagem. Que são as tarefas que a gente também vai desempenhar, na hora de produzir um cartão, produzir uma história, produzir um desenho, um objeto, um brinquedo. Ou seja, atividades produtivas que dialoguem com a prática vivenciada. Agora, especificamente pensando na prática, vamos retomar: as principais características da comunicação emocional-direta são: a dependência do adulto, as necessidades, as ações dirigidas, estados emocionais, choro, gestos, movimento. E o complexo de animação. E aí, para cada uma dessas, a gente pode pensar as ações de ensino. Pensar um pouquinho aqui sobre as ações de ensino e as ações de aprendizagem. Nesse momento, o que eu posso pensar sobre a ação de ensino? A minha ação precisa ser uma atitude antecipadora. Então, nesse momento, se eu quero que haja desenvolvimento, não adianta eu esperar a criança mostrar a necessidade dela. Eu tenho que ir lá e criar essa necessidade. Provocar uma ação. Interagir com a criança, se comunicar com a ela, ter expressões. Muitas vezes, se for uma família, por exemplo, que conversa pouco, que se expressa pouco, a criança também pode ter poucas expressões. Dificilmente ela vai sorrir muito. Vínculos, bem-estar e a intencionalidade. Esse é o mais importante. Ter a intenção. Tudo que a gente faz com a criança pequena, precisa ter intencionalidade. Nós conversamos no último encontro, por exemplo, sobre o momento do banho. Precisamos ter essa responsabilidade na hora de estar com a criança e não a ignorar naquele momento. E aí, quais podem ser as ações de aprendizagem nesse primeiro período? Ações imitativas. A criança vai tentar imitar. O balbucio é uma tentativa de imitação das palavras do adulto. Ações reiterativas com objetos. Ela vai começar a pegar esse objeto. Vai começar a brincar com ele. Vai chacoalhar. O chacoalho. Morder. E a comunicação linguística, que se trata da passagem por meio dos balbucios e o deslocamento. A tentativa da criança de sair do lugar. Vai rolar, vai começar a mexer, vai engatinhar, tentar começar a andar. Já na atividade objetal-manipulatória, a principal característica, como eu disse, é a função social do objeto. Que é manipular de acordo com a maneira que foi definida o uso desse objeto, socialmente. Então, a forma como o adulto usa esse objeto, a criança vai querer usá-lo também. E aqui a gente tem algumas ações de ensino novamente. Quando pensamos lá na sala de aula, s atitude antecipadora é sobre não esperar

a criança, mas sim, de maneira planejada, provocar essa necessidade na criança. A criança que está saindo ali do berçário, do maternal, ela está começando a andar. Eu não preciso esperar ela conseguir andar sozinha. Quando a gente está com a criança pequena e a gente quer que ela ande. Não ficamos provocando-a? Colocando-a em pé, forçando? Isso também precisa acontecer sobre o pensamento. Para o desenvolvimento do pensamento eu preciso criar possiblidades qualitativas de aprendizagem. Então são ações de ensino a interação, comunicação, as expressões. os vínculos. E a intencionalidade, novamente. E quais são as ações de aprendizagem? Ações imitativas. Presente de novo. Ações instrumentais correlativa com os objetos. Mas com um novo significado. A linguagem. O vocabulário. A relação objeto-palavra. Então nesse momento aqui. Tudo que eu falo para a criança tem que estar no campo de visão dela. Nesse primeiro momento, se eu for falar sobre cadeira. Ela entende essa cadeira aqui. Com o tempo, mas especialmente com as oportunidades de aprendizagem, a criança se apropria de abstração. Ou seja, se eu falar para ela "cadeira". Ela vai conseguir pensar no objeto cadeira na cabeça dela. A ampliação dos movimentos corporais e as premissas da representação simbólica. E por último, a brincadeira de papéis. Que é isso que já falamos bem hoje. Sobre a função social do adulto. Ela quer fazer o que o adulto faz. O conteúdo então é o quê? As relações humanas. Imitação voluntária de um papel. substituição lúdica do objeto. Então, o objeto ganha um novo significado. Como o exemplo do vídeo quando a criança brinca com a lata, imitando um violino. Portanto, as ações de ensino precisam estar atreladas a atitude antecipada do professor, a interação, comunicação, expressões de vínculo, bem-estar, modelo de ação e intencionalidade. Vocês percebem que não mudam as ações? A função do professor é a mesma independente do período. A mudança ocorre a depender da atividade principal da criança, logo, ao seu período de desenvolvimento. Então nesse momento são as ações de aprendizagem. São ações de representação lúdica, criação imaginária, domínio consciente dos movimentos, linguagem oral em direção à linguagem escrita, simbólica e atividades produtivas. Nesse momento, vemos uma primeira preocupação à linguagem escrita. Sim! Mas isso não quer dizer que seja sinônimo de alfabetização na educação infantil, ou ainda a escolarização

antecipada à essa época do desenvolvimento. Estamos falando de apresentar esse mundo letrado à criança, a partir de vivências significativas.

Professora-participante 2: Luara, posso fazer uma pergunta?

Professora-pesquisadora: Pode.

Professora-participante 2: Dentro da brincadeira de papéis a criança reproduz a ação de um adulto, normalmente esse adulto é alguém que ela tem mais convivência. Então assim como ela imita a professora, a mãe, o pai... Se é uma criança que tem uma família que tem uma participação muito grande numa igreja, com um pastor, padre, se tem alguém que é da área da saúde, e isso também vem de, quando por exemplo, uma criança que tem um pai agressivo... Isso vem para dentro da sala de aula também, não é? Você pensa, tem uma sala de 20 crianças, com 20 realidades diferentes, o convívio na casa. E quando o professor conhece essa realidade um pouco, às vezes ele olha diferente para aquela criança. Não só o que ela está fazendo, mas de onde veio aquilo e como interferir. Então, isso tem a ver também, né? Acaba assim... Interferindo no processo de aprendizagem da criança. Que ela reproduz tudo mesmo. Tanto que assim, igual você colocou o exemplo lá, do zoológico... Quando tem a semana do trânsito, as crianças chegam em casa e falam assim “Quando eu crescer eu quero ser policial”. Aí eles, às vezes, brincam de merendeira, porque de repente teve uma semana na escola... Então, realmente...

Professora-pesquisadora: E está muito vinculado esse momento com o interesse criado, ou seja, com a referência apresentada sobre aquela ação do adulto.

Professora-participante 2: Da vontade de falar, explicar essas coisas que você falou, na reunião de pais.

Professora-participante 6: Eu tenho um aluno... De início, quando ele começou a comer comida, eu fiquei apavorada. Porque ele não queria que nenhuma criança ficasse perto dele e ele grudava na garganta das outras crianças... Aquele dia, ele

pegava “um para Cristo”, era aquele o dia todo. Porque ele grudava na garganta ou ele pegava e beliscava muito forte nas bochechas. E teve um dia dele falar que a coordenadora foi na sala e ele falou para a coordenadora que o amigo estava olhando para ele, que estava incomodando ele, que não era para olhar. Ele pediu para a coordenadora virar a carteira dele ao contrário. Ela virou, cinco minutinhos e ele já voltou de novo. E depois nós fomos descobrir que o padrasto faz isso. É a referência que ele tem.

Professora-pesquisadora: Isso demonstra, mais uma vez, a importância que nós adultos temos no desenvolvimento dessa criança, na sua compreensão de mundo.

Professora-participante 6: E ele tem um irmão maior. E o maior fala e agora ele tá falando também que quando ele crescer ele vai matar, igual ao pai.

Professora-pesquisadora: É muito triste ouvir isso. Porque a referência possui muito peso. A criança se humaniza a partir das referências que são ofertadas a ela.

Professora-participante: Ou desumaniza, né.

Professora-participante 4: Eu estava com uma criança. Eu estava no maternal I. Eu estava com uma criança, uma sala bem agitada, né? E o pai da criança... Como eu trabalhava antes no conselho, eu sabia do contexto, né? Aí eu chegava e ele ficava... *(imitou a criança fazendo sinal de arma).* E os outros começaram a fazer igual a ele. Aí a gente começou a se preocupar. Aí conversamos, tudo. Mas é o contexto que ele está vendo dentro de casa. E aí a gente começou a se preocupar. Mas não deu para fazer muita coisa. Não deu para fazer. Você sabe o que vai... Você pode estar ensinando, mas você está vendo o caminho que está tomando. Pequenininho...

Professora-pesquisadora: É a referência que ela tem. E ela vai expressar isso. E, inclusive, é uma reflexão que a gente precisa pensar lá na nossa sala de aula. Porque se faz extremamente importante proporcionar vivências diferentes para essa criança. É urgente. Mas é preciso também perceber os nossos limites.

Porque veja, só de ouvir você falar eu já me preocupei e estou aqui pensando sobre o futuro dessa criança, mas infelizmente, nós não conseguimos fazer tudo sozinhas. E aí, precisamos pensar e considerar os nossos parceiros. A equipe da escola, a saúde, o conselho tutelar, do contrário nós iremos adoecer.

Professora-participante 13: É o que você falou. Ela vai brincar em casa também. É igual xingar, né? Às vezes eles estão lá e falam aquele palavrão. Você vai corrigir e eles não entender por que é uma palavra comum para eles.

Professora-pesquisadora: Então, a gente tem uma responsabilidade muito grande. O que a gente está ofertando para a criança? Porque ela vai nos imitar. E na imitação ela vai se desenvolver. E entender que a criança expõe exatamente o que acontece em sala de aula, ou em casa. Então, como é importante a gente perceber a nossa influência sobre essa criança.

Professora-participante 2: Ainda bem que o ano letivo é longo, que daí o professor tem o ano inteiro para trabalhar. Porque o peso da família é muito grande.

Professora-pesquisadora: E é isso. É difícil, porque nós vamos vendo alguns caminhos que a criança vai tomando, que a família vai tomando e a gente sofre só de imaginar o que vai acontecer. E tem coisas que a gente perde um pouco o controle. Mas, ao mesmo tempo, eu entendo que quando compreendemos o desenvolvimento e trabalhamos intencionalmente no intuito de que a criança se aproprie de tudo que há de mais elaborado historicamente, talvez seja o suficiente.

Professora-participante 13: É, nem tudo está perdido. Se não, não tem porque estarmos aqui.

Professora-participante 2: E essas crianças difíceis, eles demoram para confiar no afeto que alguém oferece para eles. Só que quando você ganha uma criança dessa. Aí ela começa a confiar e se espelhar em você, tudo muda.

Professora-pesquisadora: E isso traz um pouco de reflexão para a gente também. A questão do vínculo e do bem-estar. Porque ser professor não significa ensinar o conhecimento científico sem afeto. Ao contrário disso. Na educação infantil a afetividade é crucial para o processo de aprendizagem. Não pode nos faltar a atenção, o olho no olho. Que é isso que precisamos nos responsabilizar. Ter essa preocupação. Porque eu acredito que quando a gente ganha um aluno, a sua confiança, o seu respeito, é possível fazer esse caminho. E aí, nesse próximo slide nós temos algumas premissas da atividade lúdica. Ou seja, pensar o movimento da ludicidade pela criança. Começamos pelo objeto para o fim aprendido. A criança aprendeu a pentear com o pente de verdade a própria cabeça. E passa, em seguida, a pentear a boneca, o cavalo de papelão, o urso de pelúcia... Percebem como que a atividade lúdica ganha significado? Primeiro a mãe penteia o cabelo da criança. Depois, ela mesma executa essa tarefa. Ou seja, ele está desempenhando o caráter social daquele objeto, na brincadeira. Esse é um exemplo do objeto substitutivo. A ação é pentear, mas não necessariamente com o pente. Aí, a criança substitui com o objeto possível dentro do seu contexto. Pode ser uma régua, um lápis, pentear a boneca, o ursinho. Pentear a si mesma. Ou seja, qualquer coisa pode ser o pente. Tudo depende do que ela tem ali. Olha o nível de desenvolvimento psíquico que ela está apresentando nessa brincadeira. Ela não depende mais do objeto em si para brincar de cabeleireira. Isso estrutura a brincadeira de papéis. Assumir um papel. A criança tem que assumir o papel do personagem. Então a estrutura da brincadeira de papéis baseia-se nas ações lúdicas, na brincadeira em si, no emprego lúdico dos objetos e na relação entre as crianças. Essa brincadeira, normalmente acontece com outras crianças. E é importante possibilitar que as crianças brinquem entre si. E aí, eu trago aqui um exemplo intitulado "Hoje é dia de vacina!". Aqui, nessa proposta de brincadeira, estamos propondo às crianças uma brincadeira planejada por nós. Então veja, há uma intencionalidade da nossa parte. Inclusive, o professor se coloca como participante-observador dessa brincadeira e não apenas como observador externo. Se levarmos para a turma essa proposta de brincadeira, como vocês acham que eles reagiriam?

Professora-participante 13: Se fosse na minha turma todo mundo ia querer ser médico.

Professora-participante 8: E ninguém ia querer levar vacina. *(risos).*

Professor-pesquisador: Vamos pensar nessa hipótese: O professor brincando de vacinação, ao sugerir, por exemplo colocar o álcool de verdade para limpar, lavar as mãos. São ações reais que ocorrem no momento da vacinação e possivelmente as crianças já vivenciaram. Então é uma brincadeira sobre atividades da vida adulta.

Professora-participante 13: A com certeza eles iriam querer brincar. Ia dar uma confusão, mas elas iriam dar um jeito de se organizar.

Professora-pesquisadora: Sim. Iria ser aquela coisa "Eu vou ser o médico, eu vou ser o enfermeiro, eu não quero tomar vacina..." Mas o que eu quero chamar aqui é que haveria uma mobilização para a brincadeira. E qual o motivo para isso ocorrer? A intencionalidade planejada do professor. O professor organizou esse momento, essa brincadeira e deve organizar a continuidade dela, trazendo novas problemáticas para a brincadeira a fim de enriquecer o repertório. Olha como esse movimento é diferente de soltar os brinquedos na sala e deixar as crianças brincarem. Essa brincadeira requer cenário, personagens, talvez objetos organizados previamente ou junto com as crianças, mas ela tem uma estrutura, ela tem um objetivo, que, talvez sozinha a criança não brincaria sozinha, ou durante o mesmo período. Percebem a nossa ação perante a atividade principal? Isso é provocar a necessidade da aprendizagem. Se dentro da brincadeira eu apresento uma situação desencadeadora de aprendizagem, como "Todas as crianças foram vacinadas? Como conseguimos descobrir se todas foram vacinadas?" provoca-se uma ação de ensino, com conceitos teóricos, como a correspondência um a um. Então não é "só brincar", desde que haja intencionalidade. E aí, retomando, o quais são os elementos pertencentes a brincadeira de papéis que se revelam, que precisamos considerar na hora de pensar o planejamento pedagógico? Primeiro ponto é a substituição dos objetos: não tinha vacina de verdade, seria necessário substituí-la para garantir a brincadeira; o motivo: brincar, neste caso, como se fosse médico. Mas,

brincar. Sempre brincar; conteúdo: que são as relações humanas, que é o que a criança irá representar; as regras daquela relação a ser representada: então o que o médico pode e não pode fazer? A higiene das mãos, todas as crianças precisam ser vacinadas; e por último, a função do professor que é o que nos interessa nesse momento da formação, o que compete a nós. Às vezes o momento da brincadeira é um momento em que nos distanciamos das crianças e na verdade é um momento que precisamos nos fazer presentes e entender qual é a nossa função naquele espaço e, criar as condições para que a brincadeira aconteça efetivamente. A intencionalidade do professor fará total diferença na brincadeira. Eu preciso criar condições para que essa situação aconteça. Por exemplo, se o professor determinasse quem seria cada personagem, já organizasse a numeração de crianças que iriam tomar a vacina e apresentasse essa sequência aos alunos, que situação desencadeadora de aprendizagem iria se apresentar. E aí, chegamos aos desafios da educação infantil. Como transformar a curiosidade infantil em motivos para a aprendizagem? Porque, a partir do momento que nós consideramos que a criança da educação infantil aprende a partir das relações estabelecidas com o mundo a sua volta, sabemos que ela quer tocar, mexer, experimentar... Como que nós faremos para essa curiosidade se tornar um motivo de aprendizagem? Que dê vontade da criança de ficar interessada naquilo ali que a gente propõe. Se eu levar só atividade impressa, será que ela vai ficar interessada? Ou ela vai fazer só porque eu estou mandando. Às vezes, chega ao final da semana, a pintura da criança parece estar pior do que no início da semana. Por quê? Porque cansou, porque só faz aquilo. Porque ela não está motivada, aquilo ali não tem significado para ela. Então, eu acredito que esse é um dos nossos maiores desafios. Como transformar a curiosidade da criança em um motivo para a aprendizagem dela? Uma aprendizagem com significado. E entendo que o caminho são essas situações desencadeadoras. E, como as necessidades de conhecer podem converter-se em motivos impulsionadores de atividades de estudo? Porque a atividade de estudo é a próximo período de desenvolvimento, lá do ensino fundamental. E é preciso que a criança tenha motivos para continuar, que sinta a necessidade de aprender. Vejam, não é fazer o trabalho referente a atividade de estudos, mas criar motivos para que no futuro essa

atividade se estabeleça. Então o que é o nosso papel na educação infantil? Motivar essa criança. Desenvolver o pensamento dela, desenvolver a coordenação motora dela, desenvolver a linguagem. para que ela tenha vontade de aprender a ler e escrever posteriormente. Esse é um dos nossos principais papéis. E aí, para irmos encerrando, eu mostrarei um próximo vídeo para encerrarmos essa ideia.

Apresentação de um vídeo, da internet, de crianças jogando capoeira na praia.

Professora-pesquisadora: Alguém já jogou capoeira?

Duas professoras participantes: Eu já, eu já.

Professora-pesquisadora: Bom, eu já joguei também, não era uma das melhores, mas eu me divertia. É uma atividade relativamente difícil. Exige muito de você. Ter uma certa sincronia. Bom, vocês que já jogaram, acho que podem falar também um pouco.

Professora-participante 13: Eu jogava, lá onde eu estudava e depois cresci. Eu já cuidava das crianças também, aí eu tinha aula de capoeira, só que não era lá. Aí a gente acompanhava. E como eu gosto dessas coisas, eu ia. Aí eu gostei, fiz karatê também, fiz por três anos. Eu gosto. Essas coisas assim, eu gosto.

Professora-pesquisadora: É uma atividade, como eu disse, desafiadora e que eu trouxe como um exemplo para a gente pensar a complexidade que é jogar capoeira, para a criança fazer aqueles movimentos ali. O giro, até a meia-lua... É muita coisa que você precisa aprender. Então a criança aprende a fazer aquilo ali. E normalmente, quando nós estamos na roda de capoeira, também tem a ginga. Você precisa acompanhar o tempo certo. Tem a batida de mão, a música. É uma complexidade de ações ao mesmo tempo. Aqui nós vimos só o belo, não é? O produto. Por isso a escolha desse vídeo para pensarmos um princípio geral da educação infantil, sobre o desenvolvimento humano como um todo. Porque para você exercer uma atividade como essa, que é jogar capoeira, você precisa

desenvolver o seu pensamento, o raciocínio lógico, a velocidade, assimilar o movimento, o tempo e se organizar. Porque quando vemos uma roda de capoeira, vemos as pessoas jogando. Elas não param para pensar no próximo movimento que será executado. E por que não? Porque houve apropriação, o desenvolvimento aconteceu. Ali, a roda de capoeira, é a expressão do desenvolvimento. Como o desenvolvimento psíquico acontece. A criança se apropriou do movimento e dos significados históricos e culturais que rodeiam essa atividade. Digo isso porque elas estavam com a calça branca, que é um registro cultural, o cordão que indica o seu nível de apropriação da capoeira. Então, é cheia de significado. E começa por onde? Por uma brincadeira, por uma curiosidade. Mas, é compreendido que a capoeira representa a historicidade dos povos negros no Brasil. Uma expressão de luta e resistência no período escravocrata. E, para a criança jogar, ela precisa se apropriar de muitos conhecimentos, do contrário ela não consegue participar. Por isso é um princípio geral para a gente pensar. isso. E aí, para encerrarmos os slides... Eu trouxe aqui esse poema do Pedro Bandeira, que diz assim "Eu sou pequena, me dizem. E eu fico muito zangada. Tenho de olhar todo mundo com meu queixo levantado. Mas, se formiga falasse e me visse lá do chão. la dizer com certeza 'Minha nossa, que grandão". *(aplausos)* E aí na ilustração tem as crianças ali olhando para cima, fazendo mesmo essa expressão. O processo de aprendizagem para a criança é um processo muito difícil. Porque ela depende muito do outro-social até desenvolver sua autonomia. E muitas vezes, a gente não entende, ou se esquece disso. E se a gente olhar isso... toda vez que eu volto nesse trechinho, nesse texto... eu volto para essa reflexão de que precisamos olhar essa criança como ela é e que apesar de ela querer ser "grandona", igual a gente, precisamos oportunizar um trajeto rico e não acelerado. Bom. Então, agora eu vou entregar para vocês esse papel para escreverem um pouquinho sobre como vocês acham que o encontro de hoje, o conteúdo de hoje agrega para o processo de formação, para pensar as dificuldades levantadas nos primeiros encontros. A pergunta é "O que o encontro de hoje e o do encontro passado agregaram a sua formação? Digo em respeito aos conceitos novos, aprendidos ou ressignificados. Tá bom?

Encerramento do encontro.

DIÁRIO DE CAMPO – DIA 7

Professora-pesquisadora: Bom, vamos lá gente? Hoje nós vamos retomar e concluir a discussão sobre o desenvolvimento da criança pequena e pensar efetivamente a nossa organização do ensino, lá na sala de aula, o que a podemos fazer diante das dificuldades levantadas nos primeiros encontros. Tentando retomar um pouquinho o que nós discutimos lá nos primeiros encontros, nós viemos percorrendo o caminho que o Saviani nos apresenta ao pensar o fazer pedagógico. Iniciamos com a Prática Social, posteriormente a problematização, momento espinhoso, onde "colocamos o dedo na ferida" e elencamos as principais dificuldades encontradas em sala. Em seguida passamos pela instrumentalização, que se configurou nos dois últimos encontros e que continuaremos ontem. O que é a instrumentalização? Vamos pensar sobre esse verbo, instrumentalizar.

Professora-participante 1: Acho que preparar o professor? Como se fosse dar um instrumento mesmo?!

Professora-pesquisadora. Isso. É pensar instrumentalizar no verbo, ou seja, dar condições para agir. Quando pensamos no trabalho docente estamos dizendo o que então? De fornecer instrumentos teóricos e estratégias práticas que possibilitem o trabalho pedagógico de maneira consciente. O que nós vimos nos dois últimos encontros? O conceito de periodização, ou seja, entender os períodos de desenvolvimento psíquico da criança, entender como ela se desenvolve, como desenvolve o seu pensamento. Para quê? Para podermos pensar a criança, o seu processo de ensino e de aprendizagem de maneira significativa para nós e para ela, por meio da compreensão do seu desenvolvimento enquanto sujeito-social. Para isso, nós nos embasamos na psicologia histórico-cultural, que considera que a nossa tarefa, enquanto professores é possibilitar de maneira intencional, vivências que humanizem a criança. Como? Por meio da apropriação de signos e símbolos construídos histórico e culturalmente. Para compreender então a periodização, usamos

como referência visual a tabela desenvolvida pelo professor Ângelo. Vamos retomar ela brevemente? Isso porque estamos falando de conceitos que podem ser distantes ainda para nós, por isso é importante voltarmos para ela sempre que sentirmos dúvida. Focando nos períodos de desenvolvimento que envolvem a educação infantil, vamos olhar esse processo de periodização dentro das épocas da primeira infância, que é mais ou menos de 0 a 3 anos e a infância que serão crianças entorno de 4 e 6 anos. Vimos que, para cada época, há períodos. Então, teremos aqui as idades enquanto um ponto de referência, mas não um ponto determinante do desenvolvimento, pois o que a periodização irá nos apresentar é que o que direciona o desenvolvimento está aqui, na atividade principal. Então, assim, no primeiro período, qual que é a atividade principal? A comunicação emocional-direta, que vimos lá no primeiro vídeo, no qual a mãe está conversando na cama com o bebê, enquanto grava um vídeo para o pai. O que vimos nesse vídeo?

Professora-participante 1: Que quando tem comunicação emocional direta, essa criança está se desenvolvimento.

Professora-pesquisadora: Isso. Então o que podemos ter como uma primeira síntese desse período? Que, uma escola que não conversa com o bebê, que deixa o bebê de lado, não desenvolve a necessidade de comunicação e portanto, do uso da linguagem oral. Ou seja, falamos nesse primeiro período da relação da criança com o adulto. Então, nesse primeiro momento, a criança precisa desse sujeito mais experiente para se humanizar por meio dele, por meio do que ele oferece. Isso por quê? Essa criança ainda não anda, não engatinha, ela é totalmente dependente de outro ser humano. Então o que entregamos a ela, a forma como nos relacionamos com ela é a primeira forma pela qual irá aprender. Então qual é nossa tarefa? Depois, no segundo período, nós temos a atividade objetal-manipulatória, que é quando a criança está se relacionando com o objeto-social. Ou seja, por meio da linguagem oral e da interação com os objetos, a criança irá se relacionar com o mundo e com o outro a sua volta. E aí, nesse momento aqui, o que é o principal? A relação da criança com o objeto-social. Então, o professor está ali enquanto quem apresenta o significado para

aquele objeto, de dizer a função daquele objeto dentro daquele espaço. Então, o professor tem que essa tarefa de garantir que a criança se aproprie do significado-social desses objetos. Quando a criança supera esse período, já nas idades finais da educação infantil, ela entra para uma nova atividade principal, a brincadeira de papéis, que é a brincadeira de interpretar, de imitar, brincar de ser... Nesse momento, ela está imitando quem?

Professora-participante 8: Nós, a família. Os adultos que estão em volta dela.

Professora-pesquisadora. Isso mesmo. Então, novamente se estabelece uma relação da criança com o adulto social. Ela quer imitar as ações daquele adulto dentro do mundo da brincadeira. Nesse momento, as relações com o outro são mais importantes para ela. Bom, além disso, há dois pontos que eu queria chamar a atenção nessa tabela da priorização. O primeiro ponto é entender o que são essas crises, que não obrigatoriamente irão acontecer, ou seja, não é toda criança que apresenta uma crise de um período para outro. O que seria uma crise então? Por exemplo, ali, entre a atividade objetal-manipulatória, uma criança que já desenvolveu uma linguagem oral comunicativa, mas ainda nesse momento, sem pré-disposições biológicas, por exemplo uma língua presa, ela possui uma fala que nos preocupa, ou seja, em alguns momentos ela aponta para o que deseja ao invés de falar, ou pronuncia palavras de maneira cortada, não conclui uma ideia e ao mesmo tempo já apresenta características pertencentes a brincadeira de papéis, como brincar de escolinha, de corrida... Esse pode ser um exemplo de uma crise, ou seja, ela ainda não superou, ela não se apropriou adequadamente dessa linguagem oral. Mas nós podemos interferir nesse momento. Ao nos atentarmos sobre essa crise a criança irá superar o período anterior e poderá viver a nova atividade principal de maneira mais qualitativa. E o que pode gerar essa crise? Diversos motivos. Emocionais ou ainda, o adiantamento de um novo período sem dar as condições para isso. Então, é importante a gente ter uma ideia, que isso pode acontecer nesse movimento de superação de um período e início de outro. E o segundo ponto que fundamental que precisamos compreender e perceber que a criança está desenvolvendo uma atividade principal, a fim de alcançar a outra atividade

principal. Mas isso ocorre de maneira consciente para ela? Não, mas deve ser para nós, porque esse será o movimento do desenvolvimento do pensamento. Então, o que eu quero dizer? Quando a gente pensa no desenvolvimento infantil, na atividade principal, é como se ela quisesse engolir a próxima atividade. Então, a criança está desenvolvendo a comunicação emocional-direta, para que ela tenha condições de chegar na atividade objetal-manipulatória. Então, a criança está na atividade objetal-manipulatória, ela está se apropriando do objeto-social, está desenvolvendo o pensamento, em busca de chegar na brincadeira de papéis. É lógico que ela não sabe isso. Isso nós precisamos saber para criar intencionalmente um ensino que dê conta dessa formação complexa. Mas, o pensamento da criança, ele está sempre em busca de desenvolvimento. Então, é esse o movimento que ele faz. Conseguiram entender? Então, tudo que a criança faz, é para que ela tenha condições de ir para a próxima atividade. E assim por diante. Isso durante todo o ciclo da vida. Nós também estamos em atividade. Por isso a importância de compreendermos esse processo para sabermos onde atuar! Por que imaginem, se eu não percebo que a minha criança já possui condições de estar na atividade objetal-manipulatória e eu permaneço na comunicação emocional-direta, como vocês imaginam que essa criança irá reagir? Com irritação, desatenção. O mesmo ocorre nos demais períodos. É preciso que eu compreenda quais as necessidades da criança para que eu possa promover um ensino intencional e significativo. Alguma dúvida, gente?

Professora-participante 13: Professora, nesse caso aí que você disse, que quando ele, essas trocas aí, essa desatenção seria encaminhamento? Tipo, encaminhamento para a fono *(fonoaudióloga)*?

Professora-pesquisadora: Pode ser, mas depende. Precisaremos investigar, pois uma fala não desenvolvida pode ocorrer porque a criança não sentiu a necessidade de trazer complexidade para sua fala para poder ser compreendida. Estou falando da "fala infantilizada", sabe? Quando falamos com a criança só no diminutivo, ou ainda quando não nos comunicamos diretamente com ela, não lhe damos autonomia para se comunicar e decidimos por ela. Mas também pode ser uma questão de fono sim. Então, depende de como essa dificuldade se

apresenta e de como nós também temos reagido a ela. Mas, deu para termos uma noção geral dos períodos, gente?

Professoras-participantes: Sim.

Professora-pesquisadora: Então, após compreender o desenvolvimento da criança por meio dos períodos, como o ensino pode promover, por meio da atividade principal, o desenvolvimento psíquico? Essa se torna a nossa questão. Como que a gente vai, então, pegar essa atividade principal, considerar o que essa criança necessita naquele momento e organizar uma situação intencional de ensino na sala de aula, que garanta desenvolvimento? Pensando que é o ensino que vai fazer possibilitar o desenvolvimento do pensamento. E aí, pensando sobre qual é o ensino que vai promover o desenvolvimento, alguns autores da psicologia histórico-cultural vem trazendo três pontos que consideram que são primordiais para pensarmos o processo de ensino e de aprendizagem, que são: a relação entre criança, forma e conteúdo. No slide, em respeito a bibliografia estamos apresentando da forma como se apresenta na bibliografia destinatário-conteúdo-forma. Mas em minha fala, vocês perceberão que eu farei essa substituição de destinatário por criança, por considerar que dessa forma preservamos melhor a especificidade da infância, mas é importante saber como encontrarão na maioria das bibliografias. Quando pensamos sobre um ensino que pode desenvolver, que tem o potencial para sustentar o processo de ensino e aprendizagem eu preciso considerar essa tríade. Todos os anos precisamos pensar sobre quem é a criança que vamos ensinar, porque ainda que eu tenha a mesma turma a muitos anos, cada ano vai ser diferente, porque cada criança é diferente, cada turma é diferente e por isso as relações podem mudar.

Professora-participante 13: Professora, tem professora que usa o meu diário. É loucura. Como consegue?

Professora-participante 1: Tomara que isso não aconteça mais. A gente fala assim que a gente pensa que está numa fase que não tem isso mais, mas a gente se depara com essas coisas.

Professora-pesquisadora: Então assim, considerar que é essa criança. Precisamos entender também qual realmente é o nosso conteúdo. Quando levantamos aquelas dificuldades: criança com falta de atenção, às vezes falta de memorização. Será que é uma questão unicamente da criança ou se trata de um desalinhamento do conteúdo daquele período? Talvez o nosso conteúdo seja exatamente esse, desenvolver a atenção voluntária, a autonomia, controle corporal... mas nos prendemos a escolarização antecipada dentro da educação infantil, especialmente nos anos finais dessa etapa. Qual é a nossa fragilidade nesse aspecto? Porque lá no Ensino Fundamental os conteúdos são claros e para nós não.

Professora-participante 2: Olha professora, antes a gente tinha os conteúdos mais diretos, sabe? Agora, as vezes eu me sinto um pouco perdida com o referencial, por exemplo. As vezes parece que é muita coisa e no fim não é nada.

Professora-pesquisadora: Eu entendo. Penso que se a gente abrir essa porta de discussão especificamente sobre esse documento ou a BNCC, com certeza teremos questões importantes para pontuar. Mas eu gostaria de chamar a atenção para o movimento de instrumentalização que estamos construindo. O que nós temos visto nos últimos encontros? O que é o desenvolvimento infantil, a partir da periodização. Não é? Vocês não acham que, a partir do momento que eu tenho compreensão total dos períodos, das atividades principais, da importância da organização do ensino, eu não vou conseguir saber qual o conteúdo que eu preciso trabalhar?

Professora-participante 2: Faz sentido.

Professora-pesquisadora: É isso aí, estamos caminhando. E temos a forma, que eu entendo que é o nosso calcanhar de Aquiles na educação. Porque a

psicologia nos ajuda a entender quem é a criança, o seu desenvolvimento psíquico. Mas o problema da forma é nosso, dos pedagogos. E podemos dizer que essa é uma questão problemática a nível de Brasil, não é? E muitas vezes, nós caímos na grande cilada de ensinar a partir de uma aula pronta. Já viram isso? Quantas vezes nós já não fomos numa formação continuada e dissemos "Nossa, não aprendi nada aqui. Não dá para aproveitar nada na minha turma". Isso porque, confundimos a forma com uma receita, que seguindo passo a passo teremos o resultado esperado. E não é assim, a forma como ensinamos não possui receita. Claro que pensar caminhos, princípios metodológicos são importantes. Precisamos saber que há caminhos que não fazem sentido histórica e culturalmente, assim como, precisamos ter condições de perceber os princípios que são possíveis. E aí aqui, pensando na atividade principal enquanto guia do desenvolvimento, é importante entendermos dois conceitos essenciais que o Vigotski sempre apresenta ao discutir o ensino e a aprendizagem. Que é pensar a criança em dois polos. Quais as características da criança? E quais as conquistas que ela precisa ter? Quais as características, ou seja, quando eu olho para a criança, o que eu já sei que ela sabe? Segundo Vigotski, é conhecer a zona de desenvolvimento real da criança, a ZDR. Que é o que? Aquilo que a criança já se apropriou ao ponto de não depender do outro mais. Então quando a minha criança chega ali na minha turma, o que ela consegue fazer sozinha? Quem que é aquele sujeito? A zona de desenvolvimento real é isso. O que a criança já se apropriou. O que ela já domina. Essa é a zona de desenvolvimento real. Vigostki vai dizer também sobre quais as conquistas que faltam? O que ela precisa aprender? O que a criança precisa aprender é onde a gente atua. Que é na ZDP, a zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, aquilo que a criança ainda precisa de ajuda para se apropriar, para realizar. Então ela precisa de mim. Ela precisa do professor. Ela ainda precisa desenvolver. E eu enquanto professor, quero que ela conquiste aquilo. Qual que é a zona de desenvolvimento proximal dessa criança? É aquilo que ela ainda não se apropriou e, portanto, precisa da ajuda de um sujeito mais experiente para realizar. E aí, qual é a nossa tarefa enquanto professor? Que a criança amplie sua zona de desenvolvimento real, por meio de novas apropriações. E por esse motivo precisamos trabalhar na zona de

desenvolvimento proximal. Então, vamos pensar na linguagem. Quando a criança não fala ainda, o ato de conversarmos com ela, de interagir, são oportunidades de aprendizagem. Assim como, quando a criança já começou a falar e eu não problematizo isso, não incentivo, não crio nela a necessidade de se comunicar e de se expressar, o que eu estou fazendo? Limitando sua aprendizagem, estou atuando na zona de desenvolvimento rela, porque dessa forma ela não está avançando nada. E quando a criança já desenvolveu essa linguagem oral, ela sabe usar a fala corretamente com o intuito de se comunicar. Eu tenho que permanecer ali? Não, eu preciso trazer uma nova complexidade para essa apropriação, porque a criança chegou em uma nova zona de desenvolvimento real da linguagem. O que eu quero agora? Agora eu quero que ela aprenda a ler e escrever. Usar essa linguagem de outra forma. E aí eu retorno para a nova zona de desenvolvimento proximal, agora mais complexa, mais ampla. Porque a zona de desenvolvimento real dela se ampliou, como um aspiral. Só que o que, às vezes, acontece? Lembra quando comentamos sobre as datas comemorativas? Vamos manter esse exemplo. Eu tinha comentado sobre a data referente a comemoração dos povos indígenas. Trazendo como exemplo que a forma como trabalhamos esse conteúdo no maternal, as vezes se repete no infantil quatro, no infantil cinco, e isso pode ainda postergar para os anos iniciais do ensino fundamental, ou para anos posteriores. Aí podemos pensar, quanto eu estou ampliando a relação da criança com esse conteúdo? A cada ano, como a compreensão sobre os povos indígenas e a sua importância para a história do Brasil se amplia para a criança? Porque, apesar do conteúdo, em tese, ser o mesmo, a cada novo período do desenvolvimento ele precisa ter novas complexidades, assim como a linguagem. Às vezes a tarefa do infantil 4 é igual a do infantil 5, não é? Então assim, quanto do nosso ensino tem estado na zona de desenvolvimento proximal? Será que parte das dificuldades pontuadas não existem justamente por isso? Porque uma agitação da criança pode representar essa falta de motivação. Precisamos considerar esse aspecto. Se a criança domina aquele conteúdo, não faz sentido para ela repetir aquela ação ou tarefa. Esse é um conceito que o Vigotiski traz que deve ser primordial para nós. Precisamos estar nesse momento em que a criança não dominou ainda. É ali que está o nosso lugar. E aí agora a gente vai conversar um

pouquinho mais sobre a brincadeira de papéis, que ocorre principalmente entre os infantis quatro e cinco, especialmente no cinco, com o intuito de refletir sobra a organização de um ensino mais intencional e mais consciente. Um dos primeiros princípios norteadores da brincadeira de papeis é acatar as regras. O que isso quer dizer? A brincar de ser alguém, brincar de representar um papel requer algumas premissas, próprias da personagem. Inclusive vocês já devem ter ouvida "Professora, ele está brincando errado. Não é assim que faz".

Professora-participante 1: Verdade. Mas acho que é porque eles querem fazer igualzinho, não é professora?

Professora-pesquisadora: Sim e é aquela a principal, ou talvez única referência que a criança tem. Ela está tentando imitar o movimento da vida, da relação humana, que está sendo expresso ali na brincadeira de papéis. As crianças enunciam seus desejos, ou seja, elas mostram o que elas querem para desempenharem adequadamente o papel que assumem na brincadeira. Nós assistimos em um dos vídeos uma criança brincando de ser professora. Se lembram? No vídeo tinha uma pessoa adulta e uma outra criança, um pouco mais velha. Mas essa criança menor estava sendo, na brincadeira, a professora da turma. E ela estava ali, se expressando como uma professora, quando a pessoa adulta do vídeo começa a se comportar como um aluno "Ah, mas eu quero ir no banheiro", "Eu quero ir embora", "Chama minha mãe"... Esse adulto colocou a criança numa situação em que ela precisaria resolver aquela questão dentro do seu personagem da brincadeira, a professora. E ela de fato assume esse papel e responde para a pessoa adulta "Não chora, vou ligar para a sua mãe, tá bom?", "Não fica assim, não fica triste". Ou seja, ela assumiu o papel da personagem. Ela deixa a opinião pessoal dela de lado para viver aquela personagem com as características dela, que é a professora. Esse é um princípio também para pensarmos o desenvolvimento do controle, a atenção, as regras e as normas sociais. Esse mesmo exemplo nos mostra isso. A criança, assumiu o papel. Quer dizer que isso ocorre de imediato? Não. É uma construção até a superação do período. E quando falamos sobre estabelecer as normas sociais, é defender quem é o professor, como ele se comporta? Aquilo se torna uma

referência para ela. E aí, levantamos novamente a responsabilidade do adulto a sua volta, especialmente nessa formação, a relevância do professor em ser essa referência rica, como também promover vivências que dê novas formas de se relacionar com o mundo. A brincadeira de papéis também traz a sujeição às regras que modificam o seu próprio comportamento. Então obriga a criança a se controlar conscientemente. Então a criança se mantém desempenhando uma ação porque ela quer brincar dentro de um determinado contexto e representando alguém específico, tomando consciência da ação dela ali na brincadeira. Olha que nível de atenção às características da personagem, assim como das relações que ela tem, que a criança precisa se apropriar. Porque ela precisa lembrar como é a professora na sala, os fatos, as falas... Por exemplo, a criança ao brincar como se fosse motorista, ela esforça-se em reproduzir as ações adequadas a essa personagem. Estamos falando da base para a formação da consciência. Porque pensar e desempenhar o movimento da de dirigir, fingir que está apertando o freio, fazer o barulho, isso tudo requer uma experiência anterior cheia de sentidos. Houve memorização nesse processo, atenção às relações estabelecidas anteriormente. Então, quando falamos da brincadeira de papéis, aparentemente parece que estamos falando de uma ação própria da criança, mas não é. Nós podemos e devemos promover diferentes possibilidades de brincadeiras. Formar a consciência não envolve apenas leitura e escrita. Na brincadeira pensada, planejada, problematizada, intencional, isso também pode ocorrer. E é importante entendermos isso para de fato possibilitar isso na nossa realidade. Então qual que é o conteúdo da brincadeira? Elkonin irá dizer para nós que o desenvolvimento do tema vai da execução das ações lúdicas aos modelos de papéis em que a criança utiliza numerosos meios representativos. Então a fala é o conteúdo, a ação, e a respectiva atitude em face do papel. Tudo isso precisará ser ensinado. Quando pensamos a criança na brincadeira de papéis, ela está se relacionando com os pares, que foi uma dificuldade que foi levantada aqui, que é a interação entre as crianças. A brincadeira de papéis proporciona essa relação. Essas ações envolvem a cooperação, a aceitação, a negociação. Acatar as regras, a subordinação. São aspectos que também fazem parte da vida adulta, não é? Das relações de trabalho, afetivas... e que na brincadeira de papéis irá aparecer.

Professora-participante 4: Eu achei tão bonito hoje na hora do sono. O menino da minha turma. Aí estava todo mundo deitado, né? E aí estava eu e a outra estagiária e ele estava lá. E ele sentadinho, igual eu. Eu olhei e eu deixei ele ali, que bonitinho. *(professora-participante mostrou o movimento da criança fazendo os outros alunos da turma dormirem, assim como ela e a estagiária faziam).*

Professora-pesquisadora: Que graça! Porque assim, quantas vezes era no horário de sono e ele não ficou olhando vocês fazendo isso? É muito interessante. Nós podemos pensar também sobre a brincadeira compartilhada. O que seria isso? Como que nós, dentro das condições da nossa realidade, podemos espaços para brincar e compartilhar? Lá dentro da nossa instituição. Como que aprende a brincar? Porque dá para percebermos até aqui que é isso, aprender. Será que as nossas crianças estão sabendo brincar? Quantas vezes nós falamos aqui sobre o uso da tela. Ou então ela depende de um brinquedo para brincar. Irei dar um exemplo para vocês. Na última semana, no "Dia do brinquedo", pós "Dia das crianças", aquela coisa, muitas crianças levaram seus brinquedos novos. E, uma delas levou uma espécie de tablet. É uma tela, que você escreve nela, com uma caneta específica e então aparecem as formas, as letras, enfim. E lembrando, eu tenho uma turma de Infantil 5. Essa criança não conseguiu brincar e boa parte do grupo de alunos também não conseguiam, ficavam perto dessa criança, para acompanhar o que ela fazia na tela. Então eu fiz uma intervenção e usamos esse brinquedo em uma brincadeira coletiva, onde os alunos tinham que descobrir o que o outro estava desenhando. Mas essa situação me incomodou bastante. Porque a tela já é muito familiar às crianças e aí quanto realmente é interessante ter essa ferramenta dentro da sala de aula, especificamente nesse período de desenvolvimento? É claro que eu deixei a criança brincar, afinal, era o dia do brinquedo e ela trouxe esse, mas ao final do dia eu pedi à família que não fosse mandado mais esse brinquedo e expliquei, com cuidado, o porquê. Mas vamos pensar, quanto a gente tem deixado as nossas crianças muito tempo na tela, elas não sabem brincar. Porque o brincar, ele não é natural, ele precisa ser aprendido e ele exige ações da criança, pensamento... Talvez, o fato de termos vivido em outro momento histórico, no

qual aprendemos a br**incar na rua, com crianças que eram vizinhas, com a família, pareceu que era natural. Mas não é. E o contexto social das crianças na atualidade também é distinto de 30 anos atrás. Se não ensinamos a criança a brincar, criar possibilidades para que essa brincadeira ocorra. E aqui eu trouxe algumas propostas para pensarmos o movimento da brincadeira, como que ele ocorre? A transição de regras. Quando a criança deixa de brincar com os objetos em si, deixa de explorá-los e coloca complexidade nessa brincadeira. Aqui a gente tem um exemplo do jogo de revezamento, jogo das locomotivas, propostas em que as crianças precisarão mudar a ordem, esperar a sua vez, revezar. Isso é uma transição de regra. E isso é um grande desafio para os pequenos.**

Professora-participante 8: Principalmente na educação infantil. Porque se ela é filha única, ela sempre foi a primeira.

Professora-pesquisadora: Isso. E aí, nós podemos criar intencionalmente esses momentos. Elkonin vai dizer para nós que é nesse período também que ocorre a introdução do argumento ou a dramatização. Essas apropriações elevam a capacidade de dirigir as novas ações. E por conseguinte, o acatamento das regras. Então, quanto mais a gente provoca, a dramatização, a argumentação, é a brincadeira de papéis.

Professora-participante 13: Ah, nós somos dessa época, né? É verdade.

Professora-participante 1: Vendo assim o que você está falando, a gente vê a necessidade, de colocar mais jogos, brincadeiras, porque quando você vai jogar ou brincar com a criança, tem que ter a regra. E aí, às vezes, fica naquela ansiedade só de replicar e o caderno e ter coisa no caderno e ter, que não tira o tempo para brincadeira, sentar, jogar, compartilhar com o outro.

Professora-pesquisadora: É entender que a educação infantil, é o processo, né? A nossa tarefa se faz no processo. Levar todo dia pra sala coisas pra brincar, pense. Isso não quer dizer que seja fácil. Provavelmente a primeira vez que

pensamos ou pensarmos a brincadeira de papéis para a sala de aula será difícil, mas a medida que fazemos isso com frequência, o processo também vai ficando menos difícil. A turma passa a receber a brincadeira diferente. Eles passam a trazer propostas também. Porque você vai ensinando como brincar. Aí a gente pode chegar a seguinte pergunta "Mas a criança 'só' brinca?" E eu destaquei o só, justamente porque não é "só" brincar.

Brincar envolve muito conteúdo. Tem intencionalidade. Então, a criança, quando ela está brincando, ela está preocupada com a brincadeira, sim. Quando a criança está brincando de escolinha, ela não está preocupada se ao final da brincadeira vai ter determinada recompensa. Ela está preocupada com o quê? Com o brincar. Brincar de ser professora. Essa é a preocupação da criança. E, ao final desse período, podemos pensar, lá ao final do Infantil 5, os jogos devem surgir de maneira mais acentuada. Porque a brincadeira ganhou novas complexidades e passa a ter novas necessidades. Quando pensamos no jogo, qual o diferencial dele para a brincadeira?

Professora-participante 1: Tem que cumprir um objetivo.

Professora-pesquisadora: Aí, aqui tem produto. Então, a criança, quando já está jogando... o processo é legal. Mas não é só o processo. Tem o produto. Ela quer chegar a um resultado, que é sobre o que vamos conversar um pouquinho agora.

Professora-participante 2: Eu penso assim, que o professor, ele precisa ter consciência da importância dele. Qual é o papel dele enquanto professor. Porque, o brincar... A criança acha que ela está brincando. Mas, quantas coisas se desenvolvem na criança nesse momento. Só que é um negócio que faz barulho. Que deixa a sala, onde não fica essa coisinha de um atrás do outro. E, às vezes, o professor, ele está preocupado, ou, dependendo da situação que ele está, do lugar que ele está, das cobranças que ele recebe, de alguém que chega ali, e as crianças têm que estar quietinhas e sem fazer barulho. Então, assim, quando ele tem consciência do que ele está fazendo... Só que, daí, tem a questão de você que estava falando no começo. De todo mundo estar falando a mesma linguagem. Que não tem como ter aquela sala

arrumadinha, *organizadinha*, numa atividade dessa. E, o quanto de atividade dessa é importante, né?

Professora-participante 1: Eu falo que, se você chegar numa sala, você encontrar uma organização onde a criança está é o centro do processo, você já identifica como o professor trabalha. E, aí cai muita questão. Onde o professor está e com quem ele está. Porque, para acontecer, toda a equipe tem que estar engajada. Se eu chegar aqui e fazer uma proposta de trabalho, onde os meus pares só vão reclamar e desmotivar... Ou então, se não tiver rendimento de caderno... A gente sabe que tem as críticas. Então, assim, muitas vezes é a visão, mas também é uma equipe engajada para ter o produto, para acontecer o processo. Só que a educação quer que esse processo antecipe. Então, assim, quer que essa criança chegue lá no terceiro trimestre e esteja pronta, de alguma forma. Então, assim, eu falo que essa é a visão. Mas, a gente tem que ir mudando essas cabeças.

Professora-participante 10: Essa semana minha coordenadora falou assim “Você não vai fazer sondagem não? Da tua turma?”, Eu pensei, vou fazer sondagem... e ela continuou “É, porque daí o ano que vem essas crianças vão para o primeiro ano e você sabe que essas professoras vão falar da gente. Que a gente não fez o que tinha que ser feito”.

Professora-participante 1: Lembra do processo miniatura? Que tem que chegar pronto Tem que chegar pronto no primeiro ano, porque a gente conhece professoras do primeiro ano E elas falam mesmo.

Professora-participante 6: E eu era assim. Quando eu estava no 1º ano eu ficava perguntando “Fulano quem era a sua professora ano passado? Quem era a sua professora?

Professora-participante 1: Ela queria que chegasse no pronto.

Professora-participante 6: Não, mas me deixa explicar. Mudou. Mudou muito. O ano passado eu peguei uma salinha de primeiro ano e eu peguei um segundo ano. O ano

passado eu já vi a diferença de como essas crianças chegaram, porque no ano anterior... eu falo assim, que a pandemia, ela não foi de toda um caos, porque aqui com a pandemia se unificou um trabalho e ficou alinhado. Porque eu vou falar uma coisa, foi difícil chegar nisso.

Professora-participante 1: É que aqui, na pandemia a gente conseguiu unificar. Então, com a questão da produção de sequências didáticas, hoje a gente pega uma literatura e deslancha com a sequência didática.

Professora-participante 6: E assim, a professora que não sabia fazer, ela teve que se explicar, porque era daquele jeito que tinha que fazer.

Professora-participante 1: E era assim, a gente sofreu muito em 2020 e 2021. Eu paguei todos os meus pecados e vocês também. Por quê? Porque a gente tinha que produzir, foi a criança para casa, a gente teve que unificar, a gente não tinha contato pessoal, contato físico, era tudo à distância. E a gente conseguiu produzir sequência, a gente conseguiu corrigir sequência, postar sequência, porque não era uma coisa do professor na sala de aula. Era uma coisa em rede. Gravar vídeos, fazer atividades, fazer práticas, então a gente cresceu bastante com isso. Só que depois que voltou no curso social, mesmo assim a educação infantil continuou trabalhando nessa proposta. Então não é que engessou, mas hoje a secretaria produz a sequência, cada instituição tem sua liberdade, tem sugestão... O professor vai lá, monta cada um dentro da sua realidade, mas conseguimos, aprendemos, construímos e aí dá significado lá no final.

Professora-participante 2: Outra coisa que eu estou pensando aqui é esse conflito do parcial para o integral, porque são 20 horas de diferença. De trabalhar, promover todos esses momentos para as crianças.

Professora-participante 1: Outra coisa que a gente vê muito é que o infantil 5 da escola é diferente do infantil 5 do CMEI. Porque o CMEI ainda tem essa característica do olhar do cuidar, muito cuidar. Não que elas não façam a proposta do educar, mas ainda é aquela característica, aquela rotina de CMEI. É diferente e a gente já percebe

que lá na escola já muda totalmente. Na escola é praticamente uma turma de fundamental, a cabeça do professor, a forma dele abordar, o tempo que ele tem.

Professora-pesquisadora: A própria organização do espaço, né?

Professora-participante 6: Isso que eu ia falar. E eu fico pensando assim “Nossa, o que eu consigo produzir aqui é o dobro do que minha amiga faz no parcial, porque aqui é quarenta horas e lá é só vinte. Antes eu achava ruim uma criança ficar o dia todo numa escola, mas agora o meu conceito já mudou. É diferente.

Professora-pesquisadora: Então, mas isso também depende. É porque são 40 horas bem vivenciadas porque assim, se for pra ser quarenta horas revezando entre as obrigações de cuidados de higiene e alimentação, sem vínculo com essa criança e dentro de uma sala, frente a uma TV, aí não importa se são 20 ou 40 horas. Mas estamos falando aqui de quarenta horas bem vivenciadas, aí tudo bem. Até porque pode ser que a instituição seja o melhor lugar que essa criança poderia estar. Precisamos considerar isso também.

Professora-participante 4: E eu falo assim, as vezes a gente tem que produzir esse trabalho com a sequência e aí tem que intercalar o momento da brincadeira, um jogo, uma atividade externa... Então veja bem, quantos momentos nós temos que encaixar dentro daquela proposta de trabalho. E ao mesmo tempo acompanhar também a questão do traço, da letra, do reconhecimento, da oralidade. Então assim, eu falo que o professor de educação infantil tem que ir para o céu, porque para dar conta de todo esse processo, é muita coisa, E aí eu falo assim, não que lá no fundamental não faça, eles fazem, eles alfabetizam, mas todo esse olhar, de envolver todo esse processo é muito difícil. E a base é ali, se você não mexer ali, como que você vai dar conta depois? Vai ficar faltando alguma coisa. Às vezes você que está lá na universidade e eu também estou. Como aluna, a gente vê eles discutindo lá e eles tem uma cabeça de ensino superior... Às vezes eu abro a boca lá, parece que eles querem me dar as pedras. Por quê? Porque eles não sonham como é isso aqui, o chão, como é essa realidade aqui. Só que eles querem modificar lá na ponta. Não vai modificar a ponta, precisa vir para o chão da escola, tem que vir aqui para os pequenos, é aqui que está

construindo. Eu sei que é necessárias aquelas discussões, aquelas falas, mas a visão de uma universidade... Ela não sonha o que é essa realidade.

Professora-pesquisadora. Sim, eu te entendo T. E uma universidade desvinculada da educação básica, que não conhece a realidade, tem dificuldade de intervir nela. Então é uma questão importante sim, que precisa ser levantada.

Professora-participante 1: Tem uma amiga que está agora, cursando e desenvolvendo um projeto no S. *(nome da empresa)*, ela trabalha com um curso técnico de matemática lá dentro e aí a dificuldade que os alunos chegam, sem nem as operações básicas, com defasagem, com dificuldade, às vezes não sabe fazer porcentagem. E eu falo, que essa dificuldade, que chega nessa ponta aí, é a defasagem que aconteceu lá no início. Porque hoje eu vejo, se eu tivesse sido bem-preparada, trabalhado comigo na prática, com concreto e apoio, seria menos difícil. Era tudo muito abstrato. E a gente teve essa definição tradicional. Então ela debatendo eu pensei que isso daí só vai melhorar se tiver lá no início. É lá que vai trabalhar, que vai trazer o completo, que vai fazer essa criança produzir, entender, compreender. Só que é complicado tudo isso.

Professora-pesquisadora: Sim, gente. É o que eu disse no início da nossa formação. Precisamos ter ciência de que não é tudo que depende de nós. Dão muitas camadas, muitos sujeitos e entidades que direcionam o trabalho educativo.

Professora-participante 1: É o que eu falei. Se a equipe não abraça e a família não entende é difícil. E o duro é que eles só pensam nisso também, em ver o caderno cheio de folha, de produção.

Professora-pesquisadora: Não é fácil... Então, dentro da teoria, quando pensamos sobre essas atividades produtivas, estamos falando daquilo que gera um produto. São muitas das ações que já desenvolvemos em sala. Mas não se resume ao caderno. Pode ser o desenho, a pintura, mas também pode ser uma modelagem, uma construção. Essa pintura pode ser a tinta, a tela. Os jogos, ou

atividades didáticas, temos inúmeras possibilidades de produto. O produto não precisa ser apenas a folhinha, que é algo que ainda vemos muito. Por fim, é importante entender que as atividades produtivas são uma linha acessória do desenvolvimento, é uma possibilidade de a criança expressar aquilo que ela pensou, se apropriou, criou. Então ela pode expor aquilo ali por meio de algum produto concreto. Mas não é, ainda, a sua atividade principal. Isso irá acontecer nos períodos seguintes, no ensino fundamental. Para a educação infantil não será esse o nosso principal objetivo. O nosso principal objetivo é a brincadeira. Leontiev irá dizer para nós "Que a apropriação dos conceitos, das noções, dos conhecimentos supõe, portanto, a formação da criança das operações mentais adequadas e para isso elas devem ser elaboradas ativamente. Elas aparecem primeiramente sobre forma de ações exteriores, que o adulto forma na criança e que em seguida apenas são transformadas em operações intelectuais. Ou seja, para que aquilo se torne abstrato, primeiro é preciso vivenciar o conteúdo concretamente. Então, a brincadeira de papéis, rodas essas relações que vimos até agora, que promovem o desenvolvimento, precisam estar primeiro no campo externo, do concreto, para depois ir para o campo intelectual e ganhar abstração. Porque, para elaborar de forma abstrata é preciso antes ter muitas vivências reais e concretas que nos deem condições de elaborar, generalizar mentalmente. Imaginem, para escrever um texto, elaborar uma ideia? Eu preciso primeiro externalizar, viver isso fora. Por exemplo, quando a criança pega vassoura e no início da atividade objetal manipulatória, ela só brinca com a vassoura com o seu significado real. Quando a criança passa a pegar aquele objeto, por exemplo, e transformá-lo em um cavalo, a vassoura deixou de ser vassoura. Agora é um cavalo. Isso se trata de um desenvolvimento do pensamento, capacidade de abstração. Ela criou uma relação de que o cavalo não é só aquele que eu vi de verdade. Eu posso fingir que ele é isso aqui que eu estou na mão. Então, é uma operação intelectual que ela só conseguiu transformar porque antes se aproprio das relações concretas. Agora, vamos pensar um pouquinho sobre a nossa sala. Vou dizer uma frase e quero que vocês digam o que acham "Quem fizer a tarefa pode sair para brincar..." *(todas as professoras* riram).

Professora-participante 13: Quem nunca né professora? Mas hoje até que deu certo.

Professora-pesquisadora: Ah, deu certo hoje? *(risos)*. **Acho que vale a pena nos perguntarmos: para que estamos fazendo a tarefa? Ou talvez, para quem que é essa tarefa? Qual que é o objetivo da tarefa? Será que aquela criança está fazendo aquela tarefa por prazer, com sentido? Ou o objetivo é terminar a tarefa e ir brincar? E o nosso é ter o que mostrar para os pais e para a equipe? E olha como que pesa os conceitos, os termos. A tarefa é algo ruim. Porque ela me impede de brincar. Enquanto teoricamente, essa tarefa, ela devia ter relação direta com essa brincadeira. Porque dessa forma parece que a brincadeira ela está desvinculada com tudo que é de aprendizagem, com o que é pedagógico. É como dizer assim "Esse é o momento de aprender. Depois a gente vai brincar". Enquanto esses dois conceitos, esses dois termos deviam estar conversando entre si. Tem que ter relação a tarefa com a brincadeira. A tarefa tem que ter significado, tem que estar ligada ali com a brincadeira. E assim, nós fazemos isso... Que relação será que a criança está desenvolvendo com essa aprendizagem? Ela vai olhar a tarefa e falar e "Acabou a brincadeira. Não tem brincadeira". E em seguida temos a transição, às vezes as crises, como a gente viu, que é aquele momento que a criança passa de um período para o outro, e que, a teoria vai nos apontar que, com a complexidade das apropriações e o desenvolvimento da criança, surgem, pouco a pouco, a tendência a tipos mais sérios de atividade principal. Então ela vai deixando aquela brincadeira de papel. Ela quer brincar de coisas mais sérias, com objetivos mais explícitos, quando os jogos ganham mais força. Nesse momento, vai se estabelecendo a atividade de estudo, momento em que a criança irá se preocupar também com as letras, a escrita, a leitura. E a aparição dessa nova necessidade vai mostrando o final da idade pré-escolar, do período da brincadeira de papeis e o começo de um novo período do desenvolvimento infantil. Quer dizer assim, que quando os nossos alunos estão lá no final infantil eles podem demonstrar que não possuem mais o mesmo interesse pela brincadeira de papéis, eles já querem os jogos, eles querem o livro, eles estão narrando uma história inteira para nós, eles estão prontos para o próximo período de desenvolvimento. Então ao pensar as atividades produtivas, vale nos perguntarmos, por que que eu vou fazer aquela**

tarefa? Sabe mais um exemplo que acontece muito na educação infantil. O uso da mão das crianças, as vezes até o pé. *(risos)* **A gente pega a mão da criança, e nós mesmo passamos a tinta, não é nem a criança, prega a mão dela no cartaz, já limpa a mão dela, para não sujar, é claro e aí, eu mesma faço os traços que faltam para formar um pato. Que participação da criança teve ali? Só9 emprestou a mão, e as vezes sem nem pedirmos permissão. Vocês riem né? Por que será?**

Professora-participante 10: Ah professora, você já estragou minha atividade dessa semana. *(risos).*

Professora-pesquisadora: Coitada dessa criança. E piora. Termina de colar os vinte patos no cartaz, aí expõe no corredor para quando os pais chegarem verem. Aí se o pai pergunta qual é o do filho ele nem sabe responder. Por quê? Porque não foi ele quem fez.

Professora-participante 2: Aí, às vezes, os dedos não pegam, vai pegar a mão da criança de novo. É aquela história, eu finjo que ensino e ele finge que aprende. *(risos)*

Professora-pesquisadora: Brincadeiras a parte é a pergunta de ouro: o que é que nós estamos fazendo? É uma reflexão que precisamos fazer. Para que a gente está fazendo essas tarefas, gente? Para quem?

Professora-participante 6: Para os pais. Nossa professora, quando eu entrei, nossa, eu achava lindo. Eu fazia um monte disso. O duro é que os pais gostam. Se a gente não faz eles vão reclamar ainda que não tem nada.

Professora-pesquisadora. Entendo, entendo. Mas quem vai ressignificar isso? Ou melhor, quem tem mais condições de fazer isso? Somos nós, a instituição escolar. Porque pode até ficar bonito aos olhos do adulto. Mas, quanto de significado tem para a criança? Agora, ela olhar uma tarefa, ela se identificar, ela entender o que que ela fez tem outro valor. Pode não ser bonito para a gente, mas pra ela... E o que que é bonito também, né? Gente, passamos do nosso horário de novo. Vou fechar a ideia. O que a gente tem produzido com as

crianças? E para quem que a gente está produzindo, né? E às vezes, é até interessante ter esse bate-papo com as famílias, em uma reunião formal. A gente termina aqui, hoje com boas gargalhadas, mas refletindo sobre o que conversamos.

Encerramento do encontro.

DIÁRIO DE CAMPO – DIA 8

Neste dia não foi possível realizar o encontro presencialmente com o grupo, isso porque, na região em que moramos, houve uma chuva intensa, impossibilitando que algumas professoras-participantes conseguissem se locomover ao lugar da formação. A fim de garantirmos a permanência do encontro, por entender que seria importante manter a periodicidade, o realizamos de maneira remota, via plataforma Meet.

Professora-pesquisadora: Boa noite, pessoal! Que bom encontrá-las bem! Que chuva em! Como está por aí?

Professora-participante 8: Vichi professora, por aqui foi feio. Alagou a ponte, não dá nem pra sair de casa.

Professora-participante 4: Aqui no sítio também não dá pra sair.

Professora-participante 1: Torcer pra não ter molhado os CMEIS e as escolas né. Mas foi fazendo um tempo ruim mesmo.

Professora-pesquisadora: Por aqui também choveu muito. Foi formando um tempo feio durante o dia, deu até medo. Mas que bom que estamos todas bem e em casa. Bom pessoal, no encontro de hoje, o nosso objetivo era apresentar a proposta de tarefa para ser compartilhada no último encontro. O objetivo é pensar um planejamento de aula para uma turma da educação infantil, considerando tudo que nós trabalhamos durante a nossa formação. Então vou espelhar o slide aqui para vocês para podermos conversar um pouquinho. Hoje eu irei apresentar a vocês um episódio que eu desenvolvi com a minha turma de infantil 5. Considerando então a atividade principal, como a brincadeira de papéis, eu darei o nome de "Brincando de pizzaria" para esse episódio que eu irei relatar. Então, quando eu desenvolvi essa proposta, eu tive como intenção realizar o mesmo movimento que fizemos aqui na formação. Então a prática social foi o meu ponto de partida. E o que seria a prática social lá na minha sala de aula? O concreto, ou seja, a realidade que se apresentava ali na sala de aula. Perceber as motivações da turma, de maneira coletiva, assim como dos alunos,

em suas particularidades. E por que eu fiz isso? Para poder organizar o ensino. Assim, como fizemos no primeiro encontro nosso, apesar da minha intencionalidade e direcionamento teórico foi necessário conhecer vocês e compreender o que as motivavam a estar no espaço de formação. Bom, feito isso com as crianças, eu me debrucei sobre a problematização. Considerando o conteúdo que eu iria trabalhar, que foi o controle de quantidade, como possibilitar a aprendizagem desse conceito abstrato de maneira, concreta, por meio da brincadeira? Para isso, foi preciso considerar a concepção de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento dentro da psicologia histórico-cultural, para assim pensar esse concreto como ponto de partida, assim como problematizar em que momentos se apresentava a matemática na vida da criança, então por exemplo, quando ela vai volta para casa no trajeto para escola, quando ela conta tampinha, quando brinca com peças de encaixe, controla a quantidade, as formas geométricas que são presentes na vida das crianças, as grandezas e medidas, cores, assim como quando as crianças estão em situações espontânea e surge um conteúdo. Todos esses momentos podem ser considerados como ponto de partida para pensarmos a organização do ensino. E aí, já em movimento de instrumentalização, com o intuito de mobilizar o pensamento das crianças, eu precisei organizar a minha aula e os recursos da minha proposta de ensino. Para isso eu considerei os três pontos que falamos anteriormente, forma, criança e conteúdo. Se lembram? Então de que forma que eu iria ensinar? Como eu iria possibilitar uma situação desencadeadora de aprendizagem que envolvesse o conteúdo controle de quantidade, dentro da brincadeira de papéis? Depois eu pensei no sujeito, ou seja, quem eram as minhas crianças, quais eram suas necessidades? E por último, qual o conteúdo que eu queria trabalhar? Então, foi um movimento de colocar em evidência quem era a minha criança, qual o conteúdo que eu gostaria que meu aluno se apropriasse e qual a forma para alcançar isso? Nesse sentido, ao determinar que a brincadeira de papéis teria como cenário uma pizzaria, procurei apresentar aos alunos esse cenário, por perceber que nem todos conheciam esse espaço. Primeiramente, realizamos uma roda de conversa, comum para a turma às segundas-feiras. Neste momento, fiz uma pergunta intencional sobre onde os alunos gostavam de sair com a família quando iam passear, ou o que gostavam

de fazer nesse momento de lazer. Após os relatos, propus uma contação de história, na qual uma criança, saia com a família para comemorar o seu aniversário de 6 anos. Mas algo inusitado ocorria, no momento de comer as pizzas, faltaram utensílios como talheres, pratos e copos porque o restaurante estava muito cheio. E a história se encerrou com a pergunta "Como podemos ajudar Julia a garantir que todos os seus convidados comam a pizza adequadamente e ao mesmo tempo?". Ao final da história a turma já esboçou alguns comentários de como o problema poderia ter sido solucionado. "Eles podem comer com a mão"; "E se eles irem comendo um de cada vez?"; "Acho que podia esperar todo mundo ir embora pra usar os pratos deles". Deixei a turma fazer as suposições de maneira espontânea e posteriormente propus brincarmos de pizzaria para tentar resolver o problema da história ouvida. Os alunos se organizaram de maneira voluntária, para definir quem seria quem na brincadeira. Nesse momento surgiram os primeiros conflitos, já que a maioria dos alunos queriam ser o garçom e o pizzaiolo. Mas, com a minha ajuda, o grupo conseguiu se organizar. Nesse momento gente, e apresentei alguns itens para enriquecer a brincadeira: avental e touca, talheres, copos e pratos. Também levei toalhas para as mesas e cadernetas para os alunos fazerem os pedidos. Então vocês podem imaginar, os alunos ficaram vidrados, gostaram bastante. Por que isso? Porque a brincadeira ia ganhando complexidade, se parecendo com a vida real. Entende? Então, os alunos começaram a brincar. Nesse primeiro momento, com a brincadeira organizada, eu apenas observei. Foi um bom tempo até que as crianças conseguissem se ajustar aos papeis das personagens e ficarem à vontade na brincadeira. Após fazerem os pedidos, os garçons começam a perceber que não tinha pratos, talheres e copos suficientes para todos e esse momento foi muito engraçado, porque eles vieram até mim para pedir ajuda, pois acharam que eu tivesse esquecido a quantidade certa. Uma das crianças ainda usou essa expressão "Professora, acho que você não contou direito, porque está faltando prato pra eles". E aí, começa a mágica, ou melhor, a intencionalidade pedagógica. Então vamos lá, compreender teoricamente o que eu fiz nesse momento. Primeiro o objetivo foi o que? Direcionar a necessidade de brincar para a necessidade de controlar as quantidades para poder brincar, mas isso ocorreu de maneira brusca? Não, foi

sutil, dentro da brincadeira. E aí considerar aquilo que a gente viu nos encontros que é a relação entre a brincadeira de papéis, enquanto atividade principal da criança e a aprendizagem dos conceitos matemáticos. Nesse sentido, seria também necessário mudar os motivos da criança, para realizar aquelas ações. Ainda que para ela, fosse brincar, para mim, seria um movimento de apropriação teórica por meio da brincadeira, em que, para brincar seria necessário fazer o controle de quantidades. Então, dentro da instrumentalização ainda, e considerando a Atividade Orientadora de Ensino, como caminho teórico e metodológico, podemos organizar de forma sistemática esse momento olhando a partir de dois vieses: a atividade de ensino, ou seja, como eu irei agir dentro desse processo e atividade de aprendizagem, como a criança irá reagir as minhas ações. Então, como professora, a minha necessidade foi ensinar as crianças a controlarem as quantidades enquanto a necessidade das crianças foi aprender a brincar. Vejam como chega diferente a partir de quem é quem nessa relação? Tendo essa necessidade, qual era o meu motivo para esse planejamento? O meu motivo foi organizar o ensino por meio da brincadeira de papéis, enquanto o motivo das crianças foi se apropriar do controle de quantidades para poder brincar de pizzaria. E aí, eu precisar pensar especificamente em ações de ensino, minhas e ações de aprendizagem, das crianças, para garantir essa brincadeira direcionada. E é esse movimento que eu irei relatar para vocês agora. Como eu disse para vocês, no início da brincadeira nós conversamos sobre o que precisaria na pizzaria, quais os materiais o pizzaiolo precisava, o garçom, como também o que precisaria ter para receber os clientes. Feito isso eu fiz algumas perguntas norteadoras para as crianças como, quem já comeu pizza? Quem já foi em uma pizzaria? Quais os outros lugares que comeu pizza? Quais sabores mais gostava ou comeu? E assim se iniciou a brincadeira. Enquanto eles brincavam eu ia observando e fazendo algumas interferências, como, será que o pizzaiolo trabalha sozinho ou tem um ajudante? Quem será que lava a louça quando as pessoas terminam de comer? Com o intuito de ir enriquecendo a brincadeira com novas personagens, assim como novas problemáticas.

Professora-participante 10: A J. *(nome da neta que estava acompanhando o encontro junto com a professora)* disse que se isso acontecer é só ir em outra pizzaria.

Professora-pesquisadora: Muito bem J. Achei a sua solução muito inteligente. Mas nesse caso J., só tinha essa pizzaria na cidade, então todo mundo queria comer lá. Aí nesse momento começa a brincadeira já intencionalidade. Foi interessante, porque no início, apesar de muitas crianças quererem ser o garçom, ou o pizzaiolo, foi preciso adotar a função social desses personagens. Então como cada um tinha que se comportar? E o cliente? E o ajudante de cozinha? Então o garçom precisava de um cardápio, o pizzaiolo precisava de assadeiras, como seriam as pizzas. E os alunos foram usando os objetos da sala para fazerem essas adaptações. Quando conseguiram fazer a etapa de pedidos os garçons começaram a arrumar as mesas com os pratos, talheres e copos. E nesse momento surgiu o problema da falta desses objetos. Nem todos os clientes possuem utensílios para comer a pizza. "E agora? Como fazemos para garantir que todo mundo tenha utensílios para continuar brincando?" Vejam, eu não direcionei para a resolução do problema. Eu levantei a problemática para os alunos pensarem em possibilidades. E assim foi. Primeiramente tiveram como ideia contar as crianças para fazer a quantidade de objetos com a massinha de modelar, mas houve um problema. Porque algumas crianças faltavam só o copo, outras só a faca, ou só o garfo. Outras crianças ficaram sem nenhum utensílio e outras só não tinha o prato. Enfim, algumas faltavam um item, outras dois e algumas todas. Então eu perguntei "E agora, como descobrimos o tanto que falta de cada objeto para fazermos as quantidades corretas sem faltar ou sobrar?". E aí, uma das crianças disse "Vamos fazer um de cada vez" e assim foi. Os alunos no primeiro momento foram distribuindo os objetos aleatoriamente, então não conseguiam ver concretamente o que faltava em cada lugar. Entendem? Então na mesa 1 um cliente estava sem garfo e um copo e o outro sem um prato. Na mesa 2 alguém estava sem faca. Essa criança deu a ideia de ir arrumando uma criança por vez e assim seria possível visualizar o que faltava. Enquanto isso outras crianças iam fazendo o que ela pedia. Então foi assim, ela foi na mesa e entregou para todos, deu certo as quantidades. Quando chegou na mesa 2 apareceram as faltas. À medida que iam faltando, os garçons

iam entregando a massinha para o cliente, ou seja, a criança, criar os materiais que faltavam para ela. Quando conseguiram criar utensílios para todos, continuaram a brincadeira. Durante o restante da brincadeira, foram surgindo novas faltas de objetos. Nesse momento os alunos usavam os recursos que encontravam na sala para substituir, livros, outros brinquedos, tampinhas etc. Quando finalizamos a brincadeira, fomos para o registro dela. Então a primeira coisa que nós fizemos foi organizar as personagens em um cartaz por meio de um desenho. Feito isso, cada criança colou a sua personagem em um palito e então colamos com fita em um papel Craft. E aí nesse momento a gente fez a contagem visual, percebemos de maneira oral onde tinha mais integrantes, onde tinha menos e por fim escrevemos a expressão numérica que compreendia a quantidade de cada grupo, e em seguida a quantidade total de participantes na brincadeira. Isso tudo de maneira concreta, de uma maneira que os anos podiam explorar, podiam manipular aquele material. E aí nós voltamos à roda de conversa. Importante dizer que isso tudo não ocorreu em apenas um dia, então dentro da dinâmica temporal do CMEI, fizemos a organização dessa proposta. Então a gente precisou retomar, relembramos a brincadeira e pontuamos o ponto principal, que era que alguns clientes ficaram sem alguns materiais para brincar de comer a pizza. Naquele momento nós solucionamos esse brinquedo criando utensílios. Aí nesse momento eu lembro de quando a gente conversou sobre a as mãozinhas, lembram? Que a gente conversou no último encontro? Que quando fazemos aquela mãozinha não tem significado para a criança, porque o significado fica distante dela. Aqui não aqui é ela que está fazendo, ela está pondo a mão na massa, aquilo ali tem sentido para ela e não importa o jeito que vai ficar, se para mim é bonito ou não, está perfeito ou não, o importante é que essa é uma produção consciente dela. Depois, com o intuito de visualizar o que foi preciso criar de utensílios e poder contar, nós produzimos um cartaz, no qual cada criança colocar os seus utensílios, aqueles que precisaram criar, desenharam. Então ficou assim, tinha uma imagem de um prato e ao lado cada aluno colou um prato, quem precisou criar o seu prato, nesse momento não colou, mas sim, desenhou. Ao final foi possível contar, tanto a quantidade total, como o que faltou, o que já tinha. Enfim, diversas possiblidades de fazer o controle de quantidades. Como atividades produtivas os alunos também

desenharam seus sabores de pizza preferidos e fizemos um cardápio ilustrativo com os sabores que a pizzaria oferecia. Segundo Leontiev, a apropriação do conceito, da noção de conhecimento, depende muito das operações que a criança vai realizar, por isso tudo o que a gente propõe para as crianças deve ser elaborado para que ela vivencie, dessa forma ela estará em atividade. Dessa forma, as atividades produtivas estarão relacionadas com a brincadeira. Então esse é um é um relato de uma possibilidade de pensar o ensino intencional considerando as necessidades de aprendizagem para o desenvolvimento da criança da educação infantil. E essa foi uma proposta considerando o espaço pizzaria, entretanto podemos pensar tantos outros. E por que que eu mostrei essa proposta para vocês? Com o objetivo da tarefa final, que eu gostaria que vocês realizassem para a gente discutir no próximo encontro. Certo? Bom, eu vou espelhar aqui então como iremos pensar essa proposta no sentido da escrita. Aqui vocês colocarão o título, qual o período de desenvolvimento, ou seja, a turma, pode ser um berçário, pode ser um maternal, pode ser infantil 5, infantil 4, a turma que vocês quiserem, a turma que vocês atuam. E elaborar uma proposta de atividade pedagógica considerando as características do psiquismo e da atividade principal do período, que é o que a gente trabalhou nesses encontros. Aí aqui, eu trouxe um exemplo esquematizado isso tudo que eu expliquei para vocês. Vocês então podem pensar dentro da atividade principal da comunicação emocional-direta, assim como da atividade objetal-manipulatória. Não precisa ser especificamente a brincadeira de papeis. Então vai ter a aí, a turma, o período de desenvolvimento, a necessidade da criança, o objetivo da aula e por último o conteúdo. Estão vendo? Em seguida, teremos o Encaminhamento metodológico, que seria detalhar como vocês fariam essa proposta. Aqui, nós dividimos em alguns subtítulos. Estratégia de mediação e comunicação com as crianças, que pode ser o levantamento de informações por meio de perguntas; Provocar a situação desencadeadora; depois a Brincadeira; a Problematização da brincadeira; e o Diálogo lá na roda de conversas. Então é tentar propor em um planejamento que segue as discussões feitas durante essa formação. Por que isso? Para refletirmos juntas como chegou para cada um esse momento de estudos, de reflexão e problematização da nossa realidade. Tudo bem? E por último, sugestões das atividades produtivas, que são

atividades que façam referência com o período do desenvolvimento da criança e aí por último os recursos materiais que vocês usaram usariam para essa proposta, o manejo de tempo. Por exemplo, no relato que eu contei para vocês eu usei 8 horas aula, mas dividida em 4 momentos, 4 dias, com a duração de 2 horas cada um; e organização do espaço. Por exemplo, no meu caso, no caso do relato, eu fiz essa brincadeira dentro da sala de aula e dividi a sala em ilhas, então tinha a ilha da pizza, a ilha da cozinha, a ilha da recepção, o salão de serviço, tudo isso dentro do lado da sala de aula. Então esse é o modelo da proposta que eu gostaria que vocês fizessem. Então eu vou mandar esse arquivo para vocês, para vocês escreverem nele mesmo. E se vocês tiverem dúvida, podem conversar comigo durante a semana, se quiser conversar sobre uma ideia, estarei a disposição. E aí, como encerraremos? Nós fazemos a apresentação dessas propostas e vamos conversar sobre cada planejamento, e por último fecharemos com a discussão sobre a reflexão final sobre a função social do professor. Então, reforçando, a ideia dessa tarefa é percebermos como vocês conseguiram sintetizar os encontros por meio de um planejamento que organiza o ensino. O que vocês acham?

Professora-participante 1: Por mim tudo bem.

Professora-participante 13: Eu creio assim, visto que a gente vai poder trocar ideias com você durante e depois, vai ser muito bom. Essa partilha aí vai contribuir para acharmos respostas para os nossos anseios, achei 10. Gostei.

Professora-pesquisadora: Legal! Bom, então eu vou mandar no grupo essa proposta do planejamento.

Professora-participante 10: Professora, eu estou aqui com a minha neta e ela está ouvindo tudo. Aí eu já propus “Vamos brincar de pizzaria qualquer dia? E ela já disse “No sábado vovó”. Pronto já tenho compromisso no sábado! Acho que vai ser bem bacana.

Professora-pesquisadora: Então é isso gente. No próximo encontro vamos poder dialogar, debater cada proposta e a gente conversar. Com certeza vamos tirar várias reflexões para a nossa sala de aula também, acho que vai ser um momento bem interessante e bem importante. Combinado?

Professora-participante 8: Gente, deixa eu compartilhar algo?

Professora-pesquisadora: Compartilha!

Professora-participante 8: Amanhã eu terei que atravessar a ponte de barquinho, por causa da chuva. *(risos)*

Professora-pesquisadora: Oh gente, a vida do professor na nossa região não está fácil em.

Professora-participante 1: Vichi, aqui é incrível. Chove, começa isso. Já teve uma vez que tivemos que ir de bote. É uma aventura. *(risos).* Mas professora, me tira uma dúvida, quem quiser aplicar essa proposta na turma, pode?

Professora-pesquisadora: Com certeza! Inclusive irei gostar muito, acho que vai ser muito válido ver como ocorreu. Eu só não irei exigir isso porque sei que estamos no final do período letivo, que tem muitas demandas agora e que algumas de vocês talvez já até estejam com aulas prontas para os próximos dias. Mas se conseguirem, será muito legal! Mais alguma dúvida? Então é isso gente! Nos vemos em breve, no nosso último encontro! Beijos.

DIÁRIO DE CAMPO – DIA 9

Profesora-pesquisadora: Boa noite, pessoal! Finalmente chegamos ao nosso último encontro. Estou muito feliz por vocês, ou melhor, nós termos feito esse trajeto juntas e hoje estarmos findando esse momento. Pessoal, para iniciarmos, primeiramente nós faremos uma breve síntese do que foi trabalhado durante os nossos encontros. Eu vou trazer alguns pontos principais que nós conversamos lá no começo e que eram princípios para pensarmos a formação continuada. Lá no primeiro encontro nós tinhamos elencados três eixos basilares para pensarmos o fazer docente, segundo Mazzeu. Primeiro, dominar o conteúdo e suas formas de ensino. Segundo , ter o estudo de uma concepção dialética, ou seja, pensar o processo educacional a partir de uma concepção dialética e por fim, como terceiro eixo, a formação para novas atitudes. Então, durante todos os encontros, nós tivemos como objetivo principal pensar uma formação que se posicionasse no sentido a alcançar esses eixos. Então, o que seria dominar esse conteúdo? Dominar a compreensão sobre os períkodos de desenvoolvimento da criança, quais as necessidades dela, para assim poder pensar estratégias, ou seja, formas de ensinar. Já quando consideramos o estudo de uma concepção dialética, estamos falando da importância do professor conversar com a teoria, entender a especificidade da educação infantil e perceber as suas fragilidades dentro do contexto atual, para poder pensar novas formas, agora como terceiro eixo, de de atitude em sala de aula, visando superar as dificuldades existesntes, como aquelas que elencamos no início dessa formação. E aí, nós dividmos os encontros da seguinte forma, no primeiro encontro nós trabalhamos a prática social. Nesse momento foi a primeira oportunidade que tivemos de colocar esse grupo em atividade. Desde se conhecer, a estabelecer as primeiras aproximações pessoais e principalmente profissionais. Também foi um momento de conhecer as crianças da educação infantil, a partir do olhar de vocês. As diferentes habilidades, cada uma de vocês trouxe as realidades de vocês. Foi o momento de conhecer, saber, e apresentar as vivências de cada uma e o mais importante, levantar as dificuldades presentes nos processos de ensino e aprendizagem de cada uma. Aí, lá nos encontros 2 e 3, nós exploramos a problematização. Nesse momento aqui nós

retomamos as dificuldades e a partir delas, fizemos o movimendo de buscar as causas delas para então poder refletir sobre as estratégias; Então nesses encontros 2 e 3, foi onde o grupo sentiu um certo baque. Podemos colocar assim? Porque foi nesse momento que precisamos tocar também nas nossas fragilidades e reconhecer o que é nosso, o que é próprio da responsabilidade docente, da educação infantil, assim como o que supera as nossas condições. Ou seja, dificuldades que englobam a família, outros profissionais etc. Nos encontros 4, 5, 6 e 7 nós fizemos o movimento de instrumentalização. Nesses encontros nós buscamos na teoria, ou seja, na psicologia histórico-cultural, caminhos e estratégias para superar as dificuldades elencadas, em busca de sustentar um ensino intencional. Para isso nós buscamos a periodização, enquanto um instrumento teórico para nos ajudar a pensar sobre o densenvolvimento psíquico da criança pequena. Também nesse momento dialogamos sobre o papel da educação infantil enquanto umainstituição escolar, assim como a função social do professor. Refletimos sobre a organização do ensinio e especialmente sobre a relação teoria e prática. Então esses foram os pontos principais que norteou a nossa conversa nos encontros 4, 5, 6 e 7. Então esses encontros podem ser considerados aqueles que deram a bagagem teórica para repensarmos o processo educativo, a fim de que, em todas as nossas ações em sala de aula sejam conscientes e repletas de intencionalidade. E aí hoje a gente tem dois movimentos , o primeiro o Saviani vai nos apresentar como Catarse, que se trata da internalização. Ou seja, a apropriação do processo de instrumentalização a fim de ter condições para transformar a nossa prática pedagógica. Ou seja, trata-se da reflexão sobre como esse processo formativo nos impactou e como aprendemos com ele. Evidente considerar, que apesar de observar essa catarse, ela não se finda aqui, ou ainda, ela não se solidifica nesse encontro, porque não se trata de um momento, mas um movimento que irá se expressar em nossa prática docente e a longo prazo. Mas enfim, para começarmos esse movimento, eu trouse uma dinâmica para fazermos. Vocês irão imaginar a seguinte situação: estamos iniciando mais um ano letivo na educação infantil e a instituição de vocês irá receber uma nova professora, recém formada e que foi convocada pelo concurso. No primeiro contato com vocês ela irá apresentar uma dúvida sobre o trabalho pedagógico.

Terá uma dúvida para cada uma de vocês e é claro, vocês terão que auxiliá-la com essa questão. Vamos lá? Então, como que nós vamos fazer? Vocês leem a pergunta e aí considerando as aprendizagens dessa formação, junto a bagagem que vocês já têm respondam, como vocês aconselhariam essa nova colega de trabalho? Quem pode começar?

Professora-pesquisadora 1: Vou começar então. Imaginem que uma professora recente de concurso chegue em sua escola e se torna sua parceira de trabalho. Ela tem uma turma de infantil 4 e já no início do ano percebe que as crianças possuem uma dificuldade referente à coordenação motora fina e global, já que não estão bem desenvolvidas. Que conselho você daria a ela para resolver essa situação problemática? Eu que tenho que dar o conselho? Achei que era elas que eu dava o conselho. *(risos)* Então, aqui fala que é uma turminha de infantil 4, né? Uma professora nova né? Recente de concurso. Eu acho assim que a pessoa que está chegando, acho que todas nós passamos por isso. E todas nós, quando assumimos o nosso concurso, passamos por isso, né? A gente, às vezes, fala assim "Ah, tenho tanto tempo de experiência", mas às vezes aonde você chega, tem coisas novas, tem crianças novas, tem dificuldades novas que você tem que, de alguma forma, buscar, né? Eu acho que buscar conhecer o local, conhecer as pessoas que estão em volta, que já estão ali, né? É assim, por mais experiência que a gente tem, às vezes você sai de uma instituição e vai para outra, a forma, né? De adaptação é diferente, as crianças daquele local é diferente, as famílias. Então, assim, isso para quem já tem uma caminhada. Agora, para quem está chegando novo, realmente é muito complicado, muito difícil. Porque, assim, a gente, eu vou falar assim, às vezes termina um curso, né? Uma formação e vai trabalhar, vai para a área de trabalho, né? Para a escola e a prática é diferente, né? Porque por mais que você tenha um conhecimento da teoria, sempre a prática, ela te demanda do maior tempo ali, né? Do local de trabalho. Você tem que saber como agir, você tem que saber como intervir, né? Às vezes você chega na sala, tem crianças, Ns, né? Com várias dificuldades de aprendizagem e vários comportamentos também, porque hoje não é só nem a dificuldade de aprendizagem.

Vem com comportamento que é, vem de casa, muitas vezes as famílias desestruturadas, então eles não têm mesmo, né? Essa questão da educação, que é

a educação que a gente fala, né? Que tinha que vir de casa. Então, a falta de limite, né? De repente, agressividade, porque expressam o que vem dentro de casa, dentro da escola. E com isso, a dificuldade de aprendizagem que vem. Eu diria que vai muito do professor mesmo, né? Para um professor que tá chegandoeu diria que não tem uma receita pronta, né? Você tem que tentar de várias formas, às vezes, né? Então, a prática, ela é muito importante. E, às vezes, o profissional chega e ele precisa desse apoio, de uma equipe bem formada, né? De uma orientação, às vezes, só colocar ele na sala e direcionar o trabalho, para ele, às vezes, ele vai ter essa dificuldade maior. Então, é um conjunto de ações. Eu penso que é, assim, pra pessoa chegar e não desistir, ele vai precisar mesmo desse acompanhamento, de um outro profissional, de repente, um outro professor de até uma experiência que vai trabalhar junto com ele naquela mesma etapa de trabalho, né? Naquele mesmo nível, né? Então, eu penso, que é partilhar, né? Você abraçar junto e ajudar essa pessoa nova. Eu penso que é isso, né? É trabalhar no conjunto, né? Porque, por mais que você seja experiente, por mais que você chegue, você precisa de um bom acompanhamento, ali, inicial.
Professora-participante 3: Uma professora acaba de assumir o concurso de educação infantil e está percebendo que suas crianças não conseguem aceitar a rotina. Que conselho você daria a ela para resolver essa situação problemática? Bom, eu não sei se essa professora chegaria no início do ano, onde as crianças já não têm uma rotina, nem isso, né? Ou se ela chegou e ela não sabia como conduzir a rotina que já estava, se não foi passado para ela. Então, estou aqui pensando. Se não foi passado para ela, qual era?

Professora-pesquisadora: Você pode escolher uma das possiblidades ou você pode dar os dois conselhos também.

Professora-participante 3: Tá. Então, vamos imaginar que ela começou junto com as crianças. Então, os primeiros dias na educação infantil, né? Também já trabalhei no Fundamental há um tempo atrás, as crianças eram mais calmas, mas o início é sempre complicado mesmo. Mas, para a educação infantil, os primeiros dias, até para as crianças que já estavam, no ano passado, elas têm esse período todo de férias, então, tem delas que tem aquela saudade da escola, mas tem delas que com os dois pés no corpo, com as duas mãos e a mãe vai empurrando, né? E aí, é um choreiro e tudo.

Então, tem aquela fase de adaptação. E essa professora, ela vai ter que conduzir uma rotina. E como fazer isso? Dependendo da faixa etária que ela esteja, né? Essa turminha dela. O que é ajuda fazer seria um contrato de convivência com as crianças, com base, dependendo da idade, com base em figuras ou então pequenas frases, as combinações construídas com eles, para que haja ali um entendimento. Eles participarem da construção dessa conversa, né? Fazer uma roda de conversa, através de... Pode estar trabalhando com música, com história, história desenhada, ou história com fantoche, mostrando um desenho, um filminho pequeno, que possa ali, estar falando sobre o respeito ao próximo, respeito às regras, que é importante colocar para a criança que se todos fizerem daquela forma errada, como que vai funcionar? Então, tem que partir por aí. Eu penso que tem que construir com a criança, uma rotina. E, assim, é importante fazer essa rotina, uma rotina desenhada, por exemplo, com os pequenos, e seguir essa rotina e sempre estar mostrando para as crianças, olha, agora é o momento em que todos vão para a escovação, por exemplo. Então, tem aquele que vai bater o pé, mas todo mundo fez a fila para ali. Então, automaticamente, eu tenho que entrar no embalo porque eu estou fora. Então, basicamente, ela vai ali acompanhando a turma. Então, eu acredito que por aí. A questão, aqui entra a rotina, acredito que comportamento também, que a gente sempre fala, evitar pegar na criança, evitar o tom de voz elevado, procurar ir à altura da criança, conversar, tentar acalmar para poder... você trazer essa criança para você. Porque eu penso, às vezes, tem professor que tem já um tom de voz mais alto, e às vezes ele quer ganhar ali a confiança das crianças falando alto, mas assim, a turma agitada, quanto mais você estende a sua, o seu tom de voz, mais irritadas as crianças irão ficar, o professor vai ficar mais ainda e vai virar uma bola de fogo, nem de neve, uma bola de fogo. Então, assim, procurar acalmar, tirar uma carta da manda, uma caixinha surpresa, um fantoche escondido, uma coisa assim, um brinquedo, algo diferente, todo mundo já vai parar para ouvir. Então, é igual você contar a história e ficar, “shhh, silêncio, é hora da história, presta atenção”. Não, você tem sempre alguma coisa, fica sempre ativo, você tem sempre alguma coisa para chamar atenção, para tudo, para o choro, para a briga, para a briga, para tudo para poder ouvir aquele momento. Então, acredito que tem que fugir daquela questão de que tem que chamar atenção, eu acho que tem que dar um passo atrás, respirar, tentar olhar de outra forma e procurar meios que vão realmente chamar a atenção deles, para que eles possam entender que eles fazem

parte ali, que eles podem somar e podem ver o bem do outro, porque muitas vezes o ser humano não enxerga o próprio umbigo, meu direito, eu quero desse jeito. E a criança é interessante, desde bem pequena, a gente mostrar para ela o direito dela, até onde vai, onde começa o do outro. Eu acho que é basicamente isso.

Professora-participante 6: Falando desse ponto que você falou, na minha sala não funciona o que você falou, de falar baixinho. Eu falo alto, já é de família, eu falo alto. A outra professora é bem calminha, mas eu não escuto o que ela fala. E se eu chegar na sala e tiver aquele fervo. Eu chego, já falo alto eu falo que vou dar um coraçãozinho, que vai ter uma recompensa... Só que eu falo que quem não obedecer, quem não ouvir o que eu estou falando, quem não fazer o que eu estou pedindo, simplesmente não vai ganhar, não vai levar embora. E é o que resolve...

Professora-participante 3: Tem umas técnicas, uns videozinhos para treinar a criança a ouvir. Tipo, eles não querem ouvir ali o conteúdo, algo assim, mas de repente você faz, você sai e conta alguma coisa interessante que aí só umas duas, três ouviram de propósito. E eles vão querer saber. Sabe? Mas aí sempre saindo alguma coisa, assim, para eles ficarem preocupados que de perder. Claro que não é em todo momento, a gente tem que olhar, mas assim, tem que ir treinando o ouvidinho deles.

Professora-participante 6: Ou talvez eles já acostumaram eu falando alto.

Professora-participante 3: Não, eles estão ruins de ouvir mesmo. Eu acho que eles já estão com dificuldade de ouvir.

Professora-participante 6: Então, aí tem o momento que daí eu paro. Aí eu falo que eu quero ouvir só o barulhinho do ar. E aí eles ficam quietinhos, um pouco, né.

Professora-participante 2: Mas a gente tem que procurar o equilíbrio. Porque assim, a gente sabe que tem hora que eles querem extravasar. Então, tem o momento do grito, tem o momento de extravasar, fazer esses momentos também é importante. Eles vão adorar.

Professora-participante 6: E qualquer coisa, um agradinho que você fala que vai dar pra eoles, já é um presente. E eles acalmam.

Professora-participante 2: Imagina só, a professora do infantil 5 tem reclamado que as crianças não conseguem memorizar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Que conselho você daria a ela para resolver essa situação problemática? Bom, eu diria o seguinte, que o mesmo tema, o mesmo assunto, às vezes ele vai uma semana. E que ele precisa ser mostrado para as crianças de formas diferentes. E pode ser sempre algo concreto, um exemplo, ó, relógio, ou se o tema é tempo. Tem aquele relógio. Tem o meu relógio, tem o teu relógio, tem o relógio do celular, e pode ter uma música, uma poesia, uma historinha, uma brincadeira que se leva às crianças. Então fica assim, vários dias batendo naquele tema para que eles entendam. Não é comum uma única vez. Ou se é a introdução de um poema, uma família silábica, uma coisa que as crianças gostam, eu contaria por experiência. Então eles gostavam muito assim, eu faço hoje com o meu neto, vamos falar voz normal, agora a mesma coisa com voz grossa, agora fininha, agora subindo, agora bravo, agora com cara de triste, e assim eles vão rindo e são formas... então assim, quanto mais diversificar... a gente precisa oferecer para eles. Porque tem criança que na primeira já vai pegar, e tem criança que precisa de algo a mais. É por aí.

Professora-participante 4: Cada vez mais, já na educação infantil aparecem crianças com diferentes transtornos ou alertas de encaminhamentos. Isso causa muita preocupação a professora que está iniciando na primeira infância. Que conselho você daria a ela para resolver essa situação problemática? Então, é que esse mesmo problema, eu estou passando. Hoje mesmo eu recebi um laudo, de um aluno que é autista. E eu não sei que conselho eu daria a ela. Porque eu não estou sabendo trabalhar com ele. Eu não estou sabendo. Porque eu sei que ele precisa de uma educação especial. Uma atenção para ele especial. Ele precisa, a gente vê, parece que ele perde, sabe? Mas não tem como você fazer isso numa sala. Não tem.

Professora-pesquisadora: Você conseguiu tentar alguma estratégia? E eu não estou te colocando, porque eu sei bem das demandas da sala que às vezes

impede a gente de conseguir chegar nessas crianças. Mas você tentou alguma coisa?

Professora-participante 4: Quando a gente está fazendo atividade, ele gosta. Ele vai. Você tem que ficar junto com ele. Só que, igual a aula de música. Ele não suporta quando começa, parece que dói, sabe? Ele fica assim... Vai ter que tirar ele da aula de música. Ele não gosta. Quando fala que é horário do almoço também. Muito barulho também. E eu acho que está incomodando tanto ele, porque ele está ficando agressivo já.

Professora-participante 2: As vezes ele é uma criança que não pode ficar o dia todo, por causa dessa sensibilidade. Em alguns casos que o médico faz um relatório dizendo isso, que seria mais intessante a criança ficar apenas no período parcial. Ou então talvez teria que não obrigar ele a particiar desses momentos comm muito barulho.

Professora-participante 4: É e assim, o barulho ali em si, ele incomoda muito ele. Então, a hora que ele fica mais ou menos tranquilo, é a hora que a gente está fazendo atividade que cada um está concentrado no seu. Não tem aquela correria, não tem aquela bagunça ali. E... O outro também *(outro aluno com autismo dessa mesma turma)*. Só que o outro não se incomoda com barulho. Mas ele gosta muito da atividade também.

Professora-pesquisadora: E esse outro, você não precisou também, mudar alguma estratégia? Ou pensar em algo específico?

Professora-participante 4: Não, ele está acompanhando. Essa semana que ele começou, ele foi uma vez só. E agora ele começou e está indo bem, sabe? Porque às vezes é leve.

Professora-pesquisadora: Eu entendo o peso dessa questão.

Professora-participante 6: Você tem que estudar um monte sobre isso. Essa semana eu pedi para falar lá no departamento que nós precisamos, assim, no início do ano, novamente alguma coisa. Nós precisamos. Porque está difícil, hein? Porque quando você estuda sobre, você entende a criança, você começa a olhar com os olhos, aí você já começa a defender, porque no começo, acho que a primeira, se a gente pudesse, era tirar, né? Para não atrapalhar. Mas eles precisam interagir com ele. E ele também tem direito de aprender.

Professora-participoante 1: Porque assim, você tem que saber como agir com aquela situação que ele está, aquele mundo dele, né? E aí, você, com os demais, você fica assim, e agora eu atendo quem, né? O ano passado, eu tive um... Eu lutei... Nossa, quando eu entrei, eu comecei na metade do ano. Mas foi difícil. Aí, eu lutei o resto do ano com a família, para poder encaminhar, a família não aceitava, não aceitava. Aí, agora... Esse mês, a mãe ligou para mim, que ele está com saudade, que quer me ver e que saiu o laudo e deu autismo do grau mais elevado e também fez a cirurgia de adenoide, fez a cirurgia das amídalas. Aí, ele mandou um áudio para mim. Quando ele conversava comigo, eu não entendia o que ele falava. Era muito difícil entender o que ele falava. Ele comia os lápis, ele comia o caderno, ele fazia cocô na roupa. Aí, se ele ficava nervoso, ele batia. Aí, agora... Graças a Deus, agora a família aceitou.

Professora-pesquisadora; Então, ter a família, a equipe médica e a escola na mesma sintonia eu entendo que é o divisor de águas. Porque nesse caso gente, as vezes o nosso melhor não é suficiene, infelizmente. E eu entendo muito bem que é frustrante. Então eu entendo que não dá para se isentar da nossa responsabilidade, mas também é preciso cobrar que existam as parcerias necessárias para garantir um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

Professora-participante 6: A professora do maternal 2, alunos de 3 anos, tem dificuldade para receber a atenção voluntária de suas crianças. E, frequentemente, percebe elas sem concentração. Que conselho você daria a ela para resolver essa situação? A concentração deles...
Pra você conseguir, né? Mas, na educação infantil ao meu ver não é tão dificíl conseguir, mas você não vai ter ela por muito tempo. Então primeira coisa é entender

que a criança do infantil não é a mesma do ensino fundamental, né? Mas, você tem tantas coisas hoje em dia que você pode fazer, né? Você vai fazer um fantoche, você vai fazer um dedote, você vai cantar, você vai... Tem até uma prática, você vai contar histórias que eles adoram. Histórias, né? Você vai contar histórias, ao mesmo tempo dá pra você fazer combinados com eles, usar mateirias, como uma bola. Aí, você pode estar falando, no momento em que eu jogar aquela bola, jogar aquele brinquedo, você vai ter que pegar e continuar a história. Então, eles vão tentar manter a atenção em você o tempo todo. Então, assim, não é difícil de você tentar manter a concentração deles.

Professora-participante 1: É que eu não sei, mas a gente, assim, brinca, mas o professor da educação tem que ser meio artista, né? Porque ele chega na sala, ele tem que segurar a atenção, as crianças são agitadas, ele tem que chamar a atenção dessas crianças, vai contar uma história, não precisa de muita coisa, só de você ir na frente, colocar uma capa, nem que seja um lençol, alguma coisa, se vestir diferente, mas tem que ter esse pique pra fazer. Porque a gente, não sei, mas a gente vê, você não consegue manter criança sentada uma atrás da outra nessa etapa de ensino. Então, assim, você tem que ter essa dinâmica de ter as rotas da conversa, de ter o chão, vai pro tapete, vai fazer o canto da leitura, vai fazer o jogo lá do chão, vai construir um brinquedo de caix,a de coisa que eles gostam.

Professora-participante 6: Eles adoram confeccionar e gostam de criar as coisas. De ter algo pra levar pra casa. Nem que for um coraçãozinho que você passa na mão.

Professora-participante 1: Então, assim, é isso o tempo todo, né, pra você segurar essas crianças.

Professora-participante 1: E se não for um professor disposto a isso, não fica. Não vai conseguir dar aula com salto alto, nem vestido. Você precisa estar entregue ali. Você tem que partir para a coisa prática, por atividade lúdica, por muito cantar, muita oralidade, levar pra fora, né? E a gente sabe que essa dinâmica, ela é cansativa. Sim, porque demanda de uma energia a mais.

Professora-participante 6: Os meus eles são assim, por exemplo, vou trabalhar um versinho, se eu falar para eles “Ó, nós vamos aprender, porque depois a professora vai gravar e vai mandar o vídeo pra mãe”. Nossa! Assim eles memorizam rapidinho. Tem criança que no mesmo dia que eu falei, já grava.

Professora-participante 1: Agora, me fala. Quando você trabalha uma atividade assim, lúdica, você trabalha receita, você trabalha...Por que daí é nessas aulas que eles aprendem muito mais. Aí tem a concentração, a memória, atenção, não ficam o um atento ao outro. Participam, flue.

Professora-participante 6: Parece que a profissão do Infantil 5 está muito preocupada com a sua turma, pois tem alguns alunos com muita dificuldade na linguagem. Que conselho você daria a ela para resolver essa situação problemática? Assim, trabalhar naa oralidade, né? Muita produção de história, muita música, né? Roda de conversa, parlendas, como ela falou, né? Trabalhar as entonações com as crianças, fazer rimas com a linguagem. Num segundo momento, conversar com a família, como que é a família, como que é ela em casa, para ver como que está na escola. Aí, com uma faixa de 5 anos, porque 5 anos na sala já era para estar desenvolvida, a linguagem já era para estar, né? Procurar um profissional, uma fono, para estar acompanhando essa criança, o que está acontecendo, né? Para estar desenvolvendo a linguagem, a desenvolver a fala.

Professora-pesquisadora: E a questão da linguagem, ela é preocupante, porque, a depender das relações que apresentamos para a criança de comunicação, o repertório dela pode se tornar muito empobrecido. As vezes, devido as experiências familiares, a linguagem autônoma pode ser ainda muito presente, isso dificulta muito. Vamos ter como exemplo a mamadeira. Todos nós conseguimos pensar o que é uma mamadeira, certo? Digamos que na minha família, a gente fala mamá. Na sua família, vocês falam têtê. Na outra, é o poi-poi. Cada criança tem o seu nome para a mamedeira. Por que o que acontece? Lá, quando ela começou a falar, ela apontou poi, poi. Aí o que nós fazemos enquanto família? “Que lindo!”. Então, toda vez que a criança quer a mamadeira e ela fala poi poi, alguém entrega a mamadeira para ela e as vezes ainda repete

“Toma o poi, toma o poi”. Não é? Porque o poi é o mamá, o poi é o têtê, e assim por diante. Tem criança que não sabe nem o seu próprio nome antes de chegar na instituição.

Professora-participante 2: Tem criança que aponta e a mãe vai e faz para ele.

Professora-pesquisadora: Isso, ou seja, não precisa nem exercitar essa linguagem, né? Porque ela não possui essa necessidade.

Professora-participante 6: Chegou uma aluna pra mim, há poucos dias. Ele veio de outra cidade.
Para ajudar ele. Aí, eu esperei alguns dias e chamei a mãe. AÍ ela... A mãe alegou exatamente isso. Que o filho não tá falando e que ela precisa de ajuda pra conseguir entender ele. Aí, pediu um relatório da outra cidade, um relatório do CMEI. Mas segundo o relatório a criança está perfeita, linda e maravilhosa. A professora entendia tudo que ele falava, não viu que ele tem dificuldade de memorização, não viu que ele tem dificuldade de andar. Aí, a mãe, ela levou para mim, assim... Eu falei... “Ele foi, enfrentou o nível 4? Ele foi criança de crédito?”, “Não, ele não foi. Ele foi o ano passado, no nível 4”, né? Nível 5, mas já era para ter, assim... Aí, ela alegou que pode ser, “porque eu convivo só com o menino e com o marido. Então deve ser isso”.

Professora-participante 2: O duro é que pode ser. Uma vez eu tive um aluno que a gente achou que tinha algo. Quando a gente chamou a família descobrimos que o pai era surdo e a mãe quase não conversava com ele. Então no começo, não fala, porque é bebê.Então, a criança não tinha acesso a falas. Não tinha troca em casa. Então... Como que ela vai desenvolver a linguagem?

Professora-pesquisadora: Pois é. Tem tantos motivos, né? Mas, reconhecer é um passo importante que cabe a gente, pois a linguagem é uma ferramenta que é nossa responsabilidade ensinar. Como a família irá lidar com isso, não compete tudo a nós, né?

Professora-participante 1: E a resposta é lenta, né? E assim, quando você pega uma profissional que ele vem com garra e também ele já conhece, ele ajuda muito.

Professora-pesquisadora: Bom, enquanto vocês iam falando eu tentei fazer um garimpo dos pontos principais para retomarmos. O primeiro ponto que eu acho relevante que todas vocês disseram, de uma forma ou de outra, sobre o acolhimento. Eu acho que tanto o acolhimento entre os profissionais, que eu acho que é importante ter, quanto o acolhimento dessa criança, da realidade dessa criança, da família dessa criança. E é um dos pontos que, inclusive, nos primeiros encontros, eu disse, né? Um dos pontos principais que tem se pensado dentro da formação continuada é o acolhimento e a partilha. Porque quando a gente partilha, a gente consegue ouvir o que o nosso colega tá pensando. Como que ele tá pensando na realidade da sala dele. E às vezes a gente não consegue ter momentos de partilha, de troca, de conjunto, né? Dentro lá da nossa realidade, da instituição. Quantas vezes a gente tem essas oportunidades de formação conjunta? Porque assim, às vezes eu tô na minha dificuldade ali na minha sala de aula, mas tem uma colega que tá em duas salas depois que também tem essa dificuldade. O autismo é um exemplo presente em todas as nossas realidades. E cada uma tem buscado estratégias diferentes para poder ensinar. Porque não está claro, né? Não é como uma criança surda, que os encaminhamentos, apesar de complexos, são claros e específicos. Então, assim, são estratégias que estão prontas, que a gente já sabe como ser feito, apesar da especificidade. É diferente de uma criança com autismo, por exemplo. Mas dialogar, partilhar, é um caminho muito bom, muito possível. Esse momento que a gente teve aqui, todos os momentos que a gente teve de troca, de conversa, também é isso. O desabafo, você poder trocar. Nossa, não sou só eu que faço por isso. Outro ponto que todas praticamente falaram, é usar ferramentas construídas com as crianças. Então, elas terem significado. Você trouxe os materiais, os exemplos dos materiais. São momentos significativos para elas. Então, a criança precisa sentir pertencimento naquilo ali. Ela precisa ter relação com aquela aprendizagem. E aí eu fico pensando assim, que oportunidades que a gente tem dado para as nossas crianças? Por exemplo, ao iniciar o ano, termos o famoso *check list* para cumprir. Por exemplo, são

alfabeto, numerais de 1 a 20, formas geométricas, que precisam estar expostos nas paredes das salas. Mas vejam, como vamos começar o ano com isso, sem ter apresentado e explorado com as crianças anteriormente? As crianças não sabem o que é aquilo ali. Está distante delas. É diferente de, por exemplo, você construir isso no primeiro bimestre com elas. Que elas têm relação. Que a rotina que elas estão olhando ali, elas construíram. Então, elas sabem que na terça tem educação física, por exemplo. Porque elas construíram aquilo ali. Então, que oportunidade a gente tem dado para as crianças criarem? Um exemplo inocente, mas muito presente na nossa realiadde. O uso do EVA. Conhecida nos espaços educacionais e marca registrada do professor de educação infantil. Mas, quanto que a criança participa de uma produção feita com EVA? Porque é um material que exige uma cola diferente. Então, a criança não pode manipular, porque ela vai se machucar usando. Então, assim, que oportunidades a gente tem dado para as nossas crianças? As vezes a gente já leva recursos que poderiam ser construídos com as crianças, já prontos para a sala de aula. Logo, uma proposta que poderia ser melhor explorada e durar quatro horas, dura meia hora. Porque eu já trouxe tudo pronto. A criança só vai ter o trabalho do quê? De olhar, contemplar. Mas de participar, aquilo ali fica faltando. Que oportunidades que a gente tem dado para as crianças? Vocês falaram de usar várias estratégias, mais formações sobre os temas que a gente precisa trabalhar. E eu acho que esse seria o primeiro conselho que eu daria para uma colega de trabalho e que eu tento ir buscar também. Que é voltar para a teoria. Porque a gente precisa criar sentido também no que a gente está fazendo. Porque, com certeza, se entra uma pessoa nova, se a gente entrar... "E esse ano eu vou fazer isso, ano que vem eu preciso começar do zero". Eu não entendi aquilo ali que eu estou fazendo. Vai ser muito mais desgastante de novo. Quando a gente busca na teoria, aqui vocês usam a sequência didática, por exemplo. Vocês entendem a sequência didática. Faz sentido para vocês, na cabeça de vocês. Então, vocês dominaram essa ferramenta. Então, sempre que vocês pensarem no conteúdo, numa proposta, vocês vão tentar alinhar numa sequência didática. Porque essa é a ferramenta que vocês usam. Quando o professor não tem teoria, falta teoria, falta formação, fica difícil. Porque é assim, aí hoje a minha coordenadora falou para mim que eu tenho que fazer assim. "Que eu tenho que ensinar assim". Aí amanhã, muda a

coordenação e muda também a forma de ensinar. Se eu não tenho domínio teórico, eu simpolesmente sigo o fluxo, porque estou perdida. Então, eu entendo que um dos pontos principais, é isso, é a formação mesmo, e aí a gente pode pensar na formação pessoal, mas essa formação continuada, coletiva é o principal espaço para a gente conseguir criar relação entre a teoria e a prática e principalmente com os pares, em busca de não se sentir sozinho lá na nossa prática, ou até mesmo não ver motivos para ela, no dia a dia. Porque metodologia, gente, nós encontramos diversas, em vários momentos, inclusive em redes sociais. Mas assim, se faz sentido ou não, depende do que eu entendo da minha turma, da necessidade dela, da proposta pedagógica que eu tenho para ela. Então, por último, eu acho que é pensar assim "Qual é a nossa pressa na educação infantil?" Que eu acho que é uma coisa que precisamos sempre retomar. Quando a gente pensa em uma criança que chega lá no Infantil 4, sem ter passado pelo berçário, pelo maternal, enfim. Quando comparado com uma criança que já viveu o 0 a 3 no CMEI, evidente que haverá distintições. Porque esta, já viveu muitas coisas. E ao mesmo tempo, muitas vezes, nós cobramos e esperamos que aquela criança que está tendo pela primeira vez contato com a instituição escolar, desempenhe o mesmo comprotamento que as crianças que já frequentam o CMEI a 2, 3 anos. E ela não vai dar. Aí surge a frustração. Para nós e para as crianças. Então, a gente se desgasta e a gente também viola a criança. Porque é injusto. Porque, pelo menos inicialmente, o caminho dela vai ser um pouquinho diferente do grupo geral. Então, eu acho que pensar sempre isso. Qual que é a nossa pressa? Porque cada vez nós temos visto um adiantamento da alfabetização para o espaço da educação infantil. Por que estamos fazendo isso? Acho que sempre retomar isso é importante. Inclusive, para poder fazer os enfrentamentos presentes e futuros, porque do contrário, em breve veremos mais essa demanda como pré-requisito para concluir a educação infantil. Então, é um momento que a gente precisa se posicionar contra isso. Porque não é essa a função da educação infantil. E quando a gente consegue fazer essa relação da teoria e da prática, conseguimos dialogar. "Olha, eu posso trazer a escrita para a educação infantil. Eu posso trazer a leitura para a educação infantil. Mas não da mesma forma do ensino fundamental"

Professora-participante 1: Você sabe o que está acontecendo, professora? A gente até falou sobre isso aqui. Essa questão aí de amarrar valores com o ensino e agora mais ainda com essa questão do novo FUNDEB e atrelado à questão da educação, do rendimento. Então, assim. Vai se distorcendo muito. E a gente fica no refém, porque a cobrança cai aqui dentro. Porque tem que sair preparado. Só que ninguém fala assim. Até que ponto esse preparado? “Até que ponto eu tenho que preparar?” E eu vou falar assim, que quando a criança cai lá no fundamental, eles questionam o que ensinamos. Então pesa muito

Professora-pesquisadora: Sim, claro que pesa. Eu sem bem disso. E sei também que tem situações que são impostas, que não há oportunidade para opinarmos, mas entendo também que não podemos usar apenas esse argumento, ou melhor, não podemos nos limitar a ele. Eu acredito que em todas as oportunidades que a gente tiver e puder é preciso ter clareza da nossa função dentro do processo educacional, até para conviver de maneira mais harmônica ao que não podemos controlar, mas também para se posicionar quando necessário. Porque se nós entendermos que a criança que possui uma oralidade desenvolvida, uma coordenação motora adequada, uma atenção voluntária em crescimento, ela entende as regras, consegue contar ou criar oralmente uma história com começo, meio e fim. Essa criança será alfabetizada tranquilamente. Então é uma briga constante, um constante cabo de guerra, em que determinados momentos temos avanços significativos e em outros nem tanto.

Professora-participante 1: Sabe o que eu penso? Isso é eu que penso. A gente trabalha dentro da interação e brincadeira, até no nível 5. É isso o que o documento manda. Essa é a lei maior. Vamos pensar assim, para a gente trabalhar a interação e brincadeira, a gente não pode ter essas carcairinhas. A gente tem que trabalhar isso aqui *(aponta para a sala, que está organizada em uma meia-lua)*, a roda da conversa que a gente já conversou. É o lúdico, é trazer projeto, é produzir as coisas. Aí cai no bendito do primeiro ano e essas professoras colocam um atrás do outro, aí a criança, da noite para o dia, tem que dar conta disso e se ele não dá conta é porque ele não foi preparado. Aí eu penso assim, se a gente tem que preparar para a transição, por

que o ensino fundamental no primeiro ano, no primeiro trimestre, para a criança entrar naquele mundo. Aí eu fico louca da vida.

Professora-pesquisa: Sim, clato. Porque muda de instituição. Muda tudo.

Professora-participante 1: Aqui cai nas escolas, que aqui tem duas escolas, você vê o trabalho. Não estou criticando o trabalho do primeiro ano, o que eu entendo é que elas não entendem que essa criança, que parou dia 20 de dezembro e voltou no dia 1º de fevereiro, dentro de um mês e pouquinho, ele tem que ter uma cabeça de adolescente.

Professora-participante 3: Mas as mães também estão fazendo isso em casa. As mães falam “Olha ano que vem você vai para a escola. Não vai para as creches não”.

Professora-participante 1: Então, veja bem. As mães fazem isso, a criança sofre ali, praticamente o primeiro semestre inteiro, para então ele começar a entender, que ele tem que ficar olhando para a cabeça do outro e copiando do quadro. Olha eu não sei.

Professora-participante 2: E outra questão também, complementando o que você falou. Quando vocês falam de meta, de cobrança, é um problema grande, eu acho que até nacional, estadual. E quem que prepara essas metas? São pessoas, em muitos casos, de gabinete, que não conhecem o chão da escola. Aí é tão fácil cobrar, quando não está lá.

Professora-participante 1: Então aí eu falo assim. A gente vai para a discussão e eu sei que isso daí não vai mudar. É um grão de areia no meio da história. Mas vai para a discussão, todo mundo discute, vai para os grupos, discute. Mas não se efetua nada. Não é? Parece que dá um passo para frente e três para trás. E fica falando a mesma coisa. E quer resultado. Mas quem quer resultado, é essa questão, é o gabinete que quer resultado, porque ele quer dinheiro.

Professora-participante 2: Você vê comissões de educação em câmaras municipais. De pessoas que não sabem nem o que é escola, não vai nem um dia para conhecer e estão lá em comissão de educação.

Professora-pesquisadora: Mas eu endendo que a gente tem duas opções...

(Professora-pesquisadora foi interrompida)

Professora-participante 2: Mas isso não quer dizer que a gente pode desistir, né gente?

Professora-pesquisadora: Isso que eu ia dizer. Não dá para pararmos no diagnóstico, simplesmente.

(Professora-pesquisadora foi interrompida)

Professora-participante 1: A gente pode propor uma mudança. Por exemplo “Vamos conversar com a equipe da escola. Vamos tentar dialogar sobre isso. Vamos mudar esse atendimento de início de ano. Vamos conversar mais entre equipe e professor”. Porque se não fica parecendo que a gente não faz nada, “só” brinca.

Professora-pesquisadora: Poxa, é tão difícil brincar na educação infantil. Não é? Oito horas, nove horas brincando, todos os dias, não é fácil. Bom. Acho que nesse primeiro bloco nós conseguimos pensar alguns caminhos e tudo mais. E entender que é diário. É um espaço que requer muita intencionalidade. E por isso a importância da constância na formação, especialmente coletiva. Porque aqui, nesse momento, podemos também fazer trocas, conversar, partilhar. Não ter isso dificulta muito o trabalho. Bom, e agora no segundo bloco. E último bloco, eu quero ouvir vocês. O que vocês pensaram de proposta de ensino, considerando a nossa formação.

Professora-participante 1: Nós duas fizemos juntas o episódio “Brincando com o café da vovó”, partindo de uma experiência que desenvolvemos anteriormente no CMEI. Então assim, eu peguei como base para falar sobre a brincadeira de papel. Aí eu coloquei que foi com a turma do nível 5, daí o período de desenvolvimento é a brincadeira de papel e a necessidade da criança é aprender ensinando e brincando e

o objetivo foi conscientizar as crianças sobre o valor da experiência adquirida pelos avós ao longo dos anos o conteúdo que envolveu ali foi a questão da do acolhimento, da vivência, porque trabalhamos com com avós, eles participaram. E de encaminhamento metodológico, nas estratégias de mediação e comunicação com as crianças nós faríamos o levantamento de informações sobre quem mora com avós, quem não conheceu os avós, faríamos a apresentação do tema por meio de uma historinha que eu adaptei, porque eu não tinha nenhuma historinha, então foi uma história com leitura de imagens sobre a velhinha na janela, então realizar a leitura de imagem, a antecipação prévia com o aluno, aí a história e os questionamentos seriam: a história que vocês construíram é igual a história que eu acabei de ler? para vocês o que teve de igual e de diferente? Pensando na história que eu li para vocês, como é o nome da história? É aquela parte da oralidade, da interpretação de texto, que a criança vai conhecer a história mais a fundO. Aí a gente faria o levantamento da sistematização com as crianças, trabalhar a parlenda “A casinha da vovó”, conhecer sobre o café, desde a germinação à mesa, reunir a receita dos avós em um livro de receita de cada turma, cada criança levaria uma receita, teria que providenciar mobília, objetos antigos que compõem o cenário da culminância, preparar receitas de bolo, pães pães de queijo, café, geléia, biscoito, isso seria produzido lá também e as crianças participariam desse processo de preparação, construir um painel interativo de vovós e netos, convidar avós para apresentarem cantigas parlendas e histórias do seu tempo de infância. Aí pensando a situação desencadeadora, descobrir a receita preferida das avós, desenvolver a linguagem oral, a comunicação e argumentação das crianças, estimular a imaginação criatividade e inovação das crianças, promover a empatia a identificação, a compreensão das crianças com os personagens, suas emoções, favorecer a interação, cooperação, respeito entre as crianças, enriquecer o repertório cultural, literário, artístico promover o que? O prazer, a diversão entretenimento para as crianças. A brincadeira no caso aqui eu coloquei a apresentação do teatro “A casinha da vovó”, a distribuição dos papéis sociais e o uso dos objetos de cada um dos personagens para a brincadeira. Então teria o cenário e eles desenvolveriam o teatro, a vovó, os netos a roupa da vovó e depois apresentariam o teatro para quando os avós viessem como convidados. Aí a problematização, eu coloquei que quando as crianças participam de atividades de encenação em troca de papéis ou personagens pode surgir uma série de problematizações relacionadas ao

desenvolvimento cognitivo, emocional, social, dificuldades de compreensão de papéis, então algumas crianças podem ter dificuldade em entender o papel, o comportamento esperado de um determinado personagem ou representações inadequadas de papéis, alguns conflitos interpessoais, então a troca de papéis pode levar a conflitos entre as crianças, especialmente se houver preferências por certos personagens ou se ocorrer mal entendido sobre como os personagens devem se relacionar na encenação e também diálogo após a brincadeira de papéis, diálogos com as vovós, que podem ali surgir os conflitos imediatos. Eu penso assim, que brincadeira de papéis, de imediato, às vezes pode dar uma briga porque vários querem ser o personagem, o outro quer ser aquele, até eles entenderem, até eles assumirem o personagem que foi escolhido para eles, então vai surgir ali uma problematização, aí eu coloquei como atividades produtivas, no caso, a encenação do teatro e exposição das receitas da vovó e café com a vovó, daí eles convidariam as vovós para tomar o café. E aí a vó viria para fazer algo também com as crianças. Aí recursos eu coloquei livros literários cola, tesoura, vídeos tinta, papel, cenário e teria a média de oito horas. É mais ou menos isso.

Professora-pesquisadora: Joia, muito bem. Obrigada por realizarem a tarefa e por compartilhasr. Quando a gente pensa sobre uma proposta é isso, é pensar possibilidades lá na instituição. Mas eu acho que vale um adendo, porque acontece isso lá na sala de aula, que muitas vezes o professor fica preso no final, no produto, e esquece de vivenciar com a criança o processo, que na educação infantil, é o principal. Por exemplo, o teatro ele é um produto. Às vezes, a forma como o professor conduz essa proposta, ela perde o significado original e ao invés de trazer sentido para a criança, pode se tornar um momento cansativo ou estressante. Podemos pensar numa apresentação de sala de aula mesmo, de um projeto que a gente tem, uma festa. Enfim, o que fazemos? A gente ensaia as crianças e, não que não seja importante, porque preparar a criança de educação infantil, para um teatro é algo grandioso, ela tem que estar muito envolvida, então lógico que é muito interessante, mas é preciso garantir que ela brinque nesse processo, que ela participe ativamente dele. Então primeiro nós vamos brincar de vovó, nós vamos criar enredos, possiblidades. Depois nós vamos ao produtor. Depois fazemos esse encaminhamento até

chegar no teatro. Eu digo isso, porque a gente corre o grande risco de, na tentativa de dar conta dessa tarefa, ou a gente deixa para a última hora, para fazer lá perto do momento final ou a gente só ensaia e a criança não consegue brincar. E aí o planejamento que é muito interessante, se esvazia por causa de uma das etapas. Então é importante pensarmos isso porque acontece muito na nossa realidade, os projetos, as tarefas que a gente tem, às vezes a gente deixa tudo para a última hora e o que é para ser prazeroso para a criança acaba não sendo.

Professora-participante 1: Isso é verdade. Mas a ideia, aqui no caso, a gente fez, mas seria um processo, uma sequência do trabalho.

Professora-pesquisadora: Sim, eu entendi. Mas eu levantei essa questão porque eu acho que é uma reflexão importante, que precisamos fazer, porque acontece. Às vezes, os professores querem matar o conteúdo e aí na busca por terminar pode perder o principal, que é o brincar mesmo.

Professora-pesquisadora 4: A gente também fez junto. O nosso foi uma atividade que a gente fez em sala de aula, trabalhamos o livro “As três partes”, que fala das formas geométricas. Aí a gente fez a roda de conversa com eles, no caso o foco foi mostrar para eles que a matemática está ao nosso redor, está na nossa vida, você vai no mercado você tem que usar matemática, você está em uma sala de aula, o quadro... Que nem você falou, então o foco foi isso, mostrar para eles onde a gente está tem a matemática. Aí a gente deu o livro para eles, depois que eu fiz a leitura, para eles verem as imagens, aí a gente reuniu eles todos em uma sala, eu cortei várias formas geométricas e coloquei lá, não arrumadinho, coloquei tudo espalhado, aí eu fiz um desenho no chão das figuras. Depois pedimos para eles pegarem uma forma geométrica. “Pega um triângulo vermelho e colocam lá no triângulo” e aí iam lá na frente colocar o triângulo. Mas eles tinham que mostrar para os outros alunos qual era a forma.

Professora-pesquisadora: Só uma dúvida, que turma que é?

Professora-participante 4: Maternal 2. Aí o objetivo que eu falei é trabalhar o foco e foi pedido para a criança, cada forma que pegar, repetir o nome para memorizar, o nome, a cor que estava pegando, aí a gente deu a massinha de modelar, pediu para eles fazerem as formas geométricas, eles fizeram, depois no caderno de desenho. Agora eles entram na sala, tudo o que eles veem, eles dizem eles, esse é o triângulo, o amarelo, o círculo.

Professora-pesquisadora: Olha que interessante. As formas geométricas é um exemplo de como que a gente também pode perder uma oportunidade de trabalhar. Por exemplo, aqui, a gente vê esse cartaz, a gente pode fazer o mesmo e levar um cartaz com as formas e deixar lá na nossa sala e falar para as crianças que ali estão as formas geométricas. O que será a forma geométrica para ela? O triângulo amarelo, o retângulo azul, porque é só isso que está sendo apresentado para ela. E não é dessa forma que as formas aparecem. Porque é um conceito muito abstrado para uma criança que está na atividade principal objetal-manipulatória. Concordam? Talvez seja preciso, e talvez vocês já até tenham feito isso, primeiro apresentar os sólidos geométricos por meio de objetos que apresentam essas características, numa tentativa da criança primeiro explorar esse material e depois agrupar, por exemplo. Porque se apropriar desse conceito, de maneira generalizada, apenas por meio da memorização e visualização da figura de maneira isolada, penso que não é o melhor caminho. Corremos o risco do conteúdo ficar preso lá na parede e a criança não conseguir se apropriar dele. Mas como você disse, quando ela chega e ela consegue fazer essas relações, isso é bacana, porque ela vai fazer isso em casa, ela vai fazer isso no mercado, ela vai fazer isso em outro espaços. Ela está generalizando.

Professora-participante 4: Uma aluna falou que a porta parecia um retângulo. Quando um aluno disse que o quadro também, ela disse que não. Maqs por quê? Porque quando eu expliquei eu só dei o exemplo assim *(apresentação do retângulo na vertical)*. Ela ainda disse “Olha lá no quadr, está assim e a nossa porta é assim”.

Professora-pesquisadora: Quer maior exemplo que esse? Exatamente. O triângulo deitado, as vezes só se vê o triângulo daquele jeito ali.

Professora-participante 4: É, a forma que eles veem ali, acho que eles acham que vai ser sempre.

Professora-pesquisadora. Exatamente. O nosso ensino precisa buscr sempre o abstrato, mas a criança precisa fazer o caminho inverso. Do contrato para o abstrato. Muito legal.

Professora-participante 10: O meu é o Nível 5, aí o que eu pensei, já vou matar dois coelhos com uma cajadada só. Eu pensei, eu vou comemorar o dia das merendeiras, ai já vou fazer a tarefa. O que eu fiz? Eu coloquei lá “Vamos brincar de merendeira”, aí eu coloquei “Hoje os alunos irão cozinhar e servir as merendeiras” ai eu li para eles e disse “Hoje nós vamos inverter, ao invés de elas cozinharem para vocês, vocês tem que cozinhar para elas”. Elas todas entraram na nossa sala, foi assim, foi emocionante. Elas não esperavam porque já tinha passado o dia da cozinheira e com a correria não deu para fazer no dia certo. E aí eu pensei, vou fazer os dois em um dia só. Aí eu levei avental, levei touca, as formas de pudim. Aí vai er pesquisar. E ia fazer brigadeiro, mas não ia dar certo, aí eu pensei no beijinho, mas aí eles iam ter que enrolar, aí fiquei com medo de algum estar com a mãozinha suja, não ia dar certo, né? Aí, vamos fazer o pudim. Aí primeiro eu falei com eles o que nós íamos fazer, que nós estávamos comemorando o dia das merendeiras, ai perguntei para eles como que eles achavam que era quem fazia a comida? Primeiro perguntei quem fazia a comida, eles falaram, pedi o nome delas, eles falaram que lá tem quatro, eles falaram o nome delas e eles assim, toda hora, o que eles fazem lá na escola, quando está próximo do horário de comer, eles pedem para ir no banheiro, aí eles passam lá e perguntam o que é de almoço, o que é de café. E aí eu combinei com eles “Vamos fazer um combinado, vocês não vão contar para elas. Vamos fazer agora de manhã, ele tem que gelar, vai na geladeira, vamos colocar lá na geladeira da cozinha, vocês não vão contar, é algo combinado, vamos lá, todo mundo combinando um, dois, três, uma palma, bateu a palma, está combinado, não pode contar”. Chegou a do almoço e eles não contaram. Um que foi no banheiro... uma zeladora relatou para mim, A. *(nome da*

professora), o A. *(nome da criança)* veio no banheiro e eu perguntei para ele “O que vocês estavam fazendo na sala?”, porque elas viram a movimentação, né? Aí ela perguntou para ele “Por que você está com essa touca? O que você está fazendo?”, ele esqueceu de tirar a touca e foi com a touca. Aí ela falou para mim assim que ele disse “É sergredo!” *(risos)*. Aí eu fiz quatro grupos, de quatro crianças, coloquei as toalhas, aí coloquei os pratos, aí distribuí massinhas de modelar. Primeiro eu pedi para eles fazerem o pudim, eles fizeram, teve uns que fizeram até como se fosse a calda, ficou lindo. Aí depois eu disse para eles que precisava dividir, precisava cortar em partes porque tinha que distribuir, aí conversei com eles, “Quantos alunos nós temos hoje? Quantas cozinheiras nós temos? Aí a professora também vai querer comer, vamos lá quantos pedaços precisamos ter? Aí assim, depois de tudo isso, assim, eles amaram. Aí depois fizemos a receita, os ingredientes eles memorizaram, e aí o problema era, porque nós fizemos três pudina, aí todo mundo tinha que colocar um pouco a mão, segurar o liqueidificador, participar, né? Aí depois e disse para eles “É agora vocês sabem que as cozinheiras fazem a comida para vocês com muito carinho, todo amor, então põe uma pitada de carinho, uma pitada de amor”. Aí começaram a dar beijinho, coraçãozinho. Aí eu drisse “E tem um problema, na hora de tirar ele para jogar na bandeira que a professor trouxe, tem que rezar, porque vai que a gente tira ele e quebra tudo. Aí eles ajudaram a organizar a sala, aí coloquei quatro cadeiras para elas sentarem e aí expliquei para eles “Quem vai comer primeiro são elas, não precisa desesperar porque tem pudim pra todo mundo. Mas quando elas fazem a comida, quem come primeiro?”, aí eles disseram “Elas” *(risos)* Aí eu falei assim “Não, elas comem correndo e pouquinho para quando vocês chegam servir vocês. Então quem come primeiro hoje são elas”. Aí a gente chamou elas, entraram, sentaram e choraram. Elas começaram a chorar já, aí sentaram as quatro, aí vim falando para elas “Agora vocês sentam, tem a cadeira reservada para vocês”. Aí eu cortei para as quatro e aí eles falaram para elas que nós tinhamos feito um pudim e tinhamos madado beijinho, carinho e coração, mas só que nós também rezamos. *(risos)*, “A professora falou que era para rezar na hora de virar para não quebrar e não ficar feio”. Eles comeram e depois quiseram raspar toda a forma coma a calda.

Professora-pesquisadora: Nossa, que bonito! Muito legal! Teve alguém que não quis comer?

Professora-participante 10: Uma só ela não quis, a única.

Professora-pesquisadora: Sim, as vezes acontece, por receio de não gostar, talvez. Mas ela gostou de fazer, de participar?

Professora-participante 10: Sim, ela experimentou, não queria tirar o avental... mas assim, foi muito legal.

Professora-pesquisadora: Que show A. *(nome da professora)***. Que aula bonita. Agora, como sugestão eu levaria a turma um dia para ver as cozinheiras trabalhando na cozinha por alguns minutos, se for possível, e depois daria os utensílios novamente e daria esse espaço para que eles pudessem brincar novamente, com essas novas informações, vivências apropriadas. Bom gente estamos chegando ao fim da nossa formação, agradeço a cada uma de vocês por aceitarem o convite e por permanecerem. Foi assim, um momento muito importante para mim, para esse momento da minha pesquisa, no doutorado, mas também foi para além disso. Eu aprendi muito com vocês, aprendi muito também com a educação de P.** ***(nome da cidade)***. **Essa realidade é muito diferente da minha, fiquei com vontade de ir lá para as instituições de vocês, as turmas e os CMEIs. Enfim, ouvir vocês falando, pensar também na minha prática, foi muito importante. Espero que tenha sido prazeroso para vocês, sei que não é fácil sair uma vez por semana, duas horas, cada uma tinha uma realidade para conseguir estar aqui, morar no sítio, filhos, netos, enfim, as demandas do dia-a-dia que são infinitas e muitas vezes nos impedem. Então eu agradeço muito! Com certeza nos encontraremos no futuro!**

Encerramento do encontro.