

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAÍS COUTINHO DE SOUZA SILVA

**O PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
impactos da formação contínua no repensar profissional de
professoras que trabalham com crianças menores de seis anos**

UBERLÂNDIA

2021

THAÍS COUTINHO DE SOUZA SILVA

**O PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: impactos da
formação contínua no repensar profissional de professoras que trabalham
com crianças menores de seis anos**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Iara Vieira Guimarães

Uberlândia

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586
2021

Silva, Thaís Coutinho de Souza, 1985-
O PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: [recurso eletrônico] : impactos da formação contínua no repensar profissional de professoras que trabalham com crianças menores de seis anos / Thaís Coutinho de Souza Silva. - 2021.

Orientadora: Iara Vieira Guimarães.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.134>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Guimarães, Iara Vieira, 1970-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 03/2021/277, PPGED				
Data:	Vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11713EDU033				
Nome do Discente:	THAÍS COUTINHO DE SOUZA SILVA				
Título do Trabalho:	"O papel docente na Educação Infantil: impactos da formação contínua no repensar profissional de professoras que trabalham com crianças menores de seis anos"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Observatório de Ensino de História e Geografia: elaboração e curadoria de materiais para a formação de professores em ambiente digital"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Alessandra Arce Hai - UFSCar-SP; Altina Abadia da Silva - UFG-GO; Andréa Maturano Longarezi - UFU; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU e Iara Vieira Guimarães - UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Iara Vieira Guimarães, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutor**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Iara Vieira Guimarães, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/03/2021, às 08:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia da Silva, Usuário Externo**, em 01/03/2021, às 11:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alessandra Arce Hai, Usuário Externo**, em 01/03/2021, às 14:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/03/2021, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/03/2021, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2588744** e o código CRC **7620ACE4**.

THAÍS COUTINHO DE SOUZA SILVA

**O PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: impactos da formação
contínua no repensar profissional de professoras que trabalham com crianças menores
de seis anos**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Uberlândia – UFU, como requisito
para a obtenção do título de Doutora em
Educação.

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães (UFU)
(Orientadora)

Profa. Dra. Andrea Maturano Longarezi (UFU)
Examinadora Interna ao Programa

Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva (UFU)
Examinadora Interna ao Programa

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo (UFU)
Examinadora Interna ao Programa (Suplente)

Profa. Dra. Alessandra Arce Hai (UFSCar)
Examinadora Externa à Instituição

Prof. Dra. Altina Abadia da Silva (UFG)
Examinadora Externa à Instituição

Prof. Dr. Sebastião Silva Soares (UFT)
Examinador Externo à Instituição (Suplente)

*À minha pequena Beatriz,
que para minha alma traz a força;*

*Ao meu pequeno guerreiro Estevão,
que para meu espírito transmite a calma;*

*Às minhas professoras colaboradoras,
que para esta pesquisa representam um sonho
concretizado.*

AGRADECIMENTOS

*“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”.*

Gonzaguinha (1982)

Ao percorrer o arco-íris que atravessou a realização desta pesquisa...

Perpassei por sete feixes de luz aos quais preciso agradecer pela luminosidade que deram à minha caminhada...

Ao vermelho...

Que inspira amor e vigor, simbolizo e agradeço à minha pequena Beatriz e ao pequeno Estevão, por serem fonte de inspiração para a minha jornada, e também, ao meu companheiro de uma vida inteira, Junior, por termos vencido juntos todas as adversidades que esse percurso nos reservou;

Ao laranja...

Que representa diversão e entusiasmo, simbolizo e agradeço às amigas que o Doutorado me reservou pela afinidade de alma e de pensamentos que em raros ensejos encontramos pelo trajeto: Camila, Naísa e Priscilla, vocês são a paisagem florida de energia que não me deixou desistir diante dos declives;

Ao amarelo...

Que revela alegria e otimismo, simbolizo e agradeço aos meus pais, eternos sonhadores, aos meus irmãos, fonte inesgotável de companheirismo e aos meus sobrinhos, flores que enlevam os passos, pela cumplicidade com a qual me acompanham sempre;

Ao verde...

Que transmite esperança e segurança, simbolizo e agradeço à orientadora desta pesquisa, professora doutora Iara Vieira Guimarães, pelo acolhimento e pela confiança em mim depositada, por acreditar e permitir que eu enveredasse pelos caminhos que têm sentido e

significado para o meu processo de conhecer, sempre com um olhar atento e criterioso. Ainda nessa tonalidade, trago meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela humanização que percorremos no itinerário formativo junto aos professores e equipe que o compõe;

Ao azul...

Que está associado à divindade, simbolizo e agradeço a Deus, inteligência suprema, causa primeira de todas as coisas e a Casa de Evangelização Espírita Cristã Bosque de Damasco, por ser o bálsamo espiritual para as dores da estrada;

Ao anil...

Que expressa a riqueza e o conhecimento, simbolizo e agradeço às professoras doutoras que compuseram a banca examinadora deste trabalho, por contribuírem valorosamente nas sendas deste processo formativo, nos aspectos teóricos, éticos e políticos: Altina Abadia da Silva, Fernanda Duarte e, especialmente Alessandra Arce Hai e Andrea Maturano Longarezi, pelo zelo com que me conduziram desde a qualificação, demonstrando que não existem atalhos para atingir o conhecimento científico e buscar a transformação social pela educação;

Ao violeta...

Que reflete o poder, a sobriedade e o feminino, simbolizo e agradeço às professoras colaboradoras desta pesquisa: Ana, Alice, Eloah, Giovanna, Milena, Manuela e Rubi, mulheres que assim como tantas, lutam pelo respeito, equidade e justiça, por aceitarem fazer parte dessa trajetória sem reservas e por representarem muitas outras profissionais que atuam na educação infantil desse país sem perspectivas de obterem uma formação contínua que promova desenvolvimento profissional.

Ao final do arco-íris...

Que significa o pote de ouro, simbolizo e agradeço o sonho iniciado e não finalizado, por ressignificar a existência do fim, que se desabrocha em um novo começo.

Muito obrigada!

“Em algum lugar além do arco-íris,
Os céus são azuis,
E os sonhos que você ousa sonhar,
Realmente se tornam realidade”.

Edgar Yipsel Harburg

SILVA, Thaís Coutinho de Souza. **O papel docente na educação infantil:** impactos da formação contínua no repensar profissional de professoras que trabalham com crianças menores de seis anos. UFU, 2021. 211f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

RESUMO

Atravessam a pesquisa discussões acerca da formação contínua docente, com professoras que trabalham no contexto da educação infantil e atendem crianças menores de seis anos de idade, a partir dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa e do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica para a formação com base no conhecimento científico. A problematização do tema teve por base três questões fundamentais: como a formação contínua possibilita reflexões acerca das principais necessidades formativas relacionadas à atuação profissional das professoras da educação infantil colaboradoras da pesquisa? Houve mudanças em relação às concepções das professoras sobre o papel da educação infantil a partir dos encontros formativos? De que modo a formação contínua impactou no repensar da atuação profissional das professoras envolvidas na pesquisa, com base em suas próprias avaliações? Nesse contexto, a principal finalidade do estudo se constituiu em realizar uma proposta de formação contínua, com vistas a identificar, analisar e superar as necessidades formativas desveladas pelas professoras colaboradoras da pesquisa e repensar o papel da educação infantil para a formação integral da criança, e ainda, compreender os impactos dos encontros formativos para a atuação profissional das professoras e possíveis repercussões. O cenário investigado é uma escola municipal de educação infantil de Uberlândia que atende crianças de zero até quatro anos de idade. Os dados foram produzidos a partir de encontros formativos quinzenais, com um grupo colaborativo composto por sete professoras, em um total de oito encontros com duração aproximada de três horas cada. Utilizamos de questionários, debates, perguntas motivadoras, crachás representativos, produção de uma carta pedagógica e a confecção de um artefato de memória para criar o *corpus* da pesquisa. A partir das necessidades formativas manifestadas, categorizamos e desenvolvemos a proposta de formação contínua abordando três temáticas: 1) a relação teoria e prática na formação inicial e contínua; 2) desvalorização profissional na educação infantil; 3) pressupostos das teorias pedagógicas e teorias de aprendizagem. Os resultados da pesquisa demonstraram que a unidade entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica de fato se fizeram constituintes e constituidores de sentido no processo de formação contínua das colaboradoras. A utilização do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica como embasamento para refletir sobre a atuação profissional, trouxe contribuições valiosas para ancorarmos as possibilidades de intervir na realidade escolar. Defendemos a necessidade de que as formações contínuas avancem significativamente para além da reflexão da prática sobre a prática, oferecendo aos professores acesso ao conhecimento científico no interior de seu contexto de trabalho. Como consequência da investigação, apresentamos duas ideias principais: a “repulsão teórica” e a “formação pelo conhecimento científico”.

Palavras-chave: Formação contínua de professores. Educação infantil. Grupo colaborativo. Pedagogia histórico-crítica. Conhecimento científico.

SILVA, Thaís Coutinho de Souza. **The teaching role in early childhood education: impacts of continuing education on the professional rethinking of teachers who work with children under six years old.** UFU. 2021. 211f. Thesis (Doctorate in Education). Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2021.

ABSTRACT

The research presents discussions about continuing teacher education, with teachers who work in the context of early childhood education and assist children under six years old, based on the assumptions of collaborative action research and the theoretical framework of historical-critical pedagogy for education based on scientific knowledge. The theme's problematization was based on three fundamental questions: how does continuous education allow reflections on the main training needs related to the professional performance of early childhood education's teachers, collaborators in research? Were there changes in the teachers' conceptions about the role of early childhood education from the formative meetings? How did continuing education impact the rethinking of teachers' professional performance, based on their own assessments? In this context, the main purpose of the study was conducted a proposal for continuous education, with a view to identifying, analyzing and overcoming the training needs unveiled by the collaborators, and rethinking the role of early childhood education for the integral education of the child, in addition to understanding the impacts of training meetings for the professional performance of teachers and possible repercussions. The investigated scenario is a municipal child education school in Uberlândia that serves children from zero to four years of age. The data were produced from fortnightly formative meetings with a collaborative group composed of seven teachers, in a total of eight meetings lasting approximately three hours each. We conducted questionnaires, debates, motivating questions, representative badges, the production of a teaching letter and the making of a memory device to create the research *corpus*. Based on the manifested training needs, we categorized and developed the proposal for continuous education addressing three themes: 1) the relationship between theory and practice in initial and continuous education; 2) professional devaluation in early childhood education; 3) assumptions of pedagogical theories and learning theories. The research results showed that the unity between academic research and pedagogical practice in fact became constituents and constituents of meaning in the process of continuous education of the collaborators. The use of the theoretical framework of historical-critical pedagogy as a basis for reflecting on professional performance, brought valuable contributions to anchor the possibilities of intervening in the school reality. We defend the need for continuous education to significantly advance beyond the reflection of practice on practice, offering teachers access to scientific knowledge within their work context. As a consequence of the investigation, we present two main ideas: the "theoretical repulsion" and the "formation by scientific knowledge".

Keywords: Continuing teacher education. Child education. Collaborative group. Historical-critical pedagogy. Scientific knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Primeira construção da escola.....	73
Figura 2	- Construção da escola.....	73
Figura 3	- Primeira fachada da creche.....	74
Figura 4	- Fachada antes da reforma.....	74
Figura 5	- Fachada depois da reforma.....	74
Figura 6	- Parque antes da reforma.....	75
Figura 7	- Parque depois da reforma.....	75
Figura 8	- Refeitório.....	78
Figura 9	- Espaço da criança.....	79
Figura 10	- Solário.....	79
Figura 11	- Horta.....	79
Figura 12	- Plantio pela criança.....	79
Figura 13	- Crachá representativo da professora Rubi.....	94
Figura 14	- O registro da formação contínua.....	97
Figura 15	- A composição estética da pesquisa.....	99
Figura 16	- Crachá finalizado da professora Rubi.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Faixa etária das crianças por Agrupamento.....	81
Quadro 2 -	Apresentação das professoras colaboradoras.....	85
Quadro 3 -	Em quais aspectos você deseja que esta formação contribua para a sua prática pedagógica?.....	126
Quadro 4 -	Na sua visão o que seria um bom professor na educação infantil?	137
Quadro 5 -	O que você entende por atividades pedagógicas na Educação Infantil?	144

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEMIG	Companhia de Energia Elétrica de Minas Gerais
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil
EAD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LCD	Liquid Crystal Display
MEC	Ministério da Educação
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
SER	Superintendência Regional de Ensino
TPE	Todos pela Educação
UAI	Unidade de Atendimento Integrado como
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	As veredas da vida e a pesquisa: como os sonhos se concretizam?	23
1.2	Experiência profissional e a pesquisa: como esses caminhos se cruzaram?	32
1.3	A pesquisa-ação colaborativa: por quais caminhos seguimos?	38
1.4	Estrutura da tese: quais motivações a embasaram?	45
2	POR QUE (RE)PENSAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA/PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?	48
2.1	Formação de professores para a educação infantil no Brasil: o que é preciso contextualizar?	50
2.2	As bases teóricas para a formação de professores: um panorama possível?	54
2.3	Pedagogia histórico-crítica: por que optamos por essa perspectiva?.....	60
3	PROFESSORAS COLABORADORAS: EM QUAL CONTEXTO SE APRESENTAM E QUAIS NECESSIDADES FORMATIVAS MANIFESTAM?.....	71
3.1	O contexto investigado e o grupo colaborativo: o que sabemos sobre ambos?.....	72
3.2	Os encontros formativos: como foram pensados e analisados?.....	88
3.3	Quais necessidades formativas docentes foram evidenciadas nos encontros?	103
3.3.1	Relação teoria e prática na formação inicial e contínua	105
3.3.2	A desvalorização profissional na educação infantil.....	108
3.3.3	Pressupostos das teorias pedagógicas e teorias de aprendizagem	111
4	É POSSÍVEL ATENDER AS NECESSIDADES FORMATIVAS E EXPANDIR AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	115
4.1	A educação infantil no Brasil: como chegamos à conjuntura atual?	119
4.2	Relação teoria e prática na formação inicial e contínua: em quais aspectos avancamos?.....	123
4.3	Desvalorização profissional na educação infantil: é possível ir além?.....	131
4.4	Pressupostos das teorias pedagógicas e teorias de aprendizagem: como direcionam nossas práticas?.....	141
5	COMO OS ENCONTROS FORMATIVOS IMPACTARAM A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS COLABORADORAS E QUAIS REPERCUSSÕES POSSÍVEIS?.....	153
5.1	Então, o que reverberamos para a formação contínua de professoras da educação infantil?	156
5.2	Da “repulsão teórica” à valorização da “formação pelo conhecimento científico”: como chegamos às ideias?	167
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
	REFERÊNCIAS	181

APÊNDICES	193
APÊNDICE A - Imagens do convite virtual enviado para as professoras colaboradoras.	194
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	195
APÊNDICE C - Fluxograma das turmas para 2020.	197
APÊNDICE D - Instrumental das questões motivadoras para registro das professoras.	198
APÊNDICE E - As perguntas da atividade “batata-quente”.	199
APÊNDICE F - Imagens do segundo convite virtual enviado para as professoras colaboradoras.	200
APÊNDICE G - Quadro com o estudo das Teorias Pedagógicas e Teorias de Aprendizagem.	201
APÊNDICE H - Instrumental com alternativas verdadeiras e falsas.	202
APÊNDICE I - Perguntas motivadoras para o debate.	203
APÊNDICE J - Perguntas motivadoras para o debate.....	204
 ANEXOS	 205
ANEXO I - Plano Curricular da educação infantil da RME de Uberlândia para 2020.	206
ANEXO II - Letra da música “Um bom professor, um bom começo”.	207
ANEXO III - Tradução da letra da música “Somewhere Over The Rainbow”.....	208
ANEXO IV - Crachás representativos das professoras colaboradoras.	209

INTRODUÇÃO



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

“Não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas”.

Albert Einstein

O que há de mais belo no desenvolvimento humano é o processo de conhecer, reformular, reestruturar e se engajar na busca do saber. Neste contexto, é preciso vivenciar a contingência de descobrir e, ainda, desvendar um mundo novo a partir da ciência, da prática e das experiências vividas, percebendo novas possibilidades por meio de diferentes descobertas, com a clareza de que buscamos as verdades possíveis, sem a expectativa de que sejam eternas ou incontestes.

Quando consideramos que são as perguntas que movem o mundo, entendemos a necessidade e a importância do ato de pesquisar em todos os setores da vida humana, pois são as dúvidas e os questionamentos que nos tiram da posição de inércia e nos fazem procurar os meios possíveis para melhorar as condições de vida da humanidade ao longo de sua trajetória histórica.

A necessidade de compreender melhor aquilo que nos cerca é notadamente uma característica humana que se desenvolve historicamente, e esta ação pode vir a produzir conhecimento. A busca pelo saber se deu de várias formas ao longo da história até que se chegasse à denominada pesquisa científica.

Esta maneira de analisar a origem do ato de pesquisar é desafiadora, pois nos traz a ideia de que ao apreender a cultura acumulada pela humanidade, o ser humano é impulsionado a conhecer e compreender tudo aquilo que o cerca e, com isso, melhorar constantemente suas condições de vida. Entender que o homem nesse processo, além de produzir conhecimento, é também constituído por ele, permite avançar as análises e modificar o olhar para essa conjuntura tipicamente humana, de modo a compreender o seu aspecto histórico e social de formação.

A aquiescência investigativa impulsionou o desenvolvimento dessa pesquisa, com foco na realidade educacional brasileira, pois, a emergência de novos conceitos que demonstram caminhos, vivências e olhares também novos acerca de questões que há muito tempo são debatidas, com insuficientes avanços rumo a resoluções, suscitam motivações para empregar formas elaboradas e sistematizadas de refletir a respeito da educação e dos processos de produção do conhecimento humano.

A partir destas premissas, o enfoque está na importância da pesquisa científica que busca como objetivo fundamental colaborar para as possíveis transformações da realidade na qual o indivíduo atua, na busca por questionar e superar os modelos de pesquisa educacional que muitas vezes acabam por munir a dicotomia entre teoria e prática¹. Assentimos que as

¹ Nessa perspectiva nos aproximamos dos conceitos apresentados por Gramsci (1989, p. 41) ao defender a “[...] elaboração superior da própria concepção do real: a consciência de fazer parte de uma determinada força

conexões entre teoria e prática são dimensões fundamentais quando se pensa na formação de professores, e que a base dessa concepção está em perceber na pesquisa em educação um meio de refletir, estudar, analisar e intervir na prática de maneira crítica² e colaborativa.

Para tanto, esclarecemos que o termo educação aqui referido está ligado à educação institucional, visto que, conforme elucida Gatti (2012, p. 14), na construção metodológica da pesquisa em educação, “é necessário se perguntar sobre os conceitos utilizados na caracterização do campo, distinções que podem clarificar significados e contribuir para sua autoafirmação, e perguntar sobre identidade e formas investigativas”.

A autora ressalta ainda as possibilidades de comunicação com outras áreas do conhecimento e enfatiza a necessidade de sermos compreendidos pelos interlocutores de modo a articular as contribuições oferecidas. Segundo ela, “precisamos, por isso, nos preocupar com alguns aspectos básicos relativos à validade de nossos trabalhos de pesquisa, referindo-nos à consistência do campo investigativo em educação” (GATTI, 2012, p. 14). Relativo aos aspectos destacados nas pesquisas em educação, chama-se a atenção para a banalização do termo “pesquisa”, sendo imprescindível justificar a parte científica da investigação com a construção de uma metodologia científica clara, e que tenha objetivos vinculados a critérios suficientemente definidos. Isso porque, esbarramos constantemente no risco de uma apropriação acrítica, superficial e empobrecedora de certas teorias. Sobretudo, é preciso ressaltar que a pesquisa educacional se desenrola em um processo dinâmico e dialógico, na medida em que permite a diversidade de enfoques e o diálogo entre grupos de estudiosos sobre diferentes perspectivas.

Quando pensamos no objeto a ser investigado e nos possíveis retornos que aspiramos de uma pesquisa, é possível considerar uma contribuição de Foucault (2006), ao enfatizar que a partir de uma análise crítica do pensamento, a verdade não está colocada nas relações entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, mas se constitui conforme regras e condições de formação e transformação, consequência das articulações entre os modos de subjetivação e objetivação, sendo essas determinações das condições que um sujeito toma para se tornar sujeito legítimo de certo conhecimento e dos meios que permitiram a esse objeto ser algo que devesse ser conhecido.

hegemônica, a consciência política, é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam”.

2 Para intervir na prática de maneira crítica a partir da filosofia da práxis em Gramsci é necessária uma “compreensão acerca da contradição do real, que tem origem na divisão social do trabalho e no processo de desenvolvimento humano, favorece a consciência crítica e a emancipação humana, bem como a busca de transformação política, social e econômica” (BAPTISTA; PALHANO, 2011, 2012, p. 40).

Desse modo, no processo de delineamento da pesquisa é necessário que o investigador tenha como princípios norteadores a reflexão e o conhecimento do seu objeto de estudo, tendo sempre a consciência de que a pesquisa está situada em um tempo e espaço. No presente trabalho, procuramos ter sempre em mente esses preceitos.

Consideramos imprescindível destacar a realidade com a qual nos deparamos no contexto educativo, em que as opiniões e o senso comum têm sido tratados como verdades e o conhecimento baseado na ciência é menosprezado e desqualificado³. Diante disso, a educação em seus processos convencionais de ensino e aprendizagem é desafiada e questionada, com vistas a compreender qual o seu papel frente a este panorama social.

Nesse sentido, os pesquisadores da área vinculados aos mecanismos educacionais vigentes se veem motivados a buscarem elementos que colaborem para aperfeiçoar e tornar mais produtiva a configuração do modelo de educação atual. É justamente esse aspecto que move a pesquisa em questão.

A formação de professores⁴ é uma temática que nos provoca e motiva, dada a importância que atribuímos à preparação daqueles que atuarão ou já atuam diretamente na educação básica, tendo em vista a necessidade de construir ações reflexivas e a consciência da sua ação social e política no âmbito em que desempenham suas atividades. Nesta pesquisa, nossa atenção estará centrada nos aspectos relacionados à formação docente no contexto da educação infantil⁵, por ser esse o nosso campo de atuação profissional e que se constituiu área de interesse a partir das vivências construídas ao longo da nossa trajetória profissional.

A formação de docentes de educação infantil começou a ser discutida de maneira mais intensa nos debates acadêmicos da área em âmbito nacional e nas políticas educacionais a partir da década de 1990, principalmente, como consequência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394/96, (RAUPP, ARCE, 2012).

3 Newton Duarte (2006, p. 102) faz uma discussão acerca da desvalorização do conhecimento, inclusive, na formação de mestres e doutores nos cursos de pós-graduação. O autor destaca, como exemplo, a “atitude pós-moderna de apreço pela cultura de massas e de desprezo pela ideia de que exista uma cultura de nível mais elevado que deva ser tratada como patrimônio da humanidade a ser transmitido às novas gerações”.

4 Sobre os processos que envolvem a formação de professores, concordamos com Marsiglia e Martins (2013, p. 97-98) ao considerar que “a formação profissional deve pautar-se pela organização intencional dos conteúdos desse processo e levar em conta as condições objetivas de sua efetivação”. Algumas pesquisas têm se consolidado na perspectiva de formação de professores com destaque para a secundarização do conhecimento e predominância da prática, dentre elas, Raupp e Arce (2012, p. 58) destacam os estudos de Arce (2000, 2001a); Campos (2002); Duarte (2001, 2003); Facci (2004); Libâneo e Pimenta (1999); Shiroma (2003).

5 As pesquisas sobre a formação de professores da educação infantil em que nos amparamos trazem referenciais que questionam a qualidade da formação oferecida para os profissionais que atuam nesta etapa de ensino. Nesse sentido, Raupp e Arce (2012) apontam como pioneiros os estudos de Campos et al. (1984); Kramer (1989); Rosemberg et al. (1984); Campos; Viana (1992); Cerisara (1996), entre outros.

Ponderamos a existência de uma ampla produção sobre a formação de professores em pesquisas, e na abordagem de vários estudiosos renomados na área da educação que se dedicam a debater e refletir os diferentes aspectos que envolvem o tema⁶. Entretanto, é notório que apesar das investigações na área, ainda existem muitos entraves que dificultam um avanço efetivo nos aspectos qualitativos. Esse expediente impulsionou a pesquisa que realizamos no mestrado, momento no qual foi possível investigar o plano pedagógico do Curso de Pedagogia oferecido na modalidade à distância de uma Universidade Pública e de uma Universidade Privada⁷, e identificar de maneira mais eficiente os processos de formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa realizada no mestrado demonstrou, a partir de um estudo bibliográfico e documental, discussões acerca das propostas de formação inicial de duas Universidades para o curso de Pedagogia oferecido em ambas as instituições na modalidade à distância, estabelecendo um comparativo entre uma Universidade pública e uma Universidade privada, de modo a identificar se o perfil de egresso traçado pelos respectivos cursos poderia ser atingido a partir do currículo oferecido, e também, em que medida o perfil de egresso definido pelas instituições estava condizente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O resultado dessa pesquisa demonstrou algumas fragilidades nos projetos pedagógicos de curso, no que se refere a ausência de percentagem mínima de aulas presenciais no curso de Pedagogia da Universidade pública, mesmo quando se tratam de disciplinas com caráter prático, bem como, permitiu identificar que os currículos propostos nos cursos de Pedagogia a distância, nem sempre subsidiam o perfil do egresso estabelecido pelas Diretrizes Nacionais em vigor.

Ficou demonstrado que estes cursos para a formação inicial de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental precisavam ainda avançar em

6 A formação de professores é vislumbrada sobre várias perspectivas que serão aprofundadas no segundo capítulo. Sendo possível destacarmos os estudos acerca da formação pela pesquisa em Longarezi e Silva (2012), com a referência dos autores que tratam da formação de professores pela pesquisa-ação (Thiollent, 1987; Barbier, 2007), colaborativa (Ibiapina, 2008; Garrido; Moura; Pimenta, 2000; Marin et al., 2000), participante (Fals Borda, 1978; Freire, 1978), coletiva (Alvarado Prada, 1997), supervisão e formação interpares (Nóvoa, 2000), supervisão clínica (Garcia, 1999), formação centrada na escola e no curso (Imbernón, 2002), entre outros. No contexto dos autores que fazem um panorama sobre a formação de professores no Brasil, destacamos os trabalhos de Gatti, Barreto e André (2011); Cunha (2013); Brzezinski e Garrido (2001); André et al. (1999); Pimenta (2002), entre outros.

7 SILVA, T. C. S. *A formação de professores nos cursos de pedagogia a distância em universidade pública e privada: um estudo analítico do Projeto Pedagógico de Curso*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2013, 135p.

aspectos qualitativos, tendo em vista que não abarcavam em sua matriz curricular todo o conhecimento teórico necessário para que o professor pudesse atuar em sala de aula.

Ao pensarmos na quantidade de professores formados em cursos de Pedagogia na modalidade à distância na última década⁸, e levando em consideração as análises empreendidas em nossa pesquisa de mestrado, é possível afirmar que no contexto da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a formação contínua se torna imprescindível, pois, a carga horária prevista para o curso de Pedagogia, muitas vezes, não abarca todas as especificidades necessárias para um desenvolvimento profissional satisfatório, que envolva o conhecimento teórico e a prática pedagógica de maneira dialética, abrangendo todas as áreas do conhecimento ao qual o curso propõe formar.

É nesse sentido, que a tese propõe trazer para o centro da discussão a necessidade de debatermos sobre a importância da formação contínua de professores, no âmbito da educação infantil. Esta escolha está diretamente ligada ao fato de ser esta a nossa área principal de atuação profissional, desde a aprovação em concurso público para atuar como supervisora escolar em uma escola de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia, logo após a conclusão do mestrado em educação no ano de 2013.

1.1 As veredas da vida e a pesquisa: como os sonhos se concretizam?

Ao adentrar em um curso de Doutorado, por mais que tomamos posse de um mundo repleto de conhecimentos, aprendizagens e possibilidades, não abandonamos quem nós fomos e somos para começar a constituir um novo ser acadêmico. Assim sendo, toda a nossa história pessoal e profissional nos acompanha nessa trajetória, a cultura apreendida continua a nos atravessar e as vivências e crenças sociais que perpassam a nossa concepção de mundo, de algum modo nos direciona. Por essa razão, considero⁹ indispensável trazer para o contexto desta tese, os caminhos que me trouxeram até aqui e que até certo ponto conduziram e influenciaram meu olhar no desenvolvimento da pesquisa.

Iniciei minha vida escolar aos cinco anos de idade, no ano de 1992, em uma escola particular onde trabalhava uma pessoa da família, o que facilitou para minha mãe efetuar a

8 Segundo Gatti et al. (2019, p. 114) “na Pedagogia a expansão – predominantemente feita por meio das iniciativas privadas – valeu-se largamente da EaD desde a primeira década do século (42%). Em 2016, mais da metade dos alunos da Pedagogia frequentam cursos com essa modalidade de ensino nas instituições privadas (52%)”.

9 Assumimos a conjugação verbal da primeira pessoa do singular para desse momento em diante tecer algumas referências da vida pessoal da pesquisadora, que assumiram aspectos relevantes para a realização desta pesquisa, no que se refere aos impactos no tempo da sua realização e desenvolvimento, considerando como questões externas ao movimento da pesquisa, mas que influenciam na sua constituição.

matrícula. Apesar do auge dos jardins de infância à época, minha família preferiu que eu iniciasse meus estudos somente no chamado “pré”. Sou a filha caçula dos meus pais, com quatro irmãos por parte da minha mãe, frutos do seu primeiro casamento, e quatro irmãos por parte do meu pai, também advindos de relacionamentos anteriores ao casamento com a minha mãe.

Com certeza, trata-se de uma história de intrincada compressão inicial, e sempre foi um desafio para mim enquanto criança, explicar para os colegas da escola da mesma idade que eu, toda essa conjuntura familiar na qual eu havia nascido. A primeira pergunta que me faziam era se morávamos todos juntos e, quando eu explicava que os filhos do meu pai moravam com a mãe deles, a compreensão ficava mais difícil.

Enfim, fui criada e educada em uma família que fugia completamente dos padrões da década de 1980. Considero que minha mãe foi uma mulher a frente do seu tempo, muito sonhadora, que começou a trabalhar fora com doze anos de idade, após ficar órfã de mãe. O fato de constituir família não a impediu de caminhar em busca dos seus objetivos, sempre valorizando os estudos e incentivando os filhos a cursarem uma faculdade, ainda que ela tenha cursado até o Ensino Médio, o antigo segundo grau.

Do mesmo modo, meu pai teve uma origem ainda mais carente de condições de subsistência, com inúmeras dificuldades de trabalho e estudo. Nascido no Vale do Jequitinhonha, região Norte do estado de Minas Gerais, viveu a sua infância na realidade da zona rural, conseguindo cursar até a quarta série primária, enquanto ali residia, somente completando seus estudos após a fase adulta, já na cidade de Patos de Minas, quando fez curso técnico em Contabilidade.

Retomando a minha trajetória escolar, realizei nessa mesma escola particular a também primeira série¹⁰ do ensino fundamental. Após isso, fui matriculada em uma escola da rede estadual de ensino, o “Polivalente”, onde cursei a maior parte da minha formação da educação básica, e só voltei a estudar em uma escola particular no terceiro ano do ensino médio, quando eu já trabalhava e conseguia arcar com os custos das mensalidades.

Comecei a trabalhar de maneira remunerada, como atendente de telemarketing, desde no segundo ano do ensino médio, em 2001, em um programa de estagiários financiado pela Companhia de Energia Elétrica de Minas Gerais (CEMIG), que recrutava jovens do ensino médio com boas notas para trabalhar por seis horas diárias em atendimento telefônico, conciliando a experiência de estudar e trabalhar ao mesmo tempo. O salário que recebia nesse

¹⁰ Atualmente denominado primeiro ano do ensino fundamental.

estágio contribuía para a renda familiar, visto que, no final da década de 1990, meus pais enfrentavam enormes dificuldades financeiras também oriundas dos planos econômicos frustrados e da alta inflação que o País enfrentava.

Somente em 2002, quando dois irmãos ingressam em cursos superiores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é que vejo minha família aspirar condições melhores de vida, sendo minha irmã aprovada no curso de Psicologia e meu irmão no curso de Engenharia Mecânica, embora existisse ainda o medo da privatização do ensino superior que vinha sendo anunciado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Contudo, quando Luiz Inácio da Silva (Lula) assume a presidência da República em 2003, as Universidades conseguem o respaldo que precisavam para manter a busca por uma educação superior pública, gratuita e de qualidade.

Em 2004, quando fui aprovada no vestibular da UFU para o curso de Pedagogia, é que tive a oportunidade de adentrar no universo transformador que é o ensino superior e acompanhar os investimentos que o governo realizou nessa modalidade de ensino. A área da educação nunca foi a minha primeira opção de curso, ainda mais porque na época em que prestei o vestibular ouvíamos um “burburinho” que sinalizava a extinção do curso de Pedagogia, devido ao surgimento do curso Normal Superior.

Cogitei cursar Psicologia e seguir os passos da minha irmã, mas como era um curso muito concorrido, acabei prestando vestibular para Pedagogia em período noturno, para continuar a trabalhar no turno da tarde. Cursei apenas seis meses do curso noturno e fiz permuta para o período diurno, pois, na busca por me dedicar mais aos estudos, considerava que meu rendimento seria melhor no turno da manhã, e assim adaptei o horário de trabalho para conciliar com a Faculdade.

Apesar de não ser minha primeira opção de curso, encontrei a realização das minhas aspirações desde a primeira aula que assisti. No período da graduação consegui aproveitar todas as oportunidades que tive para me aprofundar nos conhecimentos compartilhados pelos professores em sala de aula, com participação em congressos, seminários, estágios, iniciação científica, viagens para museus, apresentação de trabalhos de pesquisa, enfim, considero que a graduação foi na minha formação um divisor de águas, e que não deveria ser privilégio de alguns, mas acessível a todos/as aqueles/as que desejassem.

No mesmo ano que ingressei na faculdade tive a minha primeira experiência em uma escola de educação infantil, como monitora de uma turma com crianças de dois anos de idade, chamada de “maternal II”. Permaneci nesta escola por seis meses, durante o segundo

semestre, e a experiência trouxe certos conflitos internos, quando percebi a minha função voltada apenas para o cuidado das crianças.

Devido à baixa remuneração, no ano de 2005 precisei me afastar da área educacional e conseguir um trabalho que oferecesse melhores condições salariais. Assim, retornei para o cenário da educação infantil somente em 2007, na mesma escola que havia atuado anteriormente, assumindo a sala com a função de Regente. Estava assim no último ano da faculdade de Pedagogia e a experiência com o estágio supervisionado também foi marcante.

A minha turma de graduação foi praticamente a última em que o estágio acontecia somente no quarto ano de curso e, sem dúvida, isso é um avanço para a formação de professores. Isso porque, trazer o cotidiano da escola para ser analisado a partir de bases teóricas desde o início da formação, favorece o desenvolvimento profissional e amplia as possibilidades de intervenção na realidade escolar.

Na experiência com o estágio supervisionado, acompanhei duas escolas de ensino fundamental, sendo uma financiada pela Rede Municipal de Ensino (RME) e a outra pela Rede Estadual de Minas Gerais e, nesse contexto, tive a oportunidade de atuar com crianças que estavam matriculadas nos anos iniciais, mais especificamente no quarto ano do ensino fundamental e posso considerar que foi chocante me deparar com o fato de que muitas delas não estavam alfabetizadas, portanto, não sabiam ler e escrever.

Compreendi no estágio supervisionado o chamado “chão da escola”¹¹ e tomei consciência da realidade que nos aguardava para o desempenho da nossa profissão docente, após a conclusão do curso, vimos salas de aulas com números excessivos de alunos, professoras que se desdobravam para que as crianças com possíveis dificuldades no processo de aprendizagem não ficassem excluídas. Diante disso, muitas dúvidas surgiram na minha constituição profissional, inseguranças e incertezas perante as condições de trabalho que presenciei no estágio.

Assim, após a conclusão do curso de Pedagogia permaneci na escola de educação infantil em que trabalhava durante todo o ano de 2008. No ano de 2009, após ser aprovada em processo seletivo da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, tive o ensejo de trabalhar em uma escola pública e adentrar no universo do ensino fundamental da Escola Municipal Domingos Pimentel de Ulhôa, até então uma experiência completamente nova para mim, além dos estágios que havia realizado na faculdade. Considero que nesta Instituição tive o meu reencontro com o “chão” da escola, uma vez que, a experiência de atuar na educação

¹¹ A expressão “chão da escola” é utilizada no meio educacional para referenciar as experiências que são vivenciadas no cotidiano escolar, ou seja, dentro da escola.

pública descortinou a importância do papel político, social, histórico e cultural que exerço a partir da minha profissão que tem por base a docência.

No ano seguinte, fiz o processo seletivo para ser supervisora escolar na RME, e pensava em voltar para a mesma escola de ensino fundamental do ano anterior. O fato de ter atuado como professora eventual nesta escola, onde era possível contribuir com várias professoras ao mesmo tempo, ajudar nas atividades da administração escolar, desenvolver atividades também junto aos alunos, me fez cogitar a possibilidade de exercer a função de supervisora escolar, devido ao perfil dinâmico do trabalho.

Assim, fui aprovada no processo seletivo, mas não tinha vaga para atuar na escola pretendida, desse modo, retornei para a experiência de trabalhar na educação infantil como supervisora escolar. Confesso que não me sentia com bagagem teórica e experiência suficiente para assumir tal cargo, e encontrei professoras que estavam naquele espaço escolar há mais de vinte anos, e que não valorizavam muito alguém que acabava de chegar, principalmente, se tivesse a intenção de trazer concepções de educação diferentes daquelas que já estavam ali presentes. Entretanto, afirmo que aprendi muito nesse ano de trabalho, que talvez tenha sido o ano mais difícil da minha carreira profissional, o que mais me impulsionou para seguir adiante nos estudos.

Para tanto, neste mesmo ano fiz o processo seletivo para cursar o Mestrado em educação na UFU sendo aprovada para iniciar as disciplinas no ano de 2011, conquistando o benefício de ser bolsista do programa de Pós-Graduação, uma experiência que poucas vezes desfrutei na vida, me dedicar apenas aos estudos sem a necessidade de trabalhar.

Cursar o Mestrado abriu novos horizontes para meu restrito mundo pessoal, profissional e acadêmico. A experiência de realizar uma pesquisa foi fundamental para minha formação. Considero imensurável o desenvolvimento profissional, cultural e cognitivo alcançado ao desenvolver uma pesquisa acadêmica.

Um pouco antes de finalizar o Mestrado, no ano de 2012, prestei o concurso da RME para o cargo de supervisora escolar e sendo aprovada, pude escolher uma escola de educação infantil para tomar posse. Com a intenção de realizar a defesa de Mestrado e iniciar a atuação como supervisora escolar, solicitei a posse para o ano de 2013, e assim teve início o meu contato intenso com essa etapa de ensino.

Com a manutenção de um olhar investigativo para as vivências cotidianas, ao ingressar na realidade de uma escola de educação infantil, tive a oportunidade de aprofundar os conhecimentos inerentes à infância, tendo em vista que a escola em que tomei posse como supervisora escolar em cargo efetivo oferecia atendimento para crianças na faixa etária de

zero a cinco anos. Nesse ambiente escolar a minha experiência individual com as infâncias sobreveio de maneira mais efetiva, profunda e determinante, pois, as especificidades dessa etapa de ensino se tornam um campo aberto para estudos e questionamentos, por se mostrarem desafiadoras e instigantes.

Faz-se importante destacar que no mesmo ano em que adentrei na escola de educação infantil como supervisora escolar, considerei que seria o momento de engravidar. Já haviam se passado doze anos de relacionamento, entre namoro e casamento, e meu esposo e eu nutríamos a vontade de constituir uma família, o que falou mais alto que a possibilidade de continuar na pesquisa acadêmica. Essa situação ilustra os percalços que nós mulheres precisamos contrapor para persistir em uma carreira de estudos e pesquisa.

Imagino que se fosse homem, não precisaria interromper as aspirações de continuar na Pós-Graduação, pois, não teria o desconforto provocado pela gestação e a necessidade de cuidados maiores com o corpo. Contudo, na condição de gestante, manter o trabalho profissional, as atividades domésticas, preparação para ter um filho e ainda realizar pesquisa, se torna uma carga excessiva e frustrante.

É nesse contexto, que após a realização do mestrado a minha participação no âmbito acadêmico esteve ligada, por três anos, apenas a eventos e congressos que culminassem para a minha área de trabalho profissional na educação infantil. Esse período teve também a sua riqueza de experiências no campo de atuação e trouxe muito conhecimento e questionamentos que culminaram nesta pesquisa de doutorado.

Antes de chegar ao doutorado, no ano de 2016 fui convidada a trabalhar diretamente com a equipe da Secretaria de Educação do município, junto à Assessoria Pedagógica da Educação infantil. Considero que esta foi uma oportunidade ímpar para minha constituição profissional, oferecendo uma visão mais ampla do funcionamento de uma rede de ensino no âmbito da educação infantil, e permitindo momentos de realizar formação com os profissionais da educação em seus diversos segmentos, tais como, diretores escolares, supervisores e professores.

Sem dúvida, a ocasião deste trabalho instigou ainda mais a minha busca por aprofundar na perspectiva teórica que abarca a educação infantil. E, nesse contexto, desejei voltar para a pesquisa acadêmica e tentar o processo seletivo para o doutorado. Entretanto, havia um planejamento na minha vida pessoal de engravidar do meu segundo filho naquele ano e assim deixar um intervalo menor entre irmãos. Estava eu entre os papéis de mãe, esposa, mulher, profissional e pesquisadora, dentre tantas funções que assumimos nessa

conjuntura feminina, em uma sociedade que ainda está longe de oferecer condições igualitárias de gênero.

Para tanto, acredito que deixei de lado a concepção anteriormente citada, sobre a carga excessiva que se assume ao manter profissão, atividades domésticas, preparação para ter um filho e realizar pesquisa e decidi tentar engravidar, concomitantemente ao processo seletivo para doutorado. Para minha surpresa, recebi no mesmo dia o resultado positivo para gravidez e a aprovação final para cursar Doutorado em Educação. Vale ressaltar que aquele era o último ano em que as minhas publicações do Mestrado valeriam para a classificação da fase de currículo, sendo esse o fator preponderante que me fez prestar o processo seletivo.

Alguns questionamentos sobressaltam quando penso que se houvesse alguma forma de classificação entre dois candidatos para adentrar no curso Doutorado, considerando um homem e uma mulher grávida com o mesmo nível de currículo, será que a gravidez seria um empecilho para a mulher/mãe? Como a academia lida de fato com a condição feminina no âmbito da valorização? Não deveriam existir condições que favorecessem o ingresso e a permanência da mulher pesquisadora nesse cenário, sem que para isso ela tivesse que abrir mão de uma vida familiar? Por que essas discussões são tão abafadas e, muitas vezes, até camufladas nas universidades? Não tenho a pretensão de trazer respostas para tais perguntas, contudo, acredito que precisam ser colocadas em debate.

Considero fundamental trazer para essa tese o debate sobre as condições em que o sexo feminino desenvolve seu processo formativo também na Pós-Graduação. Esta pesquisa versa sobre a formação contínua de professoras no âmbito da educação infantil e, portanto, é fundamental ressaltar os percalços enfrentados por pesquisadoras acadêmicas para resistir e permanecer na luta por uma formação de qualidade, do mesmo modo, que é desafiador para as professoras da Educação Básica sobrepor as barreiras cotidianas e conciliar com o próprio desenvolvimento profissional. Represento outras mestrandas e doutorandas que inúmeras vezes desabafaram sobre as dificuldades encontradas para darem seguimentos e concluírem suas pesquisas, no ano de 2020. Os limites que busquei apresentar até aqui são os mesmos enfrentados, muitas vezes, por inúmeras mulheres que trabalham na educação básica e intencionam continuar sua formação.

Assim é notório que o acúmulo de funções a que, muitas vezes, as mulheres são submetidas para investir em suas carreiras, ainda é empecilho para o processo formativo de professoras em todos os níveis de atuação. Acompanhamos as professoras da educação infantil que trouxeram em seus relatos o quanto já adiaram formações contínuas que desejavam realizar, devido à escassez de tempo e a insuficiência de uma rede de apoio que

ajudasse a conciliar estudo e instituição familiar, além dos dois ou três turnos de trabalho a que recorrem para melhores condições salariais.

No meu caso em questão, afirmo que fui muito acolhida por minha orientadora no curso de Doutorado, o que contribuiu significativamente para fomentar minha vontade de seguir em frente na pesquisa. Ao ingressar grávida no curso de doutorado, consegui cursar as disciplinas do primeiro semestre do ano de 2017 até o mês de junho, e aos sete meses de gestação precisei realizar o parto do meu filho para que ele tivesse chance de sobrevivência.

Sendo assim, acredito que a afirmação de Marx (1978, p. 329) seja aquela que melhor explica esse contexto ao ressaltar que “[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado [...]”.

Retomei os estudos no segundo semestre e cursei as demais disciplinas, não havendo período de licença maternidade. Além de uma menina com três anos de idade, havia um bebê recém-nascido e prematuro para cuidar, e um caminho de pesquisa para desenvolver, mas não pensei em desistir, ao contrário, era necessário, resistir, lutar, prosseguir e finalizar. Conforme salienta Leite (2012, p. 356) “entender que o homem é um ser cindido entre razão e emoção é assumir que o homem é um ser que ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões”.

Retomando assim, a linha histórica estabelecida, no ano de 2018, dediquei à finalização das disciplinas obrigatórias e eletivas exigidas para a somatória de créditos do curso de Doutorado, tendo sido um ano com muitos aprendizados, ensinamentos e humanização por meio da disciplina de “Formação Docente”, ministrada pela professora doutora Andrea Maturano Longarezi, que compartilhou conhecimentos imprescindíveis para a minha constituição enquanto pesquisadora, visto que, brilhantemente vivencia na prática o método teórico que defende. E também, através da disciplina “Pedagogia Universitária”, oferecida pela professora doutora Geovana Melo Ferreira, que conseguiu transcender a perspectiva da formação profissional e acadêmica para nos formar enquanto seres humanizados pelas relações estabelecidas com o social e o político.

No ano de 2019, busquei destinar maior tempo para concentração no desenvolvimento da pesquisa acadêmica, embora o tempo disponível para estudo não tenha sido satisfatório, devido ao fato de não haver liberação integral do trabalho profissional como supervisora escolar na rede municipal de ensino, para cursar pós-graduação, existindo apenas a liberação de um dia durante a semana. Contudo, mesmo diante da carência de tempo procuramos realizar primeiramente os estudos teóricos que embasaram essa tese e, em seguida,

estruturamos a proposta de formação contínua que seria desenvolvida no ano de 2020 com as professoras colaboradoras.

Nesse contexto, iniciei o ano de 2020, com a expectativa de desenvolver a formação contínua planejada nesta pesquisa. Consegui realizar o primeiro encontro presencial com as professoras colaboradoras da pesquisa e, logo em seguida, de maneira inesperada tivemos que interromper os encontros presenciais, pois que a humanidade de maneira geral foi surpreendida pela emergência de saúde pública causada pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19)¹². Em consequência disso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a necessidade de distanciamento social como medida protetiva para a não disseminação do vírus. De tal modo, na cidade de Uberlândia, as atividades presenciais nas escolas da RME foram suspensas a partir do dia 18 de março de 2020. Com isso, precisamos alterar o planejamento inicialmente estabelecido para desenvolvimento da formação contínua proposta nesta pesquisa e que trataremos com mais detalhes no terceiro capítulo desta tese.

Por algum tempo pensei que esses fatos pessoais não tinham necessidade de serem contados nesta tese, todavia, para embasar minha decisão de apresentar esses relatos, utilizei as contribuições de Tim May (2004), ao afirmar que os registros feitos em determinado documento, partem da decisão daquele que escreve, sobre o que é importante ou não ser destacado,

A própria história e o nosso entendimento dela podem ser informados por uma leitura seletiva de documentos, ou esses mesmos documentos também podem ser seletivos. Assim, aquilo que as pessoas decidem registrar, incluir ou deixar de fora, é informado pelas decisões que se relacionam ao ambiente social, político e econômico dos quais são parte. Como todas as ciências sociais e as naturais, a história é receptiva à manipulação e à influência seletiva (MAY, 2004, P. 228).

Desta maneira, o processo formativo constituído até o final desta pesquisa, mostrou ser indispensável apresentar as questões que perpassam os aspectos da vida pessoal de quem pesquisa, levando em consideração que se faz necessário analisar a totalidade¹³ que permeia a constituição do indivíduo e que de certa forma, trazem influência para o processo de investigar. Além disso, é preciso considerar que a vida pessoal do pesquisador não fica

¹² Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em 30 jun. 2020.

¹³ Nesse contexto, propomos um diálogo com a categoria de totalidade apresentada pelo materialismo histórico dialético, que é compreendida “como uma unidade de máxima complexidade constituída por diferentes elementos também complexos (com menores graus de complexidade), os quais, em suas relações, constituem e sintetizam aquela totalidade” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227).

estagnada para que ele realize suas pesquisas provenientes dos cursos de mestrado ou doutorado, e esses múltiplos aspectos constituem o processo formativo em curso. Três dimensões são balizadoras da formação docente segundo Pimenta e Almeida (2011), sendo elas: a dimensão profissional, a dimensão pessoal e a dimensão organizacional.

1.2 Experiência profissional e a pesquisa: como esses caminhos se cruzaram?

Das vivências no cotidiano escolar da educação infantil, muitas inquietações, dúvidas e apreensões emergiram e se configuraram em temas de estudo e aprofundamento teórico, na tentativa de desenvolver um trabalho cada vez mais condizente com as concepções de educação que intimamente se vinculam ao fazer pedagógico, presumido por muitos como mais apropriado e satisfatório.

A partir disso, foi possível reconhecer os desafios e inquietações que se abrigam no ambiente educacional desta etapa de ensino. Trata-se de um universo rico em particularidades que fomentam reflexões de toda ordem, e assim, pontos de interesse se uniram para embasar a formulação de uma nova possibilidade de pesquisa, sendo eles: a formação de professores e a educação infantil.

Ao vivenciar diariamente o cotidiano da educação infantil, nos chamou a atenção a forma como as crianças são compreendidas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, o fato de que as práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos docentes, muitas vezes sem a compreensibilidade sobre as bases teóricas que as orientam, assim como, a produção do material pedagógico a ser utilizado com a criança.

Discussões a esse respeito carecem de atenção por parte da investigação acadêmico-científica, ainda que muitos autores já realizem reflexões há algumas décadas sobre a realidade da educação infantil, com avanços relativos ao número de estudos e a qualidade dos mesmos e foco na importância da vida escolar do sujeito.

Sendo assim, a oportunidade de ingressar no doutorado e desenvolver uma pesquisa que trouxesse à tona tais inquietações, com a possibilidade de pesquisar, debater e analisar os acontecimentos que perpassam o âmbito da educação infantil, se configurou significativa. Contudo, a definição do problema de pesquisa não foi uma tarefa fácil.

Iniciamos esse processo de delimitação e recorte da temática com muitas dúvidas, pois tínhamos a intenção inicial de continuar o debate sobre a educação a distância, iniciado no mestrado e, do mesmo modo, discutir a formação de professores. Entretanto, enquanto pesquisadora, o universo havia se alargado de maneira singular, e na realidade profissional

existia agora um campo de estudo ao qual intrinsicamente já estava vinculada, a educação infantil, e seria um desperdício não o explorar.

Nas conversas entre orientanda e orientadora da pesquisa, sempre foi ressaltada a importância de pesquisar aquilo que de fato trazia motivação e sentido ao estudo. Assim, a escola na qual desempenhava a função de supervisora escolar foi eleita como cenário para compreensão do imperativo de investigar a própria realidade, compreendendo como seria produtivo se a pesquisa de doutorado se desenvolvesse com o intuito de entender os processos educativos ali desenvolvidos, além da troca de conhecimento com as colegas docentes. Nesse contexto iniciou-se a pesquisa, e muitos caminhos foram redefinidos para chegarmos ao que apresentamos aqui como tese.

De imediato, uma questão particular se fazia recorrente em nosso trabalho na supervisão escolar, e está diretamente vinculada às formas empreendidas pelas professoras na produção do conhecimento nas turmas de educação infantil. Ao longo do tempo, inúmeras vezes as colegas professoras ressaltaram as dificuldades encontradas para pensarem e planejarem atividades pedagógicas que conseguissem sistematizar o conteúdo trabalhado e que, ao mesmo tempo, valorizassem a produção da criança, sua imaginação e capacidade criativa, de modo que elas pudessem atribuir sentido para a atividade desenvolvida e sobre a aprendizagem construída, avançando em seu desenvolvimento infantil.

A partir dessas questões que envolviam o processo de ensino e aprendizagem em nossa realidade da educação infantil, propomos às professoras¹⁴ iniciar uma formação contínua que buscasse atender as aspirações do grupo. E na busca por uma modalidade de pesquisa que melhor atendesse aos objetivos desta investigação, encontramos na pesquisa-ação colaborativa¹⁵ os pressupostos que almejávamos. Isso porque, a pesquisa-ação é conjecturada como uma possibilidade de atuar e transformar a realidade em estudo (IBIAPINA, 2008, p. 9).

Sobre o desenvolvimento da pesquisa-ação no âmbito da educação, Carr e Kemmis (1986) mostram que tem sido empregada no currículo escolar e no desenvolvimento profissional, e embora essas atividades frequentemente sejam realizadas com abordagens, métodos e técnicas não relacionadas à pesquisa-ação, os participantes desses processos de

14 Consideramos que a utilização do gênero feminino para designar as colaboradoras da pesquisa deva se fazer presente a partir deste momento do texto, visto que, o quadro de profissionais da instituição de Educação Infantil que caracteriza o cenário desta pesquisa é composto apenas por mulheres.

15 Para o desenvolvimento desta pesquisa, fizemos um estudo detalhado sobre os fundamentos da pesquisa-ação, bem como, da pesquisa colaborativa, e as particularidades que as definem e diferenciam e que serão esboçadas no próximo tópico. Contudo, para esse estudo utilizamos o termo pesquisa-ação colaborativa, para trabalharmos com as duas modalidades simultaneamente.

desenvolvimento escolhem cada vez mais a pesquisa-ação como forma de participar da tomada de decisões sobre o desenvolvimento. Quando se pensa nesse tipo de pesquisa para a formação de professores, Longarezi e Silva (2012) consideram que,

No que tange a formação de professores como processo de aprendizagem da docência e, por isso, processo educativo, a articulação pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação de professores. Há um histórico de pesquisas em educação que, mesmo sem intencionarem, reduzem os professores a “amostras” e, portanto, a objetos de estudo, provocando, dessa forma, um aumento da distância existente na relação entre ambos e, por conseguinte, na apropriação dos resultados por parte dos professores (LONGAREZI E SILVA, 2012, p. 31).

Desde o início da investigação, tivemos a intenção de superar o modo de pesquisar comumente adotado em que o professor é reduzido à amostra, pois acreditamos que as transformações só ocorrem em determinada realidade, quando os envolvidos compreendem o contexto no qual estão inseridos e reconhecem as possíveis necessidades de mudanças existentes.

Até esse momento do planejamento dos encontros formativos¹⁶, acreditávamos que o nosso objeto de estudo seriam as formas como as atividades pedagógicas eram pensadas pelas professoras para sistematizar o conhecimento com as crianças. Contudo, o primeiro encontro foi decisivo para reformularmos o nosso problema de pesquisa e cumprir o que a pesquisa-ação colaborativa prevê sobre identificar as necessidades formativas do grupo no processo de formação.

Sendo assim, a pesquisa-ação colaborativa estruturou as bases teóricas para subsidiar o movimento da pesquisa e sustentar a proposta de formação contínua, a partir da compreensão de que a nossa atuação enquanto pesquisadora estava intrinsecamente ligada ao cargo de supervisora escolar desempenhado junto ao grupo. Fez-se possível reconhecer que o nosso processo formativo enquanto pesquisadora aconteceria junto ao processo formativo das professoras, ou seja, vislumbramos a nossa inserção no cenário investigativo e, desse modo, a pesquisa se caracterizou como uma análise na prática e não sobre a prática, demonstrando o quanto estava imbrincada dos pressupostos da pesquisa-ação, ao propormos uma pesquisa com professores e não sobre professores.

Utilizando dessas elucidações apresentadas pelo respaldo teórico da pesquisa-ação colaborativa, planejamos o primeiro encontro com algumas intenções iniciais que advinham dos problemas que já identificávamos no cotidiano profissional da escola, contudo,

¹⁶ Os encontros formativos pensados para essa pesquisa aproximam-se da proposta de sessões reflexivas trabalhada por Ibiapina (2008), contudo, por não desenvolver todos os passos sugeridos, optamos por não apresentar com a nomeação utilizada pela autora.

entendíamos a necessidade de uma postura flexível frente às questões que pudessem surgir com base nas interações e discussões do grupo docente durante o encontro inicial.

O primeiro encontro alterou de maneira significativa os rumos das ações formativas e, conseqüentemente, o caminho teórico da tese. Compreendemos que o problema de pesquisa deveria apresentar uma abordagem diferente daquela que havia sido pensada inicialmente, visto que não seria possível abarcar o processo de elaboração de atividades pedagógicas por parte das professoras sem antes compreender quais as necessidades formativas elas deixavam transparecer em suas falas. Assim sendo, levamos em consideração que avaliar ou refletir sobre o produto da ação pedagógica do professor requer análises que antecedem o efeito em si, sendo imprescindível investigar os processos atrelados a sua origem e causa.

Justamente nesse processo de reflexão, e diante das questões ressaltadas no primeiro encontro, descritas no capítulo terceiro desta tese, situamos a necessidade de definir aportes teóricos que oferecessem conteúdo para a formação das professoras, com o intuito de embasar nossas discussões acerca das necessidades formativas, concepções sobre o papel da educação infantil no contexto atual e conseqüentemente propiciar um desenvolvimento profissional docente.

É nesse contexto que a pedagogia histórico-crítica foi adotada para a pesquisa, como possibilidade de embasar reflexões acerca da importância do conhecimento teórico para a formação contínua de professores, tendo em vista que as narrativas docentes do primeiro encontro formativo evidenciaram certa valorização da prática em detrimento da teoria, o que demonstrou de imediato a necessidade formativa para discutirmos a relação dialética existente entre teoria e prática no desenvolvimento das ações pedagógicas produzidas em sala de aula.

A ação educativa, ao se basear na articulação entre teoria e prática, entre a relação professor e aluno, ensino e aprendizagem, forma e conteúdo, sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, não dispensa uma formação docente com bases concretas, balizadas em conhecimentos científicos. “Esta concepção teórica possibilita a compreensão de que o desenvolvimento de uma prática pedagógica consistente se vincula a uma metodologia coerente com a teoria que lhe dá sustentação” (SANTOS; GASPARIN, 2012, p. 10-11).

E com base nos questionamentos e anseios que partem do nosso próprio desempenho profissional, consideramos pertinente adotar como campo investigativo a escola municipal de educação infantil na qual possuímos cargo efetivo, situada na cidade de Uberlândia/Minas Gerais e que faz parte do rol das escolas geridas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), desse modo, trouxemos elementos da realidade em questão para serem estudados, interpretados e analisados sob pressupostos da pesquisa-ação colaborativa.

A investigação assumiu, portanto, um caráter diagnóstico e interventivo e contou com a colaboração ativa de um grupo de docentes que atua e se forma na escola. Na exposição dos dados, obedecemos aos preceitos éticos de não identificar a escola, assim como os sujeitos participantes que adotaram nomes fictícios para a própria denominação.

Frente às várias temáticas emergidas no primeiro encontro de formação com as professoras descrito no terceiro capítulo, percebemos que a problemática da pesquisa se baseava em três questões fundamentais:

1. Como a formação contínua possibilita reflexões acerca das principais necessidades formativas relacionadas à atuação profissional das professoras da educação infantil colaboradoras da pesquisa?
2. Houve mudanças em relação às concepções das professoras sobre o papel da educação infantil a partir dos encontros formativos?
3. De que modo a formação contínua impactou no repensar da atuação profissional das professoras envolvidas na pesquisa, com base em suas próprias avaliações?

Essas foram as questões que moveram a pesquisa, ressaltando a importância de questionar e compreender como tem se caracterizado a formação e atuação profissional docente na educação infantil, visto que, todas as ações engendradas no contexto escolar têm reflexos para a constituição da formação das crianças e, por conseguinte, para uma possível transformação da escola em um lugar provedor de aprendizagens mais significativas, mobilizadoras e formadoras.

Desse modo, o objetivo principal desta pesquisa se constituiu em realizar uma formação contínua com professoras da educação infantil a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa-ação colaborativa, de modo a identificar, analisar e intervir nas concepções docentes sobre o papel da educação infantil na formação da criança e compreender os impactos de ações formativas para desenvolvimento profissional docente, levando em consideração as necessidades formativas desveladas.

Para o alcance do propósito geral do presente estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Propiciar momentos de reflexão nos encontros formativos que permitissem as professoras da educação infantil colaboradoras da pesquisa, a partir das próprias narrativas, ressaltarem os aspectos relacionados à atuação profissional que desempenham, desvelando as necessidades formativas e dilemas do grupo;

2. Identificar e analisar a ocorrência de mudanças nas concepções que as professoras colaboradoras apresentam no início das ações formativas sobre o papel da educação infantil para a formação da criança, em relação às concepções destacadas ao término da formação contínua, levando em consideração o suporte teórico proposto ao longo dos encontros formativos;
3. Debater sobre os impactos das ações formativas desenvolvidas a partir da pesquisa-ação colaborativa para o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva das professoras da educação infantil colaboradoras, e destacar possíveis repercussões.

Isto posto, a abrangência de estudo da pesquisa atendeu a dois eixos principais de análise, aos quais tivemos que aprofundar teoricamente com base na emergência das temáticas ao longo desta investigação e da proposta de formação desenvolvida com as professoras colaboradoras, sendo o primeiro eixo: a **formação contínua de professores**, devido ao fato de que a pesquisa adotou um processo de intervenção na realidade analisada e propôs a realização de uma formação com sujeitos colaboradores no contexto da escola. No segundo eixo: a **educação infantil**, pois a investigação se dá com professoras que atuam nesta etapa de ensino, que tem como sujeito especial a criança e os aspectos relativos à infância.

Cabe ressaltar que após a definição do cenário da pesquisa e das questões gerais, o próximo passo foi delinear três critérios de seleção das participantes para compor o grupo de professoras que teriam papel ativo na construção de saberes científicos a partir das reflexões críticas e compartilhadas sobre a temática.

O primeiro critério está diretamente ligado à formação acadêmica das professoras em nível superior nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, conforme preconiza a LDB em vigor. O segundo critério estabeleceu que as colaboradoras deveriam possuir o cargo efetivo na instituição *lócus* da investigação, de modo a garantir a continuidade da pesquisa ao longo do ano, e por fim, o último critério fundou que para participarem da pesquisa as colaboradoras deveriam ter um interesse próprio neste processo de formação contínua, ou seja, todas as professoras que atendessem aos dois critérios anteriores seriam convidadas a participar da pesquisa, porém, somente aquelas que aspirassem de fato adentrar nos estudos é que atenderiam ao último critério de seleção, aplicado após uma sensibilização sobre a proposta de pesquisa, em que foram convidadas aquelas que desejaram ser coparticipantes da investigação.

Sendo assim, após a realização dos convites para as professoras a partir dos critérios de seleção estabelecidos, contamos com o aceite de sete sujeitos que atuaram como

colaboradoras das ações formativas, compartilhando suas experiências, vivências, reflexões, análises e concepções sobre a atuação docente no cenário da educação infantil.

1.3 A pesquisa-ação colaborativa: por quais caminhos seguimos?

De acordo com Rocha, Leal e Boaventura (2008), um dos conflitos iniciais com o qual se depara o pesquisador ao iniciar um trabalho está na escolha do tipo de pesquisa que irá empreender, e na busca por escolher aquela que contribuirá mais efetivamente para o alcance dos objetivos delineados. Sem dúvida, para o estudo em questão, a abordagem qualitativa é mais condizente com a proposta de investigação, por se tratar de um método que apresenta a ênfase no processo, na análise dos aspectos subjetivos e na exposição de resultados com características descritivas e interpretativas.

Bogdan e Biklen (2003) afirmam que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, sem a pretensão de generalizar conclusões. E assim, aconteceu o movimento desta pesquisa quando pensamos nos encontros formativos propostos. Isso porque, o processo se mostrou muito enriquecedor por permitir trocas ainda não realizadas no cotidiano da escola entre as professoras colaboradoras da pesquisa. De tal modo, buscamos esse respaldo na abordagem qualitativa que trouxe os subsídios que a investigação solicitava.

Para estabelecer os fundamentos da formação contínua de professores no Brasil inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico, buscando também compreender as concepções teóricas sobre o papel da educação infantil na formação da criança e que embasam a atuação profissional docente nesta etapa de ensino.

Para os autores Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004), a pesquisa qualitativa é caracterizada por sua heterogeneidade e flexibilidade, não sendo configurada de modo único e por regras precisas e aplicáveis a um vasto número de casos. Contudo, propõe-se um mínimo de estruturação prévia, tendo em vista que o foco da pesquisa, bem como o aporte teórico e os procedimentos de investigação serão esboçados no decorrer da mesma.

Nesse contexto, fizemos um planejamento prévio do primeiro encontro de formação com o grupo colaborativo, sabendo que deveria ser flexível e se adequar às demandas que surgissem nas discussões e interesses das professoras. Porquanto, na investigação qualitativa, além de interpretar dados os acontecimentos se apresentam como preocupação para compreender o processo e como as pessoas constroem suas relações e significados. A investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial,

que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (BOGDAN E BIKLEN, 2003, p. 49).

De tal maneira, o aprofundamento bibliográfico foi o primeiro recurso utilizado no desenvolvimento desta pesquisa e também aquele que perpassou todas as fases da investigação, devido à necessidade de sempre buscar no embasamento teórico o respaldo para as conjecturas e análises. É possível considerar que o recurso bibliográfico esteve presente antes mesmo de termos uma pesquisa definida, quando cursamos as disciplinas do curso de doutorado, as leituras e as obras dos pesquisadores com as quais temos contato permitem reflexões e promovem a busca pelo campo de estudo que desejamos adentrar. Nesse sentido, João Ruiz (1996) salienta que o estudo bibliográfico é o primeiro passo indispensável, senão em todas, ao menos na maioria das modalidades de pesquisa, pois possibilita a construção do corpo teórico de uma pesquisa.

Por sua vez, Flick (2009) esclarece que em pesquisa qualitativa é necessário partir daquilo que já existe e foi produzido, e a revisão bibliográfica é uma etapa fundamental no início e no decorrer do trabalho. Segundo o autor, apesar de os pesquisadores estarem vinculados à ideia de abrir campos novos e explorar áreas que sejam inovadoras ao mundo da ciência, “pode ser um tanto ingênuo pensar-se que ainda existam novos campos a serem explorados e sobre os quais nada tenha sido publicado anteriormente” (FLICK, 2009, p. 61).

Justamente nesse movimento de estudo que as proposições da pesquisa-ação colaborativa ofereceram elementos constituidores de sentido para esta pesquisa e vieram ao encontro dos objetivos destacados, ao pensarmos na proposta de formação junto às professoras de educação infantil, com o intuito de ressaltar as necessidades formativas do grupo e possibilitar uma reflexão crítica e colaborativa, que tem origem nos saberes práticos das professoras em articulação com conhecimentos teóricos, na expectativa de analisar as possibilidades do desenvolvimento profissional docente na visão das próprias colaboradoras.

Portanto, as elucidações apresentadas por Carr e Kemmis (1986) sobre a pesquisa-ação expressam esse processo de autoanálise ao defenderem que “é uma forma de investigação autorreflexiva realizada pelos participantes em situações sociais, a fim de melhorar a racionalidade e justiça de suas próprias práticas, sua compreensão dessas práticas, as situações em que as práticas são realizadas” (CARR E KEMMIS, 1986, p. 162, tradução nossa)¹⁷.

17 Texto original: “Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out” (CARR E KEMMIS, 1986, p. 162).

Em uma vertente que abrange de modo mais particular os aspectos político-sociais da pesquisa-ação, Thiollent (1986) apresenta como definição que,

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Esse método traz influências sensíveis para o campo da educação ao reconfigurar o modo de realizar pesquisas nas Ciências Humanas. Segundo Ibiapina (2008), é possível considerar que esse modelo de investigação assume na educação já na década de 1980, um caráter intencionalmente ligado à busca da emancipação e da dimensão política tantas vezes negligenciada na produção científica. São vislumbradas as possibilidades de transformação da sala de aula e também da escola, o que evidencia o papel ativo e transformador dos professores.

A pesquisa-ação colaborativa, assumida por esse viés de reflexões acerca da possibilidade de transformação da escola e da sala de aula enquanto um espaço privilegiado de produção do conhecimento e de superação das condições sociais estabelecidas, demonstra consonância com a perspectiva que assumimos nesta pesquisa no que tange a formação contínua dos sujeitos colaboradores.

Com o intuito de salientar a maneira como a pesquisa-ação colaborativa foi adotada nesse estudo e implementada no contexto das ações formativas desenvolvidas, consideramos imprescindível discorrer sobre as concepções que a embasam a partir dos conceitos apresentados pelos estudiosos da área, e que trazem o caráter científico e o rigor investigativo deste tipo de pesquisa para o âmbito da educação. E na busca por conceituar a pesquisa-ação de maneira criteriosa, Barbier (2007, p. 17) afirma que “a pesquisa-ação não é uma simples transfiguração metodológica da sociologia clássica. Ao contrário, ela expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas”.

O surgimento da ideia de situar professores na posição de pesquisadores também é contextualizado por Elliot (1998), quando descreve o movimento de desenvolvimento curricular das escolas secundárias que aconteceu na Inglaterra, há quase 50 anos, em que os professores tinham como foco o currículo e uma transformação pedagógica que se direcionava “para reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica” (ELLIOT, 1998, p. 137).

Os professores, nesta perspectiva, assumem uma postura de problematizar e refletir sobre as próprias ações. A este respeito, Ibiapina (2008) sinaliza que,

A pesquisa-ação desenvolvida com o propósito de transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional, parte de três condições básicas, o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa (IBIAPINA, 2008, p. 9).

Com isso, podemos entrever uma compreensão da pesquisa-ação como sendo uma investigação da realidade, que ao mesmo tempo desenvolve uma ação e uma interferência sobre ela. A intenção perpassa a elaboração de conhecimentos sobre a prática empregada de modo a aprimorá-la. São esses os embasamentos que procuramos seguir no desenvolvimento dos encontros formativos.

Isso porque, a ideia da pesquisa-ação pode ser situada de maneira favorável, segundo Thiollent (1986), quando os pesquisadores não pretendem restringir suas investigações aos aspectos burocráticos e acadêmicos presentes na maior parte das pesquisas convencionais. A escolha da pesquisa-ação deve acontecer quando o objetivo da pesquisa esteja voltado para que “as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados” (THIOLLENT, 1986, p. 16). Desse modo, o pesquisador espera exercer um papel ativo na própria realidade dos acontecimentos analisados.

Na busca por diferenciar como acontece a participação dos sujeitos na pesquisa-ação em relação a uma pesquisa convencional, Thiollent (1986) considera que na pesquisa convencional,

Os usuários não são considerados como atores. Ao nível da pesquisa, o usuário é mero informante, e ao nível da ação ele é mero executor. Esta concepção é incompatível com a da pesquisa-ação, sempre pressupondo participação e ação efetiva dos interessados. Podemos acrescentar que, na pesquisa social convencional são privilegiados os aspectos individuais, tais como opiniões, atitudes, motivações, comportamentos, etc. Esses aspectos são geralmente captados por meio de questionários e entrevistas que não permitem que se tenha uma visão dinâmica da situação (THIOLLENT, 1986, p. 19).

Nesse contexto, a pesquisa-ação apresenta outra perspectiva de desenvolvimento ao estudar de maneira dinâmica “os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 1986, p. 19). Sobre esse processo de pesquisa e as distinções

existentes entre a pesquisa clássica e a pesquisa-ação, Barbier (2007, p. 54) também oferece sua contribuição ao enfatizar que “a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema”.

Compreendemos que essa particularidade da pesquisa-ação representa de modo preciso os aspectos ressaltados no desenvolvimento da presente pesquisa. Isso porque, na busca por identificar as necessidades formativas do grupo e os problemas a serem extrapolados, partilhamos momentos de estudo e reflexão com as professoras a partir das ações formativas, de modo a avançar qualitativamente no trabalho pedagógico que desempenhamos na educação infantil, identificar e talvez superar concepções relativas ao papel da educação infantil na formação da criança no contexto atual.

Ainda sobre o conceito de pesquisa-ação, Kemmis (2002), ao elaborar uma definição juntamente com Wilkinson (2002), propõe também o caráter colaborativo desta forma de pesquisar quando afirmam que “trata-se de um processo social e colaborativo de aprendizado conduzido por grupos de pessoas que se reúnem em torno da mudança de práticas por meio das quais interagem em um mundo compartilhado socialmente” (KEMMIS E WILKINSON, 2002, p. 45).

Resta evidente a ideia defendida pelos autores sobre a importância da formação de um grupo com objetivos comuns para o desenvolvimento da pesquisa-ação, com a valorização da colaboração entre os participantes. Esta característica é enfatizada também por outros estudiosos, tendo em vista que a dinâmica social que se apresenta na pesquisa-ação é radicalmente diferente da pesquisa tradicional, pois “o processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores” (BARBIER, 2007, p. 56).

Desse modo, o pesquisador assume outra posição no contexto formativo, inserindo-se no universo a ser investigado. Conforme salienta Barbier (2007, p.14, grifos do autor) “a pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros”. Essa concepção mostra que não é possível para o pesquisador permanecer neutro no desenvolvimento da pesquisa-ação, pois ao se inserir em uma dada realidade, ele já interfere nela e enquanto pesquisador da ação e na ação ele precisa intervir, problematizar e provocar.

A perspectiva da horizontalidade do saber também pode ser destacada nos pressupostos de Barbier (2007, p. 14, grifos dos autor), quando o autor afirma que o

pesquisador, ao realizar a pesquisa-ação existencial, descobre que “não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros”. Isso aponta para o fato de que a pesquisa deve se pautar na escuta sensível¹⁸, na troca de experiências e no trabalho coletivo. Corroborando essa ideia, Thiollent (1986, p. 17) defende que “a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de “escuta” e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias”.

As concepções que orientam a pesquisa-ação, embora possuam bases semelhantes em sua conceituação, podem avançar em perspectivas diferentes, conforme salienta alguns autores. Os trabalhos de Carr e Kemmis (1986) apontam diferentes maneiras de colocar em prática uma pesquisa-ação. Segundo esses autores “diferentes tipos de papéis de ‘facilitador’ estabelecem diferentes tipos de pesquisa-ação, que podem ser distinguidos em termos dos interesses constitutivos do conhecimento de Habermas como pesquisa-ação ‘técnica’, ‘prática’ ou ‘emancipatória’” (CARR E KEMMIS, 1986, p. 202, tradução nossa).

A chamada pesquisa-ação é uma técnica considerada quando a presença do pesquisador no contexto educativo é tida como um agente externo, ou quando o pesquisado é considerado um participante e as teorias definem as ações dos envolvidos, sendo que a cooperação cede lugar para a informação e a comunicação. Neste contexto, a pesquisa-ação assume uma configuração mais contemplativa do que participativa.

Por sua vez, na pesquisa-ação prática é possível considerar que as preocupações dos envolvidos apresentam aspectos comuns, porém não existe um desenvolvimento ordenado do grupo com ações reflexivas e, neste caso, a prática é que define os passos a seguir pelos envolvidos e a cooperação prepondera mais que a colaboração.

Já na pesquisa-ação de caráter emancipatório, as decisões ocorrem de modo coletivo e as relações de poder se desintegram pelas negociações, sendo priorizado o movimento dialético entre teoria e prática e, neste sentido, a colaboração predomina com a coprodução. De tal modo, ocorre a inserção e o distanciamento da prática por intermédio de ciclos de reflexão sucessivos, onde são revalidados os conhecimentos práticos e teóricos por meio da reflexão crítica (IBIAPINA, 2008, p. 10).

Desse modo, é justamente neste contexto de associação entre colaboração e coprodução que esta pesquisa buscou se desenrolar. Assim, adotamos como embasamento teórico inicial os conceitos da pesquisa-ação para definir os rumos que assumiríamos na

18 “Trata-se de um *escutar/ver* que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia” (BARBIER, 2007, p. 94).

efetivação da pesquisa, conforme os objetivos que já tínhamos delimitado. Por conseguinte, no decorrer das leituras e após um aprofundamento nos estudos, percebemos uma aproximação das nossas aspirações com os conceitos da pesquisa colaborativa que tem seus alicerces fundamentados na pesquisa-ação emancipatória.

Contudo, salientamos que para esta pesquisa não consideramos pesquisa-ação e pesquisa colaborativa apenas como variação de denominação, visto que reconhecemos a extensão das concepções epistemológicas que as distinguem. Nesse sentido, corroboramos com a expressão de Desgagné (2007), ao sugerir que,

Geralmente, a literatura científica não faz mais do que mencionar essa multiplicidade de denominações, contudo, não as distingue de maneira satisfatória. Os termos de parceria, de colaboração e mesmo de pesquisa-ação em educação se tornaram conceitos vale-tudo, que cobrem, para os pesquisadores universitários, uma zona de crenças ligadas à pertinência de se associarem aos professores práticos (os docentes) para desenvolver conhecimentos em educação. Além dessa zona de crenças, se tornou difícil distinguir os termos. Sem dúvida, pode-se dizer, apesar de tudo, que nossa conceituação supõe, em sentido amplo, uma parceria ou associação negociada que é ao mesmo tempo institucional (entre meio escolar e universitário) e relacional (entre pesquisadores e docentes), com vistas à realização de um projeto comum (DESGAGNÉ, 2007, p. 28).

Uma característica específica da pesquisa colaborativa pode ser sinalizada em sua singularidade ao “considerar o contexto investigado como uma totalidade, não se prendendo apenas a questões pertinentes aos sujeitos envolvidos, mas considerando, no caso da formação de professores, também os contextos escolar e social” (LONGAREZI E SILVA, 2012, p. 34).

Na tentativa de situar a abrangência da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa, Desgagné (2007, p. 28) considera que “a pesquisa-ação nos parece mais próxima, em sua motivação de origem, de uma necessidade de recuperar para os docentes o ‘poder’ sobre sua prática, fazendo deles os pesquisadores, quer dizer, práticos que questionam sua prática”. Além de garantir essa mesma concepção, a pesquisa colaborativa advém de uma necessidade de aproximar os docentes e os pesquisadores universitários para realizarem em parceria uma construção de “sentidos”, mas sem esperar que os docentes se transformem em pesquisadores e sem colocar o pré-requisito de docente pesquisador como condição para sua emancipação.

De fato, “A abordagem colaborativa nos parece, antes de tudo, apostar, no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática, sobre uma ‘tomada de poder’ compartilhada entre pesquisadores universitários e professores docentes” (DESGAGNÉ, 2007, p. 28).

Sobre o desenvolvimento da pesquisa colaborativa no âmbito escolar, é imprescindível considerar uma questão ressaltada por Pimenta (2005, p. 12) ao afirmar que “um dos

principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola”. Esse aspecto nos mostrou a viabilidade deste tipo de pesquisa para a nossa realidade, uma vez que estamos um passo à frente e temos essa dificuldade superada em nosso cenário investigativo, devido à inserção natural no grupo de colaboradores, por ser o nosso *lócus* de trabalho enquanto supervisora escolar.

1.4 Estrutura da tese: quais motivações a embasaram?

Desta maneira, após a descrição do processo vivenciado para assumir a pesquisa-ação colaborativa como base teórica que fundamenta esse modelo de formação contínua de professores, e após relatar os caminhos que conduziram para a opção pelo objeto de estudo, do cenário e dos sujeitos colaboradores da pesquisa, consideramos primordial destacar o caráter organizativo que compôs esta tese e que surgiu no começo do planejamento e da elaboração das ações formativas com as professoras, as quais nos trouxeram um significado singular na conjuntura da investigação e no desenvolvimento dos encontros formativos.

Assim, referimo-nos, ao arranjo estético da tese e a estrutura que a compôs ao longo do texto, demarcada no início de cada capítulo por um feixe de luz colorido que ao final constituiu um arco-íris. Outro aspecto que aparece na abertura de cada capítulo é a foto da tela de pintura que se tornou um artefato de memória dos encontros e que contou com a contribuição artística de cada professora colaboradora, de tal maneira que ao final tivemos um objeto para representar o processo formativo alcançado. Isso porque, corroboramos com Ostetto (2011, p. 3) ao considerar que “pesquisar, mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, integram o fazer artístico”.

Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos 5 repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana (OSTETTO, 2011, p. 4-5).

E nesta composição estética da pesquisa, na busca por valorizar a arte, registramos na página inicial de cada capítulo uma fase da pintura da tela. A simbologia do arco-íris surgiu a partir da realização do convite digital para as professoras participarem da pesquisa que trazia

o fundo musical do filme, “O mágico de OZ”, com a música “Somewhere Over The Rainbow”, que em sua tradução significa “Além do arco-íris”.

A estrutura da tese em seus títulos e subtítulos está respaldada na citação de Albert Einstein na introdução, “não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas”. Essa ideia assumiu uma dimensão significativa para a pesquisa, tendo em vista as várias indagações que tínhamos ao propor cada fase deste estudo, na perspectiva de que poderíamos tecer cada capítulo a partir de questões motivadoras que fizessem impulsionar a nossa capacidade investigativa. Assim, o título de cada capítulo foi organizado em formato de perguntas, não com a pretensão de encontrar respostas acabadas para os questionamentos mobilizadores, mas com o intuito de alçarmos questionamentos ainda mais elaborados e produtivos.

Nesse sentido, estruturamos a presente tese em cinco capítulos com a introdução. Seguida da parte introdutória apresentamos o segundo capítulo com a seguinte indagação: *“Por que (re)pensar a formação contínua de professores na/para a educação infantil?”*, sendo constituído com o intuito de entrepor para o cerne da discussão os processos formativos que subsidiam a atuação dos professores da educação infantil e as bases teóricas que historicamente os fundamentam. Assim sendo, apresentamos em quais aspectos assumimos a pedagogia histórico-crítica como embasamento teórico das ações formativas desenvolvidas com docentes da educação infantil.

No terceiro capítulo, definimos como interrogativa: *“Professoras colaboradoras: em qual contexto se apresentam e quais necessidades formativas manifestam?”*. Nesta parte do trabalho buscamos apresentar o cenário de atuação, ou seja, o *lócus* de trabalho do grupo de colaboradoras, elucidando um pouco da trajetória de cada uma das professoras. Em seguida, apresentamos como se desenrolou a formação contínua proposta nesta pesquisa, com base na pesquisa-ação colaborativa, com vistas a identificar as necessidades formativas emergidas nas reflexões dos encontros e que são imprescindíveis para o exercício da profissão no contexto da educação infantil.

No quarto capítulo apresentamos como questionamento principal: *“É possível atender as necessidades formativas e expandir as concepções docentes sobre o papel da educação infantil?”*. Tendo em vista a tentativa de demonstrar, a partir das narrativas das professoras, as possíveis superações das necessidades formativas elencadas, e ainda, levantar um debate sobre quais concepções as colaboradoras da pesquisa apresentavam no início dos encontros formativos sobre o papel da educação infantil na formação da criança no contexto atual, e quais concepções abrangiam ao finalizarmos a proposta de formação contínua. E assim, o

capítulo oferece elementos de análise sobre os aspectos que constituem as concepções reveladas pelas professoras em suas ponderações.

O capítulo quinto tem como título a pergunta: “*Como os encontros formativos impactaram a atuação profissional das professoras colaboradoras e quais repercussões possíveis?*”. Trata-se de um convite para refletir acerca do desenvolvimento profissional docente permeado pelos encontros formativos com base na avaliação das próprias professoras colaboradoras da pesquisa-ação colaborativa, de modo a indicar as repercussões da formação contínua realizada a partir das necessidades formativas evidenciadas pelo grupo e desenvolvidas no contexto de atuação profissional das professoras, levando-se em consideração a imersão da pesquisadora no cenário investigativo.

Por último, nas Considerações Finais apontamos os aspectos fundamentais do presente estudo e suas possíveis contribuições para o debate acerca da importância da formação contínua com base no conhecimento científico para a atuação docente no âmbito da educação infantil, e para o desenvolvimento profissional de professoras inseridas nessa etapa de ensino.

Nas Referências, relacionamos os autores e estudiosos pesquisados para a elaboração deste estudo. A seguir, são apresentados os Apêndices e os Anexos que trazem os documentos utilizados para o cumprimento das etapas do trabalho.

POR QUE (RE)PENSAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA/PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

“A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais e efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.”

Adolfo Sánchez Vázquez (1968)

Acreditamos tratar-se de um desafio considerável a ação de possibilitar aos professores uma formação condizente com suas aspirações a partir de uma experiência de pesquisa, na qual problematizamos as situações cotidianas a fim de melhorar a qualidade das práticas pedagógicas oferecidas no cenário da educação infantil. Suscitar reflexões sobre quais concepções têm embasado nossa ação pedagógica é uma importante conquista em nosso contexto social.

Quando propomos realizar ações formativas com o grupo de professoras com as quais compartilhamos o trabalho profissional, temos a probabilidade de desfrutar dos singelos avanços obtidos, além da oportunidade de crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Singelos, cotidianos, prosaicos, às vezes ordinários, mas nem por isso menos importantes.

Para que o professor venha a refletir criticamente sobre o seu fazer pedagógico é necessário que possua motivos¹⁹ e engajamentos que desencadeiem razões de interesse próprio e coletivo. Isso porque os docentes se apoderam da possibilidade de mudança da própria prática de maneira mais efetiva quando constroem sentidos para ela. A esse respeito, Franco (2012) esclarece que tem realizado muitas pesquisas procurando posicionar o professor diante da própria prática, na tentativa de propiciar um diálogo do indivíduo consigo próprio e com o contexto no qual atua.

Além desse diálogo com as próprias práticas e concepções, defendemos a necessidade de uma reflexão apoiada no conhecimento científico e, nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica adentra na ação formativa proposta para esta pesquisa, destacando a importância de apropriação do conhecimento acumulado historicamente, para que o indivíduo avance em seus conceitos próprios e possa retomar os pressupostos teóricos que embasam sua prática.

Assim sendo, ao propormos uma formação contínua com as professoras colaboradoras, tivemos a intenção de primeiramente identificar as necessidades formativas que, muitas vezes, não são percebidas no cotidiano das práticas pedagógicas, mas que influenciam diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido junto às crianças da educação infantil. Em um segundo momento, promover avanços qualitativos a partir do estudo e do diálogo com as teorias que embasam nossas ações, propiciando compreensões mais elaboradas e, consequentemente, favorecendo o desenvolvimento profissional de cada professora colaboradora.

Desse modo, para que haja uma compreensão mais detalhada acerca da formação contínua assumida nesta pesquisa, propomos uma divisão deste capítulo em três momentos,

19 Conforme a teoria desenvolvida por Leontiev (2004, p. 12) “o desenvolvimento da atividade humana, dos seus motivos e dos seus meios, transforma as necessidades humanas e engendra novas, na sequência da qual a sua hierarquia se modifica, pois a satisfação de algumas delas reduz-se ao simples estatuto de condições necessárias da atividade humana e da existência do homem como pessoa”.

com a intenção de contextualizar o desenvolvimento da pesquisa e, ao mesmo tempo, apresentar os pressupostos teóricos com os quais dialogamos no decorrer do estudo.

No primeiro momento, realizamos uma breve descrição²⁰ das legislações e políticas públicas que balizaram as condições atuais de formação contínua dos professores da educação infantil, elencando alguns aspectos com ênfase na formação inicial para esclarecer tal cenário. A partir disso, buscamos dados levantados por pesquisas acadêmicas que caracterizam o contexto dessa formação inicial nas últimas décadas, de modo a subsidiar as análises sobre a constituição de um (re)pensar para essa formação contínua.

Em segundo aspecto analisamos a pertinência de elencar as bases teóricas que têm subsidiado as pesquisas que abordam a temática nas últimas décadas e os seus desdobramentos para o desenvolvimento profissional docente. No terceiro momento, procuramos esclarecer em quais aspectos escolhemos a abordagem da pedagogia histórico-crítica proposta.

2.1 Formação de professores para a educação infantil no Brasil: o que é preciso contextualizar?

Os acontecimentos históricos que permeiam a formação de professores são definidos por períodos específicos de constituição da sociedade, e trazem muitas legislações que embasam as ações engendradas em cada época. É necessário ressaltar que os modelos de formação atendem aos interesses que orientam as características sociais vigentes. Por essa razão, é importante identificar o caminho percorrido pela formação de professores historicamente, visando compreender as finalidades e complexidades do sistema educacional, discutindo algumas questões centrais relativas à formação de professores.

A formação de professores em cursos específicos teve início no Brasil no final do século XIX, e a origem do curso de Pedagogia está diretamente ligada a esse percurso de formação e surge como consequência da necessidade de preparar docentes para atuar na escola secundária, que corresponde à formação nos atuais anos finais do ensino fundamental e

20 Esse capítulo não teve como objetivo detalhar o percurso histórico que regulamenta a formação docente no Brasil, pois não constitui o nosso objetivo de exposição nesse estudo. Assim, trouxemos alguns marcos nas legislações e políticas públicas que permearam a trajetória da formação de professores de forma dialogada, sem a construção de uma linha histórica, tendo em vista que já fizemos essa exposição em um capítulo da dissertação de Mestrado (SILVA, 2013), bem como, temos um grande acervo de outros pesquisadores que já realizaram esse trabalho (KISHIMOTO, 1988; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI et al., 2019; XIMENES, 2020). Mantivemos assim a atenção da pesquisa voltada para o objetivo principal de (re)pensar a formação contínua de professores da educação infantil na busca por construir um texto mais autoral e analítico.

ao ensino médio (SILVA, 2013). A inauguração de cursos de formação de professores acontece com as Escolas Normais, nas quais se formava o docente para as “primeiras letras” (GATTI e BARRETO, 2009).

O Curso de Pedagogia teve seu primeiro marco legal em 1939, a partir de sua regulamentação pelo Decreto nº 1.190. O curso ficou instituído dentro da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e se organizou também na mesma lógica 3+1, visto que era voltado para a formação de bacharéis especialistas em Educação e, de modo complementar, incumbia-se de formar docentes para as Escolas Normais (SILVA, 2013).

As escolas normais de nível primário e secundário, mais tarde agregadas ao ensino médio, desempenharam papel importante na formação dos professores para os primeiros anos da educação básica durante o século vinte, até o momento em que, após a promulgação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que propôs que a formação dos professores fosse feita em nível superior, elas começam a ser extintas (GATTI et al., 2019, p. 23).

Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) também foram bem-sucedidos na formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil, tendo sido extintos também a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Em 1961, podemos dizer que foi a primeira vez que a educação infantil foi citada na legislação Nacional, quando se incluiu a educação pré-primária, no título da educação de Grau Primário, com a homologação da LDB nº 4.024, de 20 de dezembro deste ano. Contudo, “a lei apenas faz referência às empresas que tenham como empregadas mãe menores de sete anos. E, ainda assim, não as obriga a organizar e manter escolas, já que serão tão-somente estimuladas” (SAVIANI, 2012, p. VII).

Os fundamentos legais para os cursos Pedagogia e para os cursos de formação de professores foram respaldados, posteriormente, pela Lei nº. 5.540/68, Lei nº. 5.692/71 e Lei nº. 7.044/82, e logo, pelas normatizações que decorreram nos âmbitos federal e estadual.

Com a Lei nº. 9.694/1996 fica estabelecido que a formação de professores para atuar na Educação Básica deveria acontecer em nível superior, contudo, admite-se que a formação para os professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental pode dar-se em nível médio, na modalidade Normal, conforme exposto no texto da lei:

Art.62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Assim, entre os anos que contemplam o período de 1997 e 2006, logo depois da publicação da LDB nº 9.394/96, foi aberta uma disputa exasperada entre grupos favoráveis aos Institutos Superiores de Educação e Escola Normal Superior, e aqueles que defendiam a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia, especificação que não era abarcada pela LDB.

Desse modo, é possível avaliar que,

Após muitas discussões e debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em 2006, a Resolução nº 1, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, a Licenciatura, atribuindo também a esses cursos a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio na modalidade Normal e para a Educação de Jovens e Adultos, além da formação de gestores. Essa Licenciatura passou a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes. Fica facultativo aos cursos de Pedagogia e Normal Superior, autorizados e em funcionamento adaptar-se a essas diretrizes, para o que deverão propor novo projeto pedagógico (SILVA, 2013, p. 35).

É nesse cenário que a Educação a Distância (EaD), por exemplo, despontou como alternativa para a formação de professores, nas modalidades inicial ou continuada. Segundo Gatti e Barreto (2009), com o Plano Nacional de Educação sancionado em 2001, pela Lei nº 10.172, foi dada ênfase à política de Educação a Distância para a formação de professores, que propunha a ampliação da oferta de cursos de formação docente à distância em nível superior e o apoio financeiro as pesquisas sobre EaD.

É frequente no campo da educação a defesa de que a figura primordial do professor carece de uma formação adequada, e capaz de remover problemas históricos da qualidade da educação brasileira. O papel do professor como sendo absolutamente central na formação de futuros docentes é salientado por Gatti (2016), ao afirmar que:

A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais. No caso dos processos de educação a distância observa-se a importância do professor, desde a criação/produção/ revisão/recomposição dos materiais didáticos, até aos contatos com os alunos, mais diretos ou indiretos, em diferentes momentos, por diferentes modalidades: na colocação de temas, de problemas, em consultas, em tutoria, em revisões, em processos de recuperação, etc.; por e-mails, por webcam, por telefone, em bases de atendimento, etc. O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. Educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas. (GATTI, 2016, p. 164)

De tal modo, acrescentamos que para além do que a autora retrata no trecho acima, é necessário questionar a proliferação de cursos de formação inicial de professores que, muitas vezes, não oferecem a qualidade indispensável para que esse professor possa atuar na sala de aula de maneira satisfatória. Além disso, a alteração feita na LDB, pela Lei 12.796/2013, que revoga a formação apenas em nível superior, também é preocupante, pois “volta-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio [...] o que foi reafirmado pela Lei nº 13.415/2017” (GATTI et al., 2019, p. 26).

Ainda sobre os aspectos relativos às limitações da formação inicial, corroboramos com as preocupações que retratam a impossibilidade do contato dos estudantes de licenciatura com a escola de maneira cotidiana, em condições que propiciem debates de situações reais da prática pedagógica. Além disso, é importante incorporar o significado da “possibilidade de experimentar o ambiente acadêmico corroborando com a ampliação de suas vivências relacionais e vida cultural, em coletivo cotidiano, convivência direta com investigações científicas da área e equipes pesquisadoras” (GATTI et al., 2019, p. 54-55).

Os dados divulgados pelo Censo da Educação Superior revelam a realidade atual do aumento da procura por cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade à distância. Esses dados são compilados e apresentados por Gatti et al. (2019), e apontam que,

De acordo com o Censo da Educação Superior, o número de alunos novos em cursos presenciais caiu 3,7% de 2015 para 2016, e na modalidade a distância, houve um aumento de mais de 20% do grupo de ingressantes. Com nada mais que 1% das matrículas em 2001, os cursos a distância chegam a abrigar 31,5% alunos de licenciatura em 2011 e, em 2016, passam a atender 42% dos estudantes, a maior parte destes nas IES privadas. Na Pedagogia a expansão – predominantemente feita por meio das iniciativas privadas – valeu-se largamente da EaD desde a primeira década do século (42%). Em 2016, mais da metade dos alunos da Pedagogia frequentam cursos com essa modalidade de ensino nas instituições privadas (52%) (GATTI et al., 2019, p. 114).

A partir dos números destacados, a preocupação com a qualidade da formação inicial dos professores que irão atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental gera ainda mais apreensão e questionamentos. Pimenta et al. (2017) publicou recentemente um relevante trabalho de avaliação dos cursos de Pedagogia, onde apresenta apontamentos sobre questões consideradas problemáticas nos currículos desses cursos:

[...] a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de Pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-

los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares (PIMENTA et al., 2017, p. 18-19).

A lógica mercantil desta formação, também é discutida por Libâneo (2010), ao analisar o currículo de diversos cursos de Pedagogia, que se apresentam sem a perspectiva de formação crítica do sujeito, faz com que as metodologias sejam entendidas como algo que diz respeito à atuação do professor “sem destacar a interação aluno-objeto de conhecimento, isto é, sem ajudar os alunos a desenvolverem processos mentais (conceitos) que lhes permitam interagir com autonomia e criticidade com o mundo da natureza, da cultura e de si próprios” (idem, p. 573).

Refletir e debater sobre esses aspectos dos cursos de Pedagogia torna-se uma questão fundamental para essa pesquisa, pois demonstra como tem se constituído o contexto brasileiro de formação inicial, e sinaliza uma necessidade crescente de formação contínua desses profissionais ao se depararem com um contexto escolar complexo e com uma profissão desafiadora.

2.2 As bases teóricas para a formação de professores: um panorama possível?

Ao realizar uma pesquisa no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) dos últimos dez anos sobre a abordagem da formação de professores da educação infantil, é possível considerar a existência de um número considerável de trabalhos com esse enfoque, com base no lapso temporal em que essa etapa de ensino foi incluída na educação básica. Dentre as pesquisas destacadas, as abordagens focam nos aspectos da formação inicial, formação contínua e na formação de professores nos primeiros anos de exercício da profissão, ou seja, professores iniciantes.

Contudo, identificamos que os trabalhos encontrados que tratam da formação de professores da educação infantil, quando ligados aos aspectos da formação contínua, trazem a perspectiva de realizar pesquisas sobre os professores, e não com eles. Independente do processo metodológico utilizado, consideramos que importante o fato de que o professor precisa estar envolvido ativamente no seu processo formativo, o que corrobora com a proposta de formação contínua aqui desenvolvida.

Na trajetória dos estudos bibliográficos encontramos muitas dissertações, teses, artigos e livros que tratam da formação de professores, com diferentes abordagens teóricas para subsidiar as análises. A maioria dos trabalhos abarca a perspectiva de formação de professores

no aspecto geral da profissão, e não especificamente para os professores que atuam na educação infantil. Nesse cenário, essa tese ressalta a importância de potencializar esse debate e trazer para o centro da discussão os aspectos que se referem à necessidade de focar nos professores da educação infantil, como sendo aqueles que introduzem as bases do conhecimento na primeira infância.

Sobre os pressupostos teóricos que têm embasado as pesquisas de formação de professores nas últimas décadas, recorremos ao trabalho realizado por Gimenes (2012), que apresenta um estudo sobre o significado da formação de professores. Ao fazer um apanhado das pesquisas de intervenção da região centro-oeste no período de 1999 a 2008, a autora aponta que no rol dos autores mais citados, direta ou indiretamente, é possível elencar: “Tardif, Nóvoa, Perrenoud, Schön, Zeichner, Pérez Gomez, Dewey, Stenhouse, Habermas, McLaren, Giroux, Gramsci, Alvarado Prada, Freire, Makarenko, Brandão, Vigotski, Duarte, Leontiev, Libâneo, Nuñez, Mazzeu e Saviani” (GIMENEZ, 2012, p. 194).

Gimenes (2012) salienta que quando aprofundou nos estudos das obras dos autores acima, foi possível considerar diferentes perspectivas epistemológicas que nem sempre são consonantes, mas que são tratadas nas pesquisas como se pertencessem à mesma perspectiva. Esse fato nos mostra que estamos em um campo profícuo de pesquisa, mas que é preciso ter cuidado com a generalização e o superficialismo das abordagens.

No recorte feito em teses e dissertações dos programas de pós-graduação no período de 1999 a 2008, Gimenes (2012) destaca as seguintes perspectivas de formação mais recorrentes: racionalidade técnica, racionalidade prática, intelectual crítico, formação por coletivos, abordagem histórico-cultural e histórico-crítica. Algumas dessas perspectivas de formação de professores estão detalhadas na obra de Contreras (2002), que situa para cada período histórico a possibilidade de formação mais difundida, conforme os interesses sociais vigentes. Consideramos que o mapeamento elaborado pela autora é significativo para situar o panorama das diversas abordagens em torno da formação de professores.

Ao discorrer sobre a autonomia aparente do professor como um profissional técnico, Contreras (2002) apresenta o problema da **racionalidade técnica** presente na incapacitação política imposta ao professor decorrente dessa formação baseada nos preceitos do racionalismo técnico. “O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução” (CONTRERAS, 2002, p. 91).

O professor técnico tem sua base na racionalidade fundamentada no positivismo, e, nesse sentido, fazer ciência é usar uma técnica que já comprovada. A compreensão de ensino para a racionalidade técnica é a da ciência aplicada, e existe um rigor que transmite a ideia de que podemos controlar a realidade. Essa perspectiva defende que a existência da razão e da ciência são fundamentais para a vida humana, e prega uma atitude voltada para o conhecimento positivo, concreto e objetivo da realidade. Sendo assim, o professor assume uma posição de “expert infalível” e para ele o que a ciência diz é verdade incontestável. Então ele aplica técnicas derivadas da ciência, não trabalha com as situações da realidade, mas com os manuais, e não leva em consideração as individualidades dos sujeitos.

Para Contreras (2002), o problema maior dessa perspectiva é que se tem a pretensão da possibilidade de aplicação da técnica certa para um conjunto de sujeitos, indistintamente. Se a mesma não funcionar para algum deles o problema está nesses sujeitos e não na aplicação de soluções generalizadas e racionalistas, portanto, as particularidades, as singularidades não são consideradas.

Por sua vez, a discussão teórica que toma como eixo central o professor como profissional reflexivo é mais inclinada para a chamada **racionalidade prática**. Considera que o docente não é um mero executor, mais um profissional que pensa em seu fazer, que busca soluções para os problemas identificados, que elabora propostas de intervenção e de conhecimento sobre o seu contexto de atuação. O reconhecimento, por meio das repetidas vivências, vai tornando esse profissional capaz de prever e agir de modo a produzir também um conhecimento tácito e experiencial.

Os fundamentos teóricos que trazem a concepção do professor reflexivo têm como representação os estudos realizados por Shön em meados da década de 1980, e na interpretação de Contreras (2002), e se baseiam na ideia de que a “prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazermos” (CONTRERAS, 2002, p. 106). Nesse contexto, é possível considerar que,

Essa ideia de reflexão na ação habitual na vida cotidiana, adota determinadas características próprias na prática profissional. Uma delas supõe um elemento de repetição. Um profissional é um especialista que enfrenta repetidamente determinados tipos de situação ou casos que constituem o âmbito de sua especialidade. As situações com as quais se defronta são consideradas em função de sua semelhança com os casos anteriores. Como produto da repetição dos casos, desenvolve um repertório de expectativas, imagens e técnicas que lhe servem de base para suas decisões. Aprende o

que buscar e como responder ao que encontra. Essa experiência é a que alimenta o seu conhecimento na prática (CONTRERAS, 2002, p. 107).

A ideia de professor reflexivo foi amplamente usada na pesquisa sobre formação de professores no Brasil. Para ilustrar a influência da formação de professores, retomamos os dados ressaltados na pesquisa de Gimenes (2012), ao revelar que 100% das teses e dissertações analisadas traziam o termo “professor reflexivo” e 90,90% apresentavam a expressão “reflexão sobre a prática”. A autora acredita que os dados obtidos surgem do fato de que os teóricos que embasam “essa perspectiva, como Schön, Pèrez Gómez, Zeichner, Nóvoa, Dewey, dentre outros, foram assumidos quase que inquestionavelmente pela academia brasileira nas décadas de 1970-1990, a partir de suas teorias que foram difundidas no meio social” (GIMENES, 2012, p. 207).

É possível considerar nesse aspecto, a abordagem do desenvolvimento de competências ligada à proposta do professor reflexivo, o que denota um caráter limitador da teoria, pois conforme enfatiza Raupp e Arce (2012, p. 62) “compreende a educação circunscrita à preparação das professoras para a produção social, ou seja, insuficiente por perder de vista a educação como preparação dessas profissionais para o desafio de questionar a produção social alienada”.

A perspectiva do **intelectual crítico** chega com a intenção de avançar em relação à ideia de professor reflexivo, e traz a concepção de que o trabalho intelectual do professor deve, portanto, “desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como, analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 157-158). Essas discussões sobre o professor como intelectual foram desenvolvidas de maneira mais consistente pelo pensador norte-americano Giroux, na década de 1990.

As bases epistemológicas que caracterizam esse professor estão na teoria crítica, e começam a existir aspectos ligados ao materialismo histórico dialético. Pensa as superestruturas e blocos hegemônicos, analisa a sociedade como um todo, incluindo a esfera pública e a cultura em massa. O professor como intelectual crítico se destaca como emancipador do processo de desalienação/libertação, um professor que busca uma análise teórica, professor intelectual/pesquisador, professor com reflexão crítica e reflexão orientada que engloba o contexto histórico, político, social e institucional no qual se insere. (CONTRERAS, 2002).

Por sua vez, a perspectiva da **formação por coletivos** tem o seu referencial teórico constituído nos trabalhos de Alvarado Prada e seu grupo de pesquisa, que assumem a proposta de superar as ações já existentes de formação continuada de professores em serviço. Segundo Gimenes (2012), a formação baseada nessa proposta acontece no local próprio de trabalho dos participantes, “em tempo de serviço e com o conteúdo do próprio trabalho, ou seja, é no espaço da escola que serão realizados os encontros, utilizando-se do horário em que o professor atua na escola, mediante a problemática de seu próprio cotidiano escolar” (GIMENES, 2012, p. 125).

Sobre a **abordagem histórico-cultural**, percebemos a relação direta com a ideia de homem como indivíduo histórico, que possui uma cultura acumulada por aqueles que o antecederam e como agente capaz de transformar o mundo a partir de suas ações, gerando assim, desenvolvimento. Recorre-se à chamada psicologia histórico-cultural que remonta a um grupo de psicólogos russos na segunda metade da década dos anos 20 na União Soviética, para destacar a ideia de que, entre o homem e o objeto existe a mediação e o papel imprescindível da linguagem.

Para Vigotski, o que diferencia o homem do animal são as funções mentais, que ele denomina de superiores e inferiores, ficando o homem classificado nas superiores e o animal nas inferiores. Dessa forma, nossas funções são superiores às dos animais pelo fato de estarmos possibilitados de realizar atividade humana consciente, sendo a principal o trabalho. (GIMENES, 2012, P. 118)

Alguns estudiosos trouxeram para o contexto escolar as categorias produzidas por Vigotski, tais como: mediação, zona de desenvolvimento proximal²¹, atividade, sentido, significado e instrumentos. Sendo assim, faz-se imprescindível apreender o conceito de que “o professor é um sujeito histórico e social, produtor de cultura, pois está inserido em uma sociedade portadora de significações, mas que ele, ao agir conscientemente sobre ela, estará transformando ao mesmo tempo, ele próprio e o meio em que vive” (GIMENES, 2012, p. 122).

No que diz respeito à formação de professores na abordagem histórico-cultural, a autora enfatiza que,

²¹ Com base nos estudos realizados acerca das traduções dos textos de Vigotski, Prestes (2010) explica que o termo “proximal” ou “próximo” não apresenta a amplitude do conceito que o autor atribui para esse processo de desenvolvimento. Nas interpretações de Prestes (2010) o termo que melhor representa o pensamento de Vigotski seria zona de desenvolvimento iminente, pois “[...] revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver” (PRESTES, 2010, p. 160). Para esse trabalho manteremos o termo “proximal” por ser aquele com mais ampla divulgação no meio acadêmico. Porém, concordamos que o termo “iminente”, traduz com mais coerência o referencial da teoria histórico-cultural, tendo em vista que o desenvolvimento ocorre apenas se forem oferecidas as condições sociais objetivas.

Para que a formação tenha sentido para os docentes é preciso que o responsável por ela os envolva mediante atividades que tenham um significado para eles, valorizando seus saberes experienciais, partindo de problemáticas originadas do próprio contexto dos docentes, permitindo que eles façam parte da constituição do próprio processo formativo (GIMENES, 2012, P. 122).

Essa perspectiva teve um desenvolvimento salutar no campo da educação, e tem sido referência de muitos trabalhos de grupos de pesquisa no atual contexto. É uma perspectiva pujante que pode trazer contribuições significativas para a formação de professores.

No que concerne à perspectiva histórico-crítica, observamos que se apresenta de modo mais substancial no final da década de 1960 e início de 1970, época em que a escola e o modelo reprodutivista de educação vigente começaram a ser contestados no contexto social.

Os movimentos de manifestação não tiveram sucesso, e assim surgem as teorias crítico-reprodutivistas a partir da compreensão de que é a sociedade que produz a cultura. E, neste contexto, o questionamento a ser respondido é sobre as alternativas possíveis para superar a pedagogia oficial. Para tanto, Demerval Saviani, a partir do final dos anos 1970, dá impulso a uma discussão teórica que irrompe na chamada “tendência histórico-crítica, que com o tempo tem o nome alterado para pedagogia histórico-crítica, cujo objetivo foi o de analisar e compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico” (GIMENES, 2012, p. 106).

Partindo de uma base marxista, Saviani utiliza da dialética para se vincular à dimensão histórica e atribuir significado para as propostas teóricas. Um ponto de destaque sobre os estudos do autor faz referência à sua consideração sobre a importância dos indivíduos incorporarem diversos tipos de saberes para que se tornem humanos. O professor é visto como um sujeito social ativo “capaz de mediar ações pedagógicas transformadoras da prática social, tem papel fundamental na proposta da pedagogia histórico-crítica, pois é a partir da prática pedagógica que conseguiremos a democracia no interior das escolas” (GIMENES, 2012, p. 108).

É um desafio traçar um panorama das perspectivas teóricas que se apresentam no campo da formação de professores. Esse panorama não é linear e tampouco circunscrito a um grupo reduzido de nomes, autores e produções, ao contrário, é marcadamente complexo, extenso e composto por muitos autores. Sabemos que o que fizemos nesse tópico, embasados em Gimenes (2012), apenas indica traços gerais e alusivos sobre o campo. Contudo, consideramos importante nos reportar aos mesmos para situar a nossa perspectiva e contexto fértil de proposições e embates em que ela está ancorada.

2.3 Pedagogia histórico-crítica: por que optamos por essa perspectiva?

A necessidade de partir das problemáticas que estão contidas no cenário próprio em que as professoras colaboradoras desempenham sua função, foi uma prioridade pensada para os encontros formativos. Isso porque, defendemos que somente assim seja possível ao professor valorizar o conhecimento que será produzido no grupo colaborativo durante os estudos. Isso significa que a formação contínua proposta se aproxima da perspectiva da teoria histórico-cultural ao estabelecer o processo formativo, e carrega características da abordagem de formação do intelectual crítico.

Entretanto, optamos pelo enfoque na pedagogia histórico-crítica para perscrutar um caminho próprio em termos metodológicos mais satisfatórios e coerentes a objetivos, tendo em vista que para aliar outras abordagens no desenvolvimento das ações formativas, como por exemplo, a teoria histórico-cultural, seria imprescindível aprofundar em conhecimentos teóricos específicos com as professoras colaboradoras, e o tempo disponível para o desenvolvimento dos encontros formativos não abarcaria.

Consideramos que a perspectiva histórico-crítica se aproxima das nossas preocupações para embasar a formação contínua aqui proposta a partir dos encontros formativos, na expectativa de contribuir para uma transformação da realidade na qual estamos inseridos no contexto da educação infantil. A aproximação com a pedagogia histórico-crítica iniciou-se a partir das necessidades formativas indicadas pelo grupo de professoras colaboradoras desde o primeiro encontro formativo, e que puderam ser confirmadas e estabelecidas no terceiro encontro. A ênfase no conhecimento prático e na experiência cotidiana ficou evidente nas narrativas das professoras quando começamos a refletir sobre os processos de formação que as constituíram ao longo da profissão.

Desse modo, verificamos a necessidade de adotar uma base teórica concreta que trouxesse a relação dialética entre teoria e prática para apoiar a pauta sobre a necessidade da teoria nos subsídios e práticas qualitativas de atuação docente, além de propiciar o desenvolvimento profissional. Isso posto, vislumbramos não ser aceitável produzir conhecimento a partir de uma formação contínua que desqualifica a reflexão sobre/na prática ou mesmo menospreza o aporte teórico como meio de superar concepções superficiais e insuficientes que, tantas vezes embasam práticas reducionistas que pouco colaboram para o desenvolvimento dos docentes na educação infantil.

Estabelecemos esse diálogo com o método quando consideramos o conceito de que a produção do conhecimento para o materialismo histórico-dialético não acontece por meio “do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226).

A formação contínua de professores, pensada nos argumentos da pedagogia histórico-crítica, é situada como forma de superar um possível imediatismo nas análises e propor avanços nas discussões que ficam restritas à reflexão da prática pela prática, continuando no senso comum e nas opiniões e consensos pouco questionadores. A contribuição teórica assume um aspecto questionador e crítico quando permite ao professor avançar na conscientização dos aspectos sociais, políticos, históricos e culturais que envolvem o exercício da sua profissão, levando em consideração as possibilidades de transformação da realidade que o acesso ao conhecimento acumulado pode resultar.

Analizamos que os autores representantes das correntes teóricas que validaram a formação de professores na perspectiva do professor reflexivo, que deveria refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SHÖN, 1990), trouxeram contribuições importantes para a necessidade do protagonismo docente no seu processo formativo, avançando em algumas condições necessárias estabelecidas pela racionalidade técnica. No entanto, existe uma linha tênue na compreensão de como exercer essa reflexão na ação, ficando validado, muitas vezes, um pragmatismo nas experiências de formação dos professores, sendo essa uma discussão mais detalhada nas análises interpretativas das falas das colaboradoras durante os encontros formativos.

É nesse sentido que a pedagogia histórico-crítica atende aos requisitos das ações formativas que realizamos nessa pesquisa. Apesar de não ignorarmos o valor com conhecimento tácito, concordamos com Duarte (2010), ao salientar que a formação dos professores, quando segue a lógica do professor reflexivo, aposta que o conhecimento contundente para as disposições do professor na realização da sua “atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação” (DUARTE, 2010, p 42).

Em obras anteriores, esse autor já havia demonstrado a vulnerabilidade da formação com base nessa teoria, em que o foco está na aprendizagem do professor sem a valorização de sua formação teórica, visto que, a “formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se

no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor” (DUARTE, 2003, p. 618).

Diante de tais reflexões, defendemos a inviabilidade de se basear somente no conhecimento tácito, ao mesmo tempo em que não defendemos a via teórica por si só. Sem dúvida, é o cruzamento constante e contínuo entre teoria e prática que permeou a nossa preocupação e o movimento de elaboração conjunta da proposta de formação em uma relação dialética entre ambas, a fim de avançarmos qualitativamente no pensar/fazer envolvendo as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos professores. Sendo assim, é possível “pensar a formação do professor, pautada na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática pedagógica” (SANTOS; GASPARIN, 2012, p. 6).

Ainda na década de 1990, Saviani (2011) apontou para a discussão acerca dos obstáculos que as condições precárias de trabalho do professor impunham para o seu processo de formação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo. Nesse ínterim, o autor destacou também os entraves que essa realidade oferecia para a repercussão da teoria na formação de professores. Segundo o autor, “em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática” (SAVIANI, 2011, p. 98-99).

Avaliamos que na realidade educacional por nós experienciada atualmente, as condições de trabalho não avançaram de maneira significativa e o estudo da teoria com o intuito de embasar as ações pedagógicas materializadas na prática, deixam muito a desejar nos processos de formação contínua dos professores. Isso ocorre por uma enorme gama de fatores, sendo que a sobrecarga de trabalho a que os docentes são submetidos aparece como um dos quesitos mais restritivos para o necessário tempo destinado à formação contínua.

Contudo, entendemos a necessidade de superar tais dificuldades e propor uma formação consistente que permita ao professor o estudo das teorias, de modo a embasar a sua ação pedagógica. E ao pensarmos em uma formação contínua de professores que se baseia na pedagogia histórico-crítica, consideramos imprescindível não dispensar o aporte teórico em todo o processo, um desafio para o desenvolvimento dessa abordagem,

[...] na medida em que põe diante dela limites ao seu próprio desenvolvimento teórico. Mas é um desafio também [...] porque a obriga a tomar consciência desse estado de coisas, visando a compreender suas causas e acionar não só explicações, mas os mecanismos possíveis de enfrentamento desse tipo de situação (SAVIANI, 2011, p. 99).

Logo, para enfrentar essa realidade o professor precisa reconhecer que é um agente fundamental de mudança, e o seu processo formativo precisa ser ampliado consideravelmente

nos aspectos da criticidade e das possibilidades de pensamento, uma vez que o trabalho docente colabora incisivamente para a formação humana e para o desenvolvimento do pensamento conceitual da criança, criando condições indispensáveis para possíveis transformações sociais. Aliás, ao reconhecer o papel primordial do professor neste cenário, a intenção é reconhecer e valorizar a potencialidade da intervenção docente no campo do ensino/aprendizagem na educação infantil. Por isso, consideramos que,

A formação continuada do professor, por sua vez, na perspectiva histórico-social toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico (MAZZEU, 1998, p. 2).

O autor não menciona especificamente o nível de ensino para aplicar o conceito apresentado sobre a formação contínua de professores, pois faz referência à educação como um todo. Compreendemos que o professor da educação infantil também precisa se apropriar do conhecimento inerente ao exercício da sua profissão, na perspectiva de se tornar autônomo e crítico nas análises que emprega sobre a própria prática, com a contribuição da teoria que a embasa e permite o processo de reflexão/criação.

É justamente nesse aspecto que nos parece situar a contribuição da pedagogia histórico-crítica, pois ela fortalece o papel do professor nessa etapa de ensino e direciona a formação contínua pretendida, visto que, as pedagogias do “aprender a aprender” acabam por reforçar a concepção de que a criança deve frequentar a creche e a pré-escola para espontaneamente revelar a sua cultura infantil, menosprezando desse modo, o papel diretivo e intencional do ensino no desempenho pedagógico do professor.

A realidade no cotidiano escolar, inúmeras vezes, manifesta a desvalorização do trabalho desenvolvido pelos professores com as crianças. Contudo, a partir da constituição desta tese, e do necessário aprofundamento teórico sobre as concepções educacionais que embasam nossas práticas, foi possível reconhecer que a descaracterização do nosso trabalho na educação infantil advém de concepções de uma cultura contra a escola, disseminada em documentos de políticas públicas, na mídia e em várias instituições, inclusive na família. Não raro essa perspectiva de valorização da espontaneidade e da experiência prática em detrimento do conhecimento teórico, do embasamento substancial, se estende para as concepções que embasam a formação de professores para esse segmento.

Conforme destaca Facci (2004), ao professor se faz necessário possuir o conhecimento que deseja trabalhar. É imprescindível realizar um estudo das teorias pedagógicas e dos

avanços das ciências, pois quando não se apropria desses conhecimentos, trabalha quase sempre no *espontaneísmo*. Assim, não é salutar que o docente permaneça nas apreensões do saber empírico e das experiências cotidianas quando pensamos no seu desenvolvimento potencial e nas formas que devem ser empreendidas, de modo que ele amplie o seu repertório cultural e os conhecimentos da cultura produzida ao longo da história.

Do mesmo modo, é pouco produtor que os professores se pautem majoritariamente em reflexões circunscritas no âmbito da reflexão na ação. Vislumbramos ser frutífero ir além, incorporando o pensamento vigoroso a partir da relação teórico-prática. Essa ideia pode ser vitalizada no contexto da escola para que venhamos a romper com o movimento destacado há mais de duas décadas por Arce (2001a) ao avaliar os documentos destinados à formação da profissional para atuar na educação infantil e já sinalizava que “o aligeiramento na formação do professor alimenta e é alimentado pelo empobrecimento cultural de nosso país, que leva ao esvaziamento do conteúdo escolar”.

Pretendemos assim, realizar uma formação docente pautada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, no sentido de favorecer cada vez mais a própria humanização do professor. “Uma formação para além do senso comum, que o transforme e que, de posse de uma fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico contribua para a transformação social”. (GASPARIN, 2011, p. 5063).

Ao estudar as questões que perpassam a formação contínua de professores, esta pesquisa tem a intenção de contribuir para os processos de mudança da realidade educacional, principalmente, no que se refere ao respeito às infâncias e ao processo criativo de produção do conhecimento. O entendimento do papel da educação escolar e do fazer educativo numa perspectiva histórico-crítica, implica que o educador compreenda de maneira consciente “o significado de sua atividade, ou seja, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda tanto no que se refere à formação do educando como indivíduo singular, quanto no que refere à produção e reprodução da própria sociedade” (MAZZEU, 2007, p. 34).

Neste aspecto, se torna evidente o quanto é imprescindível permitir que a criança seja protagonista do seu processo de aprendizagem, na mesma medida que o professor tenha seu papel ativo na direção do ensino e no desenvolvimento das atividades pedagógicas, sem se restringir a atividades que privilegiem tão somente a cópia, o treino e a repetição. O professor é o responsável por propiciar à criança o alcance de um desenvolvimento potencial, e a esse respeito, Mazzeu (1998, p. 2) afirma que a pedagogia histórico-crítica “possibilita

compreender a aprendizagem do aluno como um processo ativo, sem secundarizar a ação mediadora do professor nessa atividade”.

Segundo Saviani (2011, p. 65), “a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos”. Essa coerência pressuposta entre metodologia pedagógica e embasamento teórico é o que orienta nossa proposta de formação contínua para as professoras com as quais trabalhamos nesta pesquisa. Assim, partimos das contribuições de Saviani (2012, p. 70), quando define cinco passos para desenvolver um método de ensino.

Segundo o autor, “o ponto de partida do ensino não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos”. Após esse primeiro passo o autor sugere como segundo passo a problematização, logo após, a instrumentalização como terceiro passo, a catarse como quarto passo e o retorno à prática social como quinto e último passo.

Mazzeu (1998, p. 62) salienta que “esses ‘passos’, sem serem encarados como fórmula ou orientação rígida, podem fornecer um importante subsídio para a direção do processo pedagógico na perspectiva do desenvolvimento pleno de alunos e educadores”. Sendo possível utilizar esse encadeamento tanto para elaborar propostas de planejamento para o ensino dos conteúdos escolares, como também para efetivar uma formação docente, tendo em vista que os professores vivenciam nesse trabalho um procedimento semelhante ao que podem realizar com os educandos.

Sendo assim, a partir dessas considerações, utilizamos os cinco passos sugeridos por Saviani (2012), para estabelecer a ação de formação contínua das professoras colaboradoras da pesquisa. Para tanto, nos apoiamos nos estudos de Mazzeu (1998), que explicou de maneira detalhada, como os passos podem ser empregados nessa perspectiva da formação. No primeiro passo, denominado como *prática social*, Mazzeu (1998, p. 62) salienta que na “perspectiva histórico-social, o conceito de prática social envolve o processo mais amplo através do qual a humanidade vai produzindo e reproduzindo as condições (materiais e ideais) e as relações sociais que possibilitam sua existência”.

De tal modo, a prática social do professor não se confunde com a prática cotidiana, como também não se resume na experiência pessoal do indivíduo. “A prática social tem como aspecto central exatamente a relação contraditória entre o cotidiano e o não cotidiano, bem

como, a relação entre a experiência de cada um e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo de sua história” (MAZZEU, 1998, p. 62).

Portanto, o ponto de partida para a formação de professores está nessas relações contraditórias, e a formação acontece na prática social e não somente quando o professor realiza algum curso específico. Para melhor compreensão desse processo, Mazzeu (1998, p. 62) salienta que,

Compreender a formação do educador nessa perspectiva conduz a uma abordagem da questão do saber desenvolvido pelo professor, na qual se busca superar tanto a negação desse saber, quanto uma valorização que não considera seus limites e acaba reificando esse saber. Nessa questão é fundamental a ideia de que a prática cotidiana do professor é movida pelo senso comum pedagógico, o qual é constituído de fragmentos de teorias, assimilados geralmente sob a forma de clichês. O senso comum acaba criando a ilusão de um domínio das "teorias" cujos elementos ele incorpora. O professor que está imerso na sua prática muitas vezes não percebe a necessidade de romper com essa relação imediata entre pensamento e ação, o que leva a uma rejeição da reflexão filosófica e das teorias educacionais mais elaboradas (MAZZEU, 1998, p. 62).

Concluirmos que tomar como referência a prática social na formação contínua de professores requer um conhecimento da experiência de cada docente, além disso, é preciso conhecer sua memória, seu saber prático, e provocar um rompimento com a forma de pensar e agir próprios do cotidiano, buscando a sua superação para níveis mais elaborados do pensamento.

Uma maneira de propiciar essa ruptura é contribuir para que o professor se aproprie cada vez mais do conhecimento acumulado historicamente, sobretudo dos conceitos científicos e dos meios artísticos. Nesse sentido, o desafio é proporcionar aos professores em formação, uma apropriação expressiva do saber acumulado, de modo a desencadear um processo de reflexão que supere, sem desprezar, a experiência cotidiana que apresentam (MAZZEU, 1998, p. 63).

A partir dessas considerações, compreendemos que a pesquisa, ao propor uma formação contínua de professores embasada na pedagogia histórico-crítica, tem como ponto de partida identificar as necessidades formativas que se põem em movimento nas narrativas das professoras colaboradoras, sendo essa a prática social que subsidiará o processo formativo.

No segundo passo, Saviani (2012, p.71) propõe a identificação dos principais problemas postos pela prática social, “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. Ao trazer a problematização para o cenário da formação de professores, é

necessário compreender que esta etapa não se refere apenas à identificação das necessidades que a prática cotidiana demonstra ao professor, e que ele consegue reconhecer, os temas que surgem de sua experiência prévia ou de sua história de vida. A problematização envolve a criação de novas necessidades e emprego de temas novos como parte da sua reflexão, em diálogo constante e profícuo com a prática social (MAZZEU, 1998, p. 63).

No desenvolvimento desse segundo passo, a proposta que temos de propiciar encontros de formação entre as professoras colaboradoras da pesquisa se mostrou condizente, por possibilitar uma discussão coletiva sobre os temas e necessidades levantadas a partir da prática social. Segundo destaca Mazzeu (1998, p. 65), nesse processo de problematização,

o debate entre professores é de vital importância, uma vez que no confronto de visões opostas, os interlocutores atuam como mediadores entre cada professor e os problemas sobre os quais se está refletindo, possibilitando a criação do que Vigotski denominou zona de desenvolvimento próximo, ou seja, cada professor no grupo poderá elaborar análises que não elaboraria sozinho e, a partir daí, realizar atividades que promovam e consolidem novos patamares de desenvolvimento intelectual. Note-se que esse resultado não decorre, de modo natural, da interação e do diálogo entre os professores, mas depende do objeto e da forma dessa reflexão e desse diálogo. Se não se toma como ponto de partida da reflexão os problemas essenciais da prática pedagógica, a interação entre professores pode se deteriorar em bate-papo, sem maiores consequências para um avanço do trabalho docente (MAZZEU, 1998, p. 65).

Por essa razão, existe a necessidade de um planejamento prévio e intencional para cada encontro, com o intuito de que os debates sejam proveitosos e produtores. Evidentemente, esse planejamento deve manter a perspectiva de flexibilidade prevista na pesquisa-ação colaborativa, até mesmo para o surgimento de outras necessidades formativas não identificadas anteriormente.

Para atingirmos avanços nas formulações teóricas realizadas pelo grupo de colaboradoras acerca dos conceitos que embasam suas práticas, o processo deve considerar que os próprios registros das professoras se tornem elementos que subsidiem uma prática social qualitativamente modificada. Com isso, traremos também para as colaboradoras a devolutiva que se espera de uma pesquisa-ação colaborativa, a fim de não reduzir as professoras a uma amostra, mas um grupo colaborativo que pensa, se emociona e também produz.

O terceiro passo de Saviani (2012, p. 71) propõe “apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. O autor chama esse terceiro passo de *instrumentalização*, e assevera que a referida instrumentalização não pode ser compreendida em sentido tecnicista. Essa etapa surge a partir

da problematização e da identificação de novas necessidades que sugerem a criação de procedimentos, materiais didáticos, perspectivas de análise e a produção de outros conhecimentos. O processo de apropriação dos instrumentos humanos e que compõem uma herança cultural, como também, a criação de instrumentos novos é o que define a instrumentalização.

A instrumentalização indicada tem como desafio contribuir para que o professor elabore seus próprios instrumentos ao se apropriar da produção de outros. Para alcançar esse objetivo é preciso articular a reflexão sobre os problemas e essa instrumentalização, vislumbrando as necessidades de uma prática que pretenda promover “o sucesso escolar e, ao mesmo tempo, propor procedimentos, materiais didáticos e textos de fundamentação teórica que respondam às necessidades dessa prática e não se baseiem em condições idealizadas de trabalho” (MAZZEU, 1998, p. 66).

Isso nos remete a compreensão de que,

o discurso pedagógico resultante de uma teoria educacional e os meios de ensino coerentes com essa teoria, para que sejam apropriados pelo professor como instrumentos de superação dos limites da prática cotidiana e do senso comum, precisam estar atuando como mediadores na relação desse professor com sua prática e com seus alunos. Isso só é possível na medida em que forem trabalhados de modo sistemático e constante, a fim de que se incorporem de modo irreversível ao pensamento e à ação do professor, passando a fazer parte, por assim dizer, "de sua natureza" (MAZZEU, 1998, p. 66, grifo do autor).

Portanto, esse momento de internalização efetiva dos conhecimentos socialmente acumulados, caracteriza o quarto passo defendido por Saviani (2012, p. 72) como *catarse*. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Desse modo, é possível considerar a constituição de uma suposta "segunda natureza", em que são incorporadas formas de pensar e agir na estrutura psíquica do indivíduo, provenientes de uma produção histórica e social, que surgem como formas naturais e procedem de um longo processo educativo.

Mazzeu (1998) esclarece que “Para que esse momento da catarse se realize na formação do professor, é essencial que os conhecimentos, as habilidades e os valores dos quais ele se apropriou, por meio da instrumentalização, sejam trabalhados de modo reiterado a fim de constituírem automatismos” (MAZZEU, 1998, p. 67). Assim sendo, a formação contínua de professores tem a intenção de que as transformações atingidas não sejam perdidas, a partir da reflexão e da ação dos sujeitos envolvidos, com tempo, dedicação e um esforço consecutivo.

Sobre as maneiras como a catarse pode ser apreendida,

É importante ressaltar também que a formação de automatismos na perspectiva aqui esboçada ocorre de forma consciente e reflexiva. Um dos procedimentos fundamentais para esse processo é o momento em que, após conquistar um novo patamar em termos de domínio de conceitos e de formas de ensino, o professor reflete sobre a trajetória seguida, percorrendo novamente, no plano abstrato, o caminho que realizou. Com isso, percebe mais claramente as possibilidades e os obstáculos de seu processo de aprendizagem e, portanto, a necessidade de estar constantemente revendo e aperfeiçoando sua forma de aprender. Com isso espera-se que cada professor busque se tornar efetivamente o sujeito principal de sua formação (MAZZEU, 1998, p. 67).

Essa concepção, de que o professor é o sujeito principal de sua formação, condiz com a compreensão que temos do desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa. O pesquisador aspira que esse processo de internalização por parte das professoras, dos conhecimentos produzidos ao longo da pesquisa formação, a que Saviani (2012) denomina *catarse*, possa ocorrer a partir de uma reflexão crítica da própria prática, com base nos referenciais teóricos trabalhados em cada encontro, que subsidiem a reelaboração dos conceitos praticados no cotidiano escolar, com vistas a superar os clichês e o senso comum.

O quinto passo, definido por Saviani (2012, p. 72), como o ponto de chegada, é a própria *prática social*. O autor afirma que “a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma”. Isso porque, de uma etapa para outra houve um processo de desenvolvimento que gera mudanças, sendo possível considerar que,

É a mesma, uma vez que é ela própria que se constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2012, p. 73).

Ao final desse processo é esperado que a formação tenha provocado mudanças qualitativas na prática social inicial, de modo que venhamos a compreender a necessidade de constante formação na busca por propor esse movimento dialético nas práticas pedagógicas.

Conforme denota Gasparin (2011), essa teoria do conhecimento pode ser pensada enquanto uma possibilidade significativa para a formação de professores, a partir de um entendimento de que a prática social institui “o ponto de partida e o ponto de chegada da prática pedagógica, cabendo à problematização identificar as questões suscitadas pela prática social, à instrumentalização dispor os instrumentos teóricos e práticos e à *catarse* viabilizar sua incorporação” (GASPARIN, 2011, p. 5062).

Após a discussão teórica que nos permitiu pensar os caminhos para a formação contínua proposta nesta pesquisa, buscamos no próximo capítulo a compreensão do campo investigativo e das professoras colaboradoras, identificando o local de trabalho que deu origem à problemática desta tese, de modo a perceber os aspectos e questões inerentes dessa imersão.

**PROFESSORAS COLABORADORAS: EM QUAL CONTEXTO SE APRESENTAM E
QUAIS NECESSIDADES FORMATIVAS MANIFESTAM?**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

“Investigar, saber transformar uma dificuldade prática numa questão de pesquisa, tomar distanciamento em relação à ação para estudá-la, sistematizar e escrever foi um aprendizado e uma conquista.”

Pimenta, Garrido e Moura (2005)

A possibilidade de investigar o nosso contexto de trabalho é algo motivador, pois possibilita em cada etapa de estudo atribuir novos sentidos para as ações desenvolvidas no cotidiano profissional. Assim, consideramos imprescindível mostrar a organização da escola pesquisada e a configuração do grupo de docentes participantes da pesquisa. Isso permitiu nos embrenharmos na caracterização do contexto e do grupo colaborativo ao qual nos referimos e que perpassa todas as discussões que apresentamos ao longo da tese.

De tal maneira, no primeiro momento, apresentamos o campo investigado e logo em seguida salientamos características preponderantes do grupo colaborativo composto pelas professoras, tendo em vista ser imprescindível conhecer os atores da proposta de formação contínua e o espaço a que se vinculam antes de descrever e analisar como aconteceram as ações formativas.

Em um segundo momento do capítulo, descrevemos como os encontros de formação foram pensados e estruturados. Para o terceiro momento destacamos as necessidades formativas expostas pelas docentes durante o processo investigativo e que se referem aos eixos de análises deste estudo vinculadas à formação contínua de professores e a educação infantil.

3.1 O contexto investigado e o grupo colaborativo: o que sabemos sobre ambos?

A observação do campo é uma exigência para construir exposições de fatos globais em seus múltiplos contextos, e os dados dão indicativos sobre a realidade que precisam do crivo do pesquisador. Por certo, está implícito a ideia de que a realidade é sempre uma construção humana, não existindo a realidade verdadeira, mas realidades criadas por visões e modos de pensar.

O cenário investigado neste estudo foi definido por ser o nosso local de atuação profissional, onde as inquietações que motivam a investigação foram suscitadas. Para subsidiar a descrição dessa unidade escolar utilizamos algumas informações presentes no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que teve a última versão aprovada na Superintendência Regional de Ensino (SRE), no ano de 2016, quando ocorreu um movimento em toda a Rede Municipal de Ensino para a reformulação do PPP nas escolas municipais de Uberlândia.

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), onde se desenvolveu a pesquisa está situada na cidade de Uberlândia-MG, na região Sudeste do Brasil, em um bairro periférico habitado primordialmente por trabalhadores. A Instituição tem uma trajetória que perpassa aproximadamente trinta anos de existência, desde a sua primeira formação como

uma organização que oferecia cuidados para crianças, cujas mães precisavam trabalhar de forma remunerada, até ser considerada creche com caráter assistencialista e por último sua criação como Escola de Educação Infantil em outubro de 2004. É nesse contexto, com a iniciativa de algumas mulheres que se juntaram para cuidar dos filhos e filhas de outras mulheres, as quais precisavam trabalhar fora de casa, que surge a primeira variante desta instituição.

Nas imagens que seguem nas Figuras 1 e 2 é possível visualizar o movimento de construção do primeiro prédio destinado ao cuidado das crianças. As fotos fazem parte do acervo pessoal da família de um morador do bairro que doou o terreno à época para construção da escola, e que se tornou o patrono da Instituição a partir de homenagem prestada pela Secretaria Municipal de Educação.

Figura 1 - Primeira construção da escola.



Fonte: Acervo pessoal da família (1987-1990).

Figura 2 - Construção da escola.



Fonte: Acervo pessoal da família (1987-1990).

É possível considerar que as famílias atendidas pela Escola majoritariamente sejam consideradas de baixa renda e pertencentes à classe trabalhadora, e para a maior parte delas a Escola se apresenta como o único local que se pode encontrar segurança para deixar suas crianças. Trata-se de uma comunidade que avançou consideravelmente nos aspectos sociais na última década, pois na época da sua fundação, os moradores do bairro trabalhavam com a coleta de lixo, trabalhos domésticos, lavagem de carros, jardinagem, entregas de mercadorias, transporte de produtos por carroças, carvoarias, entre outros serviços executados pela população mais empobrecida de uma cidade de médio porte.

No ano de 2020, observamos a presença de moradores com melhores condições de trabalho, como exemplo, proprietários de pequenos comércios, vendedores, atendentes de lojas, supermercados e clínicas laboratoriais, professoras, representantes comerciais,

confeiteiras e profissionais do ramo da estética e beleza. Contudo, a Escola ainda recebe crianças carentes que encontram uma alimentação adequada apenas no período em que estão na Escola e que apresentam situações precárias de vestuário e higiene, algumas em condição de vulnerabilidade.

No que se refere à estrutura física, cabe salientar que o prédio passou por uma reforma geral no ano de 2008, tornando-se mais adaptado ao atendimento da Educação Infantil, tendo sua estrutura principal mantida e obtendo uma ampliação em números de salas de aula e construção da sala dos professores. A seguir é possível observar a fachada da Escola no período que ainda era uma instituição de iniciativa da Associação do Bairro (Figura 3):

Figura 3 - Primeira fachada da creche.



Fonte: Acervo pessoal da família (1987-1990).

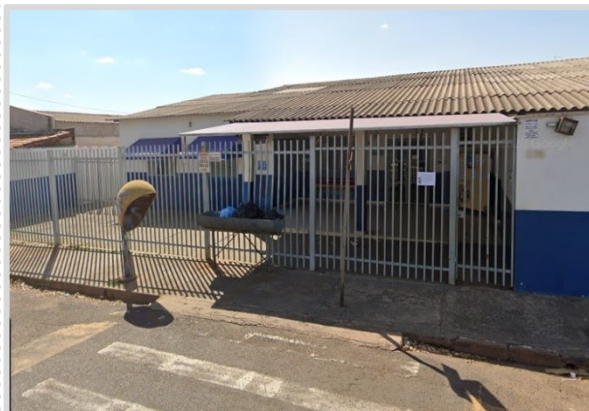
Segue uma comparação da fachada da Escola antes da reforma ocorrida em 2008 (Figura 4), e após a reforma (Figura 5), quando já havia sido reconhecida como Escola de Educação Infantil:

Figura 4 - Fachada antes da reforma.



Fonte: Acervo de fotos da escola pesquisada (2001).

Figura 5 - Fachada depois da reforma.



Fonte: Acervo de fotos da escola pesquisada (2018).

As profissionais que estão na escola há mais tempo, consideram que a reforma contribuiu para melhorar as condições de trabalho no ambiente, porém, lamentam que os espaços externos tenham deixado de existir com a construção de novas salas, visto que foram eliminadas as árvores frutíferas e a possibilidade do contato mais direto das crianças com a natureza.

Nas imagens a seguir podemos apreciar o espaço do parque de brinquedos antes da reforma ao redor de árvores (Figura 6), e após a reforma quando o ambiente ficou sem a arborização (Figura 7):

Figura 6 - Parque antes da reforma.



Fonte: Acervo de fotos da escola pesquisada (2001).

Figura 7 - Parque depois da reforma.



Fonte: Acervo de fotos da escola pesquisada (2018).

A narrativa de uma das professoras colaboradoras da pesquisa que ingressou na Instituição antes da ocorrência dessa reforma no ano de 2008, e acompanhou de perto o desenvolvimento da unidade escolar, traz esclarecimentos pertinentes sobre a construção desse ambiente. No excerto²² 1, a seguir apresentamos a descrição da professora sobre o cotidiano desta Instituição antes da reforma:

Professora Giovanna: [...] A escola antes da reforma tinha três salas de aula, um refeitório que era usado para o acolhimento das crianças, além de espaço para serem servidas as refeições. Esse também era o espaço utilizado pela pedagoga. Ela sempre mudava a mesa de lugar, vivia reclamando do barulho da panela de pressão e outros ruídos ao redor. Quando precisava conversar com alguma mãe era necessário se reunir no refeitório ou se dirigir para secretaria. Esse espaço do refeitório era usado por outras turmas que não tinham sala própria. Houve um tempo em que a escola teve as turmas de Pré-5 e Pré-6 no turno da manhã. Então as professoras dividam uma sala. Quando a turma do Pré-6 saía para brincar

22 As narrativas das professoras que não forem incorporadas ao texto em formato de citação direta, serão apresentadas em formato de excertos, a partir de recortes discursivos a fim de serem utilizados como instrumentos de análise e interpretação dos dados.

na área externa, a turma do Pré-5 ocupava o espaço da sala. No refeitório ainda ficava a televisão, que era uma diversão para os alunos. As crianças realizam as atividades nas mesas que eram usadas para refeições. O refeitório tinha assim função multiuso. No momento do repouso, as crianças que não tinham sala própria e que ficavam o dia todo na escola ocupavam parte dessa sala. Lá dormiam quase 50 crianças. A escola não possuía sala de direção. A direção ficava junto com a secretaria. Não existia também sala de professores. Havia apenas um banheiro na entrada para funcionários. Hoje, onde é a parte da praça, era um pedaço cimentado sem cobertura; um parque de areia com brinquedos e pés de mangas. A reforma foi no ano de 2008, foi construído outro banheiro para funcionários, agora adaptado. Uma sala de professores, outra sala para a pedagoga, além de três salas de aula e a casinha de boneca. Muitas coisas mudaram no espaço da escola.

Após a reforma no ano de 2008, a Escola passou apenas por alguns reparos, conforme as necessidades que surgiram ao longo do tempo. Somente no ano de 2020, foi contemplada para receber uma reforma completa em toda a sua estrutura, financiada pela Secretaria Municipal de Educação, com restaurações de pisos, pinturas, portas, telhado, rede elétrica e hidráulica.

A Instituição apresenta atualmente um prédio composto por 21 salas em sua área interna, sendo elas: a secretaria, ambiente ventilado e iluminado, com mesa, cadeira, arquivos de aço, computador, impressora e telefone. Situada na entrada principal do prédio, possui ainda um balcão para atendimento ao público. A sala da supervisão, com mesa e cadeiras para a realização de módulos com professores, atendimento aos pais e reuniões específicas. Possui armários de aço, computador e ventilador. A sala da direção, com mesa, cadeiras, armários de aço e telefone. A sala também oferece condições para atendimento aos pais, profissionais, visitantes e para pequenas reuniões.

A sala dos professores é ampla, bem ventilada e iluminada. Possui mesa grande com várias cadeiras, escaninhos de aço, painel de informações, micro-ondas, geladeira e ventilador. O depósito pedagógico é mobiliado com estantes nas quais são guardados o arquivo morto e o histórico da Escola, além do estoque de materiais pedagógicos e para eventos e um armário balcão.

A Escola possui dois banheiros para utilização dos profissionais, com espelho, pia e vaso sanitário. Possui também banheiro infantil feminino e masculino, com dois boxes, sendo um adaptado para crianças com deficiência, três pias pequenas adaptadas para o tamanho da criança, todas com espelho, três chuveiros para banho, em atendimento às crianças do período integral e possíveis necessidades das crianças do período parcial. Os vasos sanitários são adaptados para o tamanho das crianças, e há assento e local para troca de roupa.

Existem seis salas de aula, sendo que a sala do berçário pode ser considerada ampla, com boa ventilação, iluminação e com saída para o pátio interno e para área aberta na lateral. Possui espelho, berços, carrinhos para bebês, móveis, jogos pedagógicos e brinquedos grandes em material plástico e/ou emborrachado, ao alcance das crianças, aparelho de som portátil e um banheiro conjugado com a sala do Grupo I ao lado, em que também funciona o fraldário. O banheiro com fraldário fica entre as turmas do Berçário e do Grupo I, possui portas para ambas as salas, com definição de horário de banho para cada grupo. Possui duas cubas em aço inox com duchas para banho, bancadas em ardósia em toda sua extensão, adaptação com colchonete para troca de fraldas, vaso sanitário infantil e um pequeno tanque.

As demais salas das turmas de período integral, Grupo I, Grupo II e Grupo III, são semelhantes e basicamente possuem os mesmos equipamentos. As salas são amplas, com saídas para o refeitório, solário e para a área aberta. Possuem espelho, estante de madeira com três prateleiras, colchonetes, jogos pedagógicos e brinquedos, mesa quadrada infantil com quatro cadeiras, armários de aço, porta mochilas, porta colchões e aparelho de som portátil. As duas outras salas das turmas de período parcial, Grupo III e 1º Período, possuem em cada sala seis mesas quadradas com quatro cadeiras, uma mesa para professora com cadeira, armários de aço, estante de madeira com três prateleiras, jogos pedagógicos, brinquedos e um aparelho de som portátil.

A sala da biblioteca antes era denominada sala de vídeo ou ateliê, até que algumas professoras se juntaram no ano de 2017 e elaboraram um projeto específico para que o espaço se tornasse uma biblioteca, com o intuito de que fosse disponibilizado pela SME um profissional exclusivo para desenvolver o trabalho de bibliotecário. Contudo, devido a várias ações administrativas de cortes de profissionais ocorridos no quadro de funcionários da Rede Municipal de Ensino no ano de 2018, até o momento não há um profissional específico para a biblioteca. Em decorrência disso o espaço é utilizado, muitas vezes, como sala de vídeo e para realização das reuniões de pais.

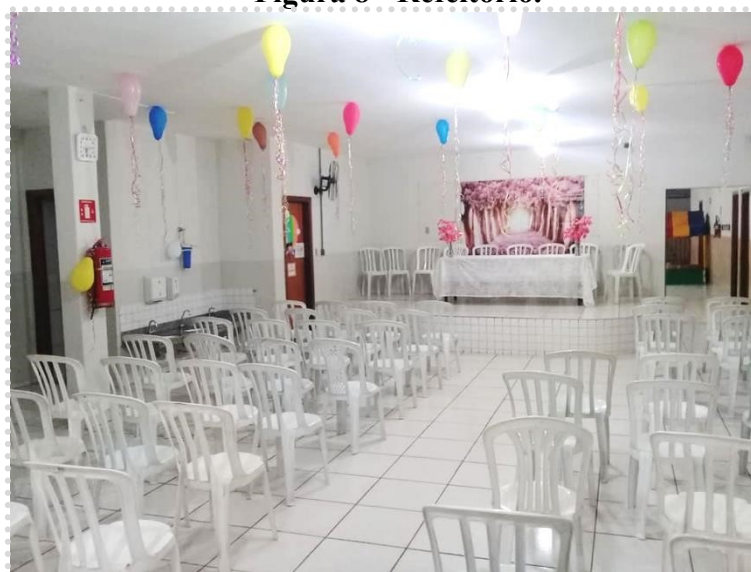
O Atendimento Educacional Especializado é realizado na sala em questão, pois não existe na escola uma sala de recursos multifuncionais e exclusiva para esse atendimento. É uma sala ampla, com saída para o pátio interno da escola, e possui uma mesa em madeira, dois bancos de madeira, uma televisão 43 polegadas, LCD colorida com suporte para TV, aparelho de DVD, ventilador, uma mesa de som, três microfones, duas caixas de som amplificadoras.

A cozinha é ampla, bem iluminada, possui saídas para o refeitório e área de serviço, com balcão para servir o lanche. Duas pias com bancadas, geladeira, freezer e forno semi-

industrial. Conjugado com a cozinha tem o depósito de alimentos com prateleiras em ardósia. A área de serviço possui tanque, máquina de lavar roupas, o depósito de gás canalizado e um banheiro de serviço.

No refeitório são servidas todas as refeições para as crianças, do período integral e período parcial. Abaixo é possível identificar o refeitório atual após a reforma no ano de 2008 (Figura 8), preparado para receber as famílias em momento de reunião.

Figura 8 - Refeitório.



Fonte: Acervo de fotos da escola pesquisada (2019).

O refeitório possui um ambiente amplo onde são dispostas as mesas, bancos, cadeiras individuais e cadeiras de refeição do berçário, agrupadas conforme a faixa etária do grupo de crianças que as utilizam. A iluminação é natural, porém, o ambiente possui lâmpadas para quando necessário. Com acesso às salas, palco de atividades culturais, o refeitório contém cinco mesas para refeição, cinquenta cadeiras infantis tipo concha, cinco cadeirões para bebês, um bebedouro com três torneiras de água filtrada e três pias com bancada em pedra para lavar as mãos.

Por último, ainda na área interna, existe o pátio coberto que é utilizado para momentos de recreação com as crianças, onde elas podem utilizar os brinquedos disponíveis, tais como: escorregador, cesta de basquete, piscina de bolinha, túnel, bambolês, bolas de futebol e cavalinhos de gangorra. A Escola também fez uma aquisição de um painel sensorial que será instalado no local.

Na área externa, a Escola dispõe de um parque com escorregador, gangorra, gira-gira e balanço, conforme demonstrado anteriormente na Figura 7. Dispõe também de uma “casinha

de boneca” que passou a ser denominada como “espaço da criança”, conforme mostra a Figura 9. Nas laterais de todas as salas de aula existem áreas abertas, denominadas de solário, com piso em cerâmica e outra extensão gramada permitindo às crianças brincadeiras com água, trabalhos com argila, tintas e banhos de sol, conforme Figura 10:

Figura 9 - Espaço da criança.



Fonte: Acervo de fotos da escola pesquisada (2019).

Figura 10 - Solário.



Fonte: Acervo de fotos da escola pesquisada (2019).

No ano de 2017, a Escola conseguiu iniciar o seu processo de criação da horta na área externa. Esse projeto foi pensado pelas profissionais da Escola, e as crianças participaram ativamente de todo o processo, iniciando com o plantio de mudas até a colheita de algumas verduras e a degustação. No ano de 2019, a horta ganhou nova estrutura e mais investimentos, permitindo distribuir verduras para as famílias das crianças. Na Figura 11 é possível visualizar o início da reestruturação da horta, e na Figura 12 a participação das crianças no plantio.

Figura 11 - Horta.



Fonte: Acervo de fotos da escola pesquisada (2019).

Figura 12 - Plantio pela criança.



Fonte: Acervo de fotos da escola pesquisada (2019).

A participação da família na Escola ainda é pouco evidente, contudo, segundo as professoras colaboradoras houve um aumento significativo nos últimos quatro anos, em decorrência de transformações na gestão escolar. Observamos que a gestão escolar tem empreendido esforços para concretizar a proximidade com as famílias, priorizando o atendimento aos pais e promovendo comemorações e eventos que intensificam a participação da comunidade externa nas atividades que acontecem dentro da Escola, utilizando também dos mecanismos das redes sociais para unir profissionais, família e Escola.

A Escola oferece atualmente atendimento para crianças de quatro meses a quatro anos de idade, ou seja, oferece o atendimento de creche até a pré-escola, sendo que no seu início oferecia atendimento a crianças de até sete anos de idade. A Instituição está situada em um bairro residencial que conta com pontos comerciais, tais como, supermercados, farmácias, lanchonetes, lojas de roupas, calçados e utilidades domésticas. Em um bairro vizinho há atendimento médico na Unidade de Atendimento Integrado (UAI), e Posto de Saúde.

A área de abrangência do atendimento às crianças vai além do bairro, acolhendo pessoas de outras regiões respeitando o primeiro critério para seleção de vagas que se refere a menor renda, conforme instrução normativa da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG.

No que se refere ao lazer, o bairro dispõe apenas de praças, mas existem salões para eventos em bairros vizinhos. No bairro existe uma escola mantida pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais que oferece o Ensino Fundamental, e nos bairros próximos há duas escolas municipais que também oferecem esta etapa de ensino, instituições para as quais são encaminhadas as crianças ao saírem da escola de Educação Infantil.

A cidade de Uberlândia contava no ano de 2020 com um total de 67 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), sendo que algumas atendem apenas a faixa etária correspondente a creche de zero a três anos, outras possuem apenas a pré-escola e abrangem a faixa etária de quatro e cinco anos e a maioria atende creche e pré-escola, como acontece com a escola pesquisada.

A partir da Lei nº. 12.796/13 ficou instituída a obrigatoriedade do ensino para as crianças de quatro e cinco anos de idade, sendo que os municípios tiveram como dever se adequarem a esta determinação até o ano de 2016. Essa alteração na LDB provocou mudanças na realidade da unidade escolar pesquisada, como também nas outras escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, visto que as turmas da pré-escola, principalmente aquelas que atendem as crianças de cinco anos de idade, começaram a migrar para as escolas de Ensino Fundamental, a fim de oferecerem maior número de vagas para essa

faixa etária, e para ampliar as vagas para crianças de 0 a 3 anos de idade, nas EMEIs. Sendo esse um fato que apresenta em si vários questionamentos quando pensamos nas especificidades da educação infantil, com relação ao espaço e tempo que acontecem de maneira peculiar, podendo trazer para a realidade das turmas de pré-escola uma antecipação do formato de escolarização próprias do ensino fundamental.

A Escola pesquisada é composta por oito turmas, sendo quatro turmas que atendem em período integral e quatro turmas em período parcial. Dessas quatro turmas parciais, duas pertencem ao turno da manhã e as outras duas ao turno da tarde. Portanto, o atendimento às crianças dessa EMEI é realizado em período integral ou parcial, dependendo da turma.

No período integral as crianças permanecem na escola das 7h00min às 17h25min, sendo permitido que as famílias optem por buscar as 15h00min, pois nesse horário a criança já completou a carga horária mínima do período integral que corresponde a sete horas²³. O período parcial acontece no turno da manhã, das 7h00min às 11h25min, e no turno da tarde, das 13h00min às 17h25min.

As quatro turmas integrais atendem crianças na faixa etária de quatro meses a três anos de idade, ou seja, são as turmas correspondentes à creche: Berçário, Grupo I, Grupo II e Grupo III. Já as quatro turmas parciais são compostas por: uma turma de Grupo III, com crianças da faixa etária de 03 anos de idade, e três turmas de 1º Período com crianças de 4 anos de idade referente à pré-escola. No Quadro 1 é possível visualizar mais especificamente a organização das turmas por agrupamento, respeitando a faixa etária estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 1 - Faixa etária das crianças por Agrupamento.

TURMAS	FAIXA ETÁRIA
Berçário	Bebês de quatro meses até onze meses de idade.
Grupo I	Bebês de onze meses até um ano de onze meses de idade.
Grupo II	Crianças de dois anos até dois anos e onze meses de idade.
Grupo III	Crianças de três anos até três anos e onze meses de idade.
1º Período	Crianças de quatro anos até quatro anos e onze meses de idade.

Fonte: Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação nº 007/2019, p. 19.

²³ A Lei nº 12.796/2013 estabelece no Inciso III do art. 31º, que “a educação infantil será organizada de acordo com [...] o atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”.

É importante destacar que essa faixa etária estabelecida para cada turma (Quadro 1), está relacionada à idade mínima e máxima para ingresso, devendo a criança completar essa idade até o dia 31 de março do ano letivo. Existe ainda uma definição da quantidade de crianças que devem ser matriculadas em cada turma, de acordo com a faixa etária e conforme o número de profissionais disponíveis para atuar na respectiva turma²⁴.

Na realidade educacional dessa unidade escolar a procura por vagas é acentuada para o período integral, depois a preferência acontece para o turno parcial da tarde e poucas são as famílias que se interessam pelo turno parcial da manhã, sendo assim, a frequência das crianças matriculadas no turno da tarde e no período integral é satisfatória. O mesmo não acontece no turno da manhã, pois, na maioria das vezes, a direção da escola precisa divulgar amplamente as vagas ociosas para que sejam preenchidas e não haja fechamento de turmas.

Em relação ao quadro de funcionários, a Escola teve um fluxograma para o ano de 2020 que contou com a permanência de 54 profissionais somando todos os cargos e incluindo duas servidoras readaptadas²⁵, excluindo o cargo da direção. Dentre os profissionais, estão relacionados os cargos de Analista Pedagógico²⁶, Professor, Professor do Atendimento Educacional Especializado, Profissional de Apoio Escolar²⁷, Auxiliar em Serviços Gerais e Oficial Administrativo. Na Tabela 1 é possível visualizar a distribuição da quantidade de profissionais por função.

Tabela 1 - Quantitativo de Profissionais.

CARGOS						
	Analista Pedagógico	Professor	Professor do AEE	Profissional de Apoio Escolar	Oficial Administrativo	Auxiliar em Serviços Gerais
QUANTIDADE						
PROFISSIONAIS POR CARGOS	01	16	01	27*	01	08*
Total	54					

*Possui 01 profissional readaptado. Fonte: Fluxograma de Profissionais da escola pesquisada (2020).

24 O fluxograma das turmas para o ano de 2020 pode ser visualizado no “Apêndice C”.

25 A Lei Orgânica do Município de Uberlândia, em seu Art. 66, estabelece que “o município assegurará ao servidor público municipal que, por motivo de acidente ou de doença, tornar-se inapto para exercer sua função de origem, o direito à reabilitação e à readaptação a uma nova função, sem perda de nenhuma espécie” (UBERLÂNDIA, 1990).

26 Analista Pedagógico é a denominação utilizada a partir da Lei Complementar nº 661/2019, para designar as especialidades de Orientador Educacional e Supervisor Escolar.

27 Profissional de Apoio Escolar é a denominação utilizada a partir da Lei Complementar nº 661/2019, para designar o cargo de Educador Infantil II.

Com base no quadro anterior, é possível identificar que existe apenas um cargo de analista pedagógica, sendo esse o nosso cargo inicial de supervisora escolar, para acompanhar o trabalho pedagógico e formativo de 16 professoras e ao somarmos com 27 profissionais de apoio escolar, não podemos desconsiderar a sobrecarga de tarefas excessivamente desgastante a ser exercida e que, indubitavelmente, compromete a qualidade do trabalho a ser desenvolvido.

A partir da exposição sobre o *locus* da pesquisa, passamos a detalhar a definição dos critérios para a escolha do grupo de professoras colaboradoras que delineou a composição do grupo de coparticipantes da pesquisa.

Avaliamos que os critérios que direcionam os rumos de uma pesquisa, quase sempre, sofrem a influência das concepções teóricas que embasam as ações e escolhas do pesquisador. Ao pensarmos nos critérios que utilizaríamos para selecionar as colaboradoras e desenvolver a investigação, primeiramente, avaliamos que seria importante compor um grupo que de fato se envolvesse com o propósito da pesquisa-ação colaborativa.

Por esse motivo, foram estabelecidos os três critérios que citamos no capítulo introdutório: a formação acadêmica em nível superior nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, o cargo efetivo na instituição que seria o *locus* da investigação, e o interesse pessoal do professor em participar e colaborar tendo como objetivo analisar a própria prática a partir de bases teóricas e, conseqüentemente, intervir na própria realidade com vistas ao desenvolvimento profissional.

Inicialmente, fizemos o convite para dez professoras que atendiam aos requisitos solicitados. As idades variam entre 30 a 55 anos, sendo que todas elas até o presente momento possuem somente um cargo efetivo e trabalham os dois turnos apenas quando aderem um cargo complementar por meio de contrato temporário de trabalho, a chamada dobra de turno, o que significa aumento de carga horária. A única professora que possuía dois cargos efetivos nessa unidade escolar se aposentou em um dos cargos no ano de 2019.

Entre os dez convites feitos, sete professoras aceitaram prontamente participarem da pesquisa e três delas demonstraram indecisão, afirmando dificuldades de participação com a justificativa de terem pouco tempo disponível para momentos de formação fora do horário de expediente. Assim, prosseguimos na investigação contando com sete professoras interessadas em atuar como colaboradoras.

Consideramos importante ressaltar que a formação por encontros proposta nesta pesquisa não seria possível acontecer dentro da carga horária de trabalho das professoras na

escola, mesmo nos módulos em que ficam disponíveis para o diálogo junto à supervisora, tendo em vista, que a intenção da pesquisa se fundamentou em propiciar momentos de debates com todas as professoras reunidas. Sendo assim, na escola esse formato é inviabilizado porque as professoras não se encontram disponíveis fora de sala de aula ao mesmo tempo. Por essa razão, a disponibilidade das professoras em realizar a formação fora do horário de trabalho seria indispensável.

No que se refere à formação acadêmica, das sete professoras participantes, somente duas realizaram a formação inicial em uma instituição pública de ensino superior, mais especificamente, na Universidade Federal de Uberlândia, e as outras cinco professoras tiveram suas graduações cursadas em instituições privadas de ensino superior, e todas possuem formação em pós-graduação *lato sensu*.

Das professoras que compõem o grupo, três possuem cargo efetivo por concurso a mais de treze anos e quatro adentraram na Rede Municipal de Ensino nos últimos sete anos. Podemos considerar que todas elas já possuem uma larga experiência com a Educação Infantil em todas as faixas etárias, sendo que algumas atuaram em escolas particulares antes de ingressarem na Rede Municipal de Ensino.

Na composição do grupo de colaboradoras da pesquisa há professoras que no ano de 2020 atuaram nas seguintes turmas: Berçário, Grupo I, Grupo II, Grupo III e 1º Período. Sendo que das sete professoras participantes, quatro assumiram no ano de 2020 a função de Regente I, cumprindo 16 horas/aulas em uma única turma e abrangendo em sua carga horária quatro campos de experiências do Plano Curricular²⁸ previsto pela Secretaria Municipal de Educação para a educação infantil em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com relação às demais professoras, uma estava com a função de eventual e duas tinham a função de Regente II, dividindo a carga horária entre duas turmas, com oito horas/aulas em cada uma, ficando responsável pela parte diversificada do currículo e um campo de experiência que compõe o Plano Curricular.

Para apresentar cada uma das sete professoras vamos utilizar trechos das cartas pedagógicas escritas por elas em uma atividade reflexiva proposta para no segundo encontro formativo, quando ainda não tínhamos utilizado estudos teóricos em nossas reflexões, justamente para avaliarmos o movimento de escrita da carta antes do trabalho com os

28 Disponível no “Anexo I”.

conhecimentos científicos, em comparação aos registros feitos pelas professoras sobre os impactos da formação ao final dos encontros após as contribuições teóricas.

Assim sendo, expomos os dizeres das professoras sobre si mesmas na constituição de suas trajetórias pessoais e profissionais, de tal modo, que possamos conhecer mais o grupo colaborativo composto pelas professoras participantes. Assim, em ordem alfabética seguiremos as apresentações das professoras: Alice, Ana, Eloah, Giovanna, Manuela, Milena e Rubi²⁹, a partir da exposição do Quadro 2:

Quadro 2 - Apresentação das professoras colaboradoras³⁰.

TRECHOS DAS CARTAS PEDAGÓGICAS PARA APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS
<p style="text-align: center;">ALICE</p> <p><i>Tudo começou: 1º de novembro de 1981, primeiro trabalho, primeira carteira assinada, 18 anos de idade, 13 anos se passaram e a realização de tantos sonhos se firmaram como a primeira moto, o primeiro carro [...]. Assim, me tornei motoqueira... e trabalhadora do comércio. Achava importante cuidar dos filhos pequenos, e como nasceram “um atrás do outro”, sai do trabalho com esse intuito, e sem saber já me preparava para a futura professora que me tornei na Educação Infantil. Na primeira EMEI onde meus filhos iniciaram suas vidas como estudantes, eu mãe observadora ficava encantada com aquele universo infantil, educacional... Como esquecer a fala de minha mãe quando, após as reuniões de pais na escola, concluía: “Não quero nenhuma de minhas filhas sendo professoras. Coitadas!” Não que eu fosse má aluna, pelo contrário, tinha comportamento exemplar! Parece que toda professora nasce professora... Eu não nasci professora, que equívoco! Eu não entendia o motivo pelo qual seu esposo, tão bem instruído e sensato, insistia para que eu pensasse seriamente em prestar um concurso público e para que, mais de seis anos nesse trabalho, pensar em fazer uma faculdade que a levasse ao magistério. Eu já tinha um bom emprego, tudo tão “redondinho”, nada de trazer trabalhos para fazer em casa, nada de trabalhar depois das 18hs. Por que não fazer uma faculdade voltada à administração e fins acadêmicos? Ele estava certo, eu já estava se enjoando daquilo e cada dia mais estava me aproximando, lembrando do seu vacilante sonho de ser professora [...]. Então fui fazer o vestibular em Normal Superior. Antes de entrar na EMEI, eu me perguntava: Deus, mas eu não me fixei em nada ainda, que escolha está sendo essa? Ah! O 1º ano de EMEI. [...] Deus não erra os nossos endereços! [...] Fico com a sensação de Gratidão, sempre... Gratidão!</i></p>
<p style="text-align: center;">ANA</p> <p><i>Uberlândia, 16/08/2020. Se hoje encontrasse comigo quando comecei a trabalhar aos 18 anos de idade eu diria para mim: - Olha você está começando nessa profissão não por acaso, por algum motivo você escolheu esse caminho! (lembra como você dava aulas para as bonecas?), então confie em Deus confie em você, tenha muita fé e saiba que está amparada por aqueles que querem te ajudar. Ore sempre, tenha amor no coração e no que está fazendo e lembre-se de fazer ao outro tudo aquilo que gostaria que fizesse por você, pois somente assim você vai entender o real motivo</i></p>

29 Os nomes listados são pseudônimos adotados e criados pelas professoras colaboradoras no decorrer dos encontros formativos.

30 Quadro inspirado na proposta de apresentação das cartas reflexivas de Pedro (2019, p. 171).

de estar nessa profissão. Lembre-se que quem está sob sua responsabilidade em cada período não é o acaso que o colocou em seu caminho, há um motivo, então encare tudo com amor e confiança para que você possa conseguir alcançar seus objetivos. Mas nem por isso deixe de ser firme e de ter uma postura profissional, você um dia prestará contas de seus atos. Pensando nisso, vai com fé que dá!

ELOAH

Estranho escrever pra você mesma [...] e falar sobre 20 anos atrás. É uma grande viagem no tempo. O que é isso? Mudar de ideia com relação a sua escolha profissional? Nem sonhava em ser professora. [...] Que maravilha! Que escolha perfeita! Você se entregou de corpo e alma. Muita coisa passando pela cabeça, muitos sonhos, muita correria também para ingressar em uma faculdade, que bom, nunca imaginava fazê-la. Mas você, com seu jeito de ser, será professora de pequeninos, adora criança e até por isso planeja ter muitos filhos. Você não gosta muito de ler, mas sabe que é necessário para o bem de seu futuro e se entrega às leituras, faz a faculdade de pedagogia. Muita coisa vai mudar nos próximos 20 anos. Mas eu sei que você faria tudo de novo se caso fosse preciso [...] sua vontade de mudar o seu futuro e de sua família lhe deu força. Parabéns! Tenho muito orgulho de você. [...] É claro que 20 anos depois terá muito mais conhecimento, mais prática. [...] Espero você daqui a 20 anos, não como uma professora perfeita porque todos nós erramos, mas como uma professora que busque sempre o melhor para todos que passarem pela sua vida ou pelo seu caminho. Abraços querida, amo imensamente você!

GIOVANNA

Uberlândia, 13 de agosto de 2020. Estou hoje escrevendo para esta professora (Formada no Curso Normal – Ensino Médio; licenciada em Pedagogia numa Faculdade privada e que após um ano e meio de aprovação no concurso Público Municipal e efetivo exercício da profissão iniciou a sua Especialização em Supervisão e Inspeção Escolar numa instituição particular). Com toda certeza se entrasse novamente naquela escola de zona rural, em uma pequena sala numa turma de segunda série com 11 alunos, no mês de fevereiro do ano de 2003, muita coisa seria diferente. Gostaria imensamente de conviver com aquelas pessoas de sorriso no rosto todas as manhãs e que no pouco tempo de convívio me ensinaram a trabalhar e ser responsável pela aprendizagem dos alunos com qualidade. Que saudade de respirar aquele ar puro, estar próxima da natureza, ouvir o cantar dos pássaros ao descer do transporte diariamente. Teria sim cumprido o planejamento tão cobrado pela supervisora e acompanhado também pelo diretor da escola, na época. Poderia ter proporcionado aos alunos aulas que se aproximavam mais da vivência diária de cada um. O dia a dia daqueles meninos era de uma riqueza de valores e conhecimentos que hoje parecem não terem tanta importância. As crianças falavam de como ajudavam as famílias nas tarefas domésticas (meninas) e ajudavam os pais no cuidado da horta, plantação, trato dos animais e venda de produtos produzidos (sobretudo os meninos). A roda de conversa sempre foi uma constante nas aulas. Mas, de repente o relato de vivência dos alunos perdia espaço para o livro didático, para as folhas mimeografadas e para o cumprimento do planejamento, o importante era avaliar o aluno nos testes e provas com datas pré-estabelecidas. Poderia ter valorizado mais a vida no campo daquelas crianças e de suas famílias! Com certeza, conhecer a teoria é fundamental para a profissão, mas os anos de trabalho, as experiências deixam marcas para todo sempre. Quinta-feira, 15h35 min. Estou em casa, trabalho remoto - Pandemia Coronavírus.

MANUELA

Uberlândia 14 de agosto de 2020. Eu com 32 anos, dez anos na área da educação, quase 8 anos como professora, endereço essa carta a mim, em outubro de 2012 quando foi minha primeira

experiência como professora. Quantas perguntas e pensamentos estavam na sua cabeça nos dias que antecederam o seu início: porque não esperam terminar o ano para dar posse? Pegar turma no fim do ano, sem experiência? Você continuaria na mesma escola em que trabalhava como educadora infantil, então já sabia qual turma iria pegar. Sim, era aquela mesma turma que tinha lhe dado um trabalho imenso quando ingressou no cargo de educadora em 2010. E agora era você sozinha, não teria uma companheira para te auxiliar. A diretora bem que poderia colocar a professora eventual que estava acompanhando mais a turma, mas não, ela quis você, mesmo sabendo que não tinha experiência como professora. [...] Mas então não tinha para onde correr agora, teria que enfrentar a sala de aula, com 24 alunos do 2º período. Foi até tudo bem, até chegar a hora da atividade. O que? Ter que fazer atividade com cinco alunos e os outros brincando e gritando. Que vontade de sair correndo. E foi isso mesmo que você fez. Correu para o banheiro e chorou, mas isso não é sinal de fraqueza e sim de aprendizado. Você respirou fundo e pediu forças e sabedoria a Deus, levantou a cabeça e voltou para a sala. [...] Mesmo tendo sido somente dois meses, você começou a trilhar o caminho da sua profissão, que você tanto ama e foi aprendendo que cada criança é peculiar, que cada um tem seu jeito de aprender. As experiências que você teve com essa turma impactaram de alguma forma os outros anos que estavam por vir. Por que por mais que tenha sido um curto tempo, tudo nos traz aprendizado. As dificuldades, a falta de apoio, de recursos irá permear toda sua carreira. Não se sinta impotente, achando que você não fez o seu melhor, e a cada ano, mês, dia, você irá aprimorar. [...] E você que pensou que não seria capaz de ensinar suas crianças, foi vendo os resultados: a maioria escrevendo o nome sem ficha. [...] Você acha que poderia ter feito muito mais por aquela turma, mas saiba que você deu o seu melhor. [...] E essa é a magia de ser professor: aprender com aqueles que você ensina, aprender a aprender. O aprender a aprender tem também relação com aqueles profissionais que te marcaram e ensinaram. Lembra-se daquela professora que te ensinou a não gritar, falar no ouvido da criança; aquela outra que te ensinou a cantar para chamar a atenção das crianças. E as outras que você observava a prática e se tornam exemplos para você. Muitas vezes você aprendeu somente observando a prática de outras professoras. Realmente nessa profissão você precisa aprender e se reinventar todos os dias. Saiba que toda essa primeira experiência reflete até hoje em minha prática, todo esse aprendizado tinha que ter um início, mesmo que conturbado, não como você imaginou, mas com uma alegria imensa posso dizer que você escolheu a profissão certa, que você ama o que faz. Agradeço a você por não desistir no primeiro obstáculo, mas sempre buscar a ajuda e o apoio. Parabéns por enfrentar de cabeça erguida aquela primeira turma.

MILENA

Em 2020 já tenho nove anos que atuo na área de educação, especificadamente na educação infantil. E gostaria muito de dizer a você que escolheu bem sua profissão, é um ofício que te faz muito bem, que te faz sentir completa. A única coisa que lhe diria é para deixar de ser tão autocrítica e confiar mais no seu potencial. Pare de se preocupar tanto com a opinião dos outros e siga em frente, você tem o mais importante: amor pela profissão e boa vontade para com as crianças. Você é capaz! 17 de agosto de 2020.

RUBI

Pensei muito em como iniciar esta carta e me lembrei das aulas do ensino médio no Colégio Federal que eram tão prazerosas! Eu adorava naquele lugar e só de pensar que estava acabando dava um aperto no coração e o pior o ano estava acabando e eu não sabia que curso escolher. O sonho do meu pai era que eu seguisse seus passos e fizesse o curso de Direito, de início tentei e graças a Deus não passei no vestibular. Eu pensava em vários cursos, mas nenhum me atraía como o curso de Pedagogia. Tomei minha decisão e quando as coisas são encaminhadas por Deus dão

certo: passei no vestibular, eu amava o curso, me dedicava ao máximo, mesmo trabalhando. Durante esse período me casei e fazia o possível para conciliar casa, trabalho e estudos. Fui dar aulas apenas quando passei no concurso e saí da empresa onde trabalhava. Estava perdida nunca tinha entrado em uma sala de aula como professora. Meu Deus que desespero! Mas como Deus prepara tudo em nossas vidas, na escola tinha uma analista pedagógica que foi um anjo em minha vida e me ajudou muito. Também tive ajuda de outras professoras e com isso as coisas foram se encaminhando. Cada dia eu me apaixonava mais pela profissão, me dedicava e buscava conhecimentos para aprimorar e usá-los em sala de aula. Nesse período após um longo tratamento consegui engravidar, estava me sentindo plena, mas descobri que o bebê havia sido gerado nas trompas e seria muito difícil seguir com a gestação, infelizmente perdi o bebê e precisei passar por duas sessões de quimioterapia, foi um período muito difícil. [...] Nesse período eu precisei me afastar da escola algumas vezes, pois estava com a saúde muito fragilizada. Eu não consegui me dedicar como antes, mas aos poucos tudo foi se resolvendo, passando os dias eu já estava melhor e decidi fazer pós-graduação em Educação Especial. Adorei a pós, era no sábado o dia inteiro, mas eu gostava tanto que o dia passava rapidinho. Nesse mesmo ano descobri uma nova gestação, tive muitas complicações, pois eu não poderia ter engravidado após as quimioterapias, mas com a graça de Deus meu filho nasceu saudável, porém precisei ficar afastada da sala de aula mais uma vez, por causa das complicações. Restabeleci-me e voltei a dar aulas. E agora, quando olho para trás, vejo que todos os problemas que tive tiraram um pouco do meu gás de antes. Isso nunca poderia ter acontecido. Mas também respeitei meu momento e voltei aos poucos. Amo o que faço com toda a minha certeza! Olho para mim lá atrás e penso “siga, você está no caminho certo, você passará por momentos difíceis, mas não se deixe abalar a ponto de quase desistir, persista!” [...] Estou conseguindo reconectar com aquela que eu era lá no início, que tinha muita vontade de aprender e se dedicar. Sai da escola onde entrei na sala de aula pela primeira vez, saí por necessidades pessoais. No início fiquei muito triste, pois foram sete anos lá. Precisei vir para mais perto de casa. Estou em uma escola diferente, com propostas diferentes e hoje sinto paz no meu coração, pois vejo que tudo foi preparado por Deus. Ele colocou pessoas maravilhosas no meu caminho e que estão me ajudando muito nessa conexão com minha profissão. 16.08.20.

Como é possível observar, o grupo é composto por mulheres que se construíram profissionalmente a partir de desafios dos mais diversos, que sentiram medo e ansiedade, mas que, apesar das vicissitudes, expressam assumir a luta para se manterem vivazes e engajadas na profissão.

3.2 Os encontros formativos: como foram pensados e analisados?

Quando lançamos o olhar sobre as estratégias utilizadas para realizar a pesquisa junto ao grupo de professoras, enfatizamos que, ao pensar uma formação na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa, um desafio a ser enfrentado pelo pesquisador é o de assumir uma postura constante de aprendiz, seja nos aspectos de estudar e compreender a teoria para desenvolver de maneira satisfatória aquilo que ela se propõe, seja no processo de aprender a ouvir o outro e dar espaço para a produção de um conhecimento coletivo, ou mesmo, estar aberto para o novo e o inesperado que surge a cada proposta discutida em grupo.

Sobre as pesquisas realizadas com professores nos aspectos da formação contínua, Franco (2015, p. 512) afirma “que as teorias por si não formam o professor e tampouco a

repetitiva prática docente exercida sem reflexão, sem consciência; sem crítica”. Avaliamos com isso, ser imprescindível que o professor atue como protagonista em seu processo de formação, contudo, não devemos desprezar a utilização da teoria de forma intencional no processo de apropriação do conhecimento teórico.

Como estratégia para convidar as professoras a participarem da pesquisa de forma atrativa e interessante, evitando formalidades que poderiam causar um distanciamento ou certo receio em participarem, elaboramos um convite virtual para sensibilização, utilizando recursos visuais e musicais. Nossa intenção foi a de estabelecer um clima prazeroso desde o início, sem as características de um processo de formação que se colocasse como cansativo. Desta forma, tivemos o intuito de ampliar o horizonte da formação contínua de professores, nos preocupando em deixar as professoras livres para escolherem colaborar ou não com a pesquisa.

O convite virtual³¹ foi enviado pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*³², recurso esse que as professoras utilizaram para responderem se aceitavam ou não participar da pesquisa. A partir do aceite as professoras eram incluídas em um grupo de mensagens do aplicativo, de modo a facilitar nossa comunicação a respeito dos encontros e no qual foi possível estabelecer uma interação relacionada ao desenvolvimento da pesquisa. Por se tratar de um grupo de professoras que já trabalham juntas há algum tempo, a adesão aconteceu de forma tranquila.

As escolhas das músicas que compuseram o convite virtual tiveram a intenção de contextualizar as próximas ações que seriam propostas nos encontros. Iniciamos o convite com a música intitulada “Um bom professor, um bom começo”³³, do compositor Max Haetinger, sendo esta uma canção que foi utilizada em uma campanha publicitária do programa “Todos pela Educação”³⁴. Utilizamos também a música “Somewhere Over The Rainbow”³⁵, cujo título pode ser traduzido como “Além do arco-íris”, tendo sido considerada

31 As imagens do convite constam no “Apêndice A”.

32 WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Disponível em Dicionário Wikipédia, <<https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>>. Acessado em: 23 fev. 2020.

33 Letra da música consta no “Anexo II”.

34 Todos pela Educação (TPE) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos. Fundado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>>. Acessado em: 23 fev. 2020. Embora tenhamos utilizado a música publicitária do programa, por abarcar em sua letra reflexões que no momento eram importantes para o convite virtual, queremos ressaltar as críticas que, muitas vezes, são dirigidas ao programa “Todos Pela Educação” e as controvérsias que o envolvem, quando alguns estudiosos da educação afirmam ser um movimento que defende a privatização da educação pública, conforme elucida Souza (2014, p. 21) “utilizando-se da estrutura do Instituto Faça Parte, o grupo que originou o TPE, iniciou uma mobilização para reunir empresas interessadas em realizar um investimento social privado em educação”.

35 Letra da música consta no “Anexo III”.

uma das canções mais famosas do final da década de 1930, lançada no filme “O mágico de Oz”. A partir das músicas utilizadas, articulamos a expressão estética da pesquisa e ressaltamos a sensibilidade da qual sentíamos necessidade desde o início da estruturação da investigação.

Assim, com base na primeira música, planejamos uma atividade reflexiva para o primeiro encontro e com a segunda música, conseguimos idealizar a tela de pintura com a imagem do arco-íris para o nosso artefato de memória que seria constituído a cada encontro, de modo a simbolizar a possibilidade de que ao final de um percurso alcançaríamos um sonho idealizado, que para o grupo seria a própria formação contínua. Essas ações foram articuladas intencionalmente com o objetivo de contextualizar os acontecimentos.

Ao planejar os encontros de formação buscamos um entendimento claro das questões a serem investigadas e, principalmente, vislumbramos a preparação de instrumentos que permitissem o alcance dos objetivos delineados, compreendendo que a partir dos dados produzidos nos encontros deveríamos estabelecer critérios de análise e adotar uma abordagem teórica que oferecesse suporte para a interpretação dos dados.

Para tanto, definimos previamente algumas ferramentas que seriam utilizadas nos encontros formativos e que depois fizeram parte da composição do *corpus* da pesquisa, por exemplo, gravação de áudio, perguntas motivadoras individuais e coletivas, confecção de crachá, leitura de textos teóricos e a escrita de uma carta pedagógica³⁶.

Sobre a atividade de investigar a própria prática é fundamental considerar, segundo afirma Pimenta, Garrido & Moura (2005, p. 7), a necessidade de trabalhar “habilidades desconhecidas dos professores. Aqui reside uma importante função do pesquisador: promover competências investigativas e interpretativas”.

No início da pesquisa, para a constituição do primeiro encontro de formação consideramos importante buscar caminhos que superassem o habitual desinteresse em participar de uma pesquisa, de modo a estabelecer uma parceria efetiva com as professoras. Isso porque, a pesquisa em educação, especialmente a que está vinculada à formação de professores, conforme enfatiza Franco (2015, p. 516), “não tem dado muito realce à questão da consciência do professor como integrante de seu processo de formação”.

36 A *carta pedagógica* foi um recurso utilizado para que as professoras pudessem registrar uma reflexão temporal sobre a trajetória profissional desenvolvida desde o início da carreira até o momento atual e como se constituíram enquanto docentes. As professoras ficaram livres para escolher divulgar a carta no grupo ou guardar para si mesmas, tendo em vista, que o objetivo da escrita era que tivessem um momento de análise individual de seu crescimento profissional e pessoal. Desse modo, conforme algumas disponibilizaram a leitura para o grupo colaborativo, as demais também desejaram compartilhar. Assim, consideramos este como um dos principais momentos da formação para o fortalecimento de vínculos afetivos e identidade do grupo.

Desse modo, tomamos como ponto de partida suas inquietações intimamente atreladas às práticas cotidianas e que surgem de suas necessidades, evitando dar início à pesquisa de intervenção com textos que talvez reforçassem a ideia de que “na prática a teoria é outra” (PIMENTA, 2005, p. 12). Assim, procuramos garantir uma relação de parceria com as professoras, instituindo a confiança na possibilidade de se formar a partir da pesquisa e, portanto, de maneira sistematizada e gradual trouxemos a proposta do diálogo entre a prática cotidiana e os textos teóricos.

Prosseguimos na materialização do primeiro encontro, e após o envio do convite virtual e do aceite das professoras, disponibilizamos para cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁷, a fim de demonstrarem formalmente o interesse em colaborar na pesquisa. Após a formação do grupo no *Whatsapp*, conseguimos marcar o primeiro encontro para o mês de fevereiro, uma semana após o início do ano letivo de 2020.

Com a definição do dia e horário do encontro com as professoras colaboradoras, a escolha do local passou a ser nosso foco, pois tínhamos a disponibilidade de realizar o encontro no espaço da Escola, entretanto, um dos principais objetivos deste primeiro momento era o de propiciar um ambiente descontraído e acolhedor, onde as professoras se sentissem mais confiantes, livres e animadas para exporem suas impressões, experiências e ideias.

Por essa razão, o grupo colaborativo enfatizou que realizar o encontro formativo em um espaço fora da Escola seria mais produtivo e possibilitaria um distanciamento do ambiente escolar para que assim pudessem refletir sobre ele. Portanto, ao escolhermos um local sem vínculo com a Escola, decidimos preparar o ambiente externo da nossa residência para receber as professoras, transformando-o em um espaço de formação acolhedor que passou a ser o mais apropriado para o desenvolvimento das atividades planejadas. Para este primeiro encontro, conseguimos a participação das sete professoras que chegaram bastante curiosas e com expectativas sobre que iríamos fazer.

As ações acima engendradas partiram do entendimento que produzimos acerca de como desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa. Investigar colaborativamente, conforme explica Ibiapina (2008), significa,

[...] envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente. Esse processo não significa que cada partícipe tenha a mesma função na tomada de decisões durante todas as etapas ou fases do estudo, já que a negociação das funções ocorre dependendo das necessidades e da situação, e o

37 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta no “Apêndice B”.

desenvolvimento da pesquisa ocorre mediante a comunicação e uma rede de colaboração estabelecida entre os envolvidos no estudo. Os trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva consideram que os professores possuem enorme capacidade para aprender e transformar o contexto da escola e da sociedade em que estão inseridos (IBIAPINA, 2008, p. 22-23).

Faremos uma breve descrição de cada encontro, com o intuito de situar o leitor sobre o desenvolvimento das ações formativas e também para oferecer subsídios para outras propostas de formação contínua a partir da experiência que esta pesquisa se dedica. Conseguimos realizar um total de oito encontros formativos, sendo que apenas o primeiro e os dois últimos aconteceram presencialmente. Cada encontro teve duração média de três horas, somando 25 horas presenciais e 15 horas não presenciais para leitura dos textos e registros individuais, somando um total de 40 horas de formação. Traremos mais detalhes do primeiro encontro, por considerarmos que este foi o momento definidor dos encontros posteriores.

O primeiro encontro foi estruturado em três momentos, conforme planejamento prévio. Avaliamos que por ser um grupo que já se conhecia e trabalhava junto há vários anos, não seria indicado fazer dinâmicas de apresentação, contudo, realizar dinâmicas de interação entre elas e a temática da pesquisa seria um bom recurso para se envolverem com a proposta.

Iniciamos, portanto, o primeiro momento com o compartilhamento de um lanche e um agradecimento às professoras por terem aceitado participar da pesquisa. A seguir explicamos como pretendíamos realizar a abordagem da pesquisa-ação colaborativa e destacamos as possibilidades de formação que esta pesquisa nos propiciaria e, principalmente, ressaltamos que neste tipo de estudo todos os envolvidos tomam decisões e são responsáveis pela formação, de modo que os sujeitos se tornam coautores das atividades de pesquisa e intervenção na realidade.

O pesquisador universitário, nesse contexto, considerado especialista, não determina os rumos das mudanças e não espera “que os professores da escola sejam meros executores. A pesquisa é feita com a escola e não sobre a escola. Professores e pesquisadores são parceiros, responsáveis pelo projeto” (PIMENTA, GARRIDO E MOURA, 2000, p. 3). Nesse contexto, pedimos o consentimento das professoras para gravarmos o áudio³⁸ do encontro, e todas aquiesceram.

Na tentativa de elucidar alguns pontos sobre como a pesquisa-ação colaborativa se desenrola nos aspectos da formação, esclarecemos sobre a horizontalidade do saber que deve

38 Ressaltamos que a partir da textualização dos áudios, foram realizados alguns reparos nos aspectos relativos à concordância verbal e adequação de possíveis discordâncias da fala com a forma culta da escrita, entretanto, procuramos manter as narrativas expostas das professoras colaboradoras da pesquisa com máxima integralidade possível, a fim de manter o sentido atribuído em suas exposições, o cuidado ético e omitindo suas identidades com um olhar atento ao sigilo proposto.

existir em todas as etapas, ou seja, não podemos assumir a concepção de que a posição do pesquisador traga consigo a ideia de que este possua um saber científico em detrimento de um saber empírico do restante do grupo. É necessário compreender que no cenário de coparticipação todos assumem a postura de pesquisador, com a consciência de que existe um conhecimento teórico e um conhecimento empírico que devem subsidiar nossas reflexões a partir de uma unidade dialética, com a perspectiva de produzir um novo saber coletivo, a partir da contribuição de cada professora.

Acrescentamos a ideia de que todas as narrativas se tornam material de análise para o grupo e que assim todos vão compondo os rumos da pesquisa. Indagamos o grupo a respeito do anonimato e solicitamos às professoras que decidissem em conjunto se gostariam de ser identificadas na pesquisa ou se desejariam manter nomes fictícios, e de maneira unânime optaram por criarem nomes a partir da letra inicial dos nomes verdadeiros. Todavia, levantaram a possibilidade destes pseudônimos serem constituídos no decorrer dos encontros, como uma forma de criarem a própria identidade de participação.

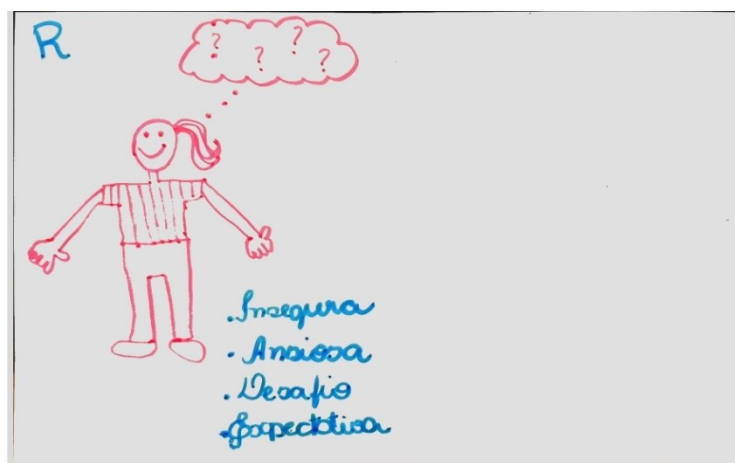
Algumas professoras falaram que aquela proposta de encontro formativo era incomum para elas, demonstrando certa curiosidade pelo que estavam vivenciando. Em seguida, perguntamos quem se lembrava das músicas que compuseram a trilha sonora do convite virtual, pois elas dariam início ao nosso encontro³⁹. Nesse momento, uma das professoras conseguiu reproduzir um dos trechos da música “Um bom professor, um bom começo”, e então reproduzimos um vídeo com a música “Somewhere Over The Rainbow” e para cada uma foi entregue a letra da música traduzida.

A partir da música “Um bom professor, um bom começo”, sugerimos que cada professora confeccionasse um crachá em que retratasse em forma de desenho como se enxergava no momento atual de sua carreira profissional. Com base nesta proposta inicial as professoras indicaram a possibilidade de utilizar também palavras que expressassem os sentimentos que as caracterizavam na ocasião. Sendo importante ressaltar que o crachá deveria ser dividido ao meio para que no último encontro pudessemos refazer a atividade demonstrando se houve mudanças na maneira de pensar após a formação. Na Figura 13 apresentamos um dos crachás⁴⁰:

39 O planejamento para desenvolver a formação teve por premissa que todas as ações estivessem interligadas e, principalmente, acontecesse de forma contextualizada. De modo que fizessem mais sentido para as professoras coparticipantes e fosse uma experiência de aprendizagem mais atrativa e prazerosa.

40 Os demais crachás confeccionados pelas professoras constam no Anexo IV.

Figura 13 - Crachá representativo da professora Rubi.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

O crachá demonstra como os processos formativos assumem um aspecto desafiador para o professor que busca seu desenvolvimento profissional. Sentimentos como insegurança e ansiedade frente ao inesperado são comuns e exigem a superação de muitas dificuldades que envolvem tanto questões pessoais quanto profissionais. É nesse sentido, que o professor pode ser incentivado a buscar novos saberes, ou mesmo reelaborar saberes antigos que precisem ser revistos e balizados pela ciência da sua área de atuação.

A tela de pintura que se constituiu artefato de memória foi apresentada para as colaboradoras logo no início do encontro, com a explicação do que ela simbolizaria para a pesquisa, sendo uma construção coletiva. Apresentamos um vídeo com a tradução da música “Somewhere Over The Rainbow” com diversas fotos de arco-íris, propondo uma inter-relação entre a letra da música, a simbologia do arco-íris, a ludicidade presente nas infâncias e a aspiração de intervir na realidade, concluindo que poderíamos escolher como pintura principal da tela um arco-íris que pudesse ser produzido a cada encontro. Resolvemos também que outros desenhos poderiam compor a tela no decorrer da formação, conforme quiséssemos representar os saberes produzidos coletivamente.

Posteriormente à realização do crachá, partimos para o segundo momento do encontro, com uma atividade envolvendo perguntas que seriam direcionadas para a professora que estivesse com a caixa de perguntas em mãos quando a música parasse, se assemelhando à brincadeira “batata quente” ⁴¹. Essa proposta de atividade assumiu um caráter profícuo para o

41 “Batata quente” é uma brincadeira em que todos em roda, sentados no chão ou em cadeiras, com um objeto na mão, vão passando o objeto de mão em mão e cantando uma canção, até que a música para e quem está com o objeto deve pagar a prenda. Disponível em: <<https://criartes.webnode.com.br/products/brincadeira-da-batata-quente/>>. Acessado em: 25 fev. 2020.

levantamento de discussões e possíveis necessidades formativas. Algumas narrativas exteriorizadas pelas professoras colaboradoras nesse momento serão abordadas e desenvolvidas no próximo tópico, aos abordarmos as necessidades de formação desveladas.

Para o terceiro momento do encontro propomos que as professoras registrassem suas concepções relativamente a três perguntas motivadoras em um documento⁴² específico. As respostas das colaboradoras também foram utilizadas como indicadores das necessidades formativas e compuseram o *corpus* do material analisado para composição dos encontros posteriores.

A partir da realização desse primeiro encontro, que acabou sendo o único presencial neste primeiro momento, delimitamos encaminhamentos para as demais ações formativas. Havíamos planejado a ocorrência dos encontros quinzenalmente, mas o segundo encontro, que aconteceria no mês de março, precisou ser adiado e teve a sua estrutura alterada em decorrência da necessidade de isolamento social, devido à incidência de problemas de saúde pública causada pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Assim, os encontros formativos que haviam sido planejados para acontecer de maneira presencial, precisaram ser reformulados e passaram a acontecer remotamente.

Ficamos por algum tempo na expectativa de podermos retomar os encontros presenciais, contudo, ao percebermos a gravidade da situação para a manutenção de saúde pública e a necessidade de continuarmos em distanciamento social por tempo indeterminado, decidimos dar prosseguimento as ações formativas utilizando as ferramentas das tecnologias da informação e comunicação realizando os demais encontros de maneira *on-line*.

Utilizamos a plataforma do aplicativo Zoom⁴³, sobre a qual já tínhamos certo domínio como usuário de ambiente digital, para efetivar os encontros. Sem dúvida, a impossibilidade de realizar os encontros presenciais alterou de maneira significativa o planejamento da formação contínua e impactou na qualidade do processo. Isso ocorreu porque os debates e interações haviam sido pensados para acontecer com uma relação de proximidade entre as colaboradoras. Além disso, o foco para o estudo e para o processo formativo foi diretamente afetado pela preocupação geral com a situação de calamidade sanitária vivenciada, cingida de medos, incertezas, angústias, informações distorcidas a respeito da doença e uma

42 O instrumental com as questões mobilizadoras está disponível no Apêndice D.

43 O Zoom Cloud Meetings é um aplicativo para videoconferências que ficou em alta em tempos de quarentena [...]. O aplicativo da startup americana Zoom Vídeo Communications virou febre especialmente por permitir um grande número de pessoas acesse simultaneamente uma mesma chamada de vídeo. Disponível em: <<https://www.zoom.com.br/celular/deumzoom/como-usar-o-zoom-no-celular-para-fazer-videoconferencias>>. Acesso em 30 jun. 2020.

disseminação de discursos invalidando a ciência, propagados em meio ao combate e enfrentamento da pandemia. O setor educacional foi impactado de modo direto e incisivo.

O segundo encontro de formação com as professoras colaboradoras acontece em meio a esse cenário, de forma virtual e após cinco meses da realização do primeiro encontro presencial. Embora o contato com as colaboradoras tenha ocorrido constantemente durante esse período de distanciamento social, por meio das ferramentas *on-line*, devido ao nosso trabalho profissional junto a elas como supervisora escolar⁴⁴, não houve oportunidade de fazer referências sobre a pesquisa durante esse tempo. Reconhecemos que houve certo prejuízo para a manutenção dos vínculos criados entre o grupo colaborativo e a pesquisa, pois, a reorganização da Escola e do trabalho docente se fazia premente e repleto de desafios.

Por essa razão, o segundo encontro configurou como uma retomada da pesquisa e um novo impulso para seguirmos adiante nos encontros de formação e da pesquisa. Elaboramos um novo convite virtual⁴⁵, que foi devidamente encaminhado para o grupo de *WhatsApp*, com o intuito de mobilizar as professoras a retomarem a participação na pesquisa, e realizarmos um encontro virtual com a presença de todas.

Tivemos o receio de que as professoras estivessem desmotivadas para dar continuidade ao movimento de pesquisa e de formação contínua, diante dos desafios do momento pandêmico ou pelo tempo decorrido após o primeiro encontro. Por esse motivo, na tentativa de criar um clima acolhedor para esse retorno da proposta formativa, utilizamos algumas estratégias voltadas para a afetividade a partir de um “afago degustativo” que demonstrou o nosso reconhecimento por aceitarem continuar como colaboradoras das ações formativas. O intuito dessa ação era constituir novamente a sensibilização alcançada no primeiro encontro presencial. Assim, atingimos nosso objetivo e a surpresa foi bastante comentada pelas professoras no grupo de *WhatsApp* conforme recebiam o “afago” em suas residências, sendo que a entrega aconteceu uma hora antes do início do encontro.

A proposta desse segundo encontro foi a de retomarmos todas as discussões realizadas no encontro presencial. Para tanto, fizemos uma linha do tempo de tudo o que havíamos desenvolvido, e abordamos os registros que haviam sido produzidos naquela formação precedente, retomando o embasamento teórico da pesquisa-ação colaborativa como base epistemológica para o desenvolvimento dessa pesquisa junto ao grupo de professoras.

Utilizamos uma narrativa feita por uma das professoras, ainda no encontro presencial, sobre o desenvolvimento do construtivismo no interior das escolas e as consequências disso

44 Na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia a nomenclatura do cargo é Analista Pedagógica.

45 O segundo convite virtual pode ser visualizado no Apêndice F.

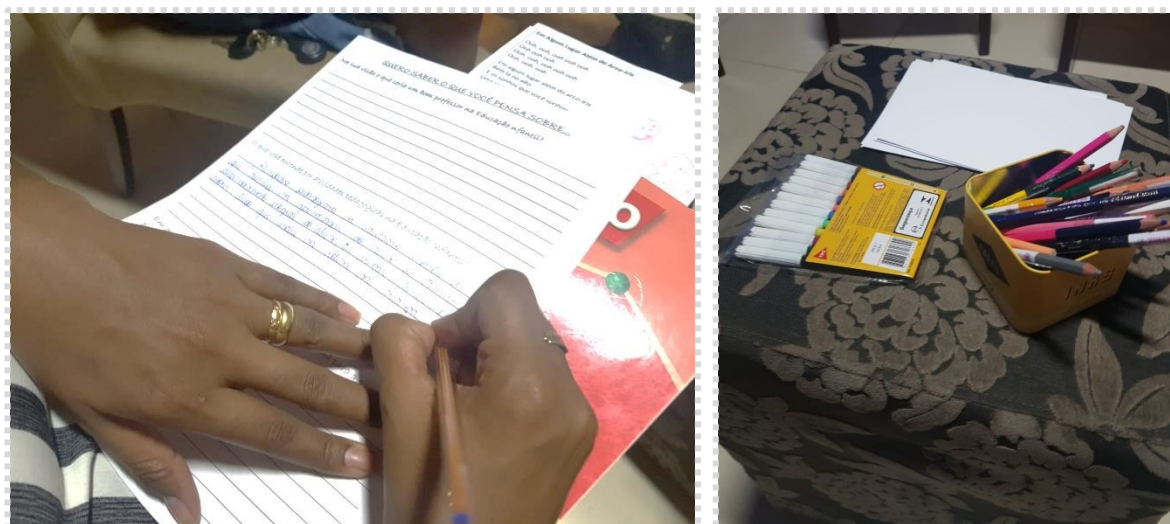
para as práticas pedagógicas, como trecho gerador de algumas perguntas que levaram as professoras colaboradoras a reconhecerem a necessidade de um estudo aprofundado das teorias pedagógicas pelo grupo, buscando identificar possíveis influências para o cenário da educação infantil.

O próximo passo foi situar o grupo sobre o desenvolvimento da pesquisa, consultando as professoras sobre como poderíamos planejar o segundo encontro virtual, diante das fragilidades formativas evidenciadas até o momento. Assim, definimos que para o terceiro encontro estudaríamos as teorias pedagógicas a fim de nos embasarmos cientificamente sobre a temática. Propomos então uma atividade a ser realizada por elas até o encontro seguinte.

A atividade seria a escrita de uma carta pedagógica, como se escrevessem do momento atual para elas no início da carreira como professoras, relatando o que consideravam primordial para se tornarem boas professoras no exercício da profissão.

Essa proposta foi pensada para esse início, e ao final da pesquisa a carta seria utilizada como um instrumento de análise e comparação com os registros feitos pelas professoras no último encontro, sobre os impactos das ações formativas para o desenvolvimento profissional. Portanto, a ideia era constituirmos elementos textuais que permitissem realizar uma comparação entre os saberes que as professoras tinham como fundamentais no início da pesquisa e aqueles constituídos ao final.

Figura 14 - O registro na formação contínua.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

O terceiro encontro trouxe o início da experiência de leitura das cartas pedagógicas pelas professoras colaboradoras. A partir de uma sequência de números escolhidos pelas

próprias professoras, sorteamos uma carta para cada uma ler. Após a leitura elas teriam que tentar identificar quem havia escrito a carta, de modo a realizar um exercício de reconhecer o quanto conhecemos da história umas das outras. Assim foi possível realizar a leitura das cartas de três professoras que desde o início quiseram compartilhar.

Analizamos que esse tenha sido um momento crucial desta proposta de formação contínua, pois trouxe para as professoras lembranças acerca das lutas e dificuldades que venceram em seu processo de constituição profissional para chegar até a conjuntura atual. Ao ouvirem a leitura de suas cartas por uma das colegas, as professoras colaboradoras se emocionaram muito e foi possível estabelecer nesse momento um maior vínculo entre o grupo colaborativo.

Durante o planejamento desse encontro já tínhamos realizado a análise dos dois encontros anteriores e algumas necessidades formativas do grupo colaborativo foram ressaltadas em nossa avaliação inicial, por essa razão, percebemos a importância de inserir um aporte teórico em nossas discussões. Trouxemos para esse encontro os trabalhos de pesquisadores que especificaram de maneira detalhada as teorias pedagógicas que orientaram as práticas educacionais no interior das escolas ainda na década de 1980-1990 (LIBÂNEO, 2003; SAVIANI, 2011), mesmo que não especificamente retratassem a influência dessas teorias para a educação infantil. Isso porque, já no segundo encontro identificamos em grupo a necessidade de retomar os estudos acerca dessas bases teóricas, de modo a compreender os reflexos dos interesses sociais e do sistema econômico capitalista no modelo educacional vigente.

O terceiro encontro foi decisivo para confirmar e estabelecer as necessidades formativas das professoras colaboradoras que começaram a ser desveladas desde o primeiro encontro, e que detalhamos no tópico a seguir. Conforme salienta Ibiapina (2008), em uma pesquisa colaborativa é imprescindível levantar as demandas formativas do grupo para orientar os temas a serem abordados no decorrer do estudo, de tal maneira que sejam condizentes com as aspirações dos colaboradores e atendam suas necessidades reais.

O quarto encontro teve como característica principal dar continuidade ao encontro anterior, tendo em vista que as professoras colaboradoras continuaram a leitura das cartas e deram prosseguimento ao estudo das teorias pedagógicas. Trouxemos para a discussão a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e enfatizamos a relação dialética entre teoria e prática anunciada por Saviani (2011).

Realizamos nesse encontro um debate entre as concepções que embasam a escola tradicional e a escola nova, na qual as professoras, divididas em dois grupos, deveriam

defender uma das correntes teóricas conforme o grupo a que pertencessem, independente das suas concepções individuais. A intenção dessa proposta de debate foi produzir sentido para os conhecimentos elaborados acerca das duas correntes teóricas mais difundidas na realidade educacional brasileira, e assim, avançarmos em relação a conceitos que possam levar ao dualismo na compreensão das teorias.

O quinto encontro foi marcado pelo aprofundamento nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, sendo possível estudar os cinco passos definidos por Saviani (2012), para desenvolver um método de ensino. Desta maneira, salientamos com o grupo de professoras a aplicação dos cinco passos nas ações da formação contínua desempenhada junto a elas, que reconheceram a ocorrência dos passos no percurso formativo proposto. Refletimos ainda sobre as possibilidades de concretização desse método de ensino na educação infantil junto às crianças, porque mesmo que não seja o enfoque para esta pesquisa, poderá ser pensado para momentos formativos futuros.

Além do método de ensino presente na pedagogia histórico-crítica, analisamos a “teoria da curvatura da vara” citada por Saviani (2012), e também a conceituação de “para além da teoria da curvatura da vara”, apresentada pelo autor. Desenvolvemos uma atividade que chamamos de “tempestade de ideias”, na qual as professoras escolhiam alguma palavra que viesse a mente para designar quais reflexões a formação havia despertado até aquele momento.

Figura 15 - A composição estética da pesquisa.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

O sexto encontro começou com as ponderações das professoras colaboradoras a respeito dos textos indicados para leitura ao final do encontro anterior, como atividade não presencial. Os textos abarcavam as concepções sobre o papel da educação infantil, os documentos oficiais e o estereótipo de profissional para atuar nesse segmento na década de 1990 e também sobre as possibilidades de ensino na educação infantil (ARCE, 2001; BRUSCHINI; AMADO, 2013; PASQUALINI, 2010b; ARCE; MARTINS, 2012). Esse estudo permitiu esboçarmos um paralelo com a realidade atual, na tentativa de avaliar se houve avanços no que diz respeito à sua valorização enquanto uma etapa de ensino da educação básica, e refletir sobre questões que permanecem sendo reproduzidas nesse contexto.

O sétimo encontro teve o seu planejamento voltado para sintetizar as discussões realizadas ao longo da formação contínua e trabalhar possíveis lacunas nos estudos anteriores, e aconteceu de forma presencial. Trouxemos um aporte teórico para debatermos as teorias de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da psicologia a partir de um vídeo, e para registrar os conhecimentos produzidos propomos o preenchimento de um quadro analítico⁴⁶. No quadro conseguimos delinear as possibilidades de aproximação entre as teorias pedagógicas⁴⁷ e as teorias de aprendizagem⁴⁸, de tal maneira que identificamos a associação pertinente entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, vinculadas a uma perspectiva teórica crítica e com bases no materialismo histórico-dialético.

Com base nas reflexões suscitadas a partir do preenchimento do quadro analítico, utilizamos o estudo teórico para embasar novas discussões acerca das possibilidades da pedagogia histórico-crítica para a educação infantil (ARCE, 2013). Nesse artigo a autora retrata os caminhos para estimular o desenvolvimento integral da criança a partir da concepção da importância do ensino na educação infantil, e avança no sentido de demonstrar as pesquisas realizadas no campo da teoria histórico-cultural e que contribuem significativamente para uma compreensão da necessidade de intervenção do adulto para a aprendizagem da criança.

Para finalizar as atividades desse encontro, as professoras colaboradoras responderam um instrumental⁴⁹ com alternativas verdadeiras e falsas no intuito de sistematizar as leituras e

46 O quadro com o estudo das Teorias Pedagógicas e Teorias de Aprendizagem consta no Apêndice G.

47 Nos referimos as tendências: tradicional, renovada, tecnicista, libertária, libertadora, crítico-social dos conteúdos/histórico-crítica.

48 Citamos as abordagens: inatista/maturacionista, comportamentalista, piagetiana e histórico-cultural.

49 O instrumental com alternativas verdadeiras e falsas está disponível no Apêndice H.

apropriações desenvolvidas no encontro. Levantamos reflexões sobre formação inicial e continuada, perspectivas teóricas de Piaget, Vigotski, Montessori e Lóris Malaguzzi, questões relativas à unidade entre teoria e prática, a priorização do espontâneo na educação infantil ou uma prática pedagógica voltada para o ensino intencional. Essas questões serão devidamente exploradas no tópico a seguir, pois se referem às necessidades formativas trabalhadas ao longo dos encontros.

O oitavo encontro também aconteceu presencialmente por identificarmos nesse formato uma maior interação entre o grupo colaborativo, além da capacidade de concentração e envolvimento com os estudos teóricos de maneira mais produtiva do que no formato remoto. Mantivemos os cuidados prescritos pela vigilância sanitária e o respeito às normas de segurança para reunião em pequenos grupos, buscamos realizar o distanciamento e o uso de máscaras.

O objetivo principal desse último encontro era identificar os impactos da formação contínua na avaliação das próprias colaboradoras no que se refere ao seu desenvolvimento profissional, mas transferimos essa reflexão para o final do encontro e iniciamos com a pintura da tela que constituiu o artefato de memória do processo formativo. Vale ressaltar, que devido à impossibilidade de realizar os encontros presencialmente, a tela precisou transitar pelas residências das professoras para que todas pudessem participar da sua construção e o término da pintura ficou para esse momento final, com a presença de todas.

Após esse primeiro momento, em que ressaltamos a expressão artística das professoras colaboradoras, propusemos um debate acerca dos pressupostos teóricos que sustentam as tendências pedagógicas que correspondem ao ideário construtivista em comparação ao embasamento da pedagogia histórico-crítica, com intuito de sintetizarmos os conhecimentos elaborados no percurso das ações formativas.

Dedicamos um tempo do encontro para a realização de leituras em capítulos de livros e textos acadêmicos que tratam da formação de professores no contexto da formação inicial e contínua (RAUPP; ARCE, 2012, GATTI et al. 2019). Logo após, finalizamos o último encontro com a brincadeira da “batata-quente”, proposta também no primeiro encontro, para promover interação entre o grupo e para que as professoras respondessem perguntas motivadoras sobre as concepções de educação infantil constituídas ao final da formação contínua.

Retomamos a realização do crachá que teve seu início no primeiro encontro, para que as professoras acrescentassem palavras, sentimentos, emoções e aprendizagens que conseguissem reconhecer para o momento e que as caracterizavam de algum modo nesse

processo construído durante os encontros formativos. Na figura 14, destacamos a finalização do crachá demonstrado na representação anterior.

Figura 14 - Crachá finalizado da professora Rubi.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Foi possível caminhar para uma finalização do trabalho com as professoras colaboradoras solicitando que registrassem por escrito se os encontros formativos impactaram o seu desenvolvimento profissional e suas concepções de atuação docente. Os resultados desses registros foram detalhados e explorados no quinto capítulo como produto da pesquisa e como ponto de partida para ações formativas futuras, com possíveis repercussões para a formação contínua dos professores de educação infantil.

O próximo tópico tem o objetivo de ressaltar as necessidades formativas das colaboradoras identificadas nos encontros, e que constituíram os temas para debates e estudos trabalhados a cada ação formativa aqui proposta. Sem dúvida, desenvolver a formação contínua a partir desses encontros com as professoras com as quais partilhamos o trabalho profissional trouxe para esta pesquisa uma proporção ampliada de sentido e significado⁵⁰, conhecimento, experiência, estudo e motivação. Foram momentos de trocas e compartilhamento que impulsionaram a finalização desse trabalho.

⁵⁰ Compreendemos a partir dos pressupostos de Leontiev (2010), que o significado advém do aspecto social a partir de uma definição e o sentido é o modo como o sujeito elabora o conceito, portanto, é pessoal/individual.

3.3 Quais necessidades formativas docentes foram evidenciadas nos encontros?

A experiência de realizar a formação contínua junto ao grupo colaborativo trouxe como aspecto marcante a possibilidade de expressarem suas opiniões e ouvirem as colegas de trabalho em seu modo particular de apreender o mundo e as situações cotidianas. No desenvolvimento das diversas atividades propostas, especialmente aquelas em que as professoras tinham que responder a perguntas motivadoras, expuseram um pouco das suas trajetórias profissionais e, embora todas se conhecessem e trabalhassem juntas há vários anos, existiam muitas vivências ainda não compartilhadas. Julgamos que esse momento enriqueceria as interações e possibilitaria a criação de um grupo mais em sintonia e responsivo, e foi possível confirmar esse resultado na fala de uma das professoras ao final da proposta, quando faz a seguinte reflexão:

Professora Eloah: esse encontro que fizemos hoje foi mais rico que outras formações feitas em centros de formação, porque aqui cada professora teve oportunidade de falar aquilo que sente, que vivência, suas bagagens, enquanto nas formações institucionais só ouvimos e não partilhamos. (1º ENCONTRO FORMATIVO, 2020)

Entendemos que a proposta de pesquisa-ação colaborativa nos permitiu conhecer as necessidades formativas individuais e do grupo como um todo, e que muitas vezes não são demonstradas no cotidiano das vivências sem o aporte teórico e sem o movimento dialético da reflexão crítica sobre a ação.

Quando assumimos essa concepção de formação que envolve o professor como partícipe ativo do processo, corroboramos com Melo (2018), ao afirmar que,

[...] a centralidade recai no aprofundamento de sua consciência crítica em relação aos saberes, às práticas pedagógicas, às implicações de seu trabalho que envolve dimensões científicas, culturais, éticas, políticas, estéticas, dentre outras. A mola propulsora desse processo será o significado da docência como profissão para cada um, a partir da compreensão de suas necessidades formativas (MELO, 2018, p. 127).

A compreensão das necessidades formativas por parte do professor acontece de maneira mais assertiva quando há a possibilidade da pesquisa sobre a sua própria prática. Nesse sentido, Ibiapina (2008) ressalta que “embora a palavra necessidade seja polissêmica, compreendendo-a como a vontade do professor adquirir um conteúdo formativo considerado imprescindível à prática docente. As necessidades do professorado são de natureza histórica e social, conjuntural e evolutiva” (IBIAPINA, 2008, p 41).

Assim, constituir um grupo colaborativo e construir um processo de formação contínua em nossa concepção, tende a favorecer a manifestação das necessidades formativas

individuais e coletivas, na medida em que o grupo seja um ponto de acolhimento e debate e o professor se sinta engajado para partilhar sentimentos, frustrações, angústias, dúvidas e equívocos que não encontra meios de expor em formações instrumentais e formais estabelecidas em momentos singulares, destinados a estudos no âmbito da escola ou dos centros de formação.

É nessa conjuntura que apreendemos e buscamos analisar os encontros formativos sob o enfoque de revelar as necessidades formativas das professoras colaboradoras, e ainda que tenhamos delimitado até o terceiro encontro para definir essas necessidades, essa demarcação aconteceu apenas como forma de organização da formação com o intuito de definir o aporte teórico que utilizamos em cada encontro. Afinal, o processo de identificar as necessidades formativas não acontece de modo estanque e se finda nos primeiros encontros, mas se constitui em um movimento dialético que permeia todos os encontros na elaboração do conhecimento sistematizado.

Assim sendo, a formação contínua instaurada aconteceu de modo a abarcar uma necessidade mais ampla de formação, ao considerar a seguinte afirmação de Ibiapina (2008):

As aspirações de formação se expressam a partir de dificuldades não resolvidas na prática docente que, por essa razão, necessitam de estudos mais aprofundados, no sentido de munir os docentes de conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de proporcionar-lhes condições de compreensão das situações problemáticas vivenciadas, bem como de resolução e mudança dos contextos de atuação. Assim, podem surgir, a partir do momento em que os professores vivenciam essas dificuldades ou como resultado de expressões construídas coletivamente pela categoria, fato que exige demandas mais amplas de formação (IBIAPINA, 2008, p. 42).

Vislumbramos com essas ações formativas uma compreensão aprofundada das situações que vivenciamos no cotidiano da escola de educação infantil, com a intenção de promover mudanças em nossas concepções e ampliar os conhecimentos sobre a nossa área de atuação, conseguindo de fato interferir em nossa realidade. As narrativas dos encontros, e as análises empreendidas a partir dos conceitos revelados pelas professoras colaboradoras elucidaram algumas necessidades formativas que deram o direcionamento para planejar a formação contínua.

Apreciamos os materiais que compuseram o *corpus* da pesquisa, como as narrativas das professoras durante os encontros, as respostas das perguntas motivadoras, questionários e carta pedagógica, e com isso, conseguimos delinear as seguintes necessidades de estudo: a relação teoria e prática na formação inicial e contínua; a desvalorização profissional na educação infantil; os pressupostos das teorias pedagógicas e teorias de aprendizagem.

Assim, especificamos a seguir as narrativas das professoras colaboradoras nos momentos da formação contínua que evidenciaram as necessidades formativas centrais do grupo colaborativo. Porém, consideramos válido ressaltar que as necessidades de formação identificadas, embora tenham sido sinalizadas em falas individualizadas, foram compreendidas como algo do e para o coletivo, na tentativa de vislumbrar a instituição a qual o grupo pertence e a própria sociedade no confronto com as necessidades individuais, na perspectiva de que esse seja um importante caminho para uma prática social investigativa e educativa que ajude a superar uma perspectiva neoliberal de constituição humana.

3.3.1 Relação teoria e prática na formação inicial e contínua

A relação entre teoria e prática é um assunto frequentemente discutido nas pesquisas em educação. Consideramos esse como sendo uma necessidade formativa, porque durante os encontros de formação contínua algumas professoras ressaltaram uma concepção sobre a existência de uma dicotomia entre teoria e prática, e sinalizaram também a valorização do conhecimento empírico em detrimento do conhecimento teórico. Ademais, as mesmas apresentaram argumentos sobre a importância do aprendizado que acontece entre pares, ou seja, a troca de experiência entre professoras que lidam com a mesma realidade e que possuem a mesma linguagem, o que segundo elas pode facilitar a compreensão e permitir repensar as próprias práticas.

Desse modo, vislumbramos a necessidade de aprofundar o estudo com relação a essa temática e as percepções levantadas pelas professoras, tendo em vista o risco de valorizar o saber prático frente ao saber teórico e científico, tal como enfatiza Marsiglia e Martins (2013):

O esvaziamento da educação escolar, portanto, passa pela negação do conhecimento como necessidade ontológica para a decodificação da realidade. Ora, se não há conhecimento a ser ensinado, não há ato educativo. Consequentemente, o professor cai numa armadilha que o transforma em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as condições objetivas de realização de sua atividade (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98).

Os destaques feitos pelas professoras colaboradoras sobre o distanciamento entre a teoria e prática se referem aos aspectos da formação inicial e continuada, como retrata a professora no trecho abaixo:

Professora Milena: *Existem muitos cursos de formação continuada que convidam, por exemplo, um mestre sobre determinado assunto para falar, sem querer desmerecer os títulos, mas que vão falar e trazem apenas a teoria porque, muitas vezes, não vivenciaram a prática. Esse curso que a*

professora Ana realizou no ano passado, sobre o trabalho com Berçário e que ela se referiu aqui, foi proveitoso porque a professora que ministrou trabalha com Berçário, então quando ela exemplificava alguma atividade a ser desenvolvida era algo que ela tinha convicção e certeza do que estava falando, por que ela já havia feito. É diferente de alguém que chega apresentando uma atividade pensada apenas pela teoria. Até o jeito de falar sobre como fazer a atividade é diferente quando a pessoa já vivenciou e quando está só na fala. (1º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

A partir de uma das perguntas motivadoras trazidas na atividade “batata quente” as professoras expuseram suas concepções acerca das contribuições da formação inicial e contínua para sua constituição enquanto profissionais da educação infantil. A pergunta foi realizada da seguinte maneira: “Na sua constituição como professora, você considera que a formação continuada tenha contribuído para a sua profissionalização? E a formação inicial foi importante?”. A resposta oferecida pela professora Manuela apresenta uma queixa sobre as formações de maneira geral:

Professora Manuela: *Eu acho que o importante na minha formação foi a experiência, o que eu vivo eu aprendi na experiência e observando outras pessoas. Eu pesquiso e estudo sozinha.*

Mediadora: *E Especialização você já fez?*

Professora Manuela: *Fiz Pós-Graduação.*

Mediadora: *E o que achou?*

Professora Manuela: *Não, eu acho que o que mais contribuiu foi a minha experiência com o passar dos anos. No meu primeiro ano de atuação, considero que a minha formação na Universidade não me ajudou muito na prática. A experiência que me ajudou, e também a professora Giovanna e a educadora da época, porque trabalhávamos com a mesma turma, elas de manhã e eu à tarde. Elas me deram muitas dicas e depois a professora Ana que me ajudou muito e me ajuda até hoje. Mas, eu acho que tudo que aprendi foi na prática e considero que sofri muito no primeiro ano, eu nem gosto de lembrar. Era uma turma de três anos de idade, muito difícil. (1º ENCONTRO FORMATIVO, 2020)*

Avaliamos a consideração da professora Manuela de que as formações que já realizou não impactaram de maneira efetiva na sua prática pedagógica, e que a formação inicial na Universidade ofereceu as bases teóricas de reflexão, contudo, considerou que a formação principal aconteceu na prática, na troca com profissionais mais experientes e nas experiências do cotidiano escolar. Segundo ela, no curso de Pedagogia poucos professores ofereceram em suas aulas elementos que colaborassem para uma atuação docente na sala de aula. Muitas vezes, o foco era a leitura de textos, mas não havia a materialização da teoria nas possíveis vivências cotidianas. Sobretudo, os professores na Universidade que conseguiam trazer a *práxis* para as aulas eram aqueles que já tinham trabalhado na Educação Básica.

Encontramos nos apontamentos da professora Manuela um discurso comum entre professores recém-formados quando avaliam a qualidade da formação inicial, o que nos faz questionar até que ponto a Universidade forma para a prática, refletimos se esse não é um discurso pragmático que é repetido de forma pouco reflexiva.

Ainda sobre a relação teoria e prática na formação contínua, as professoras colaboradoras produziram o seguinte diálogo com enfoque na prática:

Professora Giovanna: *Tivemos algumas formações no CEMEPE⁵¹ que realmente podíamos levar para a prática, porque condiziam com o que acontece na escola e na sala de aula.*

Professora Ana: *Tenho que ressaltar neste aspecto, a formação que tivemos no ano passado para o trabalho com o Berçário, me ajudou muito. Esta formação foi muito semelhante àquelas que eram oferecidas antigamente. Foi ministrada por uma professora que também trabalha na Rede Municipal de Ensino.*

Professora Giovanna: *Conheço o trabalho desta professora na outra escola. Ela é ótima!*

Professora Ana: *Foi uma oficina que, ao mesmo tempo, mostrava a parte teórica, mas de forma muito rápida já se percebia a prática, juntamente aliada. Foi isso que me deu suporte para trabalhar com esse Berçário, porque nós nunca tínhamos tido uma turma só de bebês, sempre tivemos uma turma mista com crianças com mais de um ano de idade. Eu estava muito perdida. Desse modo, considero que as formações oferecidas no CEMEPE mesmo que não sejam satisfatórias, fazem diferença para as professoras que estão ingressando, pois oferecem um direcionamento. Porque a pessoa que está entrando não tem prática nenhuma, então chega lá vê uma coisa, escuta outra e se estiver realmente interessada ela pode aproveitar.*

Mediadora: *Neste caso, você acha importante a formação continuada?*

Professora Ana: *Eu acho. Eu agradeço muito a minha primeira supervisora, porque ela me ensinou: “_Olha, professora “A”, matriz se faz assim, no quadro você vai escrever assim”. Então ela me ajudou, ela me mostrou o caminho. Eu costumo falar que a minha prática hoje é possível porque eu tive lá atrás alguém que me mostrou qual direção eu deveria tomar. E mesmo dentro da Universidade, por mais que tenha sido muito teórico, eu tive professores que apontavam caminhos. Tanto que quando você falou sobre essa pesquisa-ação eu me lembrei do meu estágio. Porque a gente montou o projeto e foi para dentro da sala de aula aplicar e depois dávamos o retorno do que havia dado certo e o que precisava ser modificado. Então foi um ano inteiro aplicando um projeto e a professora do estágio dando suporte. (1º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).*

Diante das falas reiteradas das professoras sobre essas lacunas de caráter prático na formação inicial e também na formação contínua, categorizamos essa como uma necessidade formativa com a qual deveríamos trabalhar mais especificamente, de modo a ressaltar a unidade existente entre teoria e prática e a reflexão de que uma está em constante conexão

⁵¹ Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, Uberlândia – MG.

com a outra. Nesse sentido, mesmo quando se prioriza o conhecimento empírico, existe uma teoria que embasa essa ação.

3.3.2 A desvalorização profissional na educação infantil

A desvalorização relacionada aos profissionais que atuam na educação infantil é histórica. Essa é uma etapa de ensino marcada pela presença feminina e, por muito tempo, foi associada a trabalhos voluntários com poucas ou quase nenhuma exigência de formação. Essas análises estão presentes em estudos de diversos autores que se dedicam a pesquisar as especificidades da educação infantil.

Nos encontros de formação contínua essas problematizações estiveram presentes em determinados momentos de estudo e em algumas narrativas das professoras colaboradoras que destacamos a seguir, com a finalidade de explicar em quais aspectos essa temática se caracterizou como necessidade formativa do grupo colaborativo.

A partir da fala da professora Eloah, confirmamos claramente como as professoras de educação infantil muitas vezes são enxergadas pela sociedade no desenvolvimento de sua profissão ainda nos tempos atuais. Segue o relato da professora sobre a desvalorização já vivenciada no desempenho de sua profissão e com relação ao seu processo formativo:

Professora Eloah: Várias vezes pessoas já me perguntaram se me sinto professora na escola em que trabalho com crianças pequenas. Respondo sempre que sim, é claro que me sinto professora. Desenvolvemos um trabalho com metodologia diferente de outras etapas de ensino, mas considero o trabalho na educação infantil ainda mais importante, por ser a base da aprendizagem. Eu não aceito que me descaracterizem como professora. Ouço esses comentários até mesmo de familiares, que ainda afirmam não entender como eu posso ter estudado tanto, feito curso de Pedagogia, duas especializações para depois ir para uma escola brincar com criança. Diante disso sempre tenho que enfatizar que não vou para a escola brincar com as crianças, temos os momentos de brincar sim, mas são realizados com um propósito e uma intenção Não brincamos por brincar. (3º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

A narrativa da professora Eloah revela a representação marcadamente histórica do caráter assistencialista das instituições destinadas a atender as crianças de zero a seis anos de idade. Para explicar as condições atuais de desvalorização das professoras que atuam na educação infantil é indispensável recorrer aos aportes teóricos que tratam dessa constituição histórica, também amparada por documentos oficiais que legitimaram a manutenção de alguns contrassensos ainda presentes nesta etapa de ensino. Portanto, trazer esses estudos como necessidades formativas se mostrou indispensável e urgente, pois, as possibilidades de

mudança de quaisquer condições sociais vigentes somente são alcançadas quando nos conscientizamos dos transursos de sua constituição.

De outra parte, algumas narrativas também chamaram a atenção por apresentarem conceitos que por muito tempo caracterizaram o modelo de trabalho que deveria acontecer com crianças pequenas⁵² e que, de certo modo, favorecem a desvalorização das profissionais de educação infantil. Estamos nos referindo à resposta dada pela professora Alice com relação à seguinte pergunta: “*Se por acaso aparecesse um gênio da lâmpada e você pudesse realizar um sonho para a sua escola de educação infantil ou para a educação pública de forma geral, qual seria?*”?

Professora Alice: *Se pudesse fazer um pedido, pediria que as escolas infantis fossem como um hotel fazenda, onde as crianças pudessem entender o criador, entender o que elas estariam fazendo em uma escola [...] pudessem se aproximar de Deus e da natureza!* (1º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

O trecho acima permite várias abordagens interpretativas e, principalmente, denota a necessidade formativa de compreender melhor até que ponto a fala da professora está ligada à sua formação pessoal, religiosa, familiar ou são apropriações feitas a partir de uma formação institucionalizada. O fato é que ao sinalizar o objetivo de “aproximar a criança de Deus” a professora retoma certa descaracterização do papel da escola enquanto instituição que tenha como objetivo trabalhar o conhecimento historicamente acumulado. Consideramos fundamental abordar esses conceitos a partir de pressupostos teóricos com os quais possamos dialogar e que salientam como essas concepções favorecem a desconsideração para com as professoras de educação infantil enquanto profissionais com formação específica para desempenhar suas funções.

Nesse contexto, avaliamos a importância de resgatar com as professoras colaboradoras estudos que retratam a constituição profissional de quem atua na educação infantil, a fim de ampliar nosso entendimento sobre a depreciação da profissão para essa etapa de ensino, a partir de um movimento histórico e suas influências para a conjuntura atual. Os estudos de Arce (2001b), por exemplo, apresentam o seguinte cenário para o final do século XX:

A constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade (Arce, 2001b, p. 170).

⁵² A expressão crianças pequenas neste estudo abrange a faixa etária de zero a cinco anos e onze meses de idade, ou seja, crianças menores de seis anos que são o público alvo da educação infantil no Brasil.

Vale lembrar as consequências provenientes da concepção assistencialista que reverbera ainda hoje, para o desdém do papel da educação infantil com a função social de ensinar. As narrativas das professoras revelam situações em que precisaram enfrentar a escassez de materiais e precária estrutura física para atender com qualidade as crianças da classe trabalhadora nessa Instituição Pública, denunciando a presença marcante ainda no século XXI da creche como um “depósito de criança”.

Algumas dificuldades são apontadas no diálogo da professora Giovanna com a professora Ana no trecho a seguir, em que trazem reminiscências acerca do trabalho pedagógico desenvolvido, por exemplo, junto às crianças com deficiência no âmbito da escola de educação infantil:

Professora Giovanna: A professora Ana sempre com desafios não é? Você se lembra do Mateuzinho? Era uma criança deficiente, arrastava naquele chão da escola, não tinha mesa adequada para aquela criança, não tinha cadeira para ele sentar, não tínhamos nada vezes nada, a professora Ana carregava aquele menino no colo.

Professora Ana: São os desafios que aparecem!

Professora Giovanna: São. Ai a gente vê a dedicação do profissional em querer que a criança aprenda, seja incluída. Hoje essas crianças tem uma estrutura muito melhor na escola. Porque naquela época não tínhamos nada. Não tinha o Atendimento Educacional Especializado (1º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

Essa falta de estrutura adequada já foi minimizada, conforme verifica-se na narrativa das próprias professoras, todavia, os investimentos na educação infantil ainda são ínfimos diante do que seria fundamental. Em outras narrativas, algumas professoras afirmaram que diversas vezes assumem os custos e despesas na aquisição de material que julgam necessários para trabalhar com as crianças e que não estão disponíveis na escola. Indubitavelmente, essa precarização do trabalho docente reflete a conjuntura da desvalorização do seu papel enquanto profissional da educação básica.

Destacamos por último, outro fator preponderante que denota como necessidade formativa debatermos sobre a desvalorização profissional na educação infantil, que se refere justamente às condições oferecidas para que o professor tenha oportunidade de realizar uma formação contínua condizente com seus interesses e aspirações, frente a realidade que confronta diariamente no cotidiano escolar.

Esse destaque foi realizado pela professora Alice em um de seus relatos e retoma a ideia trabalhada ao longo dessa pesquisa, sobre como é imperioso para o professor ter um momento dedicado à sua própria formação e, ao mesmo tempo, quantos entraves precisam superar para concretizar essa ação, visto que o sistema político, social e econômico que vigora

no País não propicia meios para o desenvolvimento profissional do professor não só da educação infantil, mas da educação básica como um todo.

A reflexão da professora Alice aconteceu no primeiro encontro:

Professora Alice: Considerando as pessoas que estão ingressando na educação e pensando no relato da professora Milena, que demonstra a nossa dificuldade em participar dessas formações, considero que os professores não tinham que trabalhar dois ou três períodos, e sim, trabalhar um período em sala de aula e o outro período dentro da escola, por conta da escola e receber para isso. Porque é na troca de experiência como estamos fazendo aqui, que o professor novato e o antigo, têm possibilidades de dialogar. [...] Na verdade todos os professores desse país, não somente da educação infantil, deveriam trabalhar um período só em sala e o outro período na escola, oito horas por dia, sendo pagos para isso. Assim que poderemos revolucionar a escola e não o fato de o professor ter que trabalhar dois ou três períodos sem ter tempo para planejar, para compartilhar experiências. Hoje temos que reunir até nos sábados para discutir leis, de forma aligeirada, porque nem conseguimos ler tudo e já temos que dar nossa opinião. (1º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

Indubitavelmente, é inadmissível que os professores da educação básica ainda não disponham de condições de trabalho que permitam uma formação contínua, a partir de um modelo de carreira com dedicação exclusiva para o exercício da docência em um turno de trabalho, e estudo no outro turno com remuneração adequada, assim como acontece em escolas de aplicação das Universidades Federais.

Nesse aspecto, trouxemos essas discussões para os encontros formativos posteriores a fim de estudarmos de maneira profícua alguns dos motivos que sugerem a manutenção do caráter desprivilegiado que o profissional da educação infantil assume no contexto educacional brasileiro.

3.3.3 Pressupostos das teorias pedagógicas e teorias de aprendizagem

Compreender as concepções pedagógicas que embasam as nossas práticas educativas na escola é primordial para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, e para a utilização de métodos de ensino condizentes com os objetivos almejados, conforme a escolha de determinado aporte teórico. A forma como determinado conteúdo ou conhecimento é trabalhado com as crianças na educação infantil está diretamente vinculada à concepção de educação da qual o professor se apropriou, mesmo que de forma inconsciente. Sobre a relação forma e conteúdo, os apontamentos de Saviani (2011) são imprescindíveis ao ressaltar que,

A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas

participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica? [...] É possível articular a questão da relação entre forma e conteúdo com a da socialização do saber produzido (SAVIANI, 2011, p. 66).

Logo no primeiro encontro formativo percebemos a necessidade de aprofundar nossos estudos referentes às teorias educacionais, considerando que algumas narrativas anunciavam essa demanda. Isso porque, em certos momentos, os relatos das professoras pareciam categorizar como construtivismo todas as formas de trabalhar que não assumissem uma perspectiva tradicional, e isso demonstrou a necessidade formativa de discutir em grupo essas abordagens e perceber como cada professora distinguia as teorias educacionais. Destacamos o trecho da professora Ana que descreve sua vivência de apropriação do ideário escolanovista na realidade educacional brasileira no início da década de 1990,

Professora Ana: Quando eu entrei como professora em 1993, o trabalho era bem tradicional, era aquela folha mimeografada, era o pontilhado, era do mesmo modo como eu tinha aprendido na escola estudando, na faculdade foi o que tivemos também, ou seja, não havia mudança. Depois disso, vieram outras propostas que apontavam que o trabalho não poderia mais ser daquela forma, passaria a ser construção, de modo que as crianças deveriam construir. Com isso, eu tive que reaprender, como se eu tivesse que entrar na escola de novo e reaprender todo o processo. Hoje eu percebo que existe uma perspectiva, ou um direcionamento, de voltar ao que eu fazia lá no começo. Então eu me orgulho do que faço hoje, mas eu sofro porque pode haver um retrocesso. (1º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

A chegada da escola nova trouxe uma concepção de ruptura que se faz presente na fala da professora Ana e que é questionada por Saviani (2012), quando apresenta a “teoria da curvatura da vara”. Entretanto, sabemos que não é possível romper totalmente com uma perspectiva pedagógica e assumir outra, uma vez que a escola é permeada por várias influências teóricas que a compõe. Apesar disso, assumimos o estudo das teorias educacionais e, paralelamente, das teorias de aprendizagem como necessidades formativas, devido à importância de sabermos reconhecer e diferenciá-las entre si, uma vez que são conhecimentos inerentes à docência, e que muitas vezes são tratados sem distinção, principalmente, em documentos oficiais, o que denota um processo de alheamento diante das desigualdades que podem ocasionar.

Quando a professora Ana fala sobre os modelos educacionais e ressalta em sua narrativa perceber um direcionamento de “voltar ao que fazia lá no começo” ela se refere à forma como as atividades eram oferecidas para as crianças na escola tradicional e sinaliza sua preocupação com um possível retrocesso, ao considerar fundamental que a criança assuma um protagonismo em seu processo de aprendizagem.

No entanto, a professora colaboradora também contradiz a corrente teórica proveniente da escola nova, que defende o espontaneísmo da criança como prioridade na abordagem do “aprender a aprender”, ao elucidar na conclusão da sua fala que promove o ensino em sua prática e assume papel diretivo no desenvolvimento das atividades, de forma intencional e com papel central enquanto professora:

*Professora Ana: As atividades que as crianças mais gostam são aquelas em que elas põem a mão na massa. É quando elas tentam realizar. Se eu chegar e entregar algo pronto não tem a mesma aceitação. Hoje eu vejo a diferença, quando comparo como era no início da minha carreira. Quando eu mostro, por exemplo, como a atividade deve acontecer, mas deixo que as crianças tentem fazer, vejo melhores resultados. Vamos supor que vou ensinar a escrever a letra do próprio nome, sempre **mostro como fazer** e depois solicito que a criança tente sozinha, surte mais efeito do que pedir que passe por cima do traçado. Hoje vejo que é melhor porque desperta o interesse da criança que acaba desejando fazer. (1º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).*

O trecho acima nos mostra que a professora Ana parece se opor à proposta de atividades tradicionais, que poderiam vir prontas ou que solicitasse à criança passar por cima de um traçado, sem desenvolver a sua própria forma de representação da escrita. Defende, portanto, que a criança participe ativamente do seu processo de aprendizagem em uma perspectiva que se aproxima do construtivismo, e enfatiza a ação de ensinar, o que possibilita a compreensão do papel ativo também do professor nessa relação e, especialmente, ao ressaltar que “mostra como fazer”, está colocando em movimento um conhecimento acumulado historicamente a ser apropriado pela criança em formação, o que está intrinsecamente ligado à perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica.

Diante disso, no segundo encontro trouxemos para as professoras colaboradoras questionamentos a respeito do quanto reconheciam e tinham consciência das correntes teóricas presentes em suas narrativas. Em conjunto, reconhecemos e verificamos como fundamental discutir melhor entre o grupo colaborativo nossas compreensões acerca das teorias e, com certeza, essa experiência de estudo enriqueceu nossas análises e percepções acerca do cotidiano escolar e daquilo que têm balizado o fazer pedagógico junto às crianças.

Estudar e saber que temos pesquisas que apontam caminhos com diferentes resultados permite avançar em termos qualitativos no trabalho que desenvolvemos em sala de aula. Nesse sentido, nos chamou a atenção um trecho da narrativa da professora Giovanna, realizado no segundo encontro formativo quando ainda não tínhamos utilizado a teoria para embasar nossas discussões. Sobre o papel do professor no contexto atual do processo de ensinar e aprender, a professora enfatiza que:

Professora Giovanna: *O trabalho pedagógico atualmente acontece numa relação de horizontalidade, todos juntos vamos construir, vamos aprender algo. **Hoje não partimos mais do que o professor considera essencial ou importante.** Nós, enquanto professores, pedimos a opinião das crianças para termos um consenso. Claramente, em algum momento o professor deverá amarrar essas ideias, porque as turmas têm muitas crianças, surgem muitas ideias. (2º ENCONTRO FORMATIVO, 2020, grifo nosso).*

Para tanto, questionamos e refletimos junto ao grupo em que medida não partir do que o professor considera essencial seja algo positivo para desempenharmos o trabalho pedagógico a que a escola se propõe realizar? A função social da escola é também ensinar. Será que as professoras, até esse momento, tinham clareza de que poderiam asseverar o papel central do professor em conjunto com o protagonismo do aluno?

Esse papel secundário do professor destacado pela professora Giovanna no contexto atual, é a melhor forma de desenvolver o trabalho pedagógico ou existe uma apropriação das crenças disseminadas pela pedagogia do “aprender a aprender”, na sua fala? Como os documentos oficiais tem abordado o papel do professor, reproduzindo ideais de facilitador da aprendizagem, sem reforçar seu papel diretivo e o quanto essa interpretação pode ser prejudicial para a formação das crianças na educação infantil? Essas questões demonstraram de maneira pontual a necessidade de aprofundar em nossas compreensões sobre as teorias educacionais e teorias da aprendizagem.

Com isso, no próximo capítulo tivemos o objetivo de aprofundar em cada uma das necessidades formativas elencadas e que se manifestaram a partir das narrativas das professoras colaboradoras ao longo dos encontros formativos. O referencial teórico da pedagogia histórico-crítica, ao reforçar a necessidade do acesso ao conhecimento produzido pela ciência e pela cultura humana, trouxe para a formação contínua a importância da teoria em unidade com a prática, e a partir do estudo, conseguimos superar alguns aspectos das necessidades formativas reveladas, sendo justamente essas superações e o diálogo com o conhecimento científico que discutiremos no capítulo a seguir.

**É POSSÍVEL ATENDER AS NECESSIDADES FORMATIVAS E EXPANDIR AS
CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL?**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!”

Eduardo Galeano (2002)

Quando voltamos nossas análises para quais concepções devem sustentar o papel da educação infantil na formação integral da criança, conseguimos nos expressar a partir da poesia de Galeano (2002), que traz a história do filho que pede ao pai ajuda para olhar o mar, tamanha a imensidão que via a sua frente, a criança precisou solicitar a colaboração de alguém mais experiente, na expectativa de compreender o que via e sentia.

Assim acontece com nossas crianças na realidade da educação infantil. É necessário partir do desenvolvimento real da criança, daquilo que ela consegue realizar sem ajuda e oferecer possibilidades de novas compreensões e de aprendizagens mais elaboradas, a partir da ação do professor no contexto de sala de aula. Trabalhamos a poesia supracitada com as colaboradoras no terceiro encontro formativo, para refletirmos sobre a importância de compreendermos que a educação infantil tem o papel de proporcionar condições efetivas para que as crianças pequenas possam olhar o mundo e tomar posse de todo o conhecimento historicamente acumulado, por meio da ação inerente ao professor que é ensinar.

Do mesmo modo, acreditamos que a educação infantil possui especificidades inerentes ao seu público, que são as crianças, o que nos permite ressaltar as várias infâncias presentes neste cenário, e que precisam ser compreendidas também em seu processo de escolarização, na busca por reconhecer quais caminhos são possíveis para que sejam respeitadas nesse espaço de ensino e aprendizagem.

Compreendemos a infância como uma construção histórica, cultural e social⁵³ e a criança como sujeito humano de direitos⁵⁴ e produtora de cultura. A história da infância se distingue da história da criança e não expressam o mesmo significado, sendo apreendidas em contextos culturais e tempos históricos diferentes. A palavra infância está diretamente relacionada à condição social, já a palavra criança faz referência ao sujeito⁵⁵. De acordo com Mello (2007, p. 90), a “infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”.

Entender a infância como dinâmica e histórica implica em situar a criança no mundo atual para compreender o “que elas precisam para se apropriarem da cultura produzida socialmente e, ao mesmo tempo produzir cultura” (ASSIS; MELO, 2013, p. 24). Desse modo, entendemos que a partir dessa concepção de infância é possível pensar nos processos de mediação para a produção de aprendizagens e para o desenvolvimento infantil.

53 ARIÈS (1986); VIGOTSKY (1995); LEONTIEV (2010).

54 Conceito apresentado na Declaração Universal dos Direitos da criança (1959) e na Constituição Federal da República do Brasil (1988).

55 Contribuições baseadas no texto de GONÇALVES (2016).

A cultura, em toda sua amplitude, é revelada para a criança de zero a seis anos de idade de forma gradual e, nesse processo, ela reproduz qualidades humanas que não são biologicamente despertadas, mas que são aprendidas, “apropriadas por cada criança por meio de sua atividade no entorno social e natural em situações que são mediadas por parceiros mais experientes” (MELLO, 2007, p. 91).

Nesse sentido, nos aproximamos do conceito de criança embasado na perspectiva histórico-cultural em que a criança é visada “como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Tal perspectiva contribui para pensarmos em uma criança com potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído” (SOUZA, 2007, p. 131). A partir dessa conjectura, a concepção de infância pode ser “entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo” (SOUZA, 2007, p. 131).

Desse modo, a base teórica em que essa concepção de infância se fundamenta, admite para a criança a mesma percepção da formação histórica, social e cultural do homem, antecipando o seu desenvolvimento. A esse respeito, Vigotski (1995, p. 34, tradução nossa), afirma que “no processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente cultural”⁵⁶.

Da mesma forma, Saviani (2011) afirma que a concepção de infância e de criança na pedagogia histórico-crítica parte do mesmo princípio expresso na concepção de homem e de ser humano, em que o homem em sua condição fundamental necessita agir sobre a natureza e modificá-la para produzir as condições da sua existência, ou seja, ao contrário dos outros animais de modo geral, que para sobreviver se adaptam a natureza e obtém dela tudo aquilo que precisam para existir, o homem para sobreviver ajusta a natureza às suas necessidades, sendo esta a característica que distingue os homens dos outros animais.

Sendo assim, ambos os autores fundamentados no materialismo histórico-dialético,⁵⁷ defendem o processo de constituição do homem a partir da concepção de historicidade e da

56 Texto original: “En el proceso del desarrollo histórico el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento especificamente culturales” (VYGOTSKY, 1995, p. 34).

57 O materialismo histórico-dialético é o “método de conhecimento da realidade concreta sistematizado por K. Marx e F. Engels, cujas bases e elementos centrais são resultantes de um longo e rigoroso processo de investigação, encontrando-se sintetizados no famoso texto de Marx (2011), intitulado *A introdução de 1857 – O método da economia política*” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 224).

percepção dialética da realidade. Nos pressupostos de Saviani (2011), a essência humana não é dada previamente ao homem, ela é produzida pelos próprios homens e a partir da ação de produzir a própria existência o homem se forma enquanto ser humano, isto significa que na própria origem do ser humano se coloca a questão da educação, ou seja, para ser homem é preciso se formar enquanto homem, sendo necessário se educar. O homem faz isso agindo sobre a natureza.

A necessidade do homem de produzir sua própria existência impõe a condição de que fora do meio humano os indivíduos não sobrevivem. Os bebês humanos, ao nascerem, necessitam do auxílio dos adultos para permanecerem na espécie humana, necessitam ser formados e educados, pois, sem isso não ascendem à condição humana, ou seja, fora do meio humano o sujeito perece ou não adquire a forma humana. Diante disso, assumimos a concepção de que a criança necessita se apropriar dos saberes produzidos historicamente pelos homens para se constituir culturalmente, ser produtora de cultura e assumir sua condição social.

A conceituação de infância que embasam as ações sociais e a maneira como as crianças são entendidas em seu meio, influenciam diretamente nas relações que estabelecem e, conseqüentemente, no modo como acontece o seu desenvolvimento. Sobre esse fato Leontiev (2010, p. 63) salienta que “a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique”. Parafraseando o autor, Mello (2007, p. 91) revela que “o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento, e esse lugar é condicionado pela concepção de criança e de infância dos adultos”.

Nesse sentido este capítulo se desenrola. Primeiramente, buscamos compreender como o desenvolvimento da criança foi menosprezado em âmbito nacional, nos aspectos políticos e sociais, a partir de uma constituição histórica e conceitual pelo qual perpassa o papel da educação infantil no Brasil e, conseqüentemente, os reflexos dessa composição para fundamentar o processo de formação profissional daqueles que atuam nessa etapa de ensino. Consideramos que as necessidades formativas elencadas e emergidas na pesquisa, apresentam resquícios das bases que consolidaram a inserção da criança pequena no cenário escolar, e dos moldes em que o estereótipo da professora que trabalha na educação infantil se estabeleceu ao longo da história.

Logo depois, propomos uma discussão acerca de cada uma das três necessidades formativas destacadas no capítulo anterior, para compreender em quais aspectos elas foram

superadas a partir das ações formativas. Vale ressaltar que separamos as necessidades formativas apenas para efeito de organização do texto, e são compreendidas nessa pesquisa de maneira indissociável.

Ressaltamos, ao longo das discussões, as concepções que as professoras colaboradoras revelam sobre o papel da educação infantil para a formação da criança e, com base na avaliação das próprias professoras, comparamos as concepções que traziam ao início da formação em relação ao término, levando em consideração o suporte teórico proposto ao longo dos encontros.

4.1 A educação infantil no Brasil: como chegamos à conjuntura atual?

Na busca pela compreensão de como se consolidou o atendimento às crianças pequenas no Brasil, do contexto social e histórico em que se instaurou, precisamos retomar aspectos mundiais que antecedem a sua implementação prática no âmbito brasileiro. Cogitamos assim, trazer para esse estudo uma contextualização do surgimento da educação infantil, para melhor entendimento sobre as questões que serão debatidas nos próximos tópicos, sem abarcar um aprofundamento nos aspectos históricos, visto que não constitui nosso objetivo nesse estudo e já existem pesquisas⁵⁸ específicas.

Conforme salienta Pasqualini (2010b), a criação de contextos institucionais destinados à criança é um fenômeno relativamente recente na história. Durante a maior parte da história, as sociedades estavam voltadas para suprir as necessidades primárias, de sobrevivência e socialização que decorrem da condição biológica e social da criança. Sendo importante considerar que tais necessidades foram supridas por meio de práticas espontâneas no contexto da família e da comunidade.

Esses contextos institucionais que culminaram no que hoje englobamos como educação infantil, surgem com um caráter educativo não escolar. Apresenta um caráter assistencialista, com a proposta de retirar as crianças de locais propícios à contaminação, por deficiência de saneamento básico, prevenindo assim a mortalidade infantil.

Os primeiros estabelecimentos de atendimento a crianças menores de seis anos de idade são marcados pelo caráter de internato, com fins religiosos ou filantrópicos, chamados de salas de custódia, salas de asilo, orfanatos, que tinham como objetivo amparar crianças

58 Kuhlmann Jr. (2000); Kishimoto (1988); Civiletti (1991); Arce (2002); Prado (2017); Hai; Prochner (2018), entre outros.

pobres e/ou abandonadas, nos fim do século XVIII em Paris, na França (KUHLMANN JR., 1998; STEMMER, 2012; KISHIMOTO, 1988).

A criação de espaços específicos com a finalidade de receber crianças que não fossem abandonadas remonta às transformações provocadas pelo processo de industrialização do século XIX, em especial, a divisão social do trabalho, que traz como necessidade abrigar as crianças para que as mães pudessem trabalhar. Assim, as instituições que antes tinham o caráter de receber os órfãos, vão aos poucos mudando o público a que se destinavam (STEMMER, 2012).

No ano de 1844, considera-se a fundação da primeira creche na cidade de Paris, onde as mães operárias deixavam seus filhos e filhas aos cuidados das “amas mercenárias”, para trabalharem. Há indícios de aumento da mortalidade infantil e do infanticídio nesse contexto. A creche atendia crianças de zero a dois anos de idade, e as crianças que abrangiam de três a seis anos eram recebidas em salas de asilo que, depois viriam a ser denominadas como escolas maternas. Movimentos semelhantes para criar instituições destinadas à primeira infância aconteceram em demais países da Europa durante a primeira metade do século XIX. Nos Estados Unidos da América, os primeiros estabelecimentos dirigidos ao atendimento da criança pequena surgiram no começo do século XIX (KISHIMOTO, 1988; PASQUALINI, 2010b).

O discurso da época cada vez mais se intensificava em direção à preocupação com a infância. Com a grande difusão dos estabelecimentos voltados para as crianças no final do século XIX e início do século XX, as propostas para as infâncias assumem um caráter de modernas e científicas. Nesse cenário, os jardins de infância (*kindergarten*), idealizados por Friedrich Froebel, e fundados em 1840 na Alemanha, ganham espaço e passam a ser uma referência para as instituições de educação infantil (STEMMER, 2012; HAI; PROCHNER, 2018).

No ano de 1875, o médico Menezes Vieira, que ganhou notável prestígio na área educacional, juntamente com a sua esposa Carlota de Menezes, funda em anexo ao seu colégio no Rio de Janeiro, o primeiro jardim-de-infância particular no Brasil (KUHLMANN JR., 2000a; HAI; PROCHNER, 2018). Sobre a implementação dos jardins-de-infância no País, é possível salientar que:

Na Bahia, em 1875, a Assembleia Provincial discutiu um projeto para a criação de jardins-de-infância; em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 7.247), que entre outros assuntos modificava o ensino primário no município da Corte, previa jardins-de-infância nos distritos do município. Em 1882, Rui Barbosa, em seu parecer sobre a reforma do ensino primário, dedica um capítulo ao estudo do jardim-de-infância, considerando-o o

primeiro estágio do ensino primário, visando ao desenvolvimento harmônico da criança (Kuhlmann Jr., 2000a, p. 475).

No Brasil, a partir do ano de 1888 com a abolição oficial da escravidão, intensificam-se os debates sobre a necessidade de ofertar educação como meio de participação social. Dentre essas discussões, os jardins-de-infância froebeliano ganharam espaço. Até esse ano, a escola privada de Menezes Vieira, era a única fundada no Rio de Janeiro e atendia as crianças que pertenciam à elite brasileira (HAI; PROCHNER, 2018).

O primeiro jardim de infância público foi criado em 1896, por Gabriel Prestes, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, concretizando a proposta educacional do Partido Republicano Paulista. Embora fosse público, não atendia a crianças com baixo nível socioeconômico, matriculando-se nele os filhos da cúpula do Partido Republicano e uma parte da elite da cidade. A equipe de professoras que atuavam na escola se dedicou a traduzir alguns trechos das obras de Froebel, e dessa escola surgiu a publicação da Revista do Jardim de Infância (KHULMANN JR., 2000a, STEMMER, 2012).

Somente no ano de 1899 é que ocorre a fundação da primeira creche dirigida aos filhos de operários no Brasil, no Rio de Janeiro, ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado. Instituições semelhantes foram fundadas no início do século XX, para oferecerem cuidados aos filhos das trabalhadoras domésticas e das operárias industriais (KHULMANN JR., 2000a, PASQUALINI, 2010b).

A história dessa etapa de ensino, durante muito tempo foi acompanhada pela interpretação de que “as instituições para crianças pobres, como creches e salas de asilo, teriam um caráter meramente assistencialista e o jardim de infância teria um caráter educativo” (STEMMER, 2012, p. 11-12). Vale lembrar três aspectos que precisam ser destacados ao analisarmos o desenvolvimento histórico das creches no Brasil,

O primeiro é que o caráter do atendimento oferecido era essencialmente assistencialista e tutelar. Essas instituições atendiam basicamente à necessidade de cuidar das crianças enquanto as mães trabalham. Historicamente as creches se estabeleceram como instituições ligadas ao âmbito da assistência social – e não da educação. [...] A iniciativa de implantação dessas instituições ficou a cargo de entidades vinculadas a associações filantrópicas ou religiosas, e algumas poucas ligadas a empresas. Um segundo aspecto, intimamente relacionado ao primeiro, é o fato de que, como regra geral, não era exigida formação profissional para se trabalhar nessas instituições – acreditava-se que as habilidades maternas, supostamente naturais, qualificavam toda e qualquer mulher a desempenhar essa função, uma vez que o objetivo era simplesmente fornecer alimentação, higiene, segurança – em síntese, a guarda ou cuidado. Um último aspecto é a ideia subjacente ao atendimento oferecido por essa instituição de que a creche é um mal necessário. As creches destinaram-se historicamente,

também no Brasil, às mulheres pobres e de boa conduta que trabalhavam fora de seu domicílio (PASQUALINI, 2010, p. 82-83).

Sendo assim, é possível esclarecer que a concepção estabelecida no início do século XX sobre a assistência científica, em concordância com as propostas das instituições de educação popular disseminadas em congressos e exposições internacionais, prevenia que o atendimento da pobreza não seria realizado com grandes investimentos. A educação assistencialista propiciava uma pedagogia da submissão que almejava preparar os pobres para aceitar a exploração social (KUHLMANN JR., 2000a).

As primeiras iniciativas de garantir os direitos das crianças podem ser consideradas a partir de algumas legislações⁵⁹. Na realidade brasileira, destacamos a influência da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança no ano de 1989, que incluiu no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), logo no ano seguinte, o princípio de proteção integral da criança. Sendo importante ressaltar que o Estatuto foi construído na busca pela criação de mecanismos e formas de garantir que os direitos conquistados até então, e abordados na Constituição fossem garantidos, como por exemplo, a criação dos conselhos tutelares.

Desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, a criança passa a ser considerada sujeito de direitos, e ponderamos que esta condição da criança é um reconhecimento recente na história mundial e local, o que permite compreender os entraves que ainda permeiam a sua realização⁶⁰.

Existiram muitas lutas anteriores às legislações que vigoram nos dias atuais e que asseguram alguns direitos para as crianças, da mesma forma, para chegarmos à configuração das instituições de educação infantil que temos atualmente muitas superações foram alcançadas.

Sobre o direito das crianças à educação, é importante destacar que está previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988 e ratificado no Estatuto da Criança e do Adolescente, de que trata a Lei nº. 8.069/90, quando assegura o direito de atendimento em creches e pré-escolas, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Em seu artigo 100, parágrafo único, o ECA salienta a concepção da criança como sujeito de direitos.

59 Declaração de Genebra (1924), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Constituição Federal Brasileira (1988), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

60 Contribuições baseadas no texto de GONÇALVES (2016, p. 2).

No âmbito da educação infantil, o artigo 29 da LDB aponta o acesso à educação infantil como um direito da criança, sendo esta a primeira etapa da educação básica e que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Considerar a criança como sujeito de direitos é,

Reconhecê-la enquanto ser humano de pouca idade, um sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo. Urge pensarmos a formação humana como um processo de humanização que supere um entendimento temporal e linear de criança, para considerá-la como um sujeito histórico, cultural e de direitos (GONÇALVES, 2016, p. 11).

Sobre o reconhecimento do direito da criança pequena à educação infantil, conforme ressaltou Pasqualini (2010), o que se observa na realidade educacional dessa etapa de ensino, no século XXI, é justamente o fato de que o acesso a uma educação infantil de qualidade é ainda uma miragem para a sociedade brasileira, o que evidencia uma discrepância entre o plano discursivo e o plano concreto e tangível. Isso porque, mesmo com o fato da educação infantil ter sido contemplada enquanto primeira etapa da educação básica, com a LDB em 1996, ela só passa a ter recursos destináveis, oficialmente, dez anos depois, quando o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) passa a ser Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Após esse breve resgate histórico das experiências que originaram a etapa de educação de infantil, foi possível abranger as concepções que hoje fundamentam determinadas práticas para essa etapa de ensino. Assumimos como referência esses estudos para demonstrar no próximo tópico, os avanços que conseguimos mensurar relativos à tentativa de repensar e transpor, por parte das professoras colaboradoras, as necessidades formativas evidenciadas no início dos encontros e demonstradas ao final do capítulo anterior.

Para tanto, avaliamos que as transposições conceituais realizadas pelo grupo colaborativo foram potencializadas pelo suporte teórico utilizado, e pela mobilização e discussões que decorreram na formação contínua a partir desses pressupostos.

4.2 Relação teoria e prática na formação inicial e contínua: em quais aspectos avançamos?

A compreensão da relação dialética existente entre a unidade teoria e prática foi trabalhada como a primeira necessidade formativa do grupo colaborativo, conforme destacado no capítulo anterior. Explicitamos a partir desse momento, em quais aspectos podemos apreciar a ocorrência de progressos e avanços partindo da análise das narrativas reveladas após o estudo dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica realizado pelas professoras colaboradoras, em comparação às narrativas apresentadas nos primeiros encontros formativos. Ao discutir as possibilidades de formação do intelectual crítico, Duarte (2006) afirma que,

Na medida em que os educadores trabalham com as relações entre a produção histórica da riqueza espiritual do gênero humano e a reprodução dessa riqueza na educação de cada ser humano, o intelectual crítico em educação precisa abordar de maneira dialética as relações entre esses dois processos, mais precisamente, as relações dialéticas entre objetivação histórica do gênero humano e formação social do indivíduo (DUARTE, 2006, p. 95).

Nesse sentido, as discussões empreendidas nos encontros em que as necessidades formativas foram desveladas deixaram transparecer uma concepção presente nas narrativas das colaboradoras, de que haveria possibilidade de exercitar transformações da realidade escolar a partir de uma formação contínua embasada nas trocas de experiências entre as profissionais, denotando uma valorização do conhecimento prático em detrimento do conhecimento científico.

Consideramos em uma perspectiva Gramsciana “a práxis, enquanto ‘atividade essencial’ de produção da humanidade, enquanto compreensão da prática social humana insere-se, portanto, como forma de distinguir a ação do homem consciente e crítico da ação do homem prático, que se traduz em uma ação alienada” (BAPTISTA; PALHANO, 2011, 2012, p. 45). Para tanto, a práxis é a qualidade pedagógica indispensável para que a contradição do real, que se cogita na prática e na percepção dos sujeitos, seja trabalhada, mesmo com determinados limites.

As narrativas, de maneira geral, não demonstravam o conceito de que o conhecimento teórico poderia abarcar reflexão e desenvolvimento intelectual do profissional e, conseqüentemente, um avanço qualitativo da prática. Por essa razão, a pesquisa se desenrolou na busca por ações formativas que propiciassem uma avaliação juntamente com as professoras colaboradoras sobre os limites do conhecimento prático.

Isso porque estamos de acordo com as elucidações apresentadas por Marsiglia e Martins (2003) quando afirmam que:

[...] se defendemos o desenvolvimento histórico e social dos seres humanos, então esse desenvolvimento iminente só poderá se tornar efetivo em colaboração com outra pessoa. Entretanto, a ajuda do outro precisa ser devidamente qualificada. Assim, uma criança não apreende as relações internas dos objetos meramente convivendo com outra que já se apropriou de determinados conhecimentos. Da mesma forma, um professor não domina os conteúdos que deve ensinar em suas múltiplas determinações e sua complexidade simplesmente “trocando experiências” com seus colegas (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 102).

Os estudos tiveram como objetivo destacar a importância do embasamento teórico contido na formação inicial e contínua, de modo a salientar que os cursos de formação de professores não devem ser reduzidos ao conhecimento tácito ou empírico. Necessitamos buscar nas propostas de formação a unidade da relação entre teoria e prática por um princípio dialético, ou seja, compreender a práxis pedagógica definida por Vázquez (1968) como “atividade consciente e intencionalmente transformadora”. Assim, apostamos na perspectiva histórico-crítica como aquela que poderia colaborar de maneira decisiva para essas reflexões.

Destarte, utilizamos na formação as discussões nas quais Saviani (2011) relaciona teoria e prática e enfatiza que:

Há um senso comum nos meios educacionais que separa teoria e prática, a tal ponto que entre os professores e entre os alunos é muito comum a reivindicação da prática contra a teoria. Os alunos frequentemente formulam aos seus professores a objeção: “esse curso está muito teórico, precisa ser mais prático”. Os professores, de modo especial quando se encaminham propostas de reorganização do ensino, de reforma da organização escolar, dos processos curriculares etc., tendem também a responder: “Isto é teoria, não muda nada, vai ficar tudo do mesmo jeito!”. No entanto, objetivamente, nós constatamos que, quer se queira ou não, intencionalmente ou não, a ligação entre teoria e prática é bastante estreita (SAVIANI, 2011, p. 99-100).

Portanto, o autor afirma que mesmo quando há uma negação da teoria em favor da prática, existe uma ideologia teórica por detrás de tal concepção, sendo assim, a neutralidade é utópica. Com base, no Quadro 3, formulado a partir de um questionário respondido pelas professoras colaboradoras da pesquisa no primeiro encontro, podemos observar a concepção inicial de formação contínua das docentes e as expectativas que cada uma trazia sobre a proposta de formação, de modo que aspiravam que os encontros oferecessem subsídios para uma avaliação da prática em si.

Salientamos que para responderem o questionário, as professoras utilizaram seus conhecimentos prévios e a bagagem teórica própria, tendo em vista, que não haviam sido trabalhados textos teóricos até o momento.

Quadro 3 - Em quais aspectos você deseja que esta formação contribua para a sua prática pedagógica?

PROFESSORAS	REGISTROS FEITOS PELAS PROFESSORAS
Professora Ana	Avaliar minha prática.
Professora Alice	Na troca de experiências que conduza à reflexão e ao desenvolvimento de uma prática mais assertiva, objetivando uma satisfação pessoal no exercício da docência e da satisfação pessoal de cada alminha que Deus colocar em meu caminho, despertando na mesma a razão de ter que iniciar sua vida discente em tão tenra idade.
Professora Eloah	Na realização dos meus objetivos e na avaliação da minha prática.
Professora Giovanna	Acredito que esta formação pode nos fazer refletir sobre nosso dia a dia na escola e buscar nova perspectiva para o nosso trabalho.
Professora Milena	Aprimorar minha prática enquanto professora/ crescimento profissional/ ideias de atividades novas/ muito aprendizado.
Professora Manuela	Que eu possa aprimorar minha prática contribuindo para o desenvolvimento dos meus alunos, com atividades prazerosas, de modo a formar crianças críticas, capazes de intervir na realidade.
Professora Rubi	Espero que a formação contribua para a reflexão sobre a minha prática.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

No Quadro 3, podemos identificar a ênfase dada pelas professoras ao conhecimento empírico, visto que, a palavra “prática” aparece em várias respostas, ressoando a ideia da importância do saber fazer e do aprender no ato de execução. Sem dúvida, o referido quadro justifica novamente a escolha da relação teoria e prática na formação inicial e contínua, como sendo uma necessidade formativa do grupo. O que chama a atenção nas respostas relacionadas é o fato de que nesse primeiro momento, não tenha surgido nas respostas nenhuma referência a estudos ligados à teoria que embasa a prática, ou mesmo, a importância do conhecimento teórico. Tal fato pode ter ocorrido por uma influência que a própria pergunta tenha repercutido para as respostas, pois, não trouxe em sua composição aspectos relativos à teoria.

Essa perspectiva de que pudesse haver uma valorização da prática em detrimento da teoria pelo grupo colaborativo, não se mostrava evidente no cotidiano do nosso trabalho profissional junto às professoras participantes da pesquisa. Aproximamo-nos dessa ideia a partir da textualização das falas e das análises empreendidas, além de um aprofundamento crítico no estudo das teorias educacionais e na utilização das bases teóricas da pedagogia histórico-crítica como suporte para as inferências possíveis. A pesquisa adquiriu assim, uma perspectiva formativa primordial para a pesquisadora participante do grupo colaborativo.

A teoria começou a ganhar espaço na formação contínua proposta nesta pesquisa, quando estudamos as tendências educacionais⁶¹ no terceiro encontro formativo, sendo perceptível para as professoras o quanto suas práticas pedagógicas perpassavam várias perspectivas teóricas, sem que tivessem esse discernimento. A narrativa da professora Ana, a seguir, fornece elementos para essa constatação:

Professora Ana: Eu senti desespero após ler sobre as tendências pedagógicas no texto do Libâneo e perceber que fiz uma “salada” durante 35 anos de profissão... (4º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

Ressaltaram que não tinham alcançado na formação inicial, esse aprofundamento sobre o fato de que as teorias educacionais abarcavam em suas ideias e pressupostos, uma perspectiva liberal de manutenção das relações econômicas e sociais, e uma perspectiva progressista de buscar a transformação social pela educação. A professora Ana continua sua reflexão após o grupo discutir sobre o ecletismo teórico, e denota a seguinte compreensão:

Professora Ana: Acho interessante ressaltar que não me recordo de ter sido abordada com clareza as concepções liberais e progressistas que o texto traz, na época em que foi trabalhado na faculdade. Eu me lembro de ler esse texto na graduação, mas não me recordo de terem feito um paralelo entre as tendências, deixando frisadas as diferenças existentes. Considero que foi uma leitura sutil e rápida. É como se tivessem trazido o texto sem uma discussão e por isso foi algo que não marcou. Tem determinadas discussões que gravamos na memória, como, por exemplo, determinadas falas, mas isso ocorre quando faz sentido, ou seja, foi um texto que não fez sentido na época (4º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

Nesse ponto do encontro, resgatamos aspectos da teoria histórico-cultural para levantar alguns questionamentos que ficaram sem repostas, mas que proporcionaram reflexões. Quando as professoras ressaltam que não conseguiram alcançar o entendimento claro das marcas políticas e sociais que abrangem as tendências pedagógicas, isso se deve ao fato de que os professores da graduação ficaram restritos ao nível real de desenvolvimento delas, enquanto graduandas? Os professores universitários não agiram vislumbrando atingir a zona de desenvolvimento potencial? Ou será que essa formação inicial apresentava uma característica de privilegiar o conhecimento tácito, partindo de uma racionalidade prática?

Discutimos no momento do quarto encontro formativo, que a nossa forma de lidar com conceitos, de modo que venha a se tornar uma aprendizagem significativa, muitas vezes, não se realiza porque sem o movimento “de apropriação da realidade pelo pensamento por meio da passagem do abstrato ao concreto, isto é, sem a mediação da análise teórica, esse contato

61 Estudamos a obra LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, 37 p.

direto com a realidade produz no pensamento apenas uma representação caótica, superficial e fetichista” (DUARTE, 2006, p. 100).

As professoras colaboradoras completaram a discussão sobre a falta de discernimento que tinham antes dos encontros formativos, acerca das concepções liberais que abarcam algumas tendências pedagógicas, com a reflexão de que esse fato pode ser atribuído também à concepção de sociedade que tinham nos tempos de graduação. Questionaram ainda sobre quais características deveria possuir o professor formado em seus cursos de graduação?

A esse respeito, Shiroma (2003) ressalta o resultado das reformas educacionais repercutidas no Brasil a partir da intervenção dos órgãos internacionais, com a preocupação de adaptar um perfil novo de professor que seria competente tecnicamente e inofensivo politicamente (RAUPP; ARCE, 2012).

Durante a formação inicial efetuada, na maioria das vezes, as colaboradoras afirmaram que estudavam a partir de fragmentos dos textos, que raramente eram trabalhados livros completos de determinado autor, o que dificultava a compreensão do pensamento global de determinada teoria, e eram apenas um volume de cópias de textos que acabavam se perdendo com tempo e a realização das avaliações. Ao que tudo indica a fragmentação de leituras e de discussões marcaram o processo de formação inicial das professoras.

Nesse aspecto, a própria pedagogia histórico-crítica não era compreendida até os encontros formativos como uma teoria progressista que destoasse do ideário construtivista. E, do mesmo modo, a teoria desenvolvida por Vigotski estava associada também a uma perspectiva construtivista voltada para o sóciointeracionismo, como citado no segundo encontro formativo. Ambas as conceituações traziam, portanto, equívocos de interpretação.

Segundo as professoras colaboradoras, esse ecletismo teórico acontece pela falta de formações que aprofundem no estudo dos autores e em suas concepções teóricas. Conforme enfatiza a professora Ana:

Professora Ana: Dentro da própria formação nada é aprofundado. Eu tive acesso a esse conteúdo na faculdade, mas em nenhum momento ele foi aprofundado [...] Na escola também nunca reunimos em grupo para estudar como estamos fazendo agora. Nós reunimos por outros motivos, já formamos grupo na escola para estudarmos outras coisas, mas nunca o ensino e a aprendizagem (7º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

A partir desse relato da professora Ana, foi possível salientar no grupo a importância e a necessidade da leitura e discussão de textos para a formação contínua. Lembramos inclusive que no momento inicial da proposta formativa, as colaboradoras não eram receptivas à ideia de trabalharmos muitos textos. Justificaram que esse comportamento se deve à sobrecarga de

trabalho demandada ao professor, que não encontra tempo para se dedicar a uma formação com a devida prioridade, mas que reconhecem a partir dessa formação contínua a importância das leituras propostas.

Reconhecemos alguns sinais de tensionamento das necessidades formativas das professoras a partir, por exemplo, da narrativa da professora Manuela no oitavo encontro formativo, quando explicita sua visão acerca da relação entre teoria e prática, lembrando que ao categorizarmos essa necessidade formativa, destacamos a fala da mesma professora ao enfatizar que considerava a formação inicial obtida ineficaz para atuar na prática de sala de aula. Ao final da formação contínua, a professora Manuela apresenta indícios de uma concepção modificada a partir da resposta que atribui para a seguinte pergunta: *O que os encontros formativos demonstraram com relação à necessidade teórico-prática?*

Professora Manuela: *A teoria ampliou para mim o que eu tinha de percepção sobre a minha prática. Eu considerava que deveria me embasar na teoria construtivista e sempre partir do interesse da criança. Por essa razão, eu achava que estava errada quando propunha trabalhar algum conhecimento que julgava importante para as crianças, mas que não havia partido delas. Agora que compreendi melhor a teoria da pedagogia histórico-crítica, quando voltar para minha prática ficarei mais tranquila, sabendo que não estou errada de propor algo proveniente de uma perspectiva tradicional e não construtivista. Apesar de considerar que ainda preciso de muitas mudanças, muitos estudos e muito embasamento teórico, acredito que já estava no caminho certo nas propostas das atividades (8º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).*

Este relato feito pela professora Manuela, chama a atenção para a dualidade que marcava sua prática. Nitidamente, traz consigo certa preocupação por desenvolver em sua ação pedagógica algum aspecto da pedagogia tradicional. Esse fenômeno de rompimento com o tradicional é ressaltado por Duarte (2006), no contexto da pós-graduação, e notamos que por certo está presente em outros níveis de ensino. O autor ressalta que:

A negação do ensino e da transmissão do conhecimento que está na base de todas essas pedagogias⁶² produz [...] uma atitude pseudocrítica que se limita a repetir o surrado bordão de denúncia do anacronismo, do autoritarismo e do espírito verbalista e livresco da escola tradicional. Essa atitude pseudocrítica, além de disfarçar a fragilidade dos fundamentos teóricos das “novas” pedagogias, desviando a atenção para o sentimento de aversão pelas mazelas da escola tradicional, difunde ainda uma ideia falsa sobre o que seria um pensamento crítico, o qual passa a ser identificado de forma direta e mecânica com a defesa de pedagogias supostamente democráticas em oposição a pedagogias supostamente autoritárias. Esse fenômeno dificulta a discussão séria sobre o que seria um intelectual crítico em educação, na medida em que, implícita à difusão dessas pedagogias, difundiu-se também a

62 Segundo Duarte (2006, p. 100) “Pertencem a esse universo o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo (também poderia ser chamada de pedagogia do conhecimento tácito), a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo, entre outras”.

ideia de que um **educador que antes de tudo rejeite a escola tradicional** e adote uma dessas pedagogias já seria, automaticamente, um educador crítico (DUARTE, 2006, p. 100, grifo nosso).

Nesse sentido, esse sentimento de aversão à pedagogia tradicional perpassa a realidade da educação infantil, e na fala da professora Manuela notamos o quanto a sua compreensão crítica foi ampliada a partir do estudo teórico nos encontros formativos, abandonando uma concepção reducionista, dualista e pseudocrítica a respeito das teorias educacionais. Mesmo percebendo resultados positivos em uma ação protagonizada também pelo professor, ao realizar um trabalho intencional e diretivo na sala de aula com crianças pequenas, julgava estar cometendo algum erro ao trazer elementos supostamente tradicionais para sua prática pedagógica.

Os encontros formativos mobilizaram as professoras a pensarem de forma mais detida sobre utilização das teorias educacionais e do conhecimento teórico no campo da educação. Essa foi uma apreensão importante para o grupo colaborativo, pois, ao valorizar o conhecimento teórico que embasa o desempenho da sua profissão, adquirem condições para buscar o seu processo constante de emancipação, superando dicotomias redutoras do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, apresentamos a narrativa da professora Eloah para assinalar alguns avanços que as discussões teóricas permearam no processo de superação das necessidades formativas, especialmente, na relação teoria e prática na formação inicial e contínua. Sobre esse fato, a professora Eloah ao responder a mesma pergunta feita para a professora Manuela no trecho anterior, reforça que:

Professora Eloah: Eu acredito que sem a teoria não tem como ir para a prática. Agora sim, eu entendi isso! A teoria precisa caminhar junto. Conforme já foi dito pela professora Manuela, antes propúnhamos atividades, mas não dávamos tanta importância em ler e saber qual o objetivo da teoria que dava embasamento para determinada prática. Quando estudamos a teoria, percebemos que outros objetivos poderiam ter sido buscados. E, principalmente, a teoria nos embasa para entender porque oferecer determinada atividade para a criança e não outra. A teoria vem ajudar muito, porque mesmo não sendo adepta às leituras e lendo apenas aquilo que é solicitado, estou sendo sincera! E mudei a forma de pensar (8º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

Esse tópico se configurou de fundamental importância para essa pesquisa, porque revela o quanto é imprescindível defender que o conhecimento teórico não seja desprezado na formação de professores. É necessário demonstrar os avanços que o acesso à cultura acumulada historicamente propicia para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com qualidade socialmente referenciada.

Algumas narrativas das professoras apresentam questões que precisam ser seriamente debatidas quando o assunto é a formação de professores para a educação básica. Por exemplo, os relatos das professoras sobre a não consciência do significado de liberalismo ou neoliberalismo, presentes como pano de fundo das teorias educacionais, denuncia que apesar de existir um grande volume de pesquisas e produções na área acadêmica que tratam da influência das políticas neoliberais nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, essa compreensão não atinge o profissional da educação básica, ou mesmo, o graduando do curso de Pedagogia. Ao que tudo indica os debates realizados pela universidade e pelos pesquisadores da educação não reverberam nesse público de maneira substancial. De forma unânime, as professoras colaboradoras afirmaram que a formação vivenciada nos encontros formativos proporcionou uma maior elucidação sobre o quanto estavam distantes de uma discussão mais aprofundada sobre o seu fazer prático.

O caminho que perfaz a mudança de perspectiva em relação à atuação profissional é desafiador no campo da educação. Os profissionais vivem em um processo de execução de atividades e resolução de urgências que, muitas vezes, não lhes permitem a reflexão sobre questões e minúcias que lhes acompanham de modo quase automático. Estranhar as próprias concepções e maneiras de agir demanda trabalho duro e tempo para o estudo e o exercício de pensar. Acreditamos que isso ocorreu no percurso da pesquisa-ação colaborativa, mesmo que de forma singela e em pequenos pormenores.

4.3 Desvalorização profissional na educação infantil: é possível ir além?

Atingir uma compreensão plausível dos processos constituidores da desvalorização do nível de ensino da educação infantil e, conseqüentemente, das profissionais que nele atuam, não é uma tarefa simples, rápida e fácil. Ao contrário, o que temos visto são, cada vez mais, estudos nesta área que tentam abrir caminhos para um entendimento embasado cientificamente, a partir de pesquisas vinculadas à história da educação infantil.

A desvalorização profissional das professoras de educação infantil é constituída por acontecimentos históricos que influenciaram o modo como a sociedade categorizou essa etapa de ensino enquanto espaço destinado às crianças. Dentre os fatores que contribuíram para a depreciação do trabalho desenvolvido pelas professoras da educação infantil, podemos destacar o modo como os jardins de infância foram incorporados atendendo aos interesses políticos locais da época em que foram fundados, e temos ainda a influência das organizações

internacionais para as políticas públicas educacionais instituídas, a partir da década de 1970 para essa etapa de ensino.

Consideramos que o crescimento da quantidade de creches e pré-escolas na realidade educacional do Brasil, desde a década de 1970, desencadeado pela saída da mulher do cenário doméstico para o mercado de trabalho, a urbanização das cidades e por pressão dos movimentos sociais, deixou a desejar no quesito qualidade. A concepção veiculada naquele momento era a de que precisavam atender as crianças que necessitassem de um local para ficar, sem a possibilidade de haver uma preocupação com um atendimento de qualidade. Assim, a questão se estabelece no discurso de qualidade *versus* quantidade, colocando como justificativa a urgência de atender às necessidades da população (ALVARENGA, 2012; CORRÊA, 2002; CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993).

Nas décadas de 1970 e 1980 houve problemas emblemáticos no atendimento a crianças pequenas, o que de certo modo vai se arrastar, em alguns aspectos, até os dias atuais. Conforme salienta Arce (2001b, p. 176), encontramos neste cenário a “utilização de espaços ociosos ou cedidos por outras instituições, uso de pessoal voluntário, cujo critério primordial para a seleção é a boa vontade, são fatores que marcaram profundamente a educação infantil no Brasil nas décadas de 70 e 80”.

Na expectativa de esclarecer esse mesmo contexto de precariedade em que as creches e pré-escolas se expandiram no Brasil, Rosemberg (2002) enfatiza a influência das organizações internacionais ao considerar que,

O modelo de Educação infantil elaborado pela UNESCO e UNICEF nas décadas de 70 e 80 proposto para países subdesenvolvidos continha um fértil e variado menu para orientar a expansão da Educação Infantil, no período, e divulgado por publicações e seminários em diversas línguas. Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a Educação Infantil; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta (ROSEMBERG, 2002a, p. 35).

Nesse percurso a construção do perfil profissional do docente que atua com as crianças pequenas vai se construindo de maneira problemática e com muitos percalços, sobretudo em relação a qualificação adequada e valorização profissional. Podemos considerar, por exemplo, a análise feita por Arce (2008) nos manuais produzidos pelo Movimento Brasileiro de

Alfabetização (MOBRAL),⁶³ para essa etapa de ensino, na tentativa de caracterizar a pessoa responsável por trabalhar com crianças menores de seis anos de idade. Sem dúvida, conforme a autora salienta, “a definição dada a esta pessoa durante o período trouxe resultados nefastos para a construção do perfil profissional do docente que atua com esta faixa etária, fato este que se perpetua até a atualidade” (ARCE, 2008, p. 380).

Estendemos esses reflexos para os nossos dias atuais, a partir das narrativas das professoras colaboradoras quando revelam uma desvalorização social da profissão para essa etapa de ensino, mesmo após uma década da discussão feita por Arce (2008). Assim, por mais que a educação infantil tenha legitimado algum aspecto de escola, principalmente, para a faixa etária de quatro e cinco anos de idade, não é possível mensurar quanto tempo ainda iremos conviver com essa descaracterização da profissionalização das professoras de crianças pequenas.

O MOBRAL foi utilizado na década de 1980 como instrumento de expansão por todo o território nacional, para o atendimento de crianças menores de seis anos de idade. “A utilização de recursos da comunidade e o voluntarismo, marcas do trabalho do MOBRAL com a educação de adultos, acabaram por encontrar na educação infantil um terreno fértil para a cristalização das mesmas” (ARCE, 2008, p. 380).

Nesse período, denotamos o trabalho voluntário realizado, predominantemente, por mulheres e mães como estratégia para diminuir custos na expansão dessa etapa de ensino, sendo que esse trabalho foi respaldado pela disseminação do mito da mulher/mãe como educadora nata, explicado por Arce (2001b), e constatado pela autora em alguns documentos oficiais da década de 1970 e 1980 dirigidos aos profissionais que atuavam com crianças pequenas.

Como exemplo, citamos um texto publicado pelo MEC em 1981, com o título “Textos sobre a educação pré-escolar”. A autora retrata ainda outros documentos publicados pelo MEC, como manuais de atuação, que abarcavam uma espécie de receituário de ações a serem desenvolvidas junto às crianças. Sobre o documento intitulado “Atendimento ao pré-escolar” (Brasil, 1977), realizado em dois volumes com a intenção de preparar as professoras para o atendimento, Arce (2001b) faz a seguinte referência:

A exaltação do servir, do desprendimento das coisas materiais, da presença do espírito de doação, podem ser muito bem entendidas quando se tem um

63 “MOBRAL: Movimento Brasileiro em Prol da Alfabetização, programa do governo federal iniciado em 1971, cujo objetivo era a erradicação do analfabetismo no Brasil, sendo extinto em 1985” (ARCE, 2008, p. 399).

incentivo ao trabalho voluntário de mães, como no caso do Proape⁶⁴, que nada recebiam para realizá-lo, atuando somente com suas características maternas, sem formação específica para tanto. Desse ponto de vista, ressaltar características pessoais e associá-las à divindade convém, quando se pauta a educação no não-profissionalismo, calando de imediato qualquer forma de organização dessas mulheres por salários e formação (ARCE, 2001b, p. 178).

Vale lembrar, que a influência de organizações internacionais na educação brasileira não se restringiu às décadas de 1970 e 1980. Embora tenha ocorrido um movimento de resistência com relação à interferência internacional na educação infantil do País, liderado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI)⁶⁵, levando a efeito uma proposta nova para a política de educação dessa etapa de ensino, na busca por afastar o modelo “não formal” que estava sendo difundido na época, não foi possível atingir sucesso nessa empreitada, tendo em vista que em 1994, o Governo Federal adota os ditames das políticas educacionais do Banco Mundial (ALVARENGA, 2012).

Assim, no final do século XX, o País havia vivenciado no aspecto político alguns anos de uma experiência democrática, após o período do regime militar e, nesse contexto, é possível identificar o retorno da exaltação do trabalho voluntário no interior das escolas, com uma campanha decorrente da comemoração dos 500 anos do Descobrimento do Brasil, que disseminava a ideia de que o “voluntário é amigo da escola”, ou seja, “a instituição educacional escola torna-se o lugar onde qualquer pessoa de boa vontade pode atuar, o ato de ensinar é algo simples e depende majoritariamente do querer de cada um e de um pouco de prática” (ARCE, 2008, p. 398).

De tal maneira, no início do século XXI, vamos encontrar a educação infantil, “relegada ao papel de coadjuvante na formação humana do indivíduo. O profissional dessa nível de ensino tem um trabalho hercúleo para ser reconhecido como tal, reconhecimento que se reflete em salário e condições de trabalho dignas” (ARCE, 2008, p. 398). Isso demonstra, mais uma vez, a importância da formação do professor como um aspecto fundamental na luta pela valorização profissional.

Conhecer o percurso histórico de composição do âmbito de atuação profissional impacta diretamente na compreensão das condições de trabalho que lhe são disponibilizadas,

64 “Um exemplo dessa modalidade de educação foram os trabalhos do Programa de Assistência os Pré-Escolar – PROAPE –, iniciados em 1977, em Recife, com o apoio do Instituto Nacional de Alimentação” (ARCE, 2001b, p. 177).

65 A atuação histórica do COEDI pode ser conhecida de maneira mais detalhada em PRADO, A. E. F. G. *História da Política de Educação Pré-Escolar no Brasil de 1964 a 1993: Entre o Texto e o Discurso*. 2017. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

a fim de lutar por maior qualidade no desempenho da sua prática. Esse conhecimento, brevemente ressaltado neste tópico, nem sempre é previsto e atingido pelo professor quando a formação contínua articula somente o conhecimento prático e, por essa razão, não proporciona avanços significativos.

Depreendemos diante dessa concisa contextualização, que sofremos ainda hoje os resquícios das condições de instauração da educação infantil no Brasil. Em todo o país é possível averiguar as dificuldades provocadas pelo descaso com a educação infantil desde o seu início e quão desfavoráveis foram as consequências para o atendimento oferecido às crianças pequenas, bem como, as condições de trabalho do professor em regiões onde, nem mesmo, o saneamento básico é fato premente de cidadania.

Esses apontamentos evidenciam alguns aspectos que contribuíram para o processo atual de desvalorização profissional de quem atua nesta etapa de ensino. Outro fator que contribuiu para a descaracterização da professora de educação infantil enquanto profissional com qualificação e formação específica para exercer a função de ensinar, foram as concepções que embasaram a criação dos jardins de infância e o surgimento da educação pré-escolar, na perspectiva de Friedrich Froebel⁶⁶, no que se refere à forma como a teoria Froebeliana foi apropriada e adaptada para a realidade brasileira, antes mesmo de todo esse percurso histórico marcado pela política interna para fundamentação dessa etapa de ensino.

Ao buscarmos os teóricos que influenciaram e contribuíram para o pensamento conceitual que embasa as práticas na educação infantil, podemos citar além de Froebel, os trabalhos de Pestalozzi, Montessori, Claparède, Decroly. Contudo, é possível constatar que a pedagogia de Froebel, está identificada de modo inerente ao surgimento da educação pré-escolar (SOUZA; KRAMER, 1991; STEMMER, 2012).

Os resultados decorridos das pesquisas de Arce (2001b, 2002), denotam que ao fundar uma instituição destinada à educação de crianças, para além do lar, a teoria de Froebel foi compreendida no campo nacional como um jardim de infância, com caráter pedagógico em que a rainha do lar teria como substituta a jardineira, que deveria concentrar seu trabalho “nos interesses e necessidades da criança, que deveria, ser tratada pela jardineira com todo amor e carinho sem interferir em seu crescimento, cultivando os germens da tendência natural que possuiria o ser humano, a de unir-se à natureza e ao criador” (ARCE, 2001b, p. 171)

⁶⁶ É importante ressaltar que esse encaminhamento teórico que apresenta a origem do estereótipo da profissional ideal para trabalhar com crianças pequenas, surge nos estudos sobre a história da educação infantil no Brasil, a partir das pesquisas realizadas por Alessandra Arce (2001b) sobre o “mito da educadora nata na educação infantil” e com base no desenvolvimento da tese de doutorado (ARCE, 2002), quando analisa o pensamento de Pestalozzi e Froebel.

A maneira como essa concepção de jardineira foi apropriada no Brasil define um estereótipo de difícil superação no âmbito da educação infantil e que até hoje reverbera para a descaracterização profissional nesse segmento. A concepção da mulher como uma educadora nata que desenvolve espontaneamente a ação de educar, promove sérias consequências para os processos formativos das professoras de crianças pequenas nesse contexto inicial de fundação da educação infantil.

O mito da educadora nata identificado por Arce (2001b), em alguns documentos oficiais das décadas de 1970 e 1980 no Brasil, com vistas a formar na prática as professoras de educação infantil por meio de receituários, pode ser compreendido da seguinte maneira:

A constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade (ARCE, 2001b, p. 170).

Sobre a influência das ideias de Froebel para a educação infantil, é preciso considerar as pesquisas mais recentes realizadas por Hai e Prochner (2018), que aprofundaram os estudos sobre como a teoria foi incorporada à realidade brasileira, a partir de análises nas publicações feitas pela *Revista do Jardim de Infância (1896-1897)* da escola Caetano Campos, traz em suas conclusões a constatação de várias adaptações das suas ideias conforme os interesses da época no país.

Muitas traduções privilegiaram aspectos da teoria que poderiam convencer a população, em especial a elite do País, com relação aos benefícios dos jardins de infância para o desenvolvimento infantil, tendo em vista, que até essa época, em 1896, as crianças que se afastavam do lar eram somente aquelas em que as mulheres/mães precisavam trabalhar e não tinham com quem deixá-las. Nesse aspecto, as traduções do pensamento de Froebel, foram sintetizadas como aprouveram os seus representantes no Brasil (HAI, PROCHNER, 2018). De tal modo, essas adaptações teóricas trazem também consequências para o modo como as ideias são colocadas em prática por aqueles que as recebem.

Na tentativa de identificar vestígios que definiram o estereótipo das professoras de educação infantil e que contribuíram para a sua desvalorização profissional, elaboramos o Quadro 4 composto pela visão inicial das professoras colaboradoras sobre o que seria uma boa professora na educação infantil. Assim, relacionamos as respostas oferecidas pelas professoras para a respectiva pergunta do questionário entregue no primeiro encontro. Vale ressaltar que até esse momento não havíamos realizado discussões teóricas sobre a temática.

Quadro 4 - Na sua visão o que seria uma boa professora na educação infantil?

PROFESSORAS	REGISTROS FEITOS PELAS PROFESSORAS
Professora Ana	Uma pessoa disposta a encarar o novo, disposta a buscar diferentes maneiras de redescobrir o mundo.
Professora Alice	Aquele que provoca perguntas em seus alunos (perguntas essas pertinentes ao que está sendo falado e proposto).
Professora Eloah	Aquele que deixa lembranças, que jamais queremos esquecer. Por exemplo, o primeiro pegar do lápis, o primeiro rabisco no papel que mesmo tendo sido jogado fora, fica registrado dentro da gente ou da criança.
Professora Giovanna	Uma pessoa sensível e encantada com o olhar de cada criança. É estar disposta a ser criança com os pequenos; é um doar, e cultivar/cuidar diariamente.
Professora Milena	Uma pessoa criativa; que não tenha receio em se sujar e de ir ao chão; que consiga entender seu aluno pelo olhar; que tem um verdadeiro amor pela profissão.
Professora Manuela	Um bom professor na Educação Infantil tem que ser aberto ao novo, deve ser criativo, aceitar desafios e ser acolhedor.
Professora Rubi	Um bom professor na Educação Infantil deve ser aquele que se dedica todos os dias para aprendizagem do seu aluno, ensina com afeto, deixa lembranças boas e entende que cada dia é um desafio novo. Troca de experiências.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Consideramos imprescindível frisar que não temos a pretensão de localizar respostas certas ou erradas, mas apenas dialogar com as possíveis interpretações que elas veiculam. Avaliamos que o registro escrito oferece limitações de análise, por não permitir a compreensão exata sobre o que a professora queria expressar de fato a partir de determinado comentário, por não termos debatido as respostas em grupo.

Nesse sentido, a resposta da professora Ana, quando chama a atenção para a necessidade de “encarar o novo”, coaduna com a perspectiva da professora Manuela ao enfatizar “estar aberto ao novo”. Essas respostas advêm de uma ideia de que o clássico na educação seja algo ultrapassado? Ou mesmo, se o que pertence ao tradicional seja considerado antigo? Quando a professora “redescobre o mundo” ela abre mão da cultura sistematizada historicamente?

Muitas questões podem ser feitas sobre os registros do quadro anterior. Focalizamos duas respostas que oferecem elementos de análise: a descrição da professora Giovanna ao elucidar que a professora deveria ser “uma pessoa sensível e encantada com o olhar de cada criança”, e quando considera que seja “um doar, e cultivar/cuidar diariamente”, assim como o

registro da professora Milena quando ressalta a necessidade de ter “um verdadeiro amor pela profissão”.

Sem dúvida, essas são expressões que perpassam o cotidiano da educação infantil e fazem parte do discurso das profissionais que nela atuam. Contudo, propomos um debate sobre o que está velado nesta característica da professora “sensível”, que se propõe a “doar”? “Cultivar diariamente” a criança pode estar associada a uma visão do desenvolvimento espontâneo e naturalizado da criança? Ter amor pela profissão significa aceitar a precarização das condições de trabalho no interior das escolas?

O que percebemos é que as narrativas e registros das professoras de educação infantil precisam entrar em debate, para repensarmos e refletirmos em quais aspectos têm sido reproduzidas expressões e conceitos que menosprezam a profissão das professoras dessa faixa etária. Outro ponto de análise é o fato de nenhuma reposta indicar a professora como aquela que veicula o conhecimento específico ou o saber pertencente à humanidade.

Para tratar a temática da desvalorização profissional na educação infantil como necessidade formativa, trouxemos para os encontros, estudos teóricos que possibilitassem discussões acerca de como podemos superar concepções reducionistas ainda presentes para essa etapa escolar. Essa concepção reforça que a escola é vista como a continuidade do lar e os professores responsáveis por trazer o ambiente doméstico para a sala de aula, como “uma questão maternal e instrumental, com apelo pela separação entre concepção e execução, desvalorizando o trabalho crítico e intelectual e enaltecendo a prática pela prática, na maior parte das vezes espontaneísta ao extremo” (Arce, 2002, p. 3).

As discussões empreendidas nos encontros vieram no sentido de refletirmos sobre: o que está por trás da concepção que a sociedade tem sobre as características das professoras de educação infantil? Como essa profissional que atua com crianças pequenas é vista pela sociedade? Qual a valorização? Quando mantemos a expressão “tia” contribuimos para que permaneça essa desvalorização profissional? Existe uma questão afetiva no termo “tia”, por lidarmos com crianças pequenas e esse modo de denominar a professora facilita uma aproximação e um vínculo com a criança dessa faixa etária?

Realizamos um debate no sexto encontro formativo sobre essas questões, dando ênfase ao fato de que trazem em si uma série de características idealizadas que, muitas vezes, não são refletidas no cotidiano. Constatamos a necessidade de termos um aporte teórico que tratasse de maneira aprofundada, temas que abordamos na superficialidade e que têm impactos na constituição profissional na educação infantil. Não tivemos a previsão de alcançar respostas prontas ou soluções imediatas para muitas questões, no entanto, elas precisam ser debatidas e

estudadas de maneira profunda porque influenciam nas visões que embasam as práticas pedagógicas desenvolvidas, e no modo como os docentes discernem o trabalho na educação infantil.

Ao discutirmos, no sexto encontro, sobre a expressão “tia” e a possível redução que o termo pode provocar na compreensão acerca do trabalho realizado com as crianças pequenas, tivemos a narrativa da professora Giovanna, que supera consideravelmente, em nosso entendimento, o registro feito no primeiro encontro, quando utilizou as expressões “sensível”, “encantada”, “doar”, “cultivar” e “cuidar”, para responder sobre as características de uma boa professora de educação infantil, no Quadro 4.

Após o estudo teórico sobre a desvalorização profissional, ao se deparar com as seguintes questões: – *Você considera que a denominação “tia” traz uma desvalorização para a profissão? Acredita que deveria haver uma mudança nessa denominação? Já participou de alguma outra discussão durante sua formação que abordasse essa questão? Você concorda com a autora?* – Vemos a professora Giovanna apresentar um pensamento mais elaborado sobre o assunto, destacando as seguintes percepções:

Professora Giovanna: *Eu penso que esse termo “tia” traz uma desvalorização para a profissão e está muito relacionada a um aspecto cultural. Em muitos momentos, até a maneira como as mães falam a expressão “tia”, demonstram afeto, porém, em algumas situações parece que é utilizado com certo “deboche” como a enfatizar: “a tia da creche”, ou seja, “não é uma professora!”, “não é alguém que está ali para ensinar!”. Com relação à discussão sobre essa temática, eu participei na faculdade de algumas discussões, inclusive Paulo Freire tem um livro que aborda essa questão. Ou seja, considero que existem diferentes percepções, porque tem um grupo que acredita que você é uma profissional, que estudou e, por isso, você é uma professora. Então, por que não chamar de professora? Em outro aspecto, tem outro grupo que traz apontamentos sobre o fato das crianças serem muito pequenas e que não saberão chamar de professora. Eu, particularmente, não tenho problema ao me chamarem de “tia”. [...] Eu concordo com a discussão que a autora (ARCE, 2001) aponta sobre esse termo e sobre a desvalorização. Acredito que o texto ainda está atual em muitos aspectos da educação infantil [...] São questões que precisam ser discutidas no interior das escolas. Mas que por questões maiores, políticas e econômicas, deixam de ser debatidas, considerando que se a sociedade aceita assim, se cristalizou assim, por que vamos mexer? Além disso, existe um estereótipo fixado para essa tia, por exemplo, que de preferência não pode ser mais velha, principalmente nas escolas particulares (6º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).*

Houve divergências de opiniões e conceitos elaborados a partir dos textos discutidos sobre a temática. De um lado, por exemplo, algumas colaboradoras consideraram que a expressão “tia” não desqualifica o trabalho, mas que seria uma maneira de criar vínculo afetivo com as crianças, por outro lado, algumas professoras apontaram reconhecer um

desmerecimento da profissão ao utilizar esse termo, pois, quando são reconhecidas como professoras assumem um caráter de ação intencional de ensino a ser produzido junto às crianças. Nas palavras da professora Milena, é possível abranger suas percepções sobre a utilização do termo “tia”:

Professora Milena: Eu não vejo nenhum problema com a nomenclatura “tia”. Para mim é indiferente e não consigo perceber uma relação com parentesco [...] Eu sinto o termo “tia” como uma forma de carinho, como um gostar. Os pais que nos tratam como “tia” geralmente são aqueles que gostam do nosso trabalho, já os pais que são indiferentes, geralmente nos chamam pelo nome. Acredito que o termo “tia” traz uma proximidade com a família. Em minha opinião, o que precisa mudar é concepção que as pessoas têm de que o espaço escolar é uma creche, no sentido assistencialista, e não uma escola. Aí é que está a diferença! Não acho que é no profissional que está a desvalorização. Por exemplo, quando me perguntam se eu trabalho na creche, respondo: “Não, eu trabalho em uma escola de educação infantil, lá é uma escola!” Para mim, o problema é a imagem de que estamos nesse espaço apenas para cuidar, mesmo porque depois que os pais conhecem o nosso trabalho, conseguem reconhecer que somos professoras e que estamos ali desempenhando um papel pedagógico, mas antes de adentrarem nesse espaço, a comunidade externa entende como um lugar destinado ao depósito de criança (6º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

Na busca por delinear possíveis superações acerca da necessidade formativa de compreender substancialmente, e com embasamento teórico, o processo histórico de desvalorização profissional que contribuiu para a descaracterização da professora de educação infantil e quais ações presentes no cotidiano da escola que ainda reforçam essa depreciação, selecionamos algumas narrativas das professoras colaboradoras, sobre como apreciavam a temática, no último encontro, após todo o conhecimento teórico desenvolvido no percurso da formação contínua. As professoras Milena, Giovanna e Rubi, apresentaram os seguintes relatos:

Professora Milena: Nós que já atuamos na educação infantil, reconhecemos o valor do nosso trabalho e a importância do papel que desempenhamos enquanto professoras em uma escola de educação infantil. Acredito que a desvalorização venha de fora, da sociedade, que não tem o conhecimento do trabalho que realizamos com as crianças (8º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

Professora Giovanna: Os encontros formativos ampliaram a visão sobre o que mantém a desvalorização profissional para esse nível de ensino, na medida em que, podemos reconhecer ações que colaboram para isso (8º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

Professora Rubi: Para alcançar uma valorização precisamos buscar a conscientização dos pais, porque quando insistimos em superar o caráter assistencialista da educação infantil, eles também insistem em manter. Por exemplo, nos momentos em que tentamos falar com os pais sobre algum conteúdo trabalhado com as crianças, na maioria das vezes, eles interrompem a conversa para perguntar se a criança comeu bem, tomou banho e outros aspectos relativos ao cuidado. Os pais não percebem que é

importante a criança aprender, ter conhecimento (8º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

A partir dessas ponderações, refletimos sobre o fato de que os encontros formativos, de certa maneira, contribuíram para uma reflexão mais contundente sobre a profissionalidade na educação infantil e, por esse motivo, trazer para o centro das análises o processo de desvalorização da profissão com o entendimento de que existe uma perspectiva histórica como pano de fundo que precisa ser conhecida e apropriada pelos docentes.

Ao que tudo indica, parece que as docentes se tornaram mais mobilizadas para responder às situações de desvalorização da profissional que trabalha com crianças pequenas. Há no correr dos encontros formativos outros elementos teóricos que se interpõe para reconhecer, por exemplo, a presença do mito da educadora nata em determinadas falas, ou a repercussão da concepção assistencialista que prioriza o cuidado físico, como acontecia nas creches fundadas com o caráter apenas de receber os filhos da classe trabalhadora.

E sendo assim, vislumbramos a importância de propiciar tais discussões ao grupo colaborativo, por defender uma formação pelo conhecimento, que ofereça o embasamento teórico necessário para enfrentar a realidade diária, com condições efetivas para desmistificar essa desvalorização e, com isso, não venhamos a reproduzi-la em nossas concepções e práticas, mas que, ao contrário, possamos caminhar para a superação.

4.4 Pressupostos das teorias pedagógicas e teorias de aprendizagem: como direcionam nossas práticas?

O estudo das teorias educacionais ou tendências pedagógicas como são denominadas por Libâneo (2003), esteve presente na formação contínua proposta na pesquisa e se mostrou preponderante para as considerações e avanços nas discussões sobre como elas têm influenciado as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula no contexto da educação infantil. Embora essas tendências não tenham sido pensadas, especificamente, para esta etapa de ensino, elas estão presentes nas narrativas diárias das professoras como perspectivas que orientam o trabalho que desenvolvem com as crianças pequenas. Acreditamos que esse fato se deve à presença desses ideários na constituição de formação de professores de um modo geral.

Conforme demonstrado em narrativas presentes nos tópicos anteriores, o estudo das correntes teóricas possibilitou compreensões por parte das professoras colaboradoras sobre como o ecletismo tem permeado o entendimento acerca dos pressupostos de certos autores e,

além disso, permitiu reflexões sobre a concepção política e social que se configuram como pano de fundo da efetivação das tendências para a educação.

Iniciamos os estudos em autores clássicos que trataram dessas tendências ainda na década de 1980, tais como José Carlos Libâneo e Demerval Saviani. Na abordagem de Libâneo (2003), as correntes teóricas são definidas como pertencentes à pedagogia liberal e a pedagogia progressista. Para Saviani (2011, 2012), são divididas em teorias críticas, crítico-reprodutivistas e não-críticas.

Assim, nos encontros formativos procuramos compreender os aspectos da pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, que pertencem ao grupo da chamada tendência liberal para Libâneo (2003), e teorias não-críticas para Saviani (2011, 2012), na perspectiva de que nenhuma delas visam intervir na sociedade com o intuito de transformá-la. Debates também as tendências críticas em Saviani (2011, 2012), e progressistas nos termos de Libâneo (2003), que abrangem a pedagogia libertadora, e tem sua maior representação nos trabalhos de Paulo Freire, a pedagogia libertária com a autoria de Lobrot e aquela defendida pelo autor Libâneo como pedagogia crítico-social dos conteúdos, que para Saviani corresponde à pedagogia histórico-crítica⁶⁷.

As professoras colaboradoras, diante desse estudo enfatizaram que cotidianamente não abrangiam a compreensão de todas essas correntes teóricas apresentadas nos textos, tendo em vista que em seus conhecimentos prévios, era como se percebessem apenas uma pedagogia tradicional que abrigava aspectos também da teoria tecnicista e uma pedagogia construtivista que abarcava tudo aquilo que não fosse tradicional. A partir dessas discussões o grupo colaborativo tomou ciência de que o construtivismo advém da proposta da escola nova, e está agrupado em uma concepção liberal de educação e sociedade.

Ao prosseguirmos, as professoras colaboradoras afirmaram que apesar de terem lido sobre a pedagogia histórico-crítica durante a formação inicial, não compreendiam que a sua proposta questionava os ideários da escola nova que deram origem ao construtivismo. Do mesmo modo, ao aprofundarmos os estudos referentes às teorias de aprendizagem ou teorias do desenvolvimento, lembrando as principais correntes teóricas da psicologia incorporadas à educação, identificamos que as compreensões acerca das abordagens traziam o mesmo aspecto de associar pressupostos distintos.

67 Nas palavras de Demerval Saviani, o autor faz um esclarecimento sobre as denominações utilizadas em suas perspectivas críticas de educação e relata que: “quando o Libâneo estava para publicar seu livro, utilizando a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, ficou sabendo da denominação “pedagogia histórico-crítica” [...] e chegou a pensar em utilizá-la no livro. Mas eu considerei secundária a questão do nome, pois o mais importante era difundir a proposta” (SAVIANI, 2011, p. 73).

Analizamos, portanto, a abordagem inatista/maturacionista, comportamentalista, piagetiana e histórico-cultural e, a partir disso, o grupo colaborativo revelou que antes da formação contínua empreendida na pesquisa, não tinham a percepção clara de que Vigotski apresentava em seus pressupostos uma abordagem específica para além daquela defendida pelo construtivismo. Existe uma vinculação errônea dos trabalhos de Vigotski e que tem sido refutada por alguns pesquisadores e estudiosos de suas obras por mais de duas décadas, mas ainda encontramos documentos oficiais⁶⁸ que trazem essa aproximação de maneira constante, o que denota a falta de acesso dos profissionais que atuam no “chão” da escola, às discussões aprofundadas sobre as teorias que embasam suas práticas.

Avaliamos que um dos motivos a promover o não reconhecimento das distinções teóricas presentes nas abordagens está juntamente no desprezo pelo conhecimento teórico que ocorre nas propostas de formação. Isso porque, ao aprofundar na epistemologia que embasa, por exemplo, a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, é possível reconhecer o método materialista histórico-dialético a subsidiar as concepções dos seus autores. Contudo, na maioria das vezes, quando o professor participa de uma formação que trata das teorias do desenvolvimento, não se aborda a fonte marxista na qual Vigotski e Saviani se fundamentam para elaborar suas análises.

Outro fator determinante para esse cenário caótico de compreensão deficitária acerca das diferenças entre perspectivas teóricas, sem dúvida, está associado à forma como os documentos oficiais produzidos para orientar o trabalho na educação infantil, tratam diversas abordagens, favorecendo o ecletismo ao situarem os pensamentos dos autores como apenas complementares uns dos outros.

Durante os encontros formativos, foi discutido no grupo que o problema não está em conjugar teorias e recorrer a diversos autores, caso isso promova resultados interessantes para a formação do seu aluno. O maior problema pode estar na falta de clareza sobre os princípios de cada um, ou mesmo, quando os documentos oficiais levam o professor a considerar que todos os autores que avançaram em suas teorias com relação à pedagogia tradicional sejam pertencentes a uma concepção construtivista de educação, sem explicar os diferentes objetivos que compõem seus pensamentos, e abordar quais consequências certas teorias trazem para a formação da criança.

Esse fenômeno foi denominado por Arce (2001a), como uma “medusa de mil cabeças decrépitas”, ao avaliar a forma como o construtivismo foi abordado nos Referenciais

68 As Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (2020) apresentam em sua composição teórica a junção de vários teóricos com diferentes perspectivas, sem realizar as devidas explicações acerca de suas teorias.

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI,) em 1998, na tentativa de dar ênfase ao reducionismo, presente no documento, no que se refere às teorias de Piaget, Vigotski e Wallon. Ao analisar o documento à época sinalizou ainda que,

Vemos Vigotski sendo utilizado como aquele que fala das interações sociais, como práticas subjetivas entre indivíduos, Piaget como o que trata do desenvolvimento cognitivo e Wallon como o responsável pelo lado afetivo, pelo desenvolvimento do “eu” da criança. Este tipo de vulgarização destes teóricos e suas obras já vêm sendo denunciado. [...] Cabem aqui alguns questionamentos: como um documento eclético e incoerente teoricamente pode contribuir para a real melhoria da qualidade do atendimento na educação infantil, área esta já marcada pelo ecletismo que, na maior parte das vezes, levou ao amadorismo e utilização do senso comum para guiar o trabalho pedagógico? (ARCE, 2001a, p. 273-274).

Ainda hoje é preciso considerar que não houve avanços significativos, com relação à compreensão dos percalços causados pelo ecletismo para embasar a prática das professoras de educação infantil, que muitas vezes ficam perdidas diante de várias concepções teóricas, sem saber o que de fato propicia um trabalho pedagógico coerente.

Na tentativa de identificar as concepções prévias das professoras colaboradoras a respeito das teorias pedagógicas e de desenvolvimento, nas quais acreditavam embasar suas práticas, propusemos no primeiro encontro, um questionamento acerca das atividades pedagógicas no âmbito da educação infantil e com as respostas organizamos o Quadro 5:

Quadro 5 - O que você entende por atividades pedagógicas na Educação Infantil?

PROFESSORAS	REGISTROS FEITOS PELAS PROFESSORAS
Professora Ana	Toda e qualquer atividade na qual a criança seja protagonista.
Professora Alice	São atividades que permeiam o universo do que poderá ser apreendido pelo aprendiz e que despertem na criança o gosto pelo que foi proposto.
Professora Eloah	Na Educação Infantil tudo que realizamos com a criança é uma atividade pedagógica, como por exemplo, o banho e o almoço são vistos como momentos de aprendizagem. O banho se torna atividade pedagógica quando se fala do corpo, da higiene e etc. No almoço o pegar na colher, a forma de se sentar para comer até chegarmos ao momento da tentativa de escrita, pintura, tudo é atividade pedagógica.
Professora Giovanna	Brincar em tudo a todo o momento; é deixar fluir a imaginação.
Professora Milena	Trata-se de uma atividade que leva a criança à construir suas próprias percepções de mundo. Atividades concretas.
Professora Manuela	Essas atividades devem ser mais concretas e com sentido para a criança.
Professora Rubi	Atividade pedagógica na Educação Infantil é tudo que auxilia na aprendizagem do aluno e também no seu desenvolvimento integral. Por exemplo: brincar, comer, pintar, colorir, tudo aquilo que está na rotina da criança, inclusive o banho.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Ao apresentar o Quadro 5, salientamos que até esse momento, não tínhamos dialogado com o conhecimento científico para a elaboração dos comentários. Percebemos nas respostas que as professoras colaboradoras não citam literalmente uma tendência pedagógica ou psicologia do desenvolvimento que utilizam para fundamentar a elaboração de uma atividade pedagógica, talvez porque a pergunta não suscite essa abordagem. Entretanto, é possível empreender algumas análises a partir dos registros presentes no quadro com referência às respostas oferecidas. Por exemplo, na expressão da professora Ana, ao considerar que a “a criança seja protagonista” temos a presença marcante da concepção construtivista embasando a concepção da professora.

O mesmo ocorre na frase trazida pela professora Giovanna quando ressalta o “brincar a todo o momento”, caso não estabeleça um direcionamento para algumas brincadeiras, deixando todas elas partirem do espontâneo, também assume uma característica do construtivismo. Igualmente a professora Manuela ao enfatizar que as “atividades devem ser mais concretas e com sentido para a criança”, não especifica o que considera o sentido para a criança. Contudo, se entendermos que esse concreto seja algo real para criança, é possível considerar que a intenção seja partir do seu interesse, sendo essa uma defesa singular do construtivismo, que para nós é importante, mas que pode ser pouco produtor caso a professora fique restrita a isso e não traga conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento infantil.

Nos termos utilizados nos registros, percebemos um privilégio da criança como o centro do processo pedagógico, o foco está no aprendiz e, conseqüentemente, na sua aprendizagem. Não percebemos a mesma referência dada ao professor e ao ensino nesse contexto. Por mais que possamos destacar a resposta da professora Eloah, ao considerar que a criança está em constante aprendizagem, seja nos momentos da alimentação, nos cuidados com a higiene ou nas atividades de pintura e tentativa de escrita, a professora prescinde de enfatizar que existe um conhecimento que está sendo veiculado a partir da ação de ensinar da profissional de educação infantil. Sendo possível perceber uma superação dessa forma de citar o trabalho desenvolvido na educação infantil, em falas posteriores da professora Eloah, após o suporte teórico utilizado nos encontros, quando ela salienta que “até o brincar na educação infantil precisa ser direcionado e ter sentido e significado para a criança”.

Com base nos registros feitos pela professora Alice, as atividades pedagógicas devem surgir em consonância com “o gosto da criança”, em uma visão construtivista isso seria suficiente, mas se quisermos ampliar as possibilidades de desenvolvimento integral da

criança, é preciso fazer referência às suas necessidades de aprendizagem, de modo a favorecer o seu processo de humanização e de apropriação de conteúdos científicos. Sobre a possibilidade de ampliar cientificamente as atividades pedagógicas propostas para o contexto da educação infantil, Marsiglia e Martins (2013, p. 98) trazem o seguinte esclarecimento:

Nosso esforço é no sentido de compreender a educação escolar como locus privilegiado da formação filosófica, teórica e metodológica para exercício do trabalho docente. Assim, de nada adianta colocar acento na prática, se ela fica restrita ao cotidiano, à prática utilitária e pragmática e perde de vista que só em unidade com a teoria é que possibilitará sínteses explicativas, de múltiplas determinações, da própria prática (Marsiglia e Martins, 2013, p. 98).

Diante dos comentários feitos pelas professoras ainda no primeiro encontro, e que compuseram o Quadro 5, consideramos importante salientar que corroboramos com a perspectiva de escutar a criança e dar voz aos seus interesses, levando em consideração o seu processo ativo na produção do conhecimento e na apropriação da cultura historicamente acumulada, contudo, é imperioso não desprezar o papel protagonista do professor nesse processo de ensino e aprendizagem.

Acerca da especificidade do trabalho pedagógico junto a esta etapa de ensino, recorremos a Pasqualini (2010a, p. 162), para contextualizar que:

A literatura contemporânea voltada à educação de crianças de 0 a 6 anos apresenta a partir da década de 1990 um intenso debate acerca da especificidade do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária. Verifica-se a tentativa de se delinear uma identidade própria para o segmento da Educação Infantil, que foi historicamente atrelado a finalidades extrínsecas, ora compreendido como equipamento de caráter assistencial-custodial (especialmente no caso das creches), ora como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação.

Diante disso, alguns pesquisadores da educação infantil apresentaram a especificidade da educação infantil, como sendo o binômio cuidar e educar que aparece também em documentos oficiais como os RCNEI. “Em uma tentativa de reafirmar que cuidado e educação são conceitos inseparáveis foi cunhado o termo *educare* (em inglês, *education* e *care*)” (STEMMER, 2012, p. 23, grifos da autora). Todavia, além dessa especificidade atrelada à faixa etária das crianças da educação infantil a partir da década de 1990, é possível evidenciar que “desde a sua origem, a atenção institucional à criança de zero a seis anos esteve [...] unida a ideários naturalizantes, abstratos, aistóricos e, por que não dizer, românticos, acerca da infância e das possibilidades desenvolvimentistas que esse período da vida encerra” (ARCE; MARTINS, 2013, p. 5).

As teorias que fazem parte do ideário construtivista, originadas da escola nova, ganharam espaço no âmbito da educação infantil e atuam de maneira sedutora para que professoras se considerem críticas e ativistas na proposta de formar cidadãos criativos e com capacidade de interferir na sociedade, pelo fato de propiciarem que a criança seja protagonista em seu processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva de análise, Marsiglia (2011, p. 14) considera que “na atualidade, remontando o movimento da pedagogia nova (ou escolanovismo) as pedagogias do ‘aprender a aprender’ têm se firmado hegemonicamente”, se fazendo presente a partir de diferentes denominações, sendo elas, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos, a pedagogia do professor reflexivo e outras variantes. “Para essas pedagogias, portanto, a educação não está centrada em adquirir conhecimento (domínio de conteúdos), mas sim no processo da aprendizagem” (idem, p. 17).

As influências dos documentos oficiais do final do século XX, as crenças e os rótulos designados para essa etapa de ensino ainda se reproduzem de maneira velada, com reflexos das pedagogias do “aprender a aprender” que subsidiaram os pressupostos da Pedagogia da Infância⁶⁹ e deixaram marcas ainda presentes na realidade da educação infantil e que “tem as mesmas características da teoria do professor reflexivo, agora, traduzidas para as crianças da educação infantil. Para os autores dessa corrente, a escola deve seguir as necessidades e interesses do aluno, respeitar sua individualidade, suas potencialidades” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 100).

Nos trabalhos desenvolvidos por Rocha (1999), pensadora da Pedagogia da infância⁷⁰, a autora retira a função do ensino para essa faixa etária ao afirmar que “enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo” (ROCHA, 1999, p. 61-62). Nos moldes dessa concepção teórica o ator do processo educativo é a criança, sendo fundamental ao professor respeitar os limites e o tempo

69 A Pedagogia da Infância surge no cenário final da década de 1990, segundo aponta Stemmer (2012), em momento em que começa a existir uma crítica à influência excessiva que a psicologia exercia no campo da educação. Assim, o que é chamado de psicologização da educação, embora tenha sua contribuição reconhecida, passa a ser duramente criticado e, com isso, outras áreas do conhecimento começam a ser buscadas para contribuir e subsidiar a educação infantil, como exemplo, a antropologia e a sociologia. “A partir dessa mesma época anuncia-se a necessidade de construção de uma pedagogia para a educação infantil. Os estudos precursores dessa tendência foram as teses de Ana Lúcia Goulart de Faria e Eloísa A. Candal Rocha” (STEMMER, 2012, p. 16).

⁷⁰ De acordo com Silva (2011, p. 95) “no Brasil, os principais pesquisadores preocupados com a construção e o fortalecimento desta pedagogia são: Rocha (1999); Kishimoto e Pinazza (2007); Angotti (2006, 2007); Faria (2007); entre outros”. Nesse contexto, os pressupostos de alguns autores internacionais coadunam com essa perspectiva da pedagogia da infância, quais sejam Oliveira-Formosinho (2007).

de cada criança. “Outra característica muito presente no discurso dos pesquisadores que defendem uma pedagogia da infância se reporta ao não diretivismo no processo educativo de crianças pequenas que, conseqüentemente, leva ao espontaneísmo” (SILVA, 2011, p. 97).

A interpretação dessa teoria pode acontecer de forma equivocada, caso o professor da educação infantil acredite que deva propiciar momentos educativos para a criança sem a responsabilidade de trabalhar conhecimentos científicos inerentes à formação humana. É possível considerar que uma continuidade da Pedagogia da infância instaurada na década de 1990, seja atualmente a Sociologia da infância⁷¹ muito em voga nas orientações atuais para o trabalho com as crianças pequenas e que recebe a influência das escolas italianas, sob a perspectiva de Lóris Malaguzzi. Isso porque, conforme apontam os estudos de Assis e Melo (2013, p. 33) é possível observar que os pesquisadores da Sociologia da Infância abarcam, igualmente, “a importância das estruturas sociais na construção das culturas da infância, porém, o fazem a partir de uma concepção natural de infância na qual a criança é dotada de uma sabedoria intrínseca que se manifesta espontaneamente”.

O mérito da Sociologia da infância está em destacar a necessidade de que as crianças sejam ouvidas como sujeitos ativos, no meio social e nas pesquisas sobre as infâncias, demonstram assim a importância que assumem na produção da cultura. Contudo, recorrem no mesmo aspecto “das interpretações *naturalizantes* e em certos casos *espontaneístas* sobre o desenvolvimento, parece que a criança possui uma cultura peculiar e independente dos adultos e de outras crianças com as quais convive” (ASSIS; MELO, 2013, p. 25, grifos das autoras). O que provoca um entendimento errôneo sobre a ação pedagógica intencional que o professor precisa exercer.

As análises que delineamos a partir desta pesquisa, considerando o estudo teórico empreendido, nossa experiência profissional e a realização da formação contínua proposta, nos permite concluir que esse modo de entender o desenvolvimento das crianças pequenas e o papel da escola difundido pela Pedagogia da Infância na década de 1990, e que tem sido reverberada pela Sociologia da Infância nessa compreensão de que a criança possui uma cultura a ser manifestada, trouxe consequências desastrosas para a compreensão do que as professoras que trabalham com essa faixa etária deveriam oferecer para a formação das crianças com relação ao conhecimento científico e cultural existente.

⁷¹ Os estudos da Sociologia da Infância têm como principais representações os trabalhos de Sirota (2001) e Montandon (2001), e ainda dos pesquisadores portugueses Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto (1997), do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

O que fica subentendido é que a profissional de educação infantil deveria apenas acompanhar, facilitar e mediar a aprendizagem da criança. De tal modo, o fato de reduzir o papel do professor a esse nível, tirando a sua responsabilidade primordial de ensinar, promoveu um impacto fortemente negativo para a formação das professoras de educação infantil e, sobretudo, para a formação das crianças filhas das classes trabalhadoras, tendo em vista que são as escolas públicas que adotam fielmente os documentos oficiais impregnados dessa pedagogia e que ressoam agora na BNCC com o pano de fundo da Sociologia da Infância.

Por conseguinte, ao promoverem a minimização do papel docente, a supremacia da brincadeira livre e espontânea e a secundarização do ensino, respectivamente, denominados por Hai (2018), como os três principais mitos disseminados no contexto da educação infantil, essas pedagogias contribuem para desqualificação profissional das professoras e, indiretamente, tornam precárias as condições de trabalho com as crianças dessa faixa etária (HAI, 2018; HAI; FARIA, 2020).

Corroborando com essa proposição, Assis e Mello (2013, p. 25) sugerem que “essas tendências enfatizam a espontaneidade das ações pedagógicas como significado de mediação, em uma perspectiva de que a criança por si só cria suas próprias estratégias de conhecimento”. Os autores partem de “um ideário *antiescolar*⁷², que tem como um de seus pilares a negação do ato de ensinar” (PASQUALINI, 2010a, p. 161, grifo da autora).

A partir dos embasamentos teóricos supracitados, desenvolvidos por pesquisadores da área da educação e, de maneira específica, no campo da educação infantil, perscrutamos o fato de que seja oportuno considerar a importância e a legitimidade do ensino para as crianças menores de seis anos que frequentam as escolas de educação infantil desse país.

Acreditamos que as concepções pedagógicas em que o papel do professor esteja voltado para uma intervenção conceitual, envolvendo um processo de mediação intencional e planejada, sejam aquelas que exercem função determinante e essencial para o desenvolvimento infantil, contribuindo de maneira efetiva para uma prática pedagógica que propicie um conhecimento sistematizado para as crianças pequenas.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2012), se refere aos métodos que devem ser propostos para a educação de maneira geral, com o intuito de obter um desenvolvimento integral do aluno. Nas palavras do autor,

72 Termo definido por Arce (2004, p. 154) como sendo “o esforço para contrapor uma cultura da infância à educação escolar tradicional”.

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2012, p. 69-70).

Sem dúvida, não podemos desconsiderar a experiência da vida cotidiana que a criança traz ao adentrar na escola, e que deve ser considerada no processo de ensino e aprendizagem. Porém, o professor tem o papel de reestruturar qualitativamente este conhecimento espontâneo, levando a criança a ultrapassá-lo “por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico. Na relação dialética entre conceito espontâneo e conceito científico, percebe-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (FACCI, 2004, p. 235).

Nesse sentido, apontamos possíveis superações desta terceira necessidade formativa revelada pelas professoras colaboradoras, a respeito do entendimento que o grupo colaborativo atingiu acerca das concepções que perpassam as teorias educacionais e as teorias de aprendizagem, a partir da narrativa que segue, ressaltando que alguns relatos trazidos nos tópicos anteriores, que abordaram as outras duas necessidades formativas elencadas, já demonstraram também algumas superações.

Sobre a importância da intencionalidade do trabalho do professor identificamos na narrativa da professora Giovanna, quando abordávamos um exemplo de atividade típica do construtivismo, um posicionamento mais complexo. Em um diálogo com a mediadora é possível destacar a questão:

Professora Giovanna: Quando o aluno realiza sozinho a coleta de dados acaba direcionando para um “achismo” porque é o que ele buscou, se o professor não intervir não acontece a apropriação e elaboração do conhecimento científico, fica no “é o que eu acho, o que eu penso”, e não existe um aprofundamento.

Mediadora: Por isso Saviani vai falar do afrouxamento do conteúdo a partir da tendência da escola nova. Porque ficou a cargo do aluno buscar sua aprendizagem e acaba ficando no senso comum. Precisamos trazer isso para a nossa formação aqui. Caso ficássemos debatendo apenas sobre o que sabemos das nossas práticas, não sairíamos do senso comum na formação contínua. Nesse sentido, apreendemos a importância de trazer a teoria para dialogar com a nossa prática, pois assim avançamos em algum aspecto nas reflexões abarcadas (5º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

As discussões aqui engendradas denotam o quanto ainda é imprescindível debater sobre as concepções acerca da educação infantil, bem como o processo de ensino e

aprendizagem nessa etapa de ensino, impactando diretamente nos meandros da des(valorização) das profissionais que trabalham com essa faixa etária e, principalmente, denunciando o negligenciamento com o processo de ensino e aprendizagem, instaurado à custa de uma possível proteção à infância, mas que na verdade, tem permeado a negação do direito da criança ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Consideramos que Silva (2012) apresenta questionamentos para esse importante debate, ao evidenciar que,

A maioria dos estudiosos da educação infantil pautam-se nos ideais construtivistas para pensar sobre a educação de crianças menores de seis anos, defendendo premissas como a do protagonismo das crianças no processo de aquisição do conhecimento, e a do papel do educador como mediador do processo de ensino-aprendizagem, dentre outras. Para esses estudiosos, a criança é detentora do saber e sua vontade de aprender é a mola propulsora do ensino a ela destinado pelos educadores. Porém, na prática, identificamos outra realidade, uma vez que o ensino oferecido às crianças é condizente com sua classe social, ou seja, a educação direcionada às crianças das classes mais favorecidas é diferente de a destinada àquelas que pertencem às classes menos privilegiadas. Por isso, nos perguntamos: Qual a causa dessa diferença na educação? Tomando por base o construtivismo, como ficam as crianças que vivem nos ambientes pobres em estímulos? A elas fica limitado o acesso ao conhecimento? Os fundamentos construtivistas são aplicados no ensino das camadas populares como forma de educação para a subalternidade? (SILVA, 2012, p. 21).

É possível vislumbrar que temos uma frente de debates e mesmo de resistência para que a educação infantil não prescindia do papel de etapa de ensino no contexto da educação básica, buscando o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança, abrangendo a sua função para além do caráter assistencialista ou de uma acepção que privilegie o espontaneísmo das ações educativas, em detrimento de uma ação diretiva do professor.

Defendemos que a escola tem o papel primordial de oferecer acesso ao conhecimento acumulado, a fim de permitir que o educando se insira na cultura a que pertence, o que demanda do professor assumir o ofício de ensinar. Nesse sentido, é possível considerar a importância da formação contínua de professores para que reconheçam o aspecto político da sua profissão e possam refletir, questionar e debater sobre quais concepções de educação infantil têm sido reforçadas em suas práticas.

No próximo capítulo apresentaremos alguns indícios do que podemos considerar como necessário para a formação contínua de professoras que atuam na educação infantil, a partir da avaliação das professoras acerca dos possíveis impactos que as ações formativas empreendidas nesta pesquisa tiveram para repensar a atuação profissional que desempenham. Abalizamos as direções que têm sido tomadas para a formação da criança no âmbito da

educação infantil, na perspectiva de oferecer um ensino de qualidade socialmente referenciada e que promova o acesso das crianças ao conhecimento das áreas científicas, com vistas ao desenvolvimento integral das crianças.

**COMO OS ENCONTROS FORMATIVOS IMPACTARAM A ATUAÇÃO
PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS COLABORADORAS E QUAIS
REPERCUSSÕES POSSÍVEIS?**



“Todos e cada um de nós nos descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir e pensar). Tal existência transcorre naturalmente, espontaneamente, até que algo interrompe o seu curso, interfere no processo alterando a sua sequência natural. Aí, então, o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter e examinar, procurar descobrir o que é esse algo. E é a partir desse momento que ele começa a filosofar. O ponto de partida da filosofia é, pois esse algo a que damos o nome de problema.”

Demerval Saviani (1996)

Será possível vivenciar um processo formativo e sair incólume de mudanças, dúvidas, novos olhares e novas percepções? Não temos aqui a pretensão de abranger todos os possíveis impactos que esta pesquisa possa ter provocado no grupo colaborativo, uma vez que muitos deles ainda não são conscientes e apenas serão palpáveis quando defrontados com situações da prática cotidiana.

Contudo, consideramos admissível apresentar alguns impactos da formação contínua, notadamente destacados na avaliação das próprias professoras colaboradoras desde o início da pesquisa, e que se configurou como um dos objetivos anunciados. Analisamos o conteúdo presente nos registros feitos pelas professoras, ao apontarem como os encontros formativos impactaram em seu desenvolvimento profissional.

Além disso, discutimos caminhos possíveis de reflexão sobre o que esperamos de uma formação contínua de professores que atuam na educação infantil, com base no que as narrativas e registros das professoras colaboradoras indicam, e também, no que as pesquisas recentes têm apontado como direcionamento para essa etapa de ensino.

As prováveis repercussões vêm de encontro ao que compreendemos como possibilidades reais de serem concretizadas nas ações formativas que são propiciadas aos professores da educação infantil, em consonância com o que esses docentes esperam de uma formação contínua. Estamos em um contexto educacional que enfrenta questões sociais, políticas e econômicas problemáticas e que estão estruturadas junto aos desafios pedagógicos cotidianos.

Ao pensarmos na proposta de formação contínua a perspectiva inicial era intervir na atuação pedagógica das professoras colaboradoras no âmbito da escola de educação infantil em que atuam, contudo, as necessidades formativas manifestadas no decorrer dos encontros nos encaminharam para a intervenção com o intuito de reconhecermos a importância do estudo teórico e da formação contínua para a atuação profissional. Nesse contexto, caminhamos para um processo de desenvolvimento profissional docente, e as professoras assumiram o seu papel de sujeitos no processo formativo.

Para tanto, consideramos que a formação contínua, ao final do percurso realizado, tenha avançado em aspectos qualitativos para além de ações formativas e tenha se configurado em atividades formativas, conforme salienta Longarezi (2008),

A atividade se constitui a partir de um conjunto de ações articuladas por uma necessidade comum. Se as ações forem consideradas isoladamente configurar-se-iam em “meras” ações, o que, na perspectiva da Teoria da Atividade, não desencadearia desenvolvimento. [...] A partir de necessidades comuns, é estabelecido pelos sujeitos um conjunto de ações que, articuladas,

possibilitam atingir os objetivos do grupo e, com isso, sanar as necessidades (LONGAREZI, 2008, p. 4).

A realização da formação contínua no contexto investigado, pode ser analisada como um dos pontos primordiais dessa pesquisa, uma vez que, partindo das necessidades comuns do grupo colaborativo, atribuímos significação para a atividade⁷³. Os processos formativos que se organizam em torno da atividade, pode prosperar, pois “os professores mudam sua forma de pensar e de agir, desenvolvendo seu psiquismo e transformando-o, tanto na sua dimensão pessoal quanto na sua dimensão profissional” (LONGAREZI, 2008, p. 5).

Quando o professor se envolve em experiências formativas, angaria mecanismos para identificar os determinantes sociais que interferem em sua prática de maneira mais ampla, bem como, “perceber-se enquanto sujeito histórico do processo ensino-aprendizagem, capaz de analisar, criticar e transformar a realidade escolar, em razão de um determinado projeto educativo no qual ele acredite” (MELO, 2020, p. 32).

Evidenciamos que a formação contínua desenvolvida com as professoras colaboradoras permitiu abordar a maior parte das temáticas destacadas pelas autoras, o que demonstra as possibilidades de desencadear um desenvolvimento profissional docente quando a pesquisa acadêmica se insere no contexto investigado. Campos e Melo (2017) mostram que,

O processo de desenvolvimento profissional refere-se à maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos e aos seus pares. No entanto, depende de fatores que constituem o contexto da atuação docente, tais como: espaço e condições de trabalho, políticas públicas, crenças e valores pessoais e profissionais, formação inicial e continuada, identidade e socialização docente, experiências, saberes, práticas, dentre outros (CAMPOS; MELO, 2017, p. 4433-4434).

Baseadas nesses pressupostos organizamos a pesquisa-ação colaborativa. Percebemos no caminhar que ao fazer parte do grupo colaborativo, o pesquisador também consegue compreender de maneira mais abrangente as aspirações e necessidades que surgem na trajetória. Ele também faz parte do universo da pesquisa. E a pesquisa se torna um fator iminentemente formativo para o pesquisador.

Nesse sentido, Longarezi, Prada e Puentes (2012) esclarecem que o pensamento sobre a formação de professores deve se fundamentar em princípios de indagação, autonomia, dúvida, “problematização, interpretação e ação na transformação da realidade, de construção individual e coletiva” (idem, p. 72), contrapondo a uma prática ideologizada para o professor. A formação “para e pela pesquisa como atividade de desenvolvimento profissional pressupõe

73 De acordo com Leontiev (2010, p.115), "a primeira condição de toda atividade é uma necessidade".

fazer da pesquisa-formação espaço de construção das relações entre esses princípios e as situações a serem interpretadas, analisadas e transformadas pela pesquisa e pela formação profissional docente” (ibidem).

Assim, consideramos que a proposta de formação contínua empregada nesta pesquisa com as professoras colaboradoras aproximou-se dos pressupostos que abrangem uma pesquisa-formação, podendo ser analisada sob essa perspectiva ao compreendermos que a essência da pesquisa-formação se caracteriza por,

Ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica enquanto unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões em interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política (LONGAREZI; SILVA, 2012, p.45-46).

Salientamos que a unidade pesquisa acadêmica e prática pedagógica de fato se fizeram constituintes e constituidores de sentido no processo de formação contínua das colaboradoras. Todavia, a utilização do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica como embasamento para refletir sobre o contexto educacional, trouxe contribuições valiosas para ancorarmos as possibilidades de intervir na realidade escolar. Diante disso, julgamos a possibilidade de pensarmos em possíveis repercussões de formação contínua para o grupo colaborativo.

5.1 Então, o que reverberamos para a formação contínua de professoras da educação infantil?

A partir das análises feitas por Prada, Vieira e Longarezi (2009), sobre as concepções de formação de professores presentes nos trabalhos da ANPED no período entre 2003-2007, concluíram que,

A maioria das pesquisas apontam objetivos para tratar alguns desses problemas enunciando em seus trabalhos o “dever ser” da educação, da formação e da prática dos professores, contudo não se apontam nem se criam os meios para viabilizar esse “dever ser”. Frequentemente se busca um responsável por não se alcançar esse “dever ser”, o governo ou outras instâncias da educação e até mesmo o professor (como se ele tivesse as condições e não produzisse as transformações). (ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 15).

De tal modo, procuramos ao longo da pesquisa não nos restringir ao “dever ser”, contudo, buscamos demonstrar na realização da formação contínua o que analisamos como resultados atingidos e aqueles que precisamos continuar no percurso formativo para atingir.

Diante das vivências proporcionadas pela formação contínua desenvolvida nesta pesquisa, consideramos necessário trazer algumas discussões sobre como as propostas de formação para professores que atuam na educação infantil podem ser pensadas e encaminhadas. Não temos a pretensão de propor soluções prontas ou receitas infalíveis, o objetivo é colocar em debate e questionar o que esperamos para uma formação contínua de qualidade que contribua para o trabalho pedagógico das escolas de educação infantil e para o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, precisamos enfatizar as possibilidades e perspectivas teóricas para a formação contínua das professoras de educação infantil com as quais possamos dialogar, na tentativa de avançar qualitativamente nas propostas de formação, almejando resultados cada vez mais positivos para a atuação profissional com crianças pequenas, tendo em vista a quantidade de pesquisas que têm sido produzidas em diversas áreas. Dentre esses estudos destacamos os avanços observados a partir da teoria histórico-cultural, tanto em âmbito nacional, quanto internacional.

Sobre a proposta de uma formação na perspectiva histórico-cultural, Gimenes e Longarezi (2011, p. 5) sinalizam que para “pensar a formação continuada de professores com uma nova postura se faz necessário romper os paradigmas existentes, com a intenção de concebê-la como desenvolvimento profissional gerando assim, novas aprendizagens que potencializarão novos conhecimentos”.

Além da equiparação da importância do conhecimento teórico em justaposição com o conhecimento prático, discutido e ressaltado como fundamental para a formação de professores, consideramos que existem outros aspectos para os quais precisamos voltar o olhar quando falamos sobre os professores da educação infantil e o que precisam desenvolver para realizar um trabalho com qualidade.

O olhar sugerido por Gimenes e Longarezi (2011), ao pensar em uma proposta de formação que se baseia na abordagem histórico-cultural, aponta que o professor é “um sujeito histórico e social, que se desenvolve pela atividade gerada pela necessidade e por motivos”⁷⁴, (idem, p. 7). Para tanto, os docentes que são levados a uma formação a partir de motivos

74 Na tentativa de compreender os motivos que levam um professor a realizar uma formação contínua, podemos utilizar dos pressupostos de Leontiev (2010) ao esclarecer que existem motivos baseados em estímulos que irão gerar ação, por outro lado, temos os motivos formadores de sentido que geram atividade.

próprios, conseguirão abranger com maior significação o conteúdo proposto, em relação a quando participam de uma formação sem atribuir motivo. Por conseguinte enfatizam que,

Ao entendermos estes conceitos percebemos o quão importante se fazem dentro do contexto da formação continuada de professores, e como eles se configuram perante aqueles que a idealiza, ou seja, a presença dos conceitos das teorias vigotskiana e leontieviana no programa de formação ofertada pelo gestor de educação proporcionará o desenvolvimento de seus professores impulsionando-os a serem autores de sua formação. Então, se pleiteamos uma formação que admite o professor como sujeito histórico e social, contemplando em seu bojo questões relevantes oriundas da própria problemática desse docente, acreditando e estimulando-o a buscar essa formação que é potencializadora de seu desenvolvimento, estaremos seguindo por um caminho que favorecerá a autonomia e consequentemente o despertar político quanto a sua profissão (GIMENES; LONGAREZI, 2011, p. 7-8).

A teoria histórico-cultural faculta uma aproximação⁷⁵ com a pedagogia histórico-crítica no que se refere aos processos formativos, devido ao fato de possuírem a mesma base epistemológica e, em nossas análises, são abordagens que trazem contribuições preponderantes para a formação docente justamente porque tem como enfoque o desenvolvimento humano, embora cada abordagem traga suas especificidades e podem ser úteis em aspectos distintos, devido às potencialidades de cada uma.

Igualmente, as possibilidades de associação da teoria histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica no contexto da formação das crianças na educação infantil, também é uma perspectiva que tem sido estudada por diversos autores⁷⁶ que apontam caminhos muito promissores para o desenvolvimento integral da criança. Nesse aspecto, os esclarecimentos de Pasqualini e Abrantes (2013), se fazem relevantes ao enfatizarem que ,

Tal proposição evidencia o papel da psicologia na orientação da ação pedagógica, na medida em que o ensino incide sempre sobre um psiquismo em desenvolvimento, ou seja, sobre um psiquismo que apresenta determinadas capacidades e funções psíquicas próprias de um período determinado do desenvolvimento (*estado*) e ao mesmo tempo caminha no sentido da superação de seu estado atual mediante a formação de novas capacidades e funções (*vir-a-ser*). Ao afirmar a importância da psicologia, compreendemos que psicologia e pedagogia constituem uma unidade orientadora da ação pedagógica, sem, contudo, elevar a ciência psicológica à condição de guia do trabalho pedagógico em detrimento da análise dos *conteúdos culturais* a serem transmitidos aos indivíduos (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 15, grifos das autoras).

75 Alguns autores em suas pesquisas anunciam a aproximação das duas perspectivas, tais como Duarte (2001), Pasqualini (2010b) Lavoura e Martins (2017), entre outros.

76 Arce (2013), Pasqualini; Abrantes (2013), Marsiglia; Saccomani (2016), Marsiglia; Saviani (2017), Martins (2013, 2016).

Por certo, é necessário ter clareza sobre que pretendemos ensinar as crianças, como podemos desenvolver esse ensino e quais as aprendizagens essenciais e necessárias para essa faixa etária. Alguns caminhos foram apontados pelas professoras colaboradoras e que será o nosso ponto de partida para reflexões futuras. Por exemplo, quando retratam o exemplo de atividades pedagógicas que gostam de realizar com as crianças, sugerem:

Professora Manuela: *Eu gosto de dar atividade de registro no papel, porque parece que ao ver o resultado no final do ano, temos certa motivação, mas eu também gosto quando a criança constrói alguma coisa, e, neste caso, o registro da atividade só é possível por meio de fotos, acho bem interessante. Por exemplo, quando fazemos uma receita junto com as crianças e a gente consegue ver a alegria no rostinho deles, quando eles estão fazendo e participando, neste caso, não só utilizando o papel.*

Professora Eloah: *E esse tipo de atividade é marcante para eles.* (1º ENCONTRO FORMATIVO, 2020)

Percebemos na fala da professora Manuela a valorização da participação das crianças nas atividades, o que de fato é fundamental para que ocorra aprendizagem, os estímulos oferecidos nesse contexto ganham relevância para a assimilação de conceitos. Conforme revela Arce (2013), em seus estudos acerca das pesquisas desenvolvidas por Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy⁷⁷ em escolas de Londres na Inglaterra e publicadas no ano de 2004, “as autoras consideram que o trabalho na Educação Infantil possui dois ambientes de aprendizagem: em casa e na escola; sendo ambos fundamentais para o desenvolvimento infantil” (idem, p. 6).

A importância do estímulo ficou evidente na pesquisa mencionada ao observarem que,

[...] as crianças que em casa possuíam este ambiente baseado em idas à bibliotecas, leitura de livros, brincadeiras que estimulavam o contato com números, quantidades, letras; cantar músicas, brincar com rimas, ou seja, que realizavam em casa atividades de estímulo intelectual; ao serem avaliadas, estas crianças, apresentaram um desenvolvimento mais avançado mesmo sendo ainda pequeninas, quando comparadas as que não possuíam este tipo de ambiente propiciado pelos cuidadores. Elas eram capazes de realizar uma série de atividades que, para alguém que trabalha por estágios de desenvolvimento, estariam além do seu suposto nível de desenvolvimento esperado (ARCE, 2013, p. 6-7).

A autora sinaliza na citação acima que as crianças que receberam estímulos mais elaborados tiveram melhores resultados nas avaliações propostas. Nesse sentido, outro caminho apontado pela autora em estudos posteriores (HAI, 2018) está intrinsecamente vinculado às contribuições da neurociência para a área da educação, demonstrando as potencialidades da plasticidade cerebral no desenvolvimento humano.

⁷⁷ A pesquisa teve “a duração de cinco anos acompanhando o progresso de 3000 crianças em 141 pré-escolas em Londres (Inglaterra). Uma das preocupações do estudo foi tentar compreender qual efeito a pedagogia aplicada nos primeiros anos de vida teria sobre o desenvolvimento infantil e o processo de escolarização posterior” (ARCE, 2013, p. 6).

Condizentes com essas reflexões, destacamos uma narrativa da professora Ana ao relatar que durante o desenvolvimento de uma atividade pedagógica, tem prazer em observar a criança na sua tentativa de fazer o que lhe é proposto. Segundo ela esse momento de “estar junto com a criança, de ajudar, de incentivar e acompanhar quando ela consegue realizar, desfrutar da sensação de comemorar o avanço atingido, é o que há de melhor em desenvolver uma atividade” (PROFESSORA ANA - 2º ENCONTRO FORMATIVO, 2020). Independente da atividade indicada, o prazer está em verificar como a criança vai tentar realizar, quais estratégias criará, quais resultados surgirão, seja numa pintura ou na tentativa de escrita.

As considerações da professora Ana condizem com as ponderações da pesquisa desenvolvida por Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004), e analisada por Arce (2013). Ademais, ressalta-se a importância de se adotar atividades estruturadas no contexto dos ambientes educacionais para crianças menores de seis anos, tendo em vista, que na pesquisa referida, o desenvolvimento infantil apresentou melhores impactos nos casos em que a escola e as professoras proporcionavam para as crianças, tanto momentos de atividades abertas em que “a professora trabalha a livre escolha das crianças”, quanto os momentos de atividades estruturadas (ARCE, 2013, p. 7).

A atividade do professor é assim fator preponderante para o desenvolvimento da criança. Nesse contexto a formação contínua assume ascendência nas mudanças que se busca atingir no âmbito educativo e os profissionais da educação infantil podem ser instigados a romper com ideias reducionistas que levam professoras a insistir na reprodução de práticas irrefletidas em detrimento de estudos que privilegiam o estudo e a reflexão. A atuação profissional docente pode considerar que “para nos tornarmos humanos, precisamos nos apropriar daquilo que as gerações anteriores já produziu, incorporou, superou, transformou e que nos coloca, não mais em um mundo natural, mas no mundo da cultura” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 99).

As narrativas seguintes parecem assegurar a importância de o professor ser ativo e se comover com o desenvolvimento da criança no processo pedagógico:

Professora Giovanna: Com as crianças maiores das turmas de 1º e 2º períodos, quando começamos a direcionar uma atividade no quadro e percebemos que a criança segue em frente sozinha e fala: “_ Tia eu já terminei!” Nessa hora nem acreditamos, porque demos um direcionamento e a criança foi embora.

Professora Ana: Não só os maiores. Gosto de ver, por exemplo, a tentativa dos bebês com os quais trabalhei o ano passado na turma do Berçário, quando colocávamos nas mãos deles uma massinha feita de amido de milho e eles pegavam e amassavam aquela massa que escorria nas mãozinhas e

me olhavam, não tinha sensação melhor para mim do que ver aquilo. (3º ENCONTRO FORMATIVO, 2020)

O que parece estar claro para as professoras da educação infantil, se refere ao cuidado fundamental de oferecer para as crianças atividades que correspondam à sua faixa etária. O relato que a professora Ana apresenta para o trabalho com bebês, está em consonância com as indicações de Silva e Arce (2014), ao afirmarem que para as crianças com a faixa etária entre zero e dezoito meses, “a experimentação e a participação direta ocorrerá por meio de atividades que envolvam o aparato sensorial (sentidos), pois, nesta fase, a criança ainda encontra-se centrada no mundo do perceptível” (idem, p. 96).

De certo modo, as professoras colaboradoras expressam a confiança de que com o seu trabalho a criança consegue avançar, o que indica uma perspectiva mais diretiva e intencional de ensino, conforme as docentes defendem em outras narrativas. Contudo, acreditamos que se faz necessário estudar como esse ensino pode ser concretizado a partir de perspectivas teóricas que subsidiem o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais propositivas e enriquecedoras. Os apontamentos de Barbosa (2012) evidenciam que,

Parece-nos necessário reconhecer que há ações construtivas por parte dos alunos em seus processos de aprendizagem, entretanto essa construção não deve ser entendida como um processo essencialmente individual por pelo menos dois motivos: primeiro porque os processos de construção de conhecimento não se fazem à margem da influência decisiva que têm os professores sobre eles e nem à margem da carga social que comportam sempre os conteúdos escolares. Depois porque os conteúdos escolares não são um conteúdo qualquer, eles são formas culturais já construídas e elaboradas em um nível social, eles não são objetos de conhecimento mais ou menos complexos, são produtos da atividade e conhecimento humano marcados social e culturalmente (BARBOSA, 2012, p. 115).

Deste modo, é significativo o fato de que a educação infantil possui um repertório vasto de conteúdos a serem explorados com as crianças menores de seis anos. Ao trabalhar com conteúdos a escola não deixará de ser um espaço prazeroso e que respeita o processo de aprendizagem e apropriação do conhecimento pela criança. Sobre as atividades que as crianças pequenas mais gostam de realizar, as professoras afirmam que:

Professora Ana: *As atividades que as crianças mais gostam são aquelas em que elas põem a mão na massa. É quando elas tentam realizar. Se eu chegar e entregar algo pronto não tem a mesma aceitação. Hoje eu vejo a diferença, quando comparo como era no início da minha carreira. Quando eu mostro, por exemplo, como a atividade deve acontecer, mas deixo que as crianças tentem fazer, tem melhores resultados.*

Professora Eloah: *Sobre esse aspecto de por a mão na massa, eu pude vivenciar com as crianças naquele “Projeto da horta” que falamos, porque eu comecei mostrando para elas, desde a sementinha. Questionando o que era aquela semente, de qual alimento e até como fazia o buraco na terra*

para plantar a semente. Ensinei que eles deveriam cavar, plantar e depois colher. De fato, elas participaram de todo esse processo de maneira ativa e não só como espectadores. Então isso para elas, foi algo que sei que irão se lembrar pelo resto da vida. (5º ENCONTRO FORMATIVO, 2020)

A percepção das professoras, nas falas citadas, sobre o fato das crianças preferirem as atividades que requerem a “mão na massa”, está muito ligada aos interesses que as crianças possuem nessa faixa etária da educação infantil e, principalmente, no modo como estabelecem relação com o que desejam conhecer. Essa perspectiva vai ao encontro aos estudos realizados também por Arce, Silva e Varotto (2011), quando ressaltam a importância de oferecer para as crianças a oportunidade de questionar, construir e desenvolver uma forma de pensar cientificamente.

No caminho pedagógico que as professoras acreditam, há embasamentos teóricos que podem trazer contribuições significativas, de modo a ampliar e potencializar o trabalho com crianças pequenas, contudo, é imprescindível ter um aprofundamento teórico e trazer esses estudos para a formação contínua dos professores de educação infantil de maneira geral. É fundamental que a criança possa agir, pensar, fazer. Arce Hai (2018) nos diz sobre a importância do protagonismo da criança por meio do campo científico e do trabalho docente.

Todos esses princípios do ‘Mão na massa’ procuram trabalhar as ciências com base no mundo real, travando uma relação dialética entre o cotidiano e o campo científico. A criança age o tempo todo, e essa ação é planejada e intencionalmente conduzida pelo professor. Existe um movimento em que ele estrutura e semiestrutura um conjunto de atividades, deixando espaço para que os alunos também proponham, para que pensem, dialoguem, questionem. Dizendo de outro modo, há espaço para que as crianças, progressivamente, se tornem protagonistas de seu processo de aprendizagem (HAI, 2018, p. 112).

Reconhecemos que não conseguimos abarcar essas questões na formação contínua proposta na pesquisa, devido à escassez de tempo para aprofundar nas teorias que podem contribuir para o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e na relação direta do professor com a criança, devido ao fato de que o nosso foco esteve centrado em discutir sobre questões, tais como, a importância do conhecimento teórico, a valorização do professor na educação infantil e o papel da formação contínua, dentre outras.

Ponderamos que as ações formativas das professoras de educação infantil devam focalizar o conhecimento sobre como podem, por meio do ensino, contribuir para o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, para a aprendizagem da criança no âmbito escolar. Isso porque, concordamos com Arce Hai (2018, p. 95), ao enfatizar que a “aprendizagem e ensino não podem ser separados, não há ensino sem aprendizagem nem

aprendizagem sem ensino. Contudo, no campo da educação infantil, por vezes, essa dupla inseparável parece não existir, é apagada por mitos presentes no cotidiano das escolas”. E dando continuidade a esse pensamento podemos questionar: “mas ensinar o quê? O conhecimento científico, nossa cultura humana” (idem, p. 94).

O que percebemos é que a abordagem teórica proveniente do ideário construtivista, apesar de ter dado enfoque às várias possibilidades de aprendizagem da criança, com base no que desperta o seu interesse e partindo do cotidiano de suas experiências concretas, deixou aberta uma interpretação assumida por muitos professores da educação infantil de que o seu papel teria um caráter acessório no desenvolvimento infantil e, sem dúvida, isso traz um prejuízo para o caráter formativo da escola, mesmo voltada para os primeiros anos da vida da criança.

Os pressupostos teóricos que embasam a chamada pedagogia da infância, por sua vez, criaram uma linha tênue de interpretação por parte dos profissionais da educação, de que as crianças não precisariam da intervenção sistemática do professor para se apropriar do conhecimento culturalmente estabelecido. Isso porque, ao proporem o desmonte de práticas realmente prejudiciais para essa faixa etária, que pregam o aligeiramento da escolarização de crianças pequenas, com o uso de apostilas que visam o início desordenado dos processos de aquisição da leitura e da escrita de modo a acelerar o desenvolvimento infantil, deixaram margem para o entendimento de que ensinar na educação infantil é algo nocivo.

Esse contexto foi ressaltado durante os encontros formativos, quando as professoras salientaram que, muitas vezes, já se sentiram tolhidas na ação de ensinar no contexto da educação infantil, justamente porque existe uma compreensão equivocada do que seja esse ensino para as crianças pequenas. A professora Rubi, por exemplo, chama a atenção sobre o que tem sido oferecido para as crianças nas escolas públicas municipais, ou melhor, o que temos deixado de oferecer a partir do que está preconizado nos documentos oficiais que respaldam as ações pedagógicas nesse contexto. Em sua narrativa afirma que,

Professora Rubi: Quando eu estava na outra escola com uma turma de primeiro período, questionei muito sobre o que deveríamos trabalhar com as crianças. Era o meu primeiro ano nessa escola, mas eu questionei. O que eu escutei foi o seguinte: “Aqui você não alfabetiza!”. Isso porque, eu queria pelo menos ensinar o alfabeto. E foram várias as vezes que eu escutei isso: “Não, aqui você não alfabetiza, aqui você não ensina!” (7º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

Essa fala é significativa e permite pensar em desdobramentos para o papel da escola de educação infantil. É possível identificar que os documentos oficiais deixam brechas para determinadas posturas que seguem por uma visão estreita sobre as práticas pedagógicas na

educação infantil. Não é raro encontrar professores e educadores que de uma forma geral, acreditem que a ação de ensinar crianças pequenas seja algo danoso para o desenvolvimento infantil e um desrespeito à infância.

Não defendemos que a criança deva ser alfabetizada na educação infantil, como objetivo de ensino, entretanto, é papel da escola trabalhar a função social da escrita. No cotidiano das práticas pedagógicas, a todo o momento, o professor utiliza da linguagem escrita para desenvolver as atividades, seja por meio da leitura dos livros infantis ou registrando em papel as questões levantadas em uma roda de conversa. Portanto, não há uma justificativa sustentável para deixar de apresentar as letras do alfabeto de maneira contextualizada às crianças. Essa e outras questões foram debatidas no grupo, o que possibilitou ricos momentos de aprendizado e emancipação.

De fato, ficou notório durante o trabalho desenvolvido que é preciso investigar a linha tênue na interpretação do que deve ser oferecido/tratado no âmbito da educação infantil. Temos clareza que o professor deve pensar de modo mais atento sobre o seu papel intencional junto a criança, mas não em uma perspectiva de aligeirar seu processo de conhecimento. Corroboramos com Arce Hai (2018) ao sinalizar que,

[...] precisamos repensar e abolir práticas que trazem para a educação infantil a ideia de acelerar o desenvolvimento. Essa ideia é passada pelo uso de apostilas desde os três anos de idade ou de livros didáticos produzidos para essa faixa etária. Lembremos: não há como acelerar desenvolvimento, a criança precisa estar no mundo, agir nele para aprender, precisa construir, montar, amassar, observar etc. As apostilas e os livros didáticos para essa faixa etária não são ferramentas adequadas para esse trabalho. Em muitas escolas, as crianças acabam nem realizando as atividades, que são feitas por professores, pois uma característica dessa faixa de idade é requerer ‘mão na massa’ (HAI, 2018, p. 126, grifo da autora).

A partir da citação supracitada, é frustrante avaliar a realidade atual das escolas geridas pela RME de Uberlândia que atualmente já aderiu ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação infantil, com perspectivas de que as crianças recebam livros didáticos já no ano de 2022, sendo essa uma perspectiva diversa da concepção exposta por Hai (2018).

Acreditamos que a formação de professores, inicial ou contínua, pode propiciar condições para que esse profissional entenda que existe um conhecimento científico que deve ser apreendido por ele e trabalhado no interior das salas de aula. Assim como é seu papel contribuir de forma intencional, planejada e diretiva para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças da educação infantil. De tal modo, é possível aliar ação e interação na educação infantil:

O **ambiente de atividade** a ser construído na escola deve tomar como princípio a necessidade de que o conhecimento científico a ser ensinado na escola seja trabalhado travando relações com as situações vivenciadas pela criança, ou seja, o conhecimento presente no cotidiano. Deve haver um movimento de integração entre ambos os conhecimentos, em que o ponto de partida e o de chegada residam na prática social da qual essa criança faz parte. Acrescemos que esse **ambiente de atividade** não pode prescindir de oportunizar à criança colocar a mão na massa, ela precisa agir, usar seus sentidos para explorar. Quanto menor for a criança, mais necessário será aprender via ação direta no mundo. Ação e interação são duas ferramentas que geram aprendizagem e devem ser utilizadas por professores de maneira intencional em sua prática (HAI, 2018, p. 110, grifos da autora).

Ter orgulho no exercício de sua profissão, reconhecer que o avanço das crianças ao final de um ano letivo é significativamente superior em comparação ao conhecimento que tinham no início do ano escolar pode ser um termômetro significativo para vislumbrar a mobilização do professor no exercício da profissão. A narrativa a seguir da professora Giovanna demonstra essa situação. Ela denota a ideia de que a sua intervenção impacta na aprendizagem ao longo do ano e promove o desenvolvimento das crianças.

Professora Giovanna: *Eu me orgulho quando chega o final de um ano letivo e sinto que valeu a pena, que as crianças aprenderam. Apesar de todas as adversidades que temos, todos os problemas que enfrentamos [...]. Mas quando chegamos ao final do ano e podemos avaliar que aquela criança que está ali, quando chegou ainda não sabia pegar no lápis e agora quando olhamos suas atividades, que apreciamos as fotos, a gente pensa como aquela criança cresceu. É bom ver que eu ajudei no processo.* (3º ENCONTRO FORMATIVO, 2020)

Além das considerações acerca de como a formação contínua deve oferecer subsídios para que o professor proponha atividades pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das crianças e para que reconheçam a necessidade de trabalhar as diversas áreas do conhecimento científico desde a mais tenra idade, com o intuito de possibilitar que todos tenham acesso à cultura histórica constituída, avaliamos que seja imprescindível refletir sobre o que os professores de educação infantil esperam de uma formação contínua.

As propostas de formações que não condizem com os interesses e necessidades dos professores, muitas vezes, assumem características apenas burocráticas para cumprimento de carga horária formativa exigida em planos de cargos e carreiras. Sobre esse fato, as professoras colaboradoras ofereceram alguns indícios das aspirações que possuem quando entram em uma formação e, com certeza, evidenciaram que para ser considerada produtiva, a formação deve impactar de algum modo no exercício da prática cotidiana.

Ressaltaram que a formação precisa acontecer de acordo com o público a que se destina, ou seja, ao ponderar o assunto que será tratado, em alguns momentos, é mais

proveitoso preparar uma formação para o grupo mais experiente e outra formação para o grupo de professores iniciantes, tendo em vista, que as necessidades formativas são distintas. Sobre esse viés, trouxeram um exemplo no trecho a seguir, em que abordam as características de formação proposta pelo centro de formação municipal de Uberlândia (CEMEPE) com a consideração e avaliação que segue:

Professora Ana: Sabe o porquê temos a impressão que as formações antigas eram melhores? Talvez porque naquela época, não tínhamos tanto conhecimento como temos hoje. Por isso, consideramos que a formação hoje está aquém do esperado, porque já temos aquele conhecimento. Quando chegamos lá, já sabemos o que estão falando e já fazemos daquela forma, portanto, não tem novidade. Porém, para quem está ingressando na Rede Municipal de Ensino quando participam das atuais formações, talvez possam considerar que é algo novo. Já para nós que já estamos há mais tempo é sem proveito.

Mediadora: Vocês consideram então que deveria haver uma separação, sendo uma formação para quem está ingressando e uma formação para quem está na prática há mais tempo?

Professora Ana: É isso.

Professora Giovanna: Justamente.

Professora Eloah: Quando a professora Ana fala da necessidade de uma formação específica para quem está ingressando, eu concordo com ela. Tanto que na época que comecei a trabalhar como educadora, oito anos antes de ser professora, tive uma preparação maravilhosa, como se fosse um treinamento de mais de uma semana, em que aprendíamos muito mesmo. Hoje as educadoras chegam sem preparo nenhum, algumas nunca entraram numa sala de aula de educação infantil (1º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

Os relatos que as professoras colaboradoras fizeram ao longo da formação contínua proposta nesta pesquisa a respeito do centro de formação do município (CEMEPE), estão em concordância com a pesquisa realizada por Gimenes e Longarezi (2010)⁷⁸, ao analisarem que,

[...] a formação continuada ofertada pelo CEMEPE se pauta mediante idealizações dos gestores, sem, contudo, abrir espaço para aqueles que são os maiores interessados, ou seja, a partir das vozes de quem a procura, planejar a formação contemplando os anseios dos profissionais. Portanto, o que é ofertado, em geral, não é mais do que cursos de carga horária pré-estabelecida com encontros mensais, com temáticas que nem sempre contemplam os desejos e as necessidades dos participantes, pois elas são pensadas por outrem que tem anseios diversos do público alvo. Ou então, pacotes pedagógicos adquiridos de empresas organizacionais para serem aplicados a todo professorado, massificando e generalizando os profissionais e, a própria formação continuada, não considerando a essência de cada um (GIMENES; LONGAREZI, 2010, p. 3-4).

⁷⁸ A pesquisa: “As políticas públicas de formação continuada de professores do município de Uberlândia: um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural”.

Durante o percurso da pesquisa fomentamos discussões valorosas, ao pensarmos em possíveis repercussões de formação contínua para professoras de educação infantil que trabalham com crianças menores de seis anos. Concluindo que na presença de tantos desafios, contrassensos, lutas e percalços, a incumbência dos pesquisadores que assumem o compromisso de desvelar o cotidiano escolar da educação infantil, está em trazer para o debate as concepções contra hegemônicas aqui tratadas. Isso pode ser pensado em âmbitos municipais, estaduais e nacionais. Nesse ínterim foi possível vislumbrar o quanto essa etapa de ensino ainda se desenvolve à margem da educação básica, em condições excludentes para o desenvolvimento profissional e nas disposições das formações propostas.

Como consequência da investigação, podemos destacar duas ideias como produtos dessa tese e que abordamos, sintetizadamente, no próximo tópico, sendo elas: a “repulsão teórica” e a “formação pelo conhecimento científico”.

5.2 Da “repulsão teórica” à valorização da “formação pelo conhecimento científico”: como chegamos às ideias?

A formulação de um conceito parte das compreensões que são elaboradas pelo sujeito que o apreende, reelabora e o constitui na emergência do novo. Longarezi e Franco (2013), amparadas na perspectiva de Vigotski esclarecem que “o conceito científico se desenvolve, se forma por um autêntico e complexo ato do pensamento, do ponto de vista psicológico, um ato de generalização, intelectualização e domínio pela tomada de consciência e voluntariedade” (idem, p. 101).

O desenvolvimento dessa pesquisa permitiu que atingíssemos um maior nível de complexidade no pensamento que tínhamos sobre a formação contínua, ao iniciar essa investigação. Duarte (2006) explica esse fenômeno ao afirmar que,

O conhecimento que o intelectual adquiriu em sua formação, e para cujo desenvolvimento ele pretende contribuir com sua atividade de pesquisador, deve estar internamente articulado à crítica dos processos sociais de apropriação privada do conhecimento. Nessa direção, a formação do intelectual crítico não dispensa o auxílio de uma teoria crítica. Não existe nenhum tipo de pensamento crítico em abstrato, isto é, desprovido de conteúdo (DUARTE, 2006, p. 94).

O conteúdo a que tivemos acesso esteve balizado por uma teoria que nos deu o suporte necessário para as análises que deveríamos empregar no decorrer das narrativas e das atividades formativas desenvolvidas. E de tal maneira, nos permitiu elaborar um conceito próprio sobre as vivências articuladas durante o percurso investigativo.

A ideia de *repulsão teórica* surge para as nossas análises como o processo ao qual o docente está submetido, diante das inúmeras ações que desenvolve no desenrolar de suas práticas, que o conduz para um distanciamento do estudo teórico, já que este lhe exigiria um tempo e uma dedicação não disponíveis devido à sobrecarga de trabalho. Neste caso, se “na prática a teoria é outra”, não há necessidade de perder o pouco tempo disponível na realização de leituras de textos acadêmicos e pesquisas científicas que estão distantes do “chão” da escola e, que, poucos resultados trazem para a atuação profissional que desempenha em sala de aula.

Desse modo, ao ter assumido o ideário da racionalidade prática, com base na concepção do professor reflexivo veiculada no final do século XX e início do século XXI, o professor acredita que sua formação acontece na reflexão sobre a prática, o que resulta em uma repulsa pela teoria, que provoca o afastamento docente do cenário da formação contínua.

Evidenciamos o fenômeno da *repulsão teórica* antes mesmo de oficializarmos o convite para as professoras colaboradoras participarem da proposta de formação contínua. As primeiras apreensões demonstradas por elas antes de iniciarmos os encontros formativos, estavam diretamente ligadas à preocupação de terem muitos textos teóricos para lerem, como sendo, uma objeção para aceitarem, devido à falta de tempo para o estudo.

Paralelamente às condições precárias de formação oferecidas aos professores da educação básica, de maneira geral, temos uma cultura disseminada no âmbito escolar em que não se recorre à teoria, nos momentos em que a realidade prática traz algum desafio. Na maioria das vezes, um colega mais experiente é acionado para resolver problemas que surgem no cotidiano, tais como, dificuldades para desenvolver projetos com as crianças, sugestões de brincadeiras, questões relativas à indisciplina, ou ainda, aspectos vinculados à aprendizagem.

Não é comum vermos no cotidiano das escolas, professores ressaltando que estudarão alguma abordagem teórica para definirem como proceder pedagogicamente. O pragmatismo que culturalmente predomina no fazer pedagógico docente é constantemente reforçado pelos custos financeiros necessários para o processo de autoformação.

Infelizmente, devido ao baixo piso salarial, raramente vemos uma professora de educação infantil participar de congressos e seminários, e quando acontece essa formação, ela se dá por meio de sorteio das vagas disponibilizadas pela rede municipal de ensino. Nesse contexto, talvez a professora seja escolhida para participar de uma formação que não condiz com as suas aspirações e, desse modo, tem acesso a um material de leitura que só intensifica sua *repulsão teórica*.

Em face dessa realidade, para trazermos o aporte teórico nas discussões que empreendemos, fomos impulsionados a discutir com os docentes acerca da necessidade de ler e estudar. Para isso, trouxemos questionamentos e dúvidas, abordamos algumas situações complexas vividas na prática e, ao identificarmos que não dispúnhamos de conhecimento prático e teórico suficiente para responder tais questões, reconhecemos a importância de recorrer às pesquisas e ensaios acadêmicos que abordassem as temáticas escolhidas.

Portanto, quando os pressupostos teóricos começaram a trazer significado social e sentido pessoal para as professoras colaboradoras, foi possível transpor de certa maneira, a *repulsão teórica* a que nos referimos. Acompanhar esse processo de valorização do conhecimento científico em consonância com o conhecimento prático trouxe-nos uma experiência enquanto pesquisadora e profissional da educação, na lida com a formação de professores e com o fazer pedagógico escolar.

Podemos dizer que a possibilidade de transpor a *repulsão teórica* identificada no início da formação contínua, sobreveio de maneira positiva quando a teoria esteve condizente com as necessidades formativas do grupo. Por conseguinte, foi com a *formação pelo conhecimento científico* que conseguimos superar as necessidades formativas desveladas.

A segunda ideia elencada está intrinsecamente ligada ao conhecimento científico como forma de levar o professor a avançar conceitualmente em suas reflexões, práticas e atuação profissional, com vistas a atingir o desenvolvimento nas diversas dimensões em que atua.

Isso significa que ao falarmos de formação contínua, não devemos prescindir do estudo teórico para dar ênfase à prática. Queremos enfatizar que não teríamos avançado qualitativamente em nossas discussões caso tivéssemos desprezado as pesquisas acadêmicas da área. A proposta de *formação pelo conhecimento científico* permite dialogar com a prática que surge no interior das discussões porque é inerente ao sujeito constituído pela sua profissão.

Foi significativo perceber como resultado da pesquisa o quanto o grupo colaborativo avançou em concepções, percepções, conceitos e conhecimento, a partir dos estudos teóricos realizados. Por essa razão, passamos a analisar o desenvolvimento profissional atingido, com base nas avaliações feitas pelas próprias professoras colaboradoras sobre os impactos da formação contínua.

Dentre os destaques feitos pelas professoras colaboradoras a respeito da formação contínua efetivada, encontramos descrições mais sucintas e outras mais detalhadas. Os registros elaborados partiram de uma pergunta motivadora dirigida ao grupo no final do oitavo encontro formativo que se configurou como última formação proposta ainda nessa

pesquisa: *Os encontros formativos tiveram impactos para o seu desenvolvimento profissional e para a sua atuação docente?*

As professoras tiveram autonomia para responderem presencialmente ou encaminharem posteriormente suas respostas, a fim de refletirem com mais tempo sobre os desdobramentos da formação vivenciada. Assim, passamos a expor e dialogar com as definições ponderadas pelas professoras colaboradoras na ordem em que recebemos:

Professora Milena: A partir da formação ampliei meus conhecimentos, tive acesso a informações desconhecidas e pude avaliar minha atuação enquanto professora. Com os encontros abri minha visão em relação às teorias e consegui entender melhor minha prática e a partir de então tenho outra visão da vida docente. Acredito que terei mais clareza diante da minha conduta na sala de aula. (8º ENCONTRO FORMATIVO, 2020)

A narrativa da professora Milena apresenta indícios de cumprimento das aspirações desta pesquisa ao sinalizar uma valorização da teoria em conexão com prática, principalmente, quando comparamos esse registro do final da formação e os relatos feitos no primeiro encontro, momento em que as professoras ressaltaram muitas queixas em relação ao uso dos aportes teóricos nas formações e enfatizaram a necessidade de que os cursos de formação de professores fossem mais práticos.

É possível considerar que um dos impactos almejados para os encontros formativos, que se constituiu sob o aspecto fundamental de conscientizar as professoras colaboradoras sobre a unidade entre teoria e prática, pode ser evidenciado a partir da narrativa da professora Giovanna no trecho a seguir:

Professora Giovanna: Foi com imensa alegria que participei da pesquisa colaborativa de doutorado. No início fiquei um pouco apreensiva em não saber como colaborar com a pesquisa. Mas com o passar dos encontros foi possível perceber que a pesquisa proposta era um repensar do nosso trabalho realizado no dia a dia da escola. As discussões que foram acontecendo em grupo apontaram caminhos para um estudo mais aprofundado das teorias/concepções que embasam a pedagogia no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, a relação professor/aluno e seus desdobramentos. As atividades propostas: leituras; debates; registros individuais; relatos de experiências e dinâmicas despertaram em mim a necessidade de resgatar aprendizagens, pensamentos e perspectivas a cerca da minha formação inicial e como a mesma influenciou e tem influenciado o meu trabalho enquanto docente. Foi possível refletir a relação teoria/prática com o olhar numa perspectiva dialética. Apesar de considerar que o tempo dos estudos reduzido, foi possível perceber como a história do país e do mundo tem influência direta em nossa atividade pedagógica e como a mesma contribui na formação dos nossos alunos. Os estudos foram grandes facilitadores na tentativa de compreender a importância da educação na vida das crianças. E a escola sendo um espaço por excelência de construção do saber acumulado historicamente pode contribuir para a formação de um aluno capaz de transformar a realidade ou apenas manter e reproduzir a

sociedade que estamos. Ao finalizarmos os encontros formativos é possível afirmar que os mesmos contribuíram de maneira muito positiva no meu desenvolvimento profissional e para uma reflexão frente a minha atuação docente. Penso que quando se tem a oportunidade de um repensar a respeito do cotidiano/prática da sala de aula todos os atores envolvidos no processo educativo têm a ganhar com reflexões necessárias para o processo ensino aprendizagem. (8º ENCONTRO FORMATIVO, 2020)

A avaliação produzida no trecho acima, constituiu para essa pesquisa uma apreciação significativa sobre o caminho trilhado. Quando pensamos inicialmente em propor uma formação contínua para as professoras com as quais partilhamos o trabalho profissional, tínhamos o anseio de atuar diretamente nas atividades pedagógicas de registro que elas desenvolviam junto às crianças. Porém, no processo formativo identificamos que outras questões se faziam prioritárias para as ações formativas, e precediam outras possibilidades de intervenção. A análise das necessidades formativas reavivou a compreensão de que precisávamos discutir a concepção pragmática e avançar em relação a uma práxis que de fato valorizasse a unidade teoria e prática.

No ato de pesquisar, a pesquisa indicou necessidades formativas que não eram percebidas pela então supervisora escolar, e que foram alcançadas apenas pela pesquisadora na relação com os estudos teóricos provenientes do processo formativo vivenciado no doutorado. Para tanto, a possibilidade de levar para o cenário acadêmico o diálogo intrínseco com a educação básica, se tornou imprescindível e foi assumida como compromisso social de reivindicar que cada vez mais professores, educadores, coordenadores pedagógicos e todos os envolvidos com o cotidiano escolar tenham oportunidade de desenvolver pesquisas científicas. Carecemos com urgência de formações contínuas que avancem significativamente para além da reflexão da prática sobre a prática, sendo preciso oferecer aos professores acesso ao conhecimento científico no interior de seu contexto de trabalho.

O trabalho realizado expõe a necessidade dos profissionais que atuam na educação básica, que podem e devem realizar cursos de mestrado e doutorado mesmo que não tenham necessariamente o objetivo de abandonar sua carreira na educação básica para atuar como professor do ensino superior. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2015, p. 586) ressalta o papel da Universidade de colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, com menos desigualdade, sendo mais evoluída culturalmente e economicamente. É notório o quanto foi proveitoso e enriquecedor para o grupo colaborativo receber, conviver e elaborar em conjunto conhecimentos científicos durante a formação contínua, voltados para a realidade da escola pública de educação infantil.

A professora Rubi, no excerto apresentado a seguir, expõe uma ideia que se manteve recorrente nas falas das professoras colaboradoras durante todo o processo e que se refere ao ensejo que tiveram de trocar experiências entre elas, como aspecto fundamental para o desenvolvimento profissional. Todavia, tivemos a preocupação de distinguir que apenas a reciprocidade das práticas não provoca os avanços que esperávamos, sendo indispensável dialogar com a teoria. Ela ressalta em seu depoimento a importância dos estudos na formação contínua:

Professora Rubi: Os nossos encontros tiveram grande impacto na minha prática docente, na verdade foi um divisor de águas! Ampliou a visão sobre minha prática pedagógica, me levou a reflexão sobre como posso melhorar e aprimorar meus conhecimentos. Com os encontros foi possível a troca de informações e experiências com as outras profissionais. Após nossos encontros vejo a importância de manter os estudos, para a construção de um trabalho de qualidade (8º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

Faz-se necessário reconhecer os resultados destacados pelas professoras Milena, Giovanna e Rubi com relação ao seu desenvolvimento profissional a partir das ações formativas empreendidas na pesquisa-ação, e ressaltar as contribuições da pedagogia histórico-crítica por assumir o papel preponderante que o professor assume na função social da escola, que é ensinar, o que agregou para essa formação contínua aspectos sobre a importância do conhecimento específico da área de atuação, a fim de que não corrobore com o menosprezo sobre a formação contínua ou mesmo sobre o conhecimento e o esforço científico.

As afirmações da professora Ana expõem elementos para análise ao demonstrar em seus registros que a formação ofereceu o aporte teórico para subsidiar práticas pedagógicas que já realizava junto às crianças, visto que em narrativas anteriores já havia enfatizado não concordar com a tendência presente na educação infantil de deixar a aprendizagem ocorrer apenas com base no interesse da criança sem o direcionamento e a intervenção do professor. A mesma faz referência à contribuição da pedagogia histórico-crítica em focalizar a importância de o conhecimento historicamente acumulado ser oferecido nas escolas, com base em uma atuação intencional do professor.

Ao longo da formação a professora Ana questionou o fato de muitas vezes de ir de um extremo ao outro na educação. Em sua análise houve uma ruptura com a concepção clássica de educação escolar, em vez de ter sido aproveitado o que era fundamental. De tal maneira, apreciou os encontros afirmando que,

Professora Ana: Sim, esses encontros tiveram grande impacto para mim: Primeiro, porque me deixou mais segura diante de todo trabalho que já estava desenvolvendo, mostrando que eu não estava errada nas minhas

concepções, ou seja, trouxe embasamento teórico para o que eu já fazia e me deu suporte. Segundo, porque clareou dúvidas sobre vários aspectos que eu não entendia dentro das teorias. Então, foi bom para que eu me sentisse mais segura no desenvolvimento do meu trabalho e vejo também que mostrou a necessidade de estarmos em constante aprendizado, pois não interessa o tempo que você tem de profissão, temos sempre que aprender e rever (8º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

Por sua vez, a professora Manuela segue com o mesmo direcionamento em sua resposta ao assegurar que,

Professora Manuela: Após os encontros eu me senti mais segura para continuar desenvolvendo minhas atividades com as crianças, conforme sempre pensei que seria o certo, mas me sentia pressionada porque pensava que não estava sendo "construtivista" o tempo todo. Ao mesmo tempo, os estudos me abriram novos horizontes e reflexões para pensar a prática, pois apesar de me sentir segura com o que desenvolvo, entendi a necessidade de buscar e estudar, para sempre me aprimorar, rever planejamentos, oferecer para minhas crianças o melhor que eu posso. (8º ENCONTRO FORMATIVO, 2020)

A necessidade de estudar e de valorizar o conhecimento teórico se mostrou importante entre os docentes. O reconhecimento da importância do estudo, do conhecimento e da teoria, sobreveio com clareza nas ações formativas desenvolvidas nesta pesquisa. Aprofundar nas questões teóricas que apoiam as ações práticas nem sempre é uma prioridade nas formações contínuas, talvez por uma crença errônea de que os professores dominem com propriedade as diversas teorias que abrangem o desenvolvimento do seu trabalho cotidiano, ou mesmo, que estas sejam temáticas recorrentes abordadas desde a formação inicial dos cursos de graduação.

É nesse sentido, que esta pesquisa buscou intervir nas concepções docentes sobre o papel da educação infantil na formação da criança e compreender os impactos de ações formativas para desenvolvimento profissional docente, sobretudo, ao examinarmos a conjuntura atual da sociedade que tem sido estimulada a desacreditar na ciência. Por essa razão defendemos uma investigação na qual o pesquisador com seu aparato acadêmico esteja inserido ao contexto que deseja investigar e, a partir disso, venha a produzir conhecimento. Acreditamos que quando este tipo de pesquisa se alia a uma proposta de ação formativa, é possível agregar a importância de acrescentar conteúdo específico para o aprimoramento da experiência prática.

Esse pensamento corrobora com os objetivos da pesquisa colaborativa definidos por Pimenta, Garrido e Moura (2000, p. 1), quando denotam a finalidade deste tipo de pesquisa em “criar, nas escolas, uma cultura de análise das práticas que realiza, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas práticas”. Desse modo, a pesquisa, ao mesmo tempo, investiga a própria realidade e favorece

o processo de formação dos colaboradores envolvidos. Os princípios da pesquisa colaborativa estão balizados, portanto, em uma extensa e visível interação entre professores e pesquisadores.

A possibilidade de solucionar os problemas na pesquisa colaborativa se caracteriza como sua prática fundamental, principalmente, aqueles que desenrolam no ambiente da escola, trazendo contribuições para disseminar atitudes de coprodução de conhecimentos que promovam o desenvolvimento profissional docente e possíveis mudanças nas práticas pedagógicas. É possível considerar uma possibilidade pensar a “realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação” (IBIAPINA, 2008, p. 23).

A professora Eloah expõe sobre o reconhecimento a respeito da importância da teoria no processo de produção do conhecimento, e traz essa relação supracitada por Desgagné (2007), sobre o trabalho desenvolvido pelo professor no cotidiano escolar em sala de aula com o aluno:

Professora Eloah: A profissão do professor é muito árdua. É necessário estar sempre em busca de conhecimentos que possam contribuir com o trabalho e com a qualidade do ensino. Entre essas alternativas incluem os processos de formação. Esses encontros que tivemos só aumentaram o meu conhecimento e me fizeram entender a grande importância da leitura, da busca pela informação e o esclarecimento do valor que a teoria tem para um trabalho bem feito em sala de aula. Devemos estar conscientes de que a formação deve ser contínua e se relacionar ao nosso dia a dia. Espero continuar nossos encontros que só tem a melhorar nosso cotidiano escolar. (8º ENCONTRO FORMATIVO, 2020)

A solicitação das professoras colaboradoras para que os encontros formativos não se esgotem ao final dessa pesquisa foi bastante recorrente. Isso se deve ao fato de termos identificado em grupo, um caminho longo de estudos pela frente e de conseguirmos alcançar o entendimento que a formação precisa ser contínua. De nossa parte, a proposta de ação formativa possibilitou uma realização pessoal, profissional e acadêmica, ao viabilizar que as professoras de educação infantil, com as quais compartilho o trabalho profissional, tivessem acesso a discussões e leituras que ficam, muitas vezes, restritas ao meio universitário.

Reconhecemos que em muitos casos o professor não teve em sua formação inicial, condições efetivas para vislumbrar o sentido de unidade entre teoria e prática, estabelecendo um entendimento da relação dialética existente. Essa incompreensão acarreta consequências para a ação pedagógica desenvolvida em sala de aula, e também nos momentos de planejar atividades que valorizem a criatividade e a imaginação das crianças, sem perder a

legitimidade da sua função de ensinar. O professor apresenta dificuldades para preparar um material que respeite os interesses das crianças, como sujeito ativo na produção do conhecimento e, ao mesmo tempo, proporcione o acesso dessa criança ao saber historicamente acumulado e que está previsto nos conteúdos escolares. Ao falar de educação infantil, esperamos estabelecer para essa faixa etária, aprendizagens necessárias e possibilidade de apropriação da cultura produzida socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



“Eu nunca tive uma formação que me deixasse tão aberta ao debate. Apreendi mais do que em todas as formações que já realizei.”

Professora Eloah (2020)

“Podemos fazer a diferença na vida das crianças. Principalmente nós que atuamos com as classes populares.”

Professora Giovanna (2020)

“Não é privilegiar uma tendência pedagógica em relação à outra. É usar o que favorece o protagonismo do professor e do aluno.”

Professora Manuela (2020)

“Como o professor poderá desenvolver um trabalho com excelência se não lhe é oferecido tempo para planejar, estudar e se formar?”

Professora Alice (2020)

O desejo de pesquisar surge de questionamentos, conflitos, dificuldades e também de curiosidades que desafiam a humanidade e fazem com que a vontade de compreender certos fenômenos supere as barreiras e entraves que se encontram nos caminhos daqueles que se debruçam no conhecimento de uma questão. Para que a pesquisa tenha sucesso no aprofundamento de determinado assunto, é preciso que ela parta de motivações que instiguem e que movam inquietudes individuais e coletivas.

Nesse sentido, encontramos nos temas abordados nesse estudo o nosso maior interesse investigativo, o que colaborou significativamente para que o processo de investigar, analisar, relatar e escrever fosse mais instigante, pois, as discussões que se referem à educação infantil, às especificidades da infância, às atividades pedagógicas que para elas são oferecidas, bem como, a atuação e a formação contínua dos professores que atuam nesta etapa de ensino e como alcançam o seu desenvolvimento profissional, fazem parte da nossa vivência cotidiana e da nossa realidade profissional, portanto, são constituidores de sentido para a nossa formação acadêmica.

Por essa razão, esses temas se tornaram eixos de análise e compuseram os capítulos precedentes, tendo em vista a necessidade que tivemos de aprofundar os estudos sobre essas áreas. O que percebemos é que para cada pergunta respondida uma nova pergunta emergia. Na busca por respostas para as perguntas propostas, encontramos mais questionamentos e mais dúvidas.

Alguns questionamentos advêm da própria extensão que o trabalho alcançou e podem ser compreendidos com as interrogações trazidas por Duarte (2006, p. 98) “se sua tese de doutorado nega a perspectiva da totalidade? Se sua pesquisa toma a aparência da realidade como se fosse a essência da mesma? Se seus autores de referência têm o cotidiano como o limite para o conhecimento, para a vida e até para os projetos políticos?” E por último, o autor ainda interpela: “Se o conceito de alienação é esquecido e substituído pela celebração do fetichismo da individualidade?” (idem, p. 98).

Indubitavelmente compreendemos a necessidade de que a pesquisa deve assumir o seu compromisso social de contribuir para a transformação da realidade e buscar processos mais democráticos e desalienantes para as condições de vida da humanidade. Nesse sentido, Duarte (2006) igualmente, nos chama a atenção sobre as possibilidades inerentes à função do pesquisador, visto que, “há muitas formas por meio das quais os intelectuais da pesquisa educacional podem fazer de seu trabalho uma incansável luta contra esse distanciamento entre os indivíduos e a riqueza espiritual humana” (idem, p. 98).

No contexto de aprofundamento nas teorias críticas é que atingimos a compreensão das potencialidades que esta pesquisa poderia assumir para o âmbito da educação infantil. Por essa razão, buscamos colocar em prática o conhecimento alcançado e contribuir para que juntamente com as professoras colaboradoras dessa pesquisa, pudéssemos superar em alguns aspectos, o processo alienante dos moldes de reprodução das pedagogias com foco na prática, que tanto prejuízo já trouxe para o cenário da educação brasileira, e continua perpetuando de maneira ainda velada, tendo em vista, que está mantida como uma perspectiva hegemônica no interior das escolas.

Assumimos a motivação de empregar a pesquisa-ação colaborativa junto às profissionais que compõem o presente estudo com a expectativa de demonstrar que é possível extrapolar a abordagem de valorização do conhecimento empírico que tem reverberado na utilização desse tipo de pesquisa, e favorecer uma formação que traga o conhecimento teórico e os conteúdos para mediar a reflexão sobre os dilemas que perpassam a atuação docente no contexto da educação infantil, de modo que pudéssemos utilizar as pesquisas acadêmicas aliadas às experiências práticas para constituir um estudo colaborativo, com propagações para embasar o trabalho que desenvolvemos na realidade escolar.

Consideramos que os fundamentos que embasam a pesquisa-ação colaborativa perpassaram todos os encontros, de modo que retomamos sempre nossos objetivos de pesquisa com caráter diagnóstico e de intervenção, com o intuito de incentivar a participação das professoras colaboradoras nos processos de investigação, interpretação e construção dos dados, e nas propostas de planejamento dos encontros formativos.

Ao iniciar essa pesquisa vislumbrávamos abordar as atividades pedagógicas que os professores ofereciam para as crianças na educação infantil, mas percebemos logo no primeiro encontro um caminho anterior de formação que seria preciso percorrer junto às professoras colaboradoras, tendo em vista que as atividades pedagógicas são produtos finais que culminam da *práxis* do professor. Assim, precisávamos refletir sobre a própria constituição profissional das professoras na educação infantil.

Retomamos as pesquisas que intentam constituir a história da educação infantil no Brasil, a fim de ampliar os conhecimentos prévios que possuíamos e considerar aspectos mais amplos que impactam diretamente em nossas percepções acerca dos mecanismos econômicos, políticos, sociais e históricos que têm sido utilizados para manter a desvalorização profissional e a formação contínua superficial que acontece nessa etapa de ensino.

De tal maneira, os encontros formativos foram organizados no sentido de vislumbrar como a formação contínua pode oferecer subsídios teóricos e práticos para que o professor

possa se desenvolver profissionalmente e a pesquisa-ação colaborativa possibilitou que fossem identificadas algumas das necessidades formativas das colaboradoras. Devido ao fato que enquanto pesquisadora, também pertencia ao grupo e, de certo modo, as professoras sentiam-se mais a vontade para expor aquilo que de fato as incomodam no cotidiano escolar, ou mesmo, os conflitos internos que perpassam o desenvolvimento de suas práticas. É, nesse aspecto, que encontramos significado social e sentido pessoal para empregar esse tipo de pesquisa, pois se mostrou condizente com as aspirações que intimamente possuíamos ao desenvolver essa investigação.

Encontramos o suporte teórico nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que ressaltou a importância do protagonismo do professor, do ensino e do conteúdo, na mesma medida que o protagonismo do aluno também é considerado. A realidade dos professores e da escola é complexa, com múltiplas faces e, portanto, para formar professores no contexto escolar com o objetivo de (re)pensarem a prática pedagógica, é preciso sopesar como sendo basilar, o conhecimento científico. Avaliamos que, em alguns aspectos conseguimos transpor as necessidades formativas manifestadas nos primeiros encontros pelas professoras colaboradoras. Isso porque, com o aporte teórico tivemos uma visão ampliada sobre as mesmas, de modo a compreender como influenciam nas concepções que abarcamos sobre o papel da educação infantil no contexto atual.

Consideramos imprescindível ressaltar que, enquanto pesquisadora, avançamos significativamente, a partir dos encontros formativos, nos aspectos conceituais que perpassam o âmbito da educação infantil. Durante a atuação profissional como supervisora escolar da rede municipal de ensino, desde o ano de 2010, jamais tivemos discussões e debates no cenário da educação infantil sobre as temáticas abordadas nesta pesquisa enquanto necessidades formativas. Em nenhuma oportunidade discutimos sobre os processos que mantem a desvalorização profissional de quem atua nessa etapa de ensino, como se não existisse essa desvalorização, nunca refletimos sobre a necessidade do conhecimento teórico na formação. Do mesmo modo, o papel ativo do professor entrecruzado com o protagonismo da criança não alcançou a rede municipal de ensino de Uberlândia.

Vivenciamos nos tempos atuais, uma dinâmica que precisa ser interrompida com urgência, em que a responsabilidade formativa é colocada sempre na próxima etapa de ensino. Nos anos iniciais do ensino fundamental, é esperado o desenvolvimento de aprendizagens que poderiam ter sido promovidas na educação infantil. Do mesmo modo, o que não foi alcançado no ensino fundamental I, almeja-se que seja conquistado do ensino fundamental II. Em

seguida, acredita-se que é possível recuperar no ensino médio conhecimentos referentes aos anos anteriores.

E a lógica permanece a mesma, quando se coloca na universidade a responsabilidade de ensinar aquilo que não foi oferecido no ensino médio. Visto que, o aluno chega às universidades cada vez mais sem os conteúdos essenciais da educação básica. Com isso, a consequência na formação inicial de professores é impelir para a formação contínua conhecimentos teóricos essenciais no trabalho pedagógico. Entretanto, esta última não consegue dar conta da quantidade de conteúdos e conhecimentos que ficaram em déficit em todo o processo formativo do indivíduo. Mesmo porque, como esta tese deixa explícito, com as condições precárias de trabalho a que são submetidas as professoras no contexto atual, não há tempo suficiente para esses estudos.

É fundamental que tenhamos mais pesquisadores que enfatizem a importância de que os professores de um modo geral, assim como, os docentes da educação infantil, superem a cultura da *repulsão teórica* salientada nessa pesquisa e avancem para as possibilidades da *formação pelo conhecimento científico*, de modo a reconhecerem o quanto é fundamental debruçarem sobre a teoria que têm embasado suas práticas na escola junto às crianças. Os professores precisam ter ciência do que tem sido produzido no âmbito das pesquisas acadêmicas na sua área de atuação, seja para refutar ou para adotar tais perspectivas.

A importância do ensino no contexto da educação infantil precisa também ser discutida entre as professoras que trabalham com crianças menores de seis anos, para que após o estudo sistematizado da necessidade do protagonismo docente para a atuação pedagógica com essa faixa etária, possam decidir o que priorizar em suas práticas e no seu desenvolvimento profissional, sempre favorecendo a emancipação. Corroboramos com Brzezinski e Garrido (2001, p. 86) quando afirmam que ao ensinar é exigida “do professor nova postura sobre a construção histórica do conhecimento científico; não basta conhecer os conteúdos específicos; é preciso compreender como esses conteúdos foram concebidos e transformados pela comunidade científica ao longo da história”.

Finalizamos esse estudo, com a defesa de que as propostas de formação contínua para professoras que trabalham na educação infantil tenham como princípio propor atividades que levem ao estímulo intelectual para que o docente possa pensar a sua própria formação e repensar a sua atuação profissional. Acreditamos assim que as pesquisas que intentam propor uma intervenção na realidade sejam cada vez mais disseminadas também no cenário da educação infantil e, principalmente, que possamos superar a cultura da formação pela prática em direção à *formação pelo conhecimento científico*.



REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2004, 203 p.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 41-62.

_____. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001a. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001b. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200009>

_____. **A pedagogia na “era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 1-65.

_____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 145-168.

_____. O MOBRL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300006>

_____. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9695>

ARCE, A. SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. **Ensinando ciências na Educação Infantil**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, M. S. S.; MELLO, M. A. Pesquisas com Crianças: o contraste entre a teoria histórico-cultural e a perspectiva da sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 17-36, jan./abr. 2013.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Líber Editora, 2007, 159p.

BAPTISTA, M. G. A.; PALHANO, T. R. Teorias em educação: a experiência em Dewey e a práxis em Gramsci. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 20/21, n. 1/2, p. 31-47, jan./dez. 2011/2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 2003, 336 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente dá outras providências. **Estatutos**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Leis ordinárias**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Leis ordinárias**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2009.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Decretos**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/CNE, 2017.

BARBOSA, E. M. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de 3 anos. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. **Educação infantil versus educação escolar**. (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2012, p. 107-128.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BRUSCHINI, M. C. A.; AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. Cadernos de Pesquisa, n. 64, p. 4-13, 2013.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 82-100, dez. 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300008>

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental**. 2002, 231f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CAMPOS, V. T. B.; MELO, G. F. Formação de professores universitários: compreensões sobre o desenvolvimento profissional docente. XIII Congresso Nacional de Educação, **EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, p. 4432-4446, ago. 2017.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical: education, knowledge and action research**. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

CATALDO, U. H. P. **Gestalt-terapia: fenomenologia na prática clínica**. Revista IGT na Rede, Rio de Janeiro, v. 10, n. 18, p.187-222, 2013.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. 184 f. São Paulo, USP, Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CONTRERAS, J. A. Modelos de professores: em busca da autonomia profissional do docente. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela, revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta, São Paulo: Cortez, 2002, p. 87-188.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Université Laval, Québec-Canadá. Tradução Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade Fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300002>

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>

_____. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 33-50. ISBN 978-85-7983-103-4.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G.; PEREIRA, E. M. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 230-300.

FLICK, Uwe. A utilização da literatura na pesquisa qualitativa. In: **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joyce Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009, p. 61-67.

FRANCO, M. A. S. **Práticas colaborativas na escola: as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, FE/UNICAMP, Campinas, Livro 3, p. 264-277, jul. 2012.

. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **ETD – Educ. Temat. Digit**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016.
<https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002, p. 12-13.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev., Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. A formação de professores na perspectiva histórico-crítica. X Congresso Nacional de Educação, **EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, p. 5052-5065, nov. 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

_____. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GIMENES, O. M. “A formação com base na perspectiva histórico-crítica”, “A formação com base na perspectiva histórico-cultural” e “Formação por coletivos”. In: GIMENES, O. M. **Significado da formação docente e os sentidos atribuídos em pesquisas de intervenção**: um estudo das teses e dissertações defendidas na região centro-oeste. 2012. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012, p. 106-135.

GIMENES, O. M.; LONGAREZI, A. M. As políticas públicas de formação continuada de professores do município de Uberlândia: um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural. **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011)**: Políticas públicas de gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo: ANPAE, abr. 2011.

GONÇALVES, G. **A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades.** XI ANPED SUL, Reunião Científica Regional da ANPED, Curitiba, p. 1-14, jul. 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. Perspectivas do homem. Série Filosofia, v. 48. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HAI, A. A. **Educação infantil: alimentação, neurociências e tecnologia.** Campinas: Editora Alínea, 2018.

HAI, A. A.; FARIA, M. de O. (Re) significando o brincar na educação infantil a partir da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** Araraquara, v. 15, n. 1, p. 95-109, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.21723/riadee.v15i1.12251>

HARBURG, E. Y. **O Mágico de Oz.** 1939.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008, 136 p.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43-66.

KISHIMOTO, T. M. **À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Pedagogia e a formação de professores de Educação Infantil. **Proposições,** Campinas: Faculdade da Unicamp, v. 16, n. 3 (48), p. 181-193, set./dez. 2005.

KRAMER, S. **Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 1989.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 5-42.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p. 469-496.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000b.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia,** Campinas: São Paulo, vol. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo : Centauro, 2004, p. 1-121.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Universidade de São Paulo. São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-84.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, 37 p.

_____. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas (SP): Papirus, 2011, p. 11-50.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005, 261 p.

LONGAREZI, A. M. **Ações e atividades formativas: um estudo sobre processos de formação continuada de professores**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 31, 2008, Caxambú. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2008, p. 1-6.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 92-109, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2157>

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em educação. In: MIRANDA, M. I.; SILVA, L. C. (org.). **Pesquisa-ação e Educação**. Uberlândia: Edufu, 2012, p. 29-50.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2011.

LONGAREZI, A. M.; PRADA, L. E. A.; PUENTES, R. V. (org.). Formação de Professores: pesquisas de intervenção no contexto da pós-graduação no centro-oeste brasileiro. In: LONGAREZI, A. M.; BARAÚNA, S. M.; GUIMARÃES, I. V. (orgs.) **Pesquisas Educacionais: formação e prática**. Campinas: Alínea, 2012, p. 47-78.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011, 168 p.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9702>

_____. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 15-26, mar. 2015.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 343-368.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, jan./mar. 2017. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.31815>

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 13-34.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

MARX, K. **O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos CEDES**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>

MAZZEU, L. T. B. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007, p. 22-80.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência**. Curitiba: CRV, 2018, 210 p.

_____. Socialização e desenvolvimento profissional de docentes bacharéis: contribuições teóricas para o debate. **Revista de Iniciação à Docência**, 2020 – Dossiê Temático: Docência Universitária: contribuições da pesquisa. Jequié, v. 5, n. 1, p. 24-39, maio. 2020. <https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v5i1.6806>

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, Marília: Cultura Acadêmica, 2010, p. 181-192.

_____. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, Marília: Cultura Acadêmica, 2010, p. 193-202.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300011>

NÓVOA, António. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: jan. 2020.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Objetos educacionais UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. 14 p.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010a, p. 161-191. ISBN 978-85-7983-103-4.

_____. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010b, p. 1-105.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. **Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.5, n.2, p.13-24, dez. 2013. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9696>

PEDRO, L. G. **“Como se fora brincadeira de roda” - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente**. 2019. 225 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2019.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 95-114.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor – Pesquisador: mitos e possibilidades. XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Itajaí: **Contrapontos**, v. 5, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2005a.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005b. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa na escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, A. J. (org.). **Formação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professores polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.
<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>

PRADA, A.; VIEIRA, V. M. de O.; LONGAREZI, A. M. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 32, 2009, Caxambu. Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações? Rio de Janeiro: ANPED, 2009, p. 1-17.

PRADO, A. E. F. G. **História da Política de Educação Pré-Escolar no Brasil de 1964 a 1993: Entre o Texto e o Discurso**. 2017. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAUPP, M. D.; ARCE, A. A Formação de Professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 51-92.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, N. M. F.; LEAL, R. S.; BOAVENTURA, E. M. (org.). **Metodologias Qualitativas de Pesquisa**. Salvador: Fast Design, 2008, 155 p.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996, 186 p.

SANTOS, N. O. B.; GASPARIN, J. L. **A formação de professores, numa perspectiva histórico-crítica: uma investigação em didática, no curso de pedagogia, de uma instituição pública de ensino superior, enquanto espaço de fundamentação teórico-metodológica para o exercício da docência**. Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, p. 1-17, maio, 2012.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 1996, 247 p.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 1-40.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2011, 138 p.

_____. **Escola e democracia**. 42. ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, 90 p.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

SILVA, A. A. F. S. **Necessidades formativas de professores do ensino fundamental II: contribuições para a formação contínua em escolas estaduais de Itumbiara - GO**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2019, p. 60 a 103.

SILVA, D. A. S. M. da; ARCE, A. Ensinar Ciência aos Pequenin@s: a ampliação dos horizontes da criança na descoberta de si e do mundo. In: ARCE, A. (org.). **O Trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2014, p. 81-104.

SILVA, J. C. O que o Cotidiano das Instituições de Educação Infantil nos Revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 21-50.

SILVA, T. C. S. **A formação de professores nos cursos de pedagogia a distância em universidade pública e privada: um estudo analítico do Projeto Pedagógico de Curso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2013, 135 p.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007, p. 82-129.

SOUZA, V. A. **O plano de metas “compromisso todos pela educação”**: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2014, p. 16-40.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

UBERLÂNDIA. **Instrução Normativa nº 007/2019**. Estabelece os procedimentos para a realização de inscrição escolar via internet e efetivação de matrícula para o ano de 2020 na educação infantil. Secretaria Municipal de Educação. Uberlândia: SME, 2019.

_____. Lei nº 661 de 8 de abril de 2019. Altera a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 e suas alterações, que "dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências". **Leis Complementares**. Uberlândia: CMU, 2019.

_____. Lei nº 662, de 8 de abril de 2019. Altera a Lei nº 11.966 de 29 de setembro de 2014 e suas alterações, que "dispõe sobre o plano de carreira dos servidores públicos da administração direta do município de Uberlândia e dá outras providências". **Leis Complementares**. Uberlândia: CMU, 2019.

_____. Lei Orgânica do Município de Uberlândia, **Leis Municipais**. Uberlândia: CMU, 1990.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

VYGOTSKY, L. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

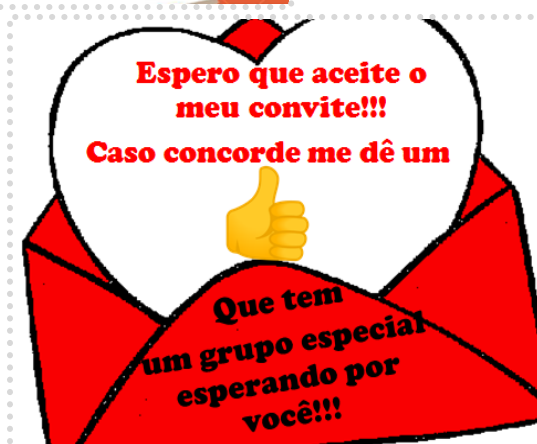
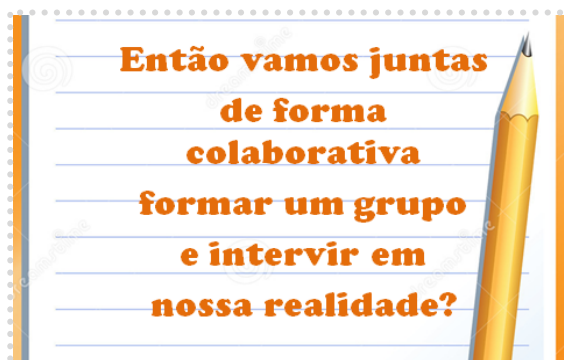
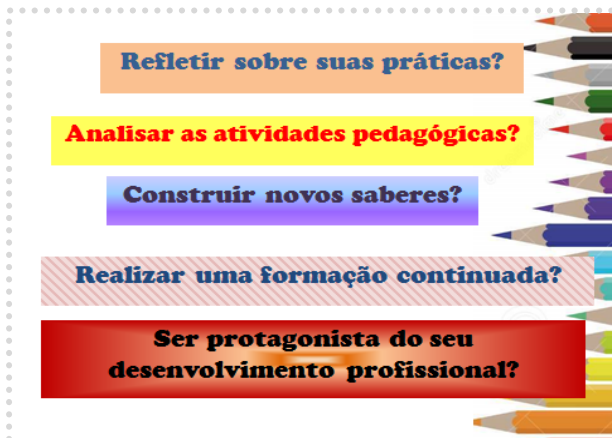
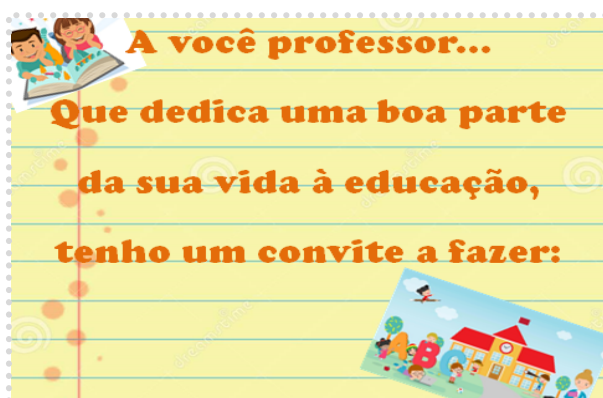
VIGOTSKII, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Universidade de São Paulo. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-118.

XIMENES, P. de A. S. **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)**. 2020. 330f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.



APÊNDICES

APÊNDICE A - Imagens do convite virtual enviado para as professoras colaboradoras.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar da pesquisa-formação intitulada “*Atividades pedagógicas e sistematização dos conteúdos trabalhados com crianças na Educação Infantil na perspectiva docente*”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Iara Vieira Guimarães e Thaís Coutinho de Souza Silva.

Esta pesquisa tem como propósito identificar e analisar os sentidos que os professores da educação infantil constroem sobre as atividades pedagógicas que elaboram, replicam e utilizam com as crianças para a sistematização dos conteúdos trabalhados. Faremos encontros de formação com as professoras colaboradoras da pesquisa conforme as necessidades formativas ressaltadas pelo grupo ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Thaís Coutinho de Souza Silva, no primeiro encontro de formação previsto para acontecer no mês de Fevereiro do ano de 2020. Para tanto, nesse momento serão explicitados os detalhes do projeto de pesquisa às participantes.

Na sua participação você terá oportunidade de discutir em grupo sobre o desempenho da sua prática pedagógica cotidiana no âmbito da escola de educação infantil em que atua. Em alguns momentos poderá fazer registros sobre suas reflexões individuais ou coletivas, utilizando materiais de escrita, desenhos ou pinturas. Em conformidade aos anseios do grupo faremos leituras de textos acadêmicos, poesias ou reportagens, visualização de vídeos e áudio de músicas. Os materiais obtidos serão analisados pelo grupo e pelas pesquisadoras, porém, só serão publicados com a autorização das professoras colaboradoras da pesquisa. Vale destacar que os encontros de formação serão gravados por áudio e após a transcrição das gravações os respectivos áudios serão descartados. Em nenhum momento você será identificada, pois cada participante escolherá um nome fictício que será utilizado para publicação ao final da composição desse projeto de pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Ao participar da pesquisa você não terá nenhum gasto e ganho financeiro. E também, não haverá riscos em participar professora colaboradora da pesquisa. Isso porque, ao participar

dos encontros formativos você poderá ter benefícios pessoais e profissionais, a partir de estudos sistematizados que irão contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento dos alunos, compreendendo de maneira aprofundada as teorias educacionais que embasam a trabalho pedagógico na educação infantil.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Ms. Thaís Coutinho de Souza Silva (Doutoranda responsável pela Pesquisa / (34) 988043749) ou Prof.^a Dr.^a Iara Vieira Guimarães (Orientadora da Pesquisa – FAGED / (34) 32394163) ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Uberlândia, 28 de fevereiro de 2020.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da Pesquisa

APÊNDICE C - Fluxograma das turmas para 2020.

QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR TURMA E POR PROFISSIONAIS				
Turmas	Nº de crianças por profissional	Nº de profissionais	Total de crianças por turma	Total de profissionais por turma
Berçário	06	01 Professor	18	03
	06	01 PAE ⁷⁹		
	06	01 PAE		
Grupo I	06	01 Professor	18	03
	06	01 PAE		
	06	01 PAE		
Grupo II	08	01 Professor	24	03
	08	01 PAE		
	08	01 PAE		
Grupo III Integral	12	01 Professor	24	02
	12	01 PAE		
Grupo III Parcial	12	01 Professor	24	02
	12	01 PAE		
1º Período - A Manhã	24	01 Professor	24	01
1º Período - B Tarde	24	01 Professor	24	01
1º Período - C Tarde	24	01 Professor	24	01

Fonte: Fluxograma de profissionais por turma da escola pesquisada (2020).

⁷⁹ Profissional de Apoio Escolar (antigamente denominado como Educador Infantil).

APÊNDICE D - Instrumental das questões motivadoras para registro das professoras.**QUERO SABER O QUE VOCÊ PENSA SOBRE...**

Na sua visão o que seria uma boa professora na Educação Infantil?

O que você entende por atividades pedagógicas na Educação Infantil?

Em quais aspectos você deseja que esta formação contribua para a sua prática pedagógica?

APÊNDICE E - As perguntas da atividade “batata-quente”.

É sua vez de retirar uma pergunta da caixa:

Escolha uma professora que você admira em algum aspecto do exercício da profissão e nos conte o porquê?

O que você mais gosta de fazer dentro das atividades pedagógicas que desenvolve?

Quais atividades ou que tipo de atividade você considera que as crianças mais gostam de realizar?

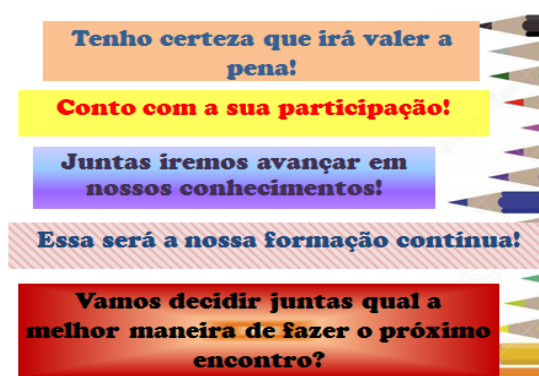
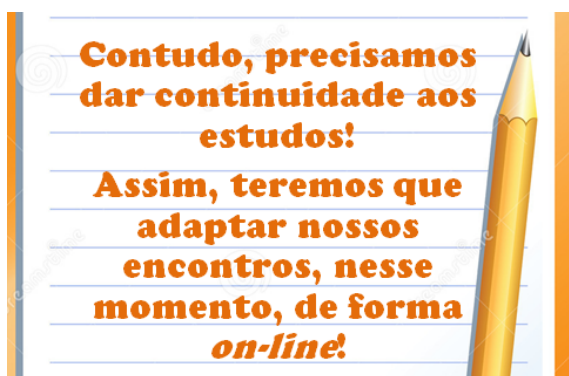
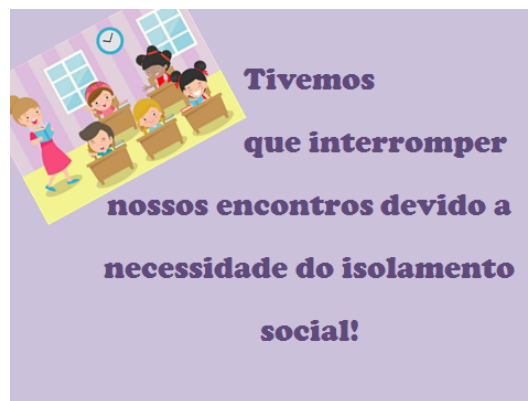
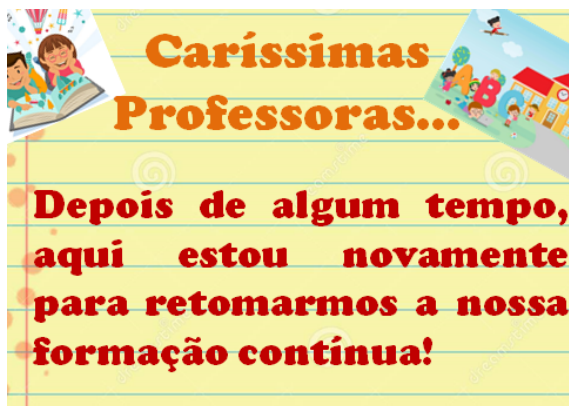
Durante sua carreira profissional, o que você mais se orgulha de ter realizado ou qual lembrança você gostaria de compartilhar com o grupo?

Se por acaso aparecesse um gênio da lâmpada e você pudesse realizar um sonho para a sua escola de educação infantil ou para a educação pública de forma geral, qual seria?

Qual a maior dificuldade que você já enfrentou no desempenho da sua profissão?

Na sua constituição como professora, você considera que a formação continuada tenha contribuído para a sua profissionalização? E a formação inicial foi importante?

APÊNDICE F - Imagens do segundo convite virtual enviado para as professoras colaboradoras.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

APÊNDICE H - Instrumental com alternativas verdadeiras e falsas.

Marque (V) verdadeiro ou (F) falso para as alternativas abaixo:

1- () Sabemos que existem diferenças nas abordagens teóricas de Piaget, Vigotski, Montessori e Lóris Malaguzzi. Porém essas diferenças não se mostram presentes quando colocamos todas em prática, isso porque, todas propiciam o desenvolvimento integral da criança.

2- () Nos encontros formativos pudemos perceber que teoria e prática estão sempre dissociadas e quase nunca caminham em conjunto. Conforme afirma Saviani (2011),

Há um senso comum nos meios educacionais que separa teoria e prática, a tal ponto que entre os professores e entre os alunos é muito comum a reivindicação da prática contra a teoria. Os alunos frequentemente formulam aos seus professores a objeção: "esse curso está muito teórico, precisa ser mais prático". Os professores, de modo especial quando se encaminham propostas de reorganização do ensino, de reforma da organização escolar, dos processos curriculares etc., tendem também a responder: "Isto é teoria, não muda nada, vai ficar tudo do mesmo jeito!". No entanto, objetivamente, nós constatamos que, quer se queira ou não, intencionalmente ou não, a ligação entre teoria e prática é bastante estreita (SAVIANI, 2011, p. 99-100).

3- () Ao citar a Pedagogia da Infância ou as Pedagogias do "Aprender a aprender", advindas de correntes teóricas baseadas na Escola Nova, a autora Pasqualini (2010, p. 163) afirma que nessas teorias "entende-se ainda que o ensino não deve fazer parte do atendimento ofertado à criança até os 6 anos [...] o foco, na Educação Infantil, não estaria nos processos de ensino-aprendizagem, mas nas chamadas relações educativo-pedagógicas".

4- () Na perspectiva do construtivismo advindo da teoria de desenvolvimento de Piaget, o professor atua como um facilitador e o espontaneísmo da criança é o que define sua aprendizagem, não havendo necessidade de uma ação pedagógica diretiva e intencional por parte do professor.

5- () A Pedagogia histórico-crítica defende a valorização da ação pedagógica intencional do professor por meio do ensino, conforme salienta Saviani (2011, p. 6) "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

APÊNDICE I - Perguntas motivadoras para o debate.

- 1- O que os encontros formativos demonstraram com relação a necessidade da teoria subsidiar a prática?
- 2- Você considera que exista uma desvalorização do professor que atua na educação infantil? Você já tinha essa opinião antes dos encontros formativos ou ela foi formulada após a formação? O que os encontros formativos possibilitaram refletir sobre a desvalorização profissional do professor da educação infantil?
- 3- Qual concepção os encontros formativos trouxeram sobre o papel da educação infantil para a formação da criança? Você tinha essa mesma concepção antes dos encontros?
- 4- A educação infantil ainda é muito relacionada ao caráter assistencialista que desempenhava antes de ser considerado um nível de ensino da Educação Básica. Em sua opinião, como podemos avançar para a superação dessa concepção?

APÊNDICE J - Perguntas motivadoras para o debate.**PERGUNTA – TRECHO 1:**

Você considera que esta realidade do final da década de 1990, retratada pela autora, já foi superada? Explique sua resposta com exemplos do cotidiano.

PERGUNTA – TRECHO 2:

Você já vivenciou alguma experiência que ressaltasse o seu papel feminino vinculado à profissão? Já presenciou discriminação com relação ao sexo masculino atuando na educação infantil?

PERGUNTA – TRECHO 3:

Você considera que a figura da professora de educação infantil esteja ligada a aspectos religiosos? Considerar uma profissão como missão divina pode trazer desvalorização profissional?

PERGUNTA – TRECHO 4:

Em que consiste a psicologia do desenvolvimento e qual o principal autor que a representa? A ideia apresentada no texto de que para Montessori a função não é ensinar, mas apenas orientar e facilitar decorre de qual corrente teórica?

PERGUNTA – TRECHO 5:

Sobre a denominação “tia” você considera que traz uma desvalorização para a profissão? Acredita que deveria haver uma mudança nessa denominação? Já participou de alguma outra discussão durante sua formação que abordasse essa questão? Você concorda com a autora?

PERGUNTA – TRECHO 6:

Você considera que qualquer pessoa consegue desempenhar a sua função enquanto professora da turma em que atua? Nesse sentido, a graduação no curso de Pedagogia oferece bases para o seu desenvolvimento profissional? Faça uma analogia entre o curso de Pedagogia e o curso de Odontologia, é possível um desses profissionais realizar sua função sem a formação inicial?

PERGUNTA – TRECHO 7:

Na realidade do ano de 2020, você considera que a educação infantil ainda está vinculada ao amadorismo e a improvisação? Os documentos oficiais valorizam ou secundarizam o ensino na educação infantil?



ANEXOS

ANEXO I - Plano Curricular da educação infantil da RME de Uberlândia para 2020.

Eixos dos Currículos	Campos de Experiências	Creche						Pré-Escola			
		Bebês		Crianças Bem Pequenas				Crianças Pequenas			
		BERÇ. / GI		GII		GIII		1º PER.		2º PER.	
		0 – 1 Ano		2 Anos		3 Anos		4 Anos		5 Anos	
		AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA
Base Nacional Comum Curricular/ Currículo Referência de Minas Gerais	Escuta, fala, pensamento e imaginação	04	133:20	04	133:20	04	133:20	06	200:00	06	200:00
	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	04	133:20	04	133:20	04	133:20	05	166:40	05	166:40
	O eu, o outro e o nós	04	133:20	04	133:20	04	133:20	05	166:40	05	166:40
	Corpo, gestos e movimentos	04	133:20	04	133:20	04	133:20	02	66:40	02	66:40
	Traços, sons, cores e formas	04	133:20	04	133:20	04	133:20	02	66:40	02	66:40
	Subtotal	20	666:40	20	666:40	20	666:40	20	666:40	20	666:40
Recreio Dirigido		-	50:00	-	50:00	-	50:00	-	50:00	-	50:00
Parte Diversificada	Habilidades Socioemocionais	01	33:20	01	33:20	01	33:20	01	33:20	01	33:20
	Culturas Regionais e Locais: Vivências Culturais na Infância	04	133:20	04	133:20	04	133:20	04	133:20	04	133:20
	Subtotal	05	166:40	05	166:40	05	166:40	05	166:40	05	166:40
Total		25	-	25	-	25	-	25	-	25	-
		-	883:20	-	883:20	-	883:20	-	883:20	-	883:20

* Na Educação Infantil, o recreio deve ser incluído dentro das 800:00 horas anuais mínimas.

* Na Educação Infantil, o recreio será dirigido.

* Esta escola oferece a educação infantil de _____ a _____ anos.

Indicadores Fixos:

Duração do Módulo-Aula: 50 min

Semanas Letivas Anuais: 40 semanas

Duração Diária do Recreio: 15 min

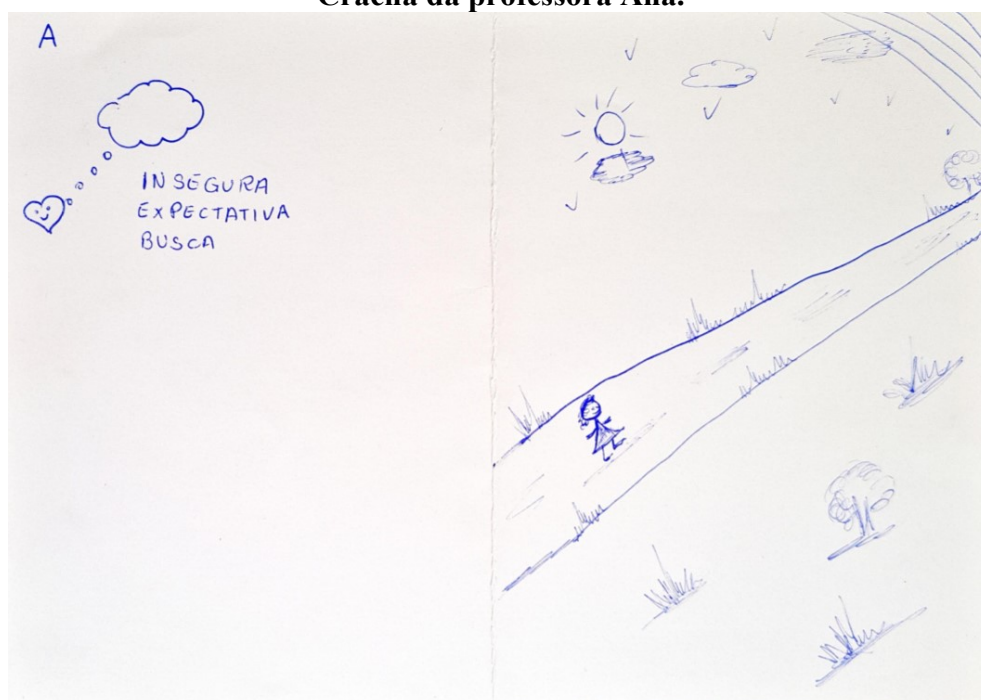
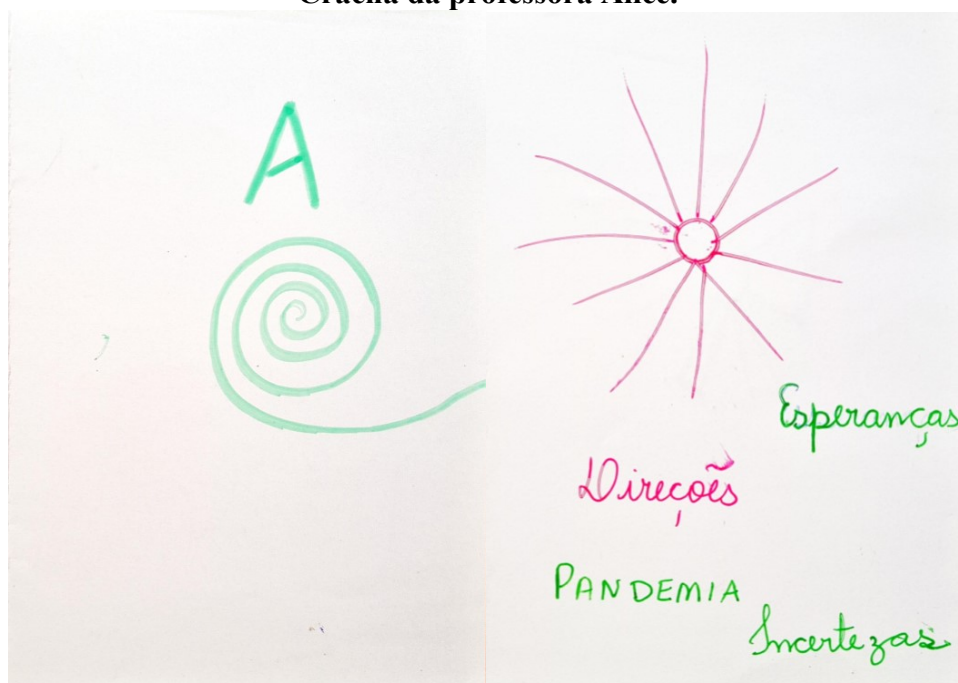
Dias Letivos Anuais: 200 dias

ANEXO II - Letra da música “Um bom professor, um bom começo”.

A base de toda conquista é o professor
A fonte de sabedoria, um bom professor
Em cada descoberta, cada invenção
Todo bom começo tem um bom professor
No trilho de uma ferrovia
(Um bom professor)
No bisturi da cirurgia
(Um bom professor)
No tijolo, da olaria, no arranque do motor
(Tudo que se cria tem um bom professor)
Um sonho que se realiza
(Um bom professor)
Cada nova ideia
(Tem um professor)
No que se aprende, o que se ensina
(Um professor)
Uma lição de vida, uma lição de amor
Na nota de uma partitura, no projeto de
arquitetura
Em toda teoria, tudo que se inicia
Todo bom começo tem um bom professor
Tem um bom professor (TODOS PELA
EDUCAÇÃO, 2011).

ANEXO III - Tradução da letra da música “Somewhere Over The Rainbow”.

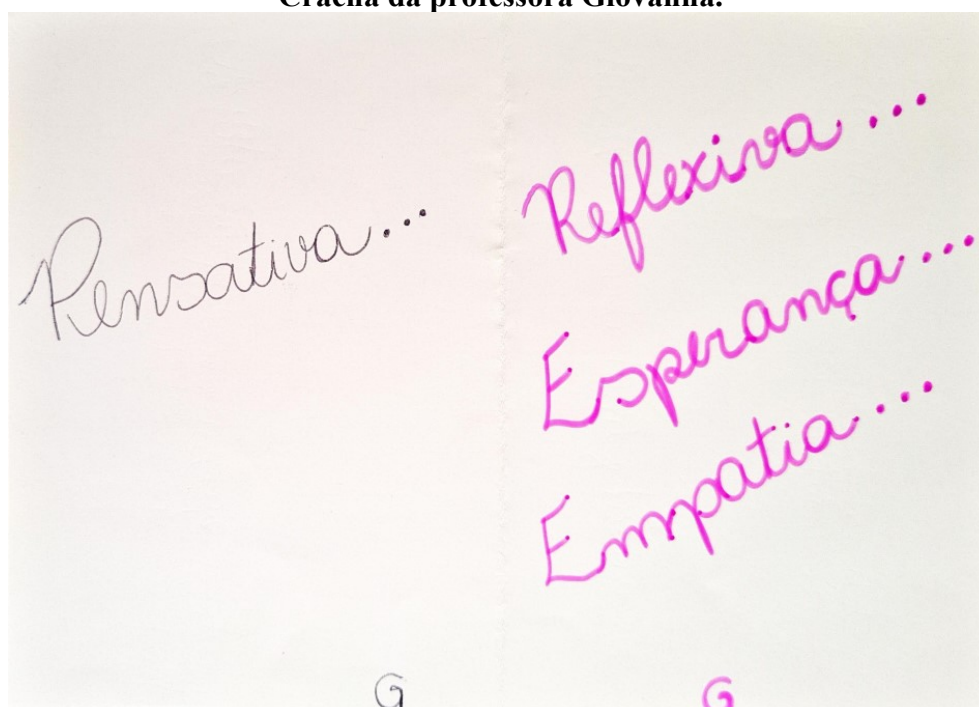
Em Algum Lugar Além do Arco-íris
Bem lá no alto
Há uma terra que eu ouvi falar
Uma vez em uma canção de ninar
Em algum lugar além do arco-íris
Os céus são azuis
E os sonhos que você ousa sonhar
Realmente se tornam realidade
Um dia eu farei um pedido a uma estrela
Acordar em um lugar onde as nuvens estão
bem atrás de mim
Onde problemas derretem como balas de
limão
Longe acima das chaminés,
É lá que você me encontrará, oh
Em algum lugar além do arco-íris
Pássaros azuis voam
Pássaros voam além do arco-íris
Por que, então, oh, por que eu não posso?
Em algum lugar além do arco-íris
Bem lá no alto
E os sonhos que você ousou sonhar
Oh, por que, oh, por que eu não poderia
sonhar também? (HARBURG, 1939).

ANEXO IV - Crachás representativos das professoras colaboradoras.**Crachá da professora Ana.****Crachá da professora Alice.**

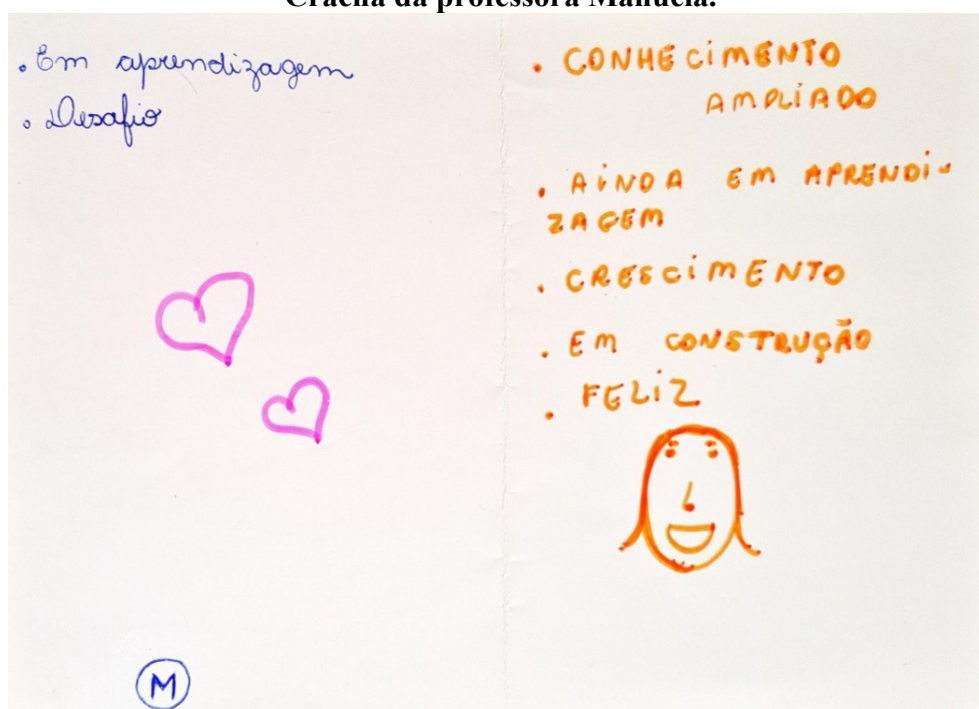
Crachá da professora Eloah.



Crachá da professora Giovanna.



Crachá da professora Manuela.



Crachá da professora Milena.

