



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SIMONE MARIA DE BASTOS NASCIMENTO

DE ESPECTADORES A PROTAGONISTAS: UM PROJETO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA QUE DÁ VOZ AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2021

SIMONE MARIA DE BASTOS NASCIMENTO

DE ESPECTADORES A PROTAGONISTAS: UM PROJETO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA QUE DÁ VOZ AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Luciane Blum Vestena

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Nascimento, Simone Maria de Bastos.

De espectadores a protagonistas : um projeto de formação continuada
que dá voz aos professores de Educação Infantil / Simone Maria de
Bastos Nascimento. – Curitiba, 2021.
150 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Carla Luciane Blum Vestena

1. Professores de educação pré-escolar – Formação. 2. Educação –
Estudo e ensino. 3. Educação infantil. 4. Educação de crianças. I. Título.
II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **SIMONE MARIA DE BASTOS NASCIMENTO** intitulada: **DE ESPECTADORES A PROTAGONISTAS: UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE DÁ VOZ AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**, sob orientação da Profa. Dra. CARLA LUCIANE BLUM VESTENA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 09 de Dezembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

15/12/2021 16:20:59.0

CARLA LUCIANE BLUM VESTENA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

14/12/2021 13:07:42.0

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/12/2021 15:52:44.0

HELOISA TOSHIE IRIE SAITO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

Assinatura Eletrônica

14/12/2021 11:51:05.0

DENISE DE CAMARGO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/12/2021 11:39:05.0

ALIANDRA CRISTINA MESOMO LIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Rockefeller nº 57 ? Reboças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 135029

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pmpd.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.iso>

Dedico este trabalho aos professores e às professoras da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

À DEUS, mantenedor e autor da minha vida, meu refúgio e fortaleza em todas as horas.

O sonho de fazer o doutorado nasceu em meu coração e sua realização foi possível quando encontrei o apoio de muitas mãos. Mãos certas que se juntaram com as minhas para seguir com o processo até sua total realização, por isso quero agradecer a essas muitas mãos que apoiaram.

Agradeço à Professora Doutora Carla Luciane Blum Vestena, minha orientadora, por me escolher e acreditar no meu trabalho, além de permitir a realização de um sonho! Obrigada por compartilhar conhecimentos sempre com generosidade e humildade, por toda a sua atenção e dedicação ao longo desse processo.

Agradeço ao meu esposo, Elizer, e aos meus filhos amados, Asaph e Jessé; sem o apoio incondicional de vocês em todas as horas, essa jornada não faria sentido.

Aos meus pais, Antonio Dinei e Maria Adélia, por sempre estarem comigo e aos meus queridos irmãos Bernadete, Giovana e Vanderlei, que sempre me incentivaram e acreditaram em meu trabalho.

Agradeço à banca de trabalho, composta pelas Professoras Doutoradas Aliandra Cristina Mesomo Lira, Denise de Camargo, Heloisa Toshie Irie Saito, Miriam Aparecida Graciano de Souza, por suas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho, pela leitura dedicada tanto no texto de qualificação quanto no texto de defesa.

Às Professoras Doutoradas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em especial, Tania Stoltz, Araci Asinelli da Luz Maria de Fátima Joaquim Minetto e Laura Ceretta Moreira, por todos os conhecimentos e discussões proporcionados durante as disciplinas cursadas.

Às funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em especial, a Sandra, a Cinthia e a Patrícia.

À amiga e companheira de viagem, Christiane Cordeiro Dalla Vechia, pelas inúmeras conversas, apoio e experiências compartilhadas.

Agradeço à chefia do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); especialmente, os professores: Dr. Ademir Nunes Gonçalves, Dr. Aurélio Bona Junior, Dr. Adnilson José da Silva e Dra. Laurete Maria Ruaro, pelo apoio e esforços para me ajudar a conciliar estudos e trabalho, e aos professores e às professoras, colegas de trabalho, pelo apoio e ajuda no dia a dia de trabalho; especialmente, os professores: Dr. Saulo Rodrigues de Carvalho e Ms. Magali Maria Johann.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Guarapuava – PR, pela disponibilidade para que este estudo se realizasse.

Aos amigos e às amigas que, felizmente, são muitos, e não poderei nominá-los todos; agradeço por suas palavras e mensagens de apoio durante todo o processo.

Às professoras participantes desta pesquisa que, generosamente, aceitaram compartilhar suas experiências e vivências, pela dedicação e comprometimento na participação do estudo.

As crianças não são tolas; a proporção de imbecis entre elas não é maior do que entre os adultos. Vestindo a fantasia da idade madura, quantas vezes impomos normas impensadas, inexequíveis, sem reflexão crítica.

A criança, dotada de razão, chega a ficar perplexa diante de tanta bobagem agressiva, rançosa, arrogante. A criança tem um futuro, mas tem também um passado, feito de acontecimentos marcantes, de lembranças, de muitas horas de meditação solitária e profunda.

Assim como nós, ela sabe lembrar e esquecer, apreciar e desprezar, desenvolver raciocínio lógico e também errar, quando lhe falta conhecimento. É capaz de confiar e desconfiar, com equilíbrio.

Ela é um estrangeiro numa cidade desconhecida, que não entende a língua, não sabe a mão das ruas, nem as leis, nem os hábitos. Às vezes quer virar-se sozinho; ao encontrar dificuldades, pede informação e conselho.

Precisa de um guia que responda educadamente suas perguntas.

Vamos respeitar a sua ignorância!

(KORCZAK, Januz, 1931, p. 87).

RESUMO

Esta tese foi elaborada na linha de pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais. Apresenta como objeto de estudo a formação continuada de professores da Educação Infantil, com ênfase na apropriação dos conceitos teórico-práticos orientadores de suas práticas, fundamentando-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa também se respalda no princípio de que essa formação é um elemento essencial que visa possibilitar ao docente repensar sua ação, de modo a permitir que tenha clareza dos pressupostos teóricos que a orientam e que devem estar alinhados ao contexto docente e às demandas atuais. Este trabalho problematiza de que maneira a formação continuada tem contribuído para o protagonismo do professor. Assim, empreendemos um projeto de intervenção para a formação continuada, cujo objetivo geral foi compreender o protagonismo dos professores da Educação Infantil por meio do referido projeto com fundamento na Teoria Histórico-Cultural. Como objetivos específicos, demarcamos: evidenciar aspectos históricos e legais referentes à formação dos professores da Educação Infantil; discutir os pressupostos teóricos vigotskianos orientadores da pesquisa; identificar as concepções teóricas e práticas dos professores da Educação Infantil participantes da pesquisa; propor um espaço de discussão e reflexão para o professor ressignificar seus saberes docentes e compreender os desafios e tensões da formação continuada dos professores dessa etapa de ensino. Trata-se de um estudo qualitativo, pautado nos pressupostos da pesquisa participante; como instrumento de produção de dados, utilizamos um questionário semiestruturado com questões abertas, encontros virtuais semanais que geraram discussões e o levantamento de uma problemática de interesse dos participantes. Além das reflexões nos encontros virtuais, aconteceu o assessoramento individual aos participantes para a elaboração e execução do plano de ação, de acordo com a problemática trazida por eles. Os locais da pesquisa foram uma escola municipal com classes de Educação Infantil, que atendem crianças de 4 e 5 anos de idade, e um centro municipal, que atende crianças de 6 meses a 5 anos de idade, com o total de 13 professoras. Os dados foram levantados no ano de 2020 e analisados com suporte nas categorias temáticas: 1) fundamentos das professoras da Educação Infantil nas narrativas das participantes: nesse grupo, trazemos as narrativas sobre criança, infância, aprendizagem, desenvolvimento, mediação, vivência e experiência; 2) formação continuada: nesse grupo, discutimos as trajetórias de formação continuada, desafios e contribuições da pesquisa participante. Por fim, depreendemos que um programa de formação continuada com base nos pressupostos da pesquisa participante, articulado às demandas e ao contexto docente, permite aos professores revisar seus conhecimentos, ressignificar práticas e motivar a busca pela transformação; ao torná-los protagonistas do processo de formação, verificamos que houve a atribuição de um sentimento de pertencimento, pois os docentes se sentiram acolhidos e suas demandas foram supridas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação continuada. Pesquisa participante. Teoria Histórico-Cultural. Aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT

This thesis was elaborated in the research line Psychological Processes in Educational Contexts. It presents as object of study the continuous formation of teachers of Early Childhood Education, with emphasis on the appropriation of the theoretical-practical concepts guiding their practices, being based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory. The research is also based on the principle that this training is an essential element that aims to enable teachers to rethink their action, in order to allow clarity of the theoretical assumptions that guide it and that must be aligned with the teaching context and current demands. This work problematizes how the continued formation has contributed to the protagonism of the teacher. Thus, we undertook an intervention project for continued formation, whose general objective was to understand the protagonism of Early Childhood Education teachers through the aforementioned project based on the Historical-Cultural Theory. As specific objectives, we demarcate: to highlight historical and legal aspects related to the formation of Early Childhood Education teachers; to discuss the theoretical assumptions guiding Vigotskian research; identify the theoretical and practical conceptions of the teachers of Early Childhood Education participating in the research; propose a space for discussion and reflection for teachers to re-signify their teaching knowledge and understanding the challenges and tensions of the continuing training of teachers of this level of education. This is a qualitative study, based on the assumptions of the participating research; as an instrument of data production, we use a semi-structured questionnaire with open questions, weekly virtual meeting that generated discussions and the survey of a problem of interest of the participants. In addition to the reflections in the virtual meeting, there was individual advice to the participants for the elaboration and implementation of the action plan, according to the problem brought by them. The research sites were a municipal school with Early Childhood Education classes, which serve children aged 4 and 5, and a municipal center, which serves children aged 6 months to 5 years, with a total of 13 teachers. The data were collected in 2020 and analyzed with support in the thematic categories: 1) Fundamentals of Early Childhood Education teachers in the participants' narratives: in this group, we bring the narratives about children, childhood, learning, development, mediation, experience and experience; 2) continuing education: in this group, we discuss the trajectories of continuing education, challenges and contributions of the participating research. Finally, we conclude that a continuing training program based on the assumptions of participating research, articulated to the demands and to the teaching context, allows teachers to revisit their knowledge, re-signify practices and motivate the search for transformation; By making them protagonists of the formation process, we found that there was the attribution of a feeling of belonging, because the teachers felt welcomed and their demands were met.

Keywords: Early childhood education. Continuing education. Participating research. Historical-Cultural Theory. Learning and development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representações de criança e infância	94
Figura 2 – Representações da aprendizagem e desenvolvimento	99
Figura 3 – Representações sobre a ZDP/ZDR/mediação do professor	103
Figura 4 – Representações sobre a formação do professor	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes da pesquisa Campo 1 (C1)	82
Quadro 2 – Participantes da pesquisa Campo 2 (C2)	84
Quadro 3 – Temáticas dos encontros remotos (C1; C2)	87
Quadro 4 – Cronograma de execução do plano de ação para a aula virtual/C1	88
Quadro 5 – Criança e infância	94
Quadro 6 – Aprendizagem e desenvolvimento	99
Quadro 7 – Zona de Desenvolvimento Proximal e Real	103

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

C1 – Campo 1

C2 – Campo 2

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEDEI – Curso de Especialização em Educação Infantil

CEI – Centro de Educação Infantil

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

COMEP – Comitê de Ética em Pesquisa

ECPI – Educação e Cuidados na Primeira Infância

EI – Educação Infantil

FC – Formação Continuada

FI – Formação Inicial

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil

PNE – Plano Nacional de Educação

QF – Questionário Final

QI – Questionário Inicial

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THC – Teoria Histórico-Cultural

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
2.2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SITUANDO O CONTEXTO	29
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCURSOS FORMATIVOS CONSTITUTIVOS	35
2.4 PRESSUPOSTOS VIGOTSKIANOS ORIENTADORES DA PESQUISA.....	42
2.4.1 Criança e Infância	44
2.4.2 A aprendizagem e o desenvolvimento da criança	62
2.4.3 Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal	67
3 MATERIAL E MÉTODOS	76
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	76
3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	79
3.3 CAMPO DA PESQUISA	80
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	82
3.5 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	85
3.6 ETAPAS DA PESQUISA.....	86
3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	90
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
4.1 FUNDAMENTOS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS NARRATIVAS DAS PARTICIPANTES.....	92
4.1.1 Criança e infância sob o olhar das participantes	93
4.1.2 A aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena de acordo com o conhecimento das professoras.....	98
4.1.3 Mediação, vivências e experiências nas práticas das participantes para promover o avanço da criança da ZDP para a ZDR.....	102
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES	107
4.2.1 Formação continuada: trajetória das participantes	107
4.2.2 A pesquisa participante como elemento articulador na formação continuada	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
5.1 RECOMENDAÇÕES DE PESQUISAS FUTURAS	120
REFERÊNCIAS	121

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	138
ANEXO 2 – TERMO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA – COMEP	140
ANEXO 3 – TERMO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA – COMEP	145
ANEXO 4 – CARTA DE ANUÊNCIA DA PREFEITURA	150

1 INTRODUÇÃO

Esta tese foi elaborada em um cenário de grandes transformações para a humanidade. O ano de 2019, como podemos afirmar com certeza, trouxe mudanças permanentes de consequências avassaladoras e ainda não finalizadas. Remetemo-nos à pandemia da Covid-19, uma doença que, rapidamente, alastrou-se pelo mundo, de modo a atingir proporções catastróficas até o momento não eliminadas em suas totalidades. Atualmente, o mundo ultrapassa a marca de 4 milhões de mortes causadas por essa doença.

A pandemia impôs muitas restrições, dentre elas: o isolamento social, o fechamento de fronteiras, rigorosos protocolos de segurança, como o uso de máscaras, álcool gel, fechamento de estabelecimentos comerciais e demais ramos do comércio e estabelecimentos de ensino – creches, escolas e universidades; conseqüentemente, inúmeras dificuldades surgiram ao decretar novas formas de trabalho em todos os segmentos.

Nesse contexto, a necessidade de pensar sobre a formação dos professores se ressaltou. Embora nossa tese não seja capaz de dimensionar as consequências a longo prazo da pandemia para a formação de professores, podemos afirmar que esse momento traz à tona a imprescindibilidade de maiores investimentos na vida profissional de professores em serviço, o que destaca a relevância de trabalhos como o nosso, considerando que foi possível sentir essas consequências em nossa pesquisa. Diante disso, não podemos nos furtar de mencionar esse contexto histórico no qual vivemos.

Nosso trabalho está inserido na linha de pesquisa de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais; cujo foco é contribuir para a compreensão de problemáticas que ocorrem nos contextos e dinâmicas educacionais institucionalizadas, nos quais permeiam as relações e interações presentes na interface entre pedagogia e psicologia. Temos, como objeto de pesquisa, a formação continuada em serviço do professor da Educação Infantil.

Convém enfatizar que as discussões sobre a formação de professores sempre fizeram parte da pauta de debates e pesquisas no campo da educação; foi justamente na década de 1980 e 1990 que tais discussões ganharam maior visibilidade, sendo influenciadas por questões políticas e econômicas (KUENZER, 2004; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; GATTI, 2013).

Formar-se ou se preparar para o exercício dessa profissão não se esgota na formação inicial, mas avança para a formação continuada. Isso implica uma formação constante, que se estende ao longo do exercício profissional, e se refaz de acordo com as mudanças históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas que se entrelaçam na história da humanidade.

No Brasil, o atendimento às crianças pequenas nasceu de uma necessidade das mães trabalhadoras, as quais, na época da Revolução Industrial, lançaram-se mais efetivamente no mercado de trabalho. Esse cenário¹ de mudanças resultou no aumento da demanda de instituições de educação e cuidado da criança pequena no país (KUHLMANN JR., 2010; SANTOS; JUNIOR, 2017). Muitos aspectos que envolviam o atendimento ainda não eram levados em consideração, pois, naquele momento, o que mais preocupava era ter um local de guarda e acolhimento das crianças, com ênfase em aspectos médico-higienistas, para que suas mães pudessem trabalhar (HEYWOOD, 2004; KUHLMANN JR., 2010).

Impulsionadas pelos movimentos sociais e pela ascensão de pesquisas sobre a criança, a infância e seu atendimento, as políticas educacionais passaram por reformas e o modo de ver a Educação Infantil foi sendo modificado (KRAMER, 1995; OLIVEIRA, 2002).

O reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos é reafirmado na Constituição Federal de 1988 (doravante CF); dentre os direitos sociais, a educação é um deles. Diante disso, procura-se superar a visão assistencialista que marcava o atendimento da criança pequena. Não podemos deixar de mencionar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, também assegurou o direito da criança à educação (BRASIL, 1990).

Em decorrência desse cenário, modificações promissoras aconteceram na legislação de nosso país, por exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Nela, a Educação Infantil é identificada como a primeira etapa educacional que atende crianças da faixa etária de até 5 anos

¹ Na década de 1990, no cenário internacional, acontecem eventos importantes que colocam as discussões sobre a infância na agenda de debates, como a Convenção Internacional pelo Direito da Criança, em 1989, e a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). No cenário nacional, o Ministério da Educação promoveu seminários, eventos e discussões sobre a Educação Infantil, além de produzir documentos importantes pelo direito da criança pequena; sobre o assunto, verificar o portal do MEC em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>

de idade²; logo, essa educação é reconhecida como um direito a todas as crianças, de caráter obrigatório quanto à matrícula a partir de 4 anos, recebendo um capítulo específico que trata acerca dela (BRASIL, 1996; 2013).

No Artigo 29 da referida Lei, declara-se que essa etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade em condições adequadas, considerando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais; é justamente nesse objetivo que a Resolução nº 5 de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil³ (BRASIL, 2009), um documento de caráter mandatório que orienta a organização de propostas pedagógicas nessa etapa educacional.

Como observa Ostetto (2017), as DCNEI demarcam concepções importantes que orientam o trabalho do (a) professor(a) nesse ambiente coletivo. Ao se referir ao conceito de criança, o documento tece a seguinte consideração:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, *on-line*).

Portanto, as DCNEI (2009), além de reafirmarem esse direito, trazem as orientações necessárias para que ele se efetive. Sobre isso, Flores e Albuquerque (2015, p. 19) comentam:

As atuais DCNEI qualificam esse direito e o lugar em que ele se efetiva, definindo o espaço coletivo de educação para crianças pequenas como uma escola que legitima sua experiência de infância, a partir da efetivação de um currículo que valoriza as práticas sociais e culturais das crianças e de suas comunidades, oferecendo oportunidades para a ampliação de conhecimentos em relação a si, aos outros e ao mundo.

Assim, é imprescindível formar um professor que compreenda as crianças na sua totalidade, garantindo-lhes experiências e vivências que ampliem seus conhecimentos com condições de se apropriarem do que já foi produzido pela humanidade.

² Até 2005, a Educação Infantil compreendia o atendimento das crianças de até 6 anos de idade, com a promulgação da Lei nº 11.114/2005; considerada a primeira Lei específica do Ensino Fundamental, tornou obrigatória a matrícula das crianças nessa etapa a partir dos 6 anos de idade, ampliando o referido ensino para 9 anos e, conseqüentemente, encurtando a etapa da Educação Infantil.

³ A primeira versão desse documento foi lançada em 1999 e revisada em 2009.

Durante o processo de formação inicial do professor em nível superior, faz-se prudente convidá-lo a refletir teoricamente sobre conceitos importantes que nortearão suas práticas. Afinal, é no contato diário com as crianças pequenas em contextos institucionalizados que os professores mobilizarão seus conhecimentos teóricos para planejar a prática docente, em que os seus principais conceitos sobre a criança, como ela aprende e se desenvolve estarão expressos.

Imersas nesse contexto, as relações são marcadas por intensas contradições; é natural que os professores encontrem lacunas que limitam sua práxis. Aliás, torna-se comum ouvir de professores a frase: “na prática, a teoria é outra”. Na Educação Infantil, muitos pesquisadores já alertavam quanto à continuidade de práticas com viés assistencialista e se demonstravam preocupados com a formação precária desses profissionais (ROSEMBERG, 2002; KRAMER, 2008; MICARELLO, 2011).

Kishimoto (2002) destaca que, há tempos, acumulam-se problemas na formação do professor. Além disso, as contradições são mais relevantes quando se discute a respeito da formação do professor da Educação Infantil. A autora questiona até que ponto o curso de Pedagogia prepara esses professores, considerando que suas diretrizes permitem formar professores para atuar em todas as etapas e modalidades educacionais. Para a estudiosa, o curso poderá perder seu propósito e solidez. Considera que “[...] há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos” (KISHIMOTO, 2002, p. 110).

Pesquisadores preocupados com a maneira como os cursos de Pedagogia estavam organizados alertavam para uma pouca consistência em que discutem as especificidades da criança de 0 a 5 anos, pois mantêm um viés generalista que não permite esse olhar, negando à criança intervenções que promovam o seu desenvolvimento integral (GATTI; BARRETO, 2009; CORSINO, 2008; ALBUQUERQUE, 2013; NASCIMENTO, 2015; 2017).

Somam-se a essas questões históricas com a formação inicial a preocupação com a formação continuada dos professores e a situação de isolamento deflagrada pela pandemia.

Em decorrência do contexto pandêmico, em todas as etapas da educação, vivenciamos muitas modificações, como o uso das tecnologias, aulas pelo *Google Meet*, *Classroom*, *lives* etc. Apesar de todas as críticas destinadas ao uso dessas tecnologias, ao acesso precário de alunos e professores, de alguma forma, as

mudanças estão acontecendo. Entretanto, na Educação Infantil, perguntamo-nos: quais impactos essa nova forma de ensinar e aprender causou na vida de professores e crianças? Sem mencionar os impactos sentidos pelas famílias, observamos que estes requerem a elaboração de uma nova tese.

Quando iniciamos nossa pesquisa, o cenário ainda era de normalidade: escolas abertas, crianças frequentando normalmente os espaços escolares, professores preocupados com aulas, formação, livros, folhas de papel. E, nós, preocupados com o modo como a formação continuada dos profissionais da educação infantil estava acontecendo. Apesar de tantas horas dedicadas à formação continuada, o professor ainda apresenta dúvidas em relação aos seus conhecimentos sobre o processo educativo das crianças na Educação Infantil? Qual é a melhor maneira de garantir uma formação continuada que contribua para que o professor repense seus saberes e passe a ressignificar sua prática? De que modo a formação continuada se tornará eficaz?

Um mês após o início da pesquisa, a pandemia atingiu o Brasil e, conseqüentemente, abarcou nossa cidade, fechando nossas escolas sem aviso ou preparo. Todas as nossas atividades foram interrompidas; a angústia gerada por essa situação atingiu (e ainda atinge) proporções difíceis de descrever.

No que concerne ao exposto, repensamos a nossa pesquisa, sem perder de vista a formação continuada do professor, o nosso objeto. E, nesse contexto, buscamos compreender de que forma essa formação tem sido realizada com os professores da Educação Infantil. Assim, temos a questão central: como organizar um projeto de formação continuada articulado com as demandas dos professores e que promova o protagonismo deles? Esse questionamento vem à tona na medida em que apresentamos a maneira como a formação continuada tem sido desenvolvida em alguns lugares de nosso país onde as demandas reais desses professores são pouco contempladas.

Diante disso, nosso objetivo geral foi compreender o protagonismo dos professores da Educação Infantil por meio de um projeto de intervenção com fundamento na Teoria Histórico-Cultural. Como objetivos específicos deste trabalho, demarcamos: a) evidenciar aspectos históricos e legais referentes à formação dos professores da Educação Infantil; b) discutir os pressupostos teóricos vigotskianos orientadores da pesquisa; c) identificar as concepções teóricas e práticas dos professores da Educação Infantil participantes da pesquisa; d) propor um espaço de

discussão e reflexão para o professor ressignificar seus saberes docentes; e e) compreender os desafios e tensões da formação continuada dos professores da Educação Infantil.

Delineamos a nossa tese do seguinte modo: um programa de formação continuada elaborado, estruturado e articulado, de acordo com as demandas dos professores, promove, de fato, uma mudança em seus conhecimentos, desde que seja garantido a eles serem participantes do processo, tudo isso com uma metodologia participativa?

Ao partir dessa problemática, consideramos que desenvolver ações para propiciar uma formação continuada de intervenção participante, com professores em serviço e com base nos pressupostos da THC, é uma possibilidade que permitirá aos professores visitarem e ressignificarem seus saberes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na primeira etapa educacional. Temos em vista que o objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança ingressante nessa etapa educacional (BRASIL, 1996).

A escolha pela THC é referendada no documento principal e orientador das práticas pedagógicas da Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009), nas concepções de criança como sujeito histórico; no objetivo das propostas pedagógicas em garantir processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem; na garantia de articulação das interações e brincadeiras ao possibilitarem situações de aprendizagens mediadas e vivências éticas e estéticas (BRASIL, 2009). Ao observar esses aspectos, percebemos que os conceitos dessa teoria estão presentes nos dados levantados no campo de nossa pesquisa.

Se essa teoria orienta os documentos balizadores das propostas pedagógicas da Educação Infantil, entendemos que é nela que os professores dessa etapa educacional subsidiam seus conhecimentos e orientam suas práticas; procede, daí, o principal motivo de nossa escolha.

Motivados por essa problemática, realizamos um levantamento bibliográfico, a fim de delinear esta tese, por meio da revisão de literatura (FLICK, 2013) e com base em alguns critérios, os quais estão listados na sequência. Discutimos a formação do professor da Educação Infantil, levando em consideração aspectos desde a formação inicial até a formação continuada, ao problematizar os pressupostos teóricos da THC.

Salientamos que os critérios de inclusão foram pesquisas efetuadas com professores atuantes na Educação Infantil, embasados na THC; essas pesquisas se realizaram na instituição de trabalho dos docentes, com vistas a promover a formação continuada e ocorrida nos últimos dez anos. As escolhas desses critérios se relacionam diretamente com os objetivos propostos nesta tese.

As bases de dados utilizadas foram: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e as teses e dissertações disponíveis no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados, por sua vez, foram: formação continuada, aprendizagem, desenvolvimento, Vigotski⁴, teoria histórico-cultural, Educação Infantil e criança.

Para a seleção dos artigos, teses e dissertações, observamos os títulos dos trabalhos, em seguida o resumo e, constatado o cumprimento dos critérios estabelecidos, procedemos com a leitura integral dos textos.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo qualitativo, com a realização de um projeto de intervenção pautado nos pressupostos metodológicos da pesquisa participante. Para a produção dos dados, os instrumentos utilizados foram: um questionário, aplicado antes e depois do projeto de intervenção, e reuniões *on-line*, por meio do aplicativo *Google Meet*.

No projeto de intervenção, propomos grupos de discussões e reflexões iniciais sobre os principais conceitos que orientam as práticas pedagógicas com as crianças pequenas. Esses grupos foram organizados em encontros coletivos semanais com todas as participantes⁵, além de encontros de orientação individual com o objetivo de realizar um assessoramento às participantes, de acordo com as suas demandas. Os encontros ocorreram entre os meses de fevereiro⁶ a novembro de 2020, em formato remoto.

A fim de promover a reflexão e a participação nesses encontros, utilizamos o uso de imagem como estratégia pensante (SILVA, 2014). Dois textos⁷, que estão

⁴ Considerando que a tradução para o nome Vigotski no Brasil ainda não tem uma grafia única, para a busca, utilizamos modos diferentes, dentre eles: Vygotsky, Vigotski. Para esta tese, recorreremos à escrita Vigotski e mantemos a escrita original nas citações utilizadas.

⁵ Utilizamos os termos no feminino, pois todas as participantes foram mulheres. A ausência de professores homens nos campos de pesquisa demonstra um dado interessante para pesquisas futuras.

⁶ Os encontros foram presenciais apenas no mês de fevereiro.

⁷ Os textos estão nas referências do trabalho, reportando-se a: Mello (2015) e Teixeira e Barca (2017).

balizados na THC e com ênfase no debate com professores da Educação Infantil, ancoraram a discussão teórica da pesquisa. Ademais, pontuamos que o presente trabalho foi desenvolvido no município de Guarapuava, região centro-oeste do Paraná, com professoras da Educação Infantil.

Após a introdução, adentramos na segunda seção, que corresponde à revisão de literatura. Nela, o nosso objetivo foi evidenciar e discutir o levantamento das pesquisas sobre a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil, além de salientar o referencial teórico que embasa a pesquisa.

Em seguida, na terceira seção, apresentamos o nosso desenvolvimento metodológico. Discorremos sobre o delineamento da pesquisa, os procedimentos e etapas realizadas, os instrumentos utilizados, a caracterização das participantes e do campo. Além disso, trazemos os procedimentos éticos efetuados.

Na sequência, adentramos na quarta seção, na qual os dados coletados são apresentados e discutidos com base nos pressupostos orientadores do estudo e organizados da seguinte maneira: 1) fundamentos das professoras da Educação Infantil nas narrativas das participantes: nesse grupo, trazemos as narrativas sobre criança, infância, aprendizagem, desenvolvimento, mediação, vivência e experiência; 2) formação continuada: nesse grupo, discutimos as trajetórias de formação continuada, os desafios e as contribuições da pesquisa participante.

Por fim, expomos as considerações finais, as quais evidenciam o cumprimento dos objetivos propostos neste trabalho e as recomendações para futuras pesquisas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de situar o debate sobre a formação continuada do profissional da Educação Infantil, iniciamos esta seção situando aspectos importantes também quanto à formação inicial, em especial sobre a definição da licenciatura em Pedagogia como principal e único formador desse profissional. Para chegar ao debate referente à formação inicial e continuada, situamos alguns pontos sobre o modo de ver e entender a criança e a infância historicamente.

É importante lembrar que, em grande parte ou, até mesmo, na maioria do que sabemos sobre a história da criança hoje, o seu lugar na sociedade e as formas de educá-la foram transmitidos a nós pelo olhar do adulto (KUHLMANN JR., 2010).

Desde as comunidades primitivas, em que a criança era considerada um membro ativo de uma tribo e deveria acompanhar o adulto, integrando-se ao contexto, nos dias atuais, as concepções sobre criança e infância foram sendo construídas de acordo com o contexto social no qual adultos e crianças convivem (GOMEZ, 1994; RIZZINI, 2011).

Sobre as comunidades primitivas, para Picelli e Picelli (2002, p. 289), nesse período marcado pela ausência de uma sociedade de classes, a concepção de criança e infância tinha “[...] uma função determinada pela prática mais ou menos espontânea frente à necessidade de sobrevivência de cada um dos membros”.

A clássica obra de Phillipe Ariès, publicada pela primeira vez na língua francesa em 1960, e que influenciou, primeiramente, o pensamento norte-americano, foi traduzida para o português e publicada no Brasil em 1978. De acordo com importantes pesquisadores, ainda hoje, é visitada e discutida, aclamada e criticada (KRAMER, 1995; HEYWOOD, 2004; KUHLMANN JR., 2010; RIZZINI, 2011).

Nela, o autor apresenta que a criança se distingue do adulto apenas pelo tamanho, sendo um período de transição. Para Ariès, o fim século XVII é marcado pela ausência de um sentimento de infância e que as escolas não eram destinadas para atender às crianças pequenas, mas a um número reduzido de clérigos e atendidos sem levar em consideração a faixa etária (ARIÈS, 1981).

Segundo Gomez (1994), a concepção de criança na sociedade medieval passou por um processo de transição, no qual as crianças começam a receber um pouco mais de atenção do adulto; altera-se, assim, a forma de educar e controlar a criança.

Para Kramer (1995, p. 17), ao analisar as modificações do sentimento voltado à infância, é preciso considerar as mudanças ocorridas na forma de organização da sociedade, “[...] compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida”. Assim, a ideia de infância vai se modificando de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade, como a industrialização e a urbanização; motivados por essas mudanças, os modos de ver a criança e a sua inserção na sociedade se alteram.

Como afirma Kuhlmann Jr. (2010), a situação em foco nos remete a lembrar que devemos considerar a infância uma condição da criança, vista a partir de um conjunto de experiências vividas por ela em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais.

Isso significa levar em consideração a complexidade desse processo sobre a infância. Não podemos apenas ver como uma simples sucessão de fatos, que foram modificando os modos de pensar, o lugar que a infância e a criança ocupam no interior da sociedade. Mas essa “[...] compreensão do passado precisa levar em conta as tensões existentes em torno das relações sociais que constituem os processos históricos” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 22).

Conforme destaca Rizzini (2011, p. 23), é justamente em meio às grandes transformações econômicas, políticas e sociais, as quais marcaram a era industrial capitalista do século XIX, que o conceito de infância adquire novos significados. Se antes a preocupação com a criança se dava no âmbito privado, da família e da igreja, agora é uma preocupação social, “[...] de competência administrativa do Estado”.

Essa preocupação, em grande parte, estava centrada em colocar a criança em um local onde ela pudesse receber cuidados básicos de higiene, médicos, assistenciais. Tudo isso já aparecia no fim do século XX.

Leite (2011) considera que, nesse período, as questões ligadas à infância ganharam destaque para as políticas, para o planejamento econômico e sanitário, para legisladores, psicólogos educadores e antropólogos. Com a saída dos adultos

para outros locais de trabalho fora do ambiente domiciliar, a infância recebe mais visibilidade, bem como o modo de entender o seu desenvolvimento.

Dentre os debates que marcaram a forma de atender à criança, ao término do século XX, podemos destacar a influência da Psicologia na construção do ideário pedagógico. Retomar alguns pontos desse debate é importante, considerando a linha de pesquisa em que este trabalho se insere, por se tratar de um debate que continua presente em nosso tempo. Ainda enfrentamos fragmentações, talvez brigas teóricas hierárquicas sobre qual seja o papel da Psicologia⁸ e qual é a função da Pedagogia na escola. Essa questão abre um debate longo e não esgotaremos o assunto, pois isso equivaleria outra pesquisa.

Carvalho⁹ (2002) observa a importância da influência dos teóricos da Psicologia sobre as ideias pedagógicas no século XX. Dentre as questões que envolvem esse debate, destacam-se a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, a importância da educação para o psiquismo e o papel do professor nesse processo. Diante disso, não podemos pensar esses aspectos sem recorrer aos conhecimentos produzidos pela Psicologia. Este trabalho demonstrará isso.

Todo professor lança mão dos conhecimentos científicos também produzidos pela Psicologia. Considerando o referencial desta tese, nota-se que é exatamente na Psicologia Histórico-Cultural que os professores embasam suas práticas e o entendimento sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Outro aspecto importante nesse movimento de pensar a criança e sua infância corresponde às transformações pelas quais a sociedade passou, principalmente no que se refere às relações de trabalho¹⁰.

Destarte, todo esse movimento de transformação da sociedade que modificou as relações de trabalho influenciou os modos de atender à criança: se antes a Educação Infantil era um direito das mães que trabalhavam¹¹ fora do ambiente domiciliar, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da

⁸ Lourenço Filho (1994) discute a história da Psicologia no Brasil.

⁹ O autor discute como a temática da aprendizagem e desenvolvimento aparece no pensamento de J. Dewey, E. Claraparède, J. Piaget, H. Wallon e L. S. Vigotski.

¹⁰ Kuenzer (2004) destaca a globalização da economia, a reestruturação produtiva, as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil, a partir do neoliberalismo. Para ampliar o debate sobre essas discussões, recomendamos consultar Marx (2006) e Mészáros (2002).

¹¹ Consultar a consolidação das Leis do Trabalho.

Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996, esse direito é para as crianças, as quais passam a ser atendidas de acordo com a faixa etária, sendo de 0 a 3 anos, em creches, e, para a faixa etária de 4 e 5 anos, em pré-escolas (BRASIL, 2013).

Sabemos que o reconhecimento legal impulsiona mudanças importantes, mas a efetiva transformação no atendimento não ocorre rapidamente. Modificar as formas de atendimento e concepções sobre a criança requer o enfrentamento de tensões e contradições presentes no processo.

Santos e Sousa Junior (2017, p. 262), ao discutirem os avanços e os desafios dessa etapa, no contexto de 20 anos da LDB, reconhecem a importância desse movimento inclusivo. Destacam:

[...] a expansão das matrículas; as alterações na legislação, em documentos e resoluções que impactaram diretamente na atenção e exigência, na estrutura e na obrigatoriedade; a melhoria da infraestrutura e o financiamento dessa faixa etária, com a criação e ou ampliação de programas e projetos no âmbito federal com foco na Educação Infantil.

No entanto, como observam os autores, muitos desafios ainda precisam ser vencidos, como a melhora da qualidade da oferta, a infraestrutura nos locais de atendimento, a valorização dos profissionais atuantes nesses locais em questões salariais, formação e condições de trabalho (SANTOS; SOUSA JUNIOR, 2017).

Flores (2017) também faz uma análise semelhante à de Santos e Sousa Junior (2017). Os autores concordam que a construção do direito à Educação Infantil no contexto da LDBEN permanece distante do que a realidade nos mostra. Em sua análise, Flores (2017) evidencia que, na Educação Infantil, o acesso continua desigual, aliado à falta de qualidade da vaga ofertada em determinados contextos. Alerta, ainda, para os

[...] riscos de aplicação de modelos de escolarização precoce das crianças entre quatro e cinco anos; ameaça à unidade pedagógica da etapa em função da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola, com tendência à privatização da oferta de creche a partir de parceiras público-privadas [...] (FLORES, 2017, p. 219).

Apesar desses desafios, os locais de atendimento das crianças pequenas se tornaram muito importantes na vida das famílias; mesmo que alguns equívocos sobre a finalidade ainda não estejam totalmente superados, é consenso a importância e imprescindível a existência desses espaços. Desde o surgimento,

sabemos que a manutenção desses locais para o atendimento das crianças é fundamental na vida das famílias, ora daquelas mais pobres, ora daquelas mais ricas.

Nunes e Corsino (2009), ao se referirem à institucionalização da infância no Brasil, reconhecem que ela representou polos distintos e antagônicos, quer nos discursos oficiais, quer nas práticas existentes no interior desses locais. Esses polos, como refletem as autoras, são herdados do vínculo com o trabalho assistencial das iniciativas públicas e privadas de atendimento da criança pobre; logo, ficaram caracterizados como “[...] depósitos de crianças” (NUNES; CORSINO, 2009, p. 22).

Já alertavam as autoras que, se a institucionalização da criança se faz necessária, precisamos questionar: até que ponto esses locais respeitam e valorizam as crianças nas suas formas de pensar, sentir e se expressar?

Consideramos que muitas questões sobre esses locais de atendimento da Educação Infantil ainda precisam ser problematizadas; algumas, inclusive, já foram citadas, como destacamos nas falas de Santos e Sousa Junior (2017).

Até a obrigatoriedade de matrícula ser sancionada no Brasil em 2013, todas as crianças dessa faixa etária eram atendidas em um único local, em creches ou em centros municipais de Educação Infantil. Nesses espaços, a criança, geralmente, permanecia em regime integral de 8 a 10 horas; eram integrados os atendimentos de educação e cuidado: alimentação, propostas pedagógicas, espaço para o sono, brincadeiras, parques, dois ou mais professores de acordo com a faixa etária¹².

Com a obrigatoriedade de matrícula, aconteceram alterações nesse cenário de atendimento, dentre elas, a separação¹³ das crianças entre 0 a 3 anos e 4 e 5 anos. Em algumas cidades do Paraná, essa foi a estratégia adotada – um exemplo equivale ao município em que a pesquisa aconteceu. Classes com crianças de 4 e 5 anos foram implantadas em unidades de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Soma-se a essas questões o nosso atual contexto de pandemia, o qual revelou muitas precariedades sobre o atendimento da criança na Educação Infantil,

¹² No estado do Paraná, de acordo com a Deliberação 02/2014, que trata das normas e princípios para a Educação Infantil, o Artigo 9º postula sobre a organização de grupos infantis, de modo a determinar a quantidade de crianças atendidas por professor.

¹³ Essa separação não é uma realidade em todo o país. O que nos referimos, aqui, é que, em muitos municípios, a estratégia adotada foi levar as crianças de 4 e 5 anos para as escolas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

como o excesso de atividades pautadas na antecipação da escolarização e o desconforto de professores por não se sentirem preparados para conduzir suas atividades em um contexto de distanciamento social.

Ao ter em vista as interfaces que permeiam o trabalho com a criança na primeira etapa educacional atendida em espaços coletivos institucionalizados, a nossa pesquisa reconhece a formação continuada em serviço como um elemento articulador para as práticas desenvolvidas com as crianças. Ademais, os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos e experimentados ao longo do processo formativo contribuem para o entendimento sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil atualmente. Nessa compreensão, reside o modo de mediar os processos educativos que possibilitem o desenvolvimento da criança, conforme prevê os principais documentos organizadores das propostas pedagógicas dessa etapa.

Assim, compreendemos a formação profissional como um processo contínuo, com um início, mas sem prazo para finalizar. Não foi o objetivo de nosso trabalho aprofundar nas questões sobre a formação inicial, porém é relevante destacar alguns elementos constitutivos dela, considerando que é na etapa da Educação Infantil que se concentra, ainda, o maior número de professores sem a formação em nível superior. Na sequência, discutiremos elementos concernentes à formação inicial e continuada desses profissionais.

2.2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SITUANDO O CONTEXTO

Falar a respeito de formação continuada exige um esclarecimento sobre pontos importantes que marcaram as discussões em relação à formação inicial desse profissional. Assim, procuramos destacar, aqui, pontos importantes para o debate.

Formosinho (2014) explana que a aprendizagem da docência é um processo complexo que se desenvolve ao longo da vida, e a formação inicial se constitui em uma etapa fundamental. Nela, como destaca o autor, acontecerão os questionamentos, a superação de crenças, as representações, as atitudes e as práticas marcadas pelo senso comum pedagógico.

Ao discutir a qualidade dos sistemas educativos em nível mundial, Borges e Aquino (2014) apontaram para o fato de que o problema consiste em haver uma demanda da sociedade contemporânea de profissionais solidamente formados, os quais sejam capazes de exercer o ensino de maneira científica e profissional. Os autores entendem que a formação e a profissionalização dos professores precisam tanto de rigor quanto de qualquer outro profissional, além de ser urgente a necessidade da formação dos profissionais docentes de acordo com as exigências do desenvolvimento “[...] sociocultural, científico, tecnológico e político da sociedade no seu conjunto” (BORGES; AQUINO, 2014, p. 21).

A preocupação com a formação inicial é tanto em nível internacional quanto nacional. Rajala (2014) faz uma reflexão interessante sobre os desafios da formação inicial de professores na Finlândia, um pequeno país ao norte da Europa. O sistema educativo desse país é considerado um dos melhores do mundo, pois, lá, toda a formação de professores é financiada pelo governo desde o fim do século XIX.

O Ministério da Educação desse país, de acordo com a autora, lançou um grande projeto de avaliação e desenvolvimento do ensino superior, com vistas a avaliar todas as Faculdades de Educação. O resultado dessa ação permitiu que os estudos pedagógicos ficassem uniformes em todos os campos da formação de professores.

Em Portugal, tendo em vista os problemas e os desafios da formação inicial de professores, segundo Flores, Vieira e Ferreira (2014), a tensão entre a lógica acadêmica e a lógica profissional é o aspecto mais significativo. Ao analisarem, especialmente, o modelo de estágio nos cursos de formação inicial na Universidade do Minho, consideram que a iniciação à prática pedagógica é uma questão fulcral e problemática.

Quando nos referimos à formação inicial de professores brasileiros da Educação Infantil, lembramos que, pelo reconhecimento legal recente dessa etapa, como integrante da educação básica (BRASIL, 2013), ainda é sensível a discussão em torno dos aspectos que envolvem a formação e a qualificação dos profissionais.

Apesar desse reconhecimento, sabemos da precarização que envolve essa categoria de trabalho. Embora a lei reconheça a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, parece que os profissionais ainda não migraram de categoria, uma vez que muitos não são reconhecidos como professores. Pesquisas expõem que a área da Educação Infantil continua a concentrar o maior número de

profissionais que não têm formação em nível superior (GATTI, 2000; GATTI; BARRETO, 2009; PIMENTA *et al.*, 2017).

A demora desse reconhecimento acarretou vários prejuízos para essa etapa, que vão desde questões salariais à valorização da categoria e ao *locus* de formação; dessa maneira, ficou a cargo do curso de Formação de Docentes, o antigo Magistério, nível médio, a responsabilidade de formar esses professores por um longo período (KRAMER, 2002; 2008).

Em 2006, com a reformulação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia¹⁴ (BRASIL, 2006b), essa licenciatura se tornou o único *locus* de formação inicial em nível superior desses professores. No entanto, de acordo com pesquisas (GATTI, 2009; ALBUQUERQUE, 2013; NASCIMENTO, 2017), nem sempre as determinações legais garantiram que a licenciatura em Pedagogia mantivesse o foco na formação dos docentes. Os embates que envolveram a consolidação desse curso trouxeram fragmentações, com um viés generalista e polivalente (LIBÂNEO, 2010; BRZEZINSKI, 2012; ALBUQUERQUE, 2013; NASCIMENTO, 2015).

Mesmo que o curso de Pedagogia no Brasil esteja orientado por essas diretrizes, não temos um consenso no modo como esses cursos estão organizados em nosso país. Gatti e Barreto (2009), ao empreenderem uma análise em 71 cursos de Pedagogia, verificaram disciplinas, ementas e a estrutura curricular desses cursos. De acordo com as pesquisadoras, várias problemáticas foram observadas, como a pouca clareza em relação aos estágios¹⁵, a insipiência em questões sobre o quê e como ensinar.

O que mais nos chama atenção nos dados levantados por elas é que, no que compete às questões que envolvem a formação inicial do docente que atuará na Educação Infantil, dentre as disciplinas que se dedicam a estudar as questões que envolvem a educação das crianças de 0 a 5 anos, as ementas são genéricas. Conforme as estudiosas afirmam: “[...] as ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas, também com poucas referências às práticas associadas” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 122).

¹⁴ Silva (2006) discute a história e a identidade do curso de Pedagogia, desde a criação do curso em 1939, quando ainda visava a formar bacharéis e licenciados.

¹⁵ As autoras destacam que projetos e ementas dos cursos analisados não fornecem informações sobre o modo como os estágios estão organizados, além de demonstrar pouca clareza quanto aos objetivos, às exigências, aos convênios, dentre outros aspectos (GATTI; BARRETO, 2009).

Embora as diretrizes pontuem sobre a necessidade de priorizar a formação do docente para atuar nas etapas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹⁶, os cursos de Pedagogia ainda escondem ambiguidades e generalidades. Gatti *et al.* (2019) lembram que essas questões que envolvem a formação inicial de professores estão relacionadas diretamente com o curso de Pedagogia e inseridas em um contexto político pouco interessado com a realidade.

Podemos perceber esse pouco interesse em nossa legislação, que ora define que a formação dos professores para atuar na Educação Infantil¹⁷ deva ser em nível superior, ora retrocede¹⁸. Apesar de envolvimento nessas questões que geram ambiguidades, de caráter polivalente, o curso de Pedagogia é o formador oficial do professor da Educação Infantil no Brasil. Ressalta-se: “[...] a formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando” (GATTI *et al.*, 2019, p. 29).

Para Pimenta *et al.* (2017), a problemática que se apresenta nas diretrizes curriculares se reflete nos cursos de Pedagogia. De acordo com a pesquisadora e os seus colaboradores, ao analisar 144 matrizes curriculares desse curso, no estado de São Paulo, verificaram ser insuficiente e, até mesmo inadequada, a forma como esse curso se propõe a formar professores tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. Alegam, ainda os autores, que formar o professor da educação básica é uma tarefa complexa. Em seguida, demonstraram preocupação com o caráter frágil, superficial, generalizante e fragmentado que esses cursos apresentam naquele estado.

Sobre formar o professor para a Educação Infantil, com base nos dados obtidos, ponderaram:

Os dados mostram uma tendência nos cursos pesquisados de focar a formação docente para os anos iniciais, em detrimento da formação para

¹⁶ Gatti e seus colaboradores (2009; 2019) também abordam questões relevantes sobre a formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁷ Nosso trabalho traz à baila as questões da formação do professor da Educação Infantil, mas sabemos que são igualmente problemáticas as questões da formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois o curso de Pedagogia se destina a formar, também, esse professor.

¹⁸ No Brasil, a LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996) previa que a formação do professor deveria acontecer em nível superior, mas a alteração dada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) retrocede, permitindo a formação em nível médio, na modalidade normal. Essa questão é reafirmada pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

atuar na educação infantil, área que tem conquistado lentamente espaço curricular, uma vez que ela é relativamente nova no ensino superior. A presença de disciplinas relacionadas a esse nível de ensino pode indicar certo comprometimento dos cursos com a formação em nível superior do profissional que irá atuar com as crianças pequenas, nas creches e pré-escolas, superando a proposta formativa dos cursos de magistério em nível médio e de normal superior (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 26).

O reflexo desse comprometimento pode ser visto nas práticas realizadas com as crianças pequenas, como a antecipação da escolarização, a dissociação do cuidar e o educar¹⁹, o pouco espaço para o brincar. Entendimentos equivocados sobre o objetivo e a finalidade da etapa da Educação Infantil prejudicam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Muitos equívocos poderiam ser evitados, se a formação inicial desse profissional acontecesse de modo adequado.

Como comenta Kramer (2008, p. 60), cumpre realçar que a ação de cuidar só é possível de acontecer quando estiver associada com o educar. O cuidar não é específico da Educação Infantil, tampouco deve estar limitado aos hábitos de higiene e saúde: “[...] Cuida-se sempre, da Educação Infantil à universidade; cuida-se de crianças, de jovens e adultos”.

Adiante, Kramer (2008) exemplifica: se um professor na universidade percebe que um de seus alunos está deprimido, chama para uma conversa, uma orientação ou faz algum encaminhamento; essas são ações também de cuidado. Atualmente, em contexto de pandemia, podemos afirmar que essas ações²⁰ de cuidar e educar têm acontecido com muito mais intensidade em todos os níveis educacionais. Assevera: “[...] não podemos simplesmente dizer: Não, deles eu não cuido: só cuido na Educação Infantil!” (KRAMER, 2008, p. 63). O cuidar e o educar não foram objeto de nosso estudo, mas trouxemos essa questão para demonstrar o quanto o educar e o cuidar geram discussões profundas.

Só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve essa expressão máxima de desigualdade, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia entender

¹⁹ A discussão em torno do cuidar e do educar envolve muitos aspectos, como questões culturais, políticas e históricas. Para um maior aprofundamento, consultar Ostetto (1997), Craidy (2002) e Rosemberg (2002).

²⁰ Diversas ações têm sido realizadas e discutidas sobre a saúde mental e a pandemia, como *lives*, palestras, dentre outras. Todas estão disponíveis via canal de *YouTube*.

que cuidar se refere apenas à higiene – e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais (KRAMER, 2008, p. 64).

Ao que parece, nem mesmo as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia superaram essa questão, pois o cuidar e o educar aparecem apenas como uma dimensão de trabalho voltado para a etapa da Educação infantil: “[...] compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006b, *on-line*). Isso demonstra pouco interesse nas relações sobre o cuidar e o educar como dimensão humana, como se fosse possível separá-las e não aprofundar o debate em um contexto mais amplo dentro da sociedade.

Outra questão difícil ainda de se definir se refere às diversas nomenclaturas dadas para esses profissionais em algumas regiões; não há consenso: uns são chamados de professores, outros de atendentes, de educadores, de “tio” ou “tia”, de auxiliares. Se estão nas escolas, adquirem o *status* de professores; se estão em creches ou em um Centro Municipal de Educação (CMEI ou CEI), não são chamados de professores (BATISTA, 2013; LIRA; DREWINSKI; OLIVEIRA, 2017; BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018).

Essa armadilha (FREIRE, 1997) se reflete nos planos de carreira, implicando diretamente questões salariais, ou seja, a valorização desse profissional. Permanece o estigma dado pelo viés assistencialista, médico e higienista (KRAMER, 2008; MICARELLO, 2011; KUHLMANN JR., 2010).

Além disso, essa, porém, não é só uma questão de nomenclatura e de recusar o título de “tia”, “tio” ou qualquer outro nome. Como diria Freire (1997), implica assumir a responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política dessa profissão. Se o profissional da Educação Infantil não for identificado como tal, será mais fácil subjugar-lo, precarizar sua mão de obra, silenciá-lo na busca por seus direitos e deveres.

Ao considerar esses conflitos que marcaram (e ainda marcam) a formação inicial do professor da Educação Infantil, de maneira a entender que a formação continuada é um elemento fundamental que permite a todo professor dar continuidade ao seu processo de formação, na subseção seguinte, abordaremos aspectos que norteiam a formação continuada desse profissional.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCURSOS FORMATIVOS CONSTITUTIVOS

Nosso entendimento de formação continuada está centrado em experiências realizadas com professores de Educação Infantil em *locus* de trabalho, permitindo a eles articular teoria e prática, ressignificar seus saberes, visando ao desenvolvimento profissional, além de possibilitar integrar a vivência dessa formação continuada ao conjunto dos saberes da profissão (MARIN, 1995; NUNES, 2000; REIS; OSTETTO, 2018).

Como pontuamos anteriormente e com base em pesquisas, é na etapa da Educação Infantil que ainda se concentra o maior número de professores sem formação inicial em nível superior. Mas isso é apenas uma ponta do *iceberg*. Além desse fato destacado nas pesquisas de Gatti (2000; 2009) e seus colaboradores, outras pesquisas apontam para uma diversidade de licenciaturas que esses professores têm (NASCIMENTO, 2015).

Sabemos que ter formação inicial, seja em qualquer área de atuação, não é garantia de qualidade ou de total apropriação de saberes e conhecimentos necessários ao exercício pleno de qualquer profissão. É ela, no entanto, que vai permitir ao profissional no exercício de sua profissão perceber as lacunas e buscar, na formação continuada, a apropriação de novos saberes, sendo possível, dessa forma, ressignificá-los.

Marin (1995, p. 13) destaca que a formação que ocorre após a formação inicial no Brasil e no exterior recebeu denominações diferentes²¹. A autora considera esse dado muito relevante; esclarece que é com base nessas denominações que decisões importantes são tomadas sobre ações que serão “propostas, justificadas e realizadas”.

É importante lembrar que, no Brasil, a formação continuada é direito dos professores e deve ocorrer em serviço, conforme preveem os documentos que regulamentam esse tipo de formação, a saber: LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), seguido do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, regulamentado pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2015).

²¹ A autora discute esses termos e suas relações contextuais, dentre eles: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada.

Esses documentos regulamentam que deve haver, no próprio horário de trabalho, uma carga horária específica para as atividades que se destinam à formação continuada, denominadas horas-atividades. Na LDBEN (1996), lemos:

Artigo 62. Paragrafo único: garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena e tecnológica e de pós-graduação (BRASIL, 1996, *on-line*).

Em consonância com essa lei, o PNE 2014/2024²² é um documento que orienta a política de educação em todos os níveis e modalidades. Também estabelece diretrizes, metas e estratégias a serem seguidas em nosso país. O tema da formação continuada é tratado nas metas 15 e 16. Vejamos:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, *on-line*).

Na análise de Vassoler (2019), as metas 15 e 16 são ousadas, por isso é preciso ter um olhar crítico sobre elas. A autora se preocupa com o caráter vago descrito nelas e alerta que muitas das metas propostas sequer sairão do papel, pois o cumprimento exige disponibilidade de recursos financeiros, a compreensão dos entes federados²³.

No site do MEC²⁴, são descritos vários programas para a formação continuada e, de acordo com um levantamento feito por Penna, Bello e Jacomini (2018), no que tange à formação continuada de professores da educação básica, independentemente da qualidade de um programa ou política de formação

²² Para consulta do documento na íntegra, ver: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> (BRASIL, 2014).

²³ A União, Estados e Municípios, de acordo com a Constituição Federal de 1988.

²⁴ Para mais detalhes sobre cada um dos programas, consultar: <http://portal.mec.gov.br/formacao>

continuada, quando muda o governo, ela é, normalmente, interrompida. Além desse aspecto, as autoras enfatizam que as propostas não contemplam as reais necessidades – em relação à realidade das escolas – e as necessidades dos professores. Reforçam o seguinte:

[...] eles [os professores] destacam o fato de não serem chamados a opinar sobre as carências formativas, fazendo com que a formação continuada nem sempre corresponda às demandas e necessidades dos professores e das escolas para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PENNA; BELLO; JACOMINI, 2018, p. 53).

Assim, além dos programas de ordem governamental, os cursos de formação continuada que chegam aos professores da Educação Infantil são pensados e elaborados pelas Secretarias Municipais de Educação, considerando que, no regime colaborativo brasileiro, é o município o responsável pelo atendimento dessa etapa (BRASIL, 1996).

Nesse compasso legal proposto pela LDBEN (1996), as estratégias e as formas de promover a formação continuada desses profissionais adquirem uma roupagem diferente em cada um dos 26 estados de nosso país e mais o Distrito Federal, como prevê o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2006a).

Para Gatti (2009), o formato dessas formações caminha mais na direção de ações compensatórias e pouco contribui para a efetiva formação dos professores.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2009, p. 58).

Esses dados são confirmados na pesquisa de Lira, Drewinski e Oliveira (2017), realizada em um município do interior do Paraná. Nela, as pesquisadoras reafirmam a necessidade das mantenedoras e gestoras da Educação Infantil superarem encaminhamentos que não oferecem voz aos professores. Destacam que, quando os próprios professores têm a possibilidade de expor suas

necessidades e fragilidades, é possível saber que conhecimentos poderiam ser mais aprofundados. Reiteram:

[...] sem a escuta e a observação do professor, os encaminhamentos por parte da equipe gestora e dos mantenedores podem restringir-se a compreensões generalizadas, muitas vezes distantes da realidade vivenciada pelos professores dos centros de educação infantil do município (LIRA; DREWINSKI; OLIVEIRA, 2017, p. 386-387).

Nessa direção, as estratégias adotadas pelos estados e municípios são diversas. Para exemplificar, podemos mencionar o levantamento feito por Côco (2010) e Côco e Soares (2020), no estado do Espírito Santo. Nele, as autoras confirmam a necessidade de procurar atender às especificidades das demandas dos professores alocados nas instituições de Educação Infantil e consideram que

[...] a análise do conjunto dos dados indica um processo de valorização da formação continuada, articulado com a inserção da educação infantil nos sistemas de ensino, com o desenvolvimento de um repertório ampliado e diversificado de ações formativas, mobilizadas mais consistentemente pelas SE (CÓCO, 2010, p. 13).

Soares e Côco (2020, p. 294) aludem que, no que tange à configuração das ações realizadas nos diferentes municípios do Espírito Santo, as pesquisas circunscrevem distintas formas de organização dos processos formativos presentes nas instituições. Indicam-se, assim, “[...] as continuidades, descontinuidades, alterações e transformações que marcam os processos políticos que orientam as ações de formação continuada”.

Em Santa Catarina, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem sido protagonista de um curso de Especialização em Educação Infantil (CEDEI) desde 2010, um projeto nacional coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) em articulação com Instituições Públicas de Ensino Superior e Secretarias Municipais de Educação, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil (FLÔR; DURLI, 2012; VAZ; MONN, 2012; COUTINHO; DAY; WIGGERS, 2012; PEIXE; NEIVERTH, 2014).

Com base nessa experiência, o NDI tem realizado pesquisas e publicações com as contribuições desse projeto aos profissionais da Educação Infantil que se

encontram em serviço. O curso já contou com três edições, sendo a primeira de 2010 a 2012, a segunda de 2012 a 2014 e a terceira de 2014 a 2016.

Conde (2018), ao analisar as participações e as desistências dos professores na primeira e na segunda edição do curso, discute fatores importantes sobre eles, pontuando os que contribuíram para a não permanência:

[...] sobrecarga de trabalho a que estão submetidos cotidianamente nas unidades de educação infantil; precária formação recebida nos cursos de graduação em Pedagogia; dificuldade em conciliar a vida privada familiar e o trabalho doméstico com a profissão e o estudo (CONDE, 2018, p. 166).

Para a autora, esses aspectos deixam expressa a defasagem da formação inicial, implicando grandes dificuldades quanto ao nível de compreensão de alguns professores que residem em municípios do interior do estado, os quais, segundo ela, na maioria das vezes, têm uma formação inicial precária; em sua maioria, são “[...] mulheres trabalhadoras que vivem uma situação de conflito entre a busca da necessária independência financeira/intelectual e o sentimento de culpa por estarem ausentes do lar” (CONDE, 2018, p. 166).

A autora reconhece o esforço e a importância da oferta de cursos para a formação continuada, como a iniciativa do CEDEI, porém alerta que essa iniciativa se torna insuficiente frente aos fatores observados e já destacados.

Nesse sentido, enfatizamos o quanto é fundamental que as estratégias para a realização de propostas de formação continuada ocorram no ambiente de trabalho, já que, como expusemos anteriormente, é direito do professor ter a formação continuada dentro de sua jornada de trabalho.

Conforme salientam Silva e Oliveira (2014), compreende-se que é dentro da escola que o professor mobiliza seus conhecimentos, pois, no exercício de seu trabalho, aprende, coloca em prática os conhecimentos, as habilidades, bem como as apropriadas atitudes que se apresentam nas situações concretas de seu cotidiano. “[...] Aprende, também, com as crianças, quanto à sua realidade, tendo a competência de articular seu conhecimento, sua habilidade e atitudes em favor da aprendizagem” (SILVA; OLIVEIRA, 2014, p. 74).

Nessa ótica, as autoras já citadas, ao realizarem uma proposta de formação continuada em serviço em um município do estado do Paraná, relataram que a presença das professoras não era contínua; dentre as dificuldades encontradas,

destacam as “[...] faltas constantes de profissionais; os atestados médicos; a alteração de horário de trabalho; as situações diferenciadas no trabalho com as crianças, dentre outros aspectos” (SILVA; OLIVEIRA, 2014, p. 76).

Diante disso, as autoras buscaram uma maior aproximação com os professores, no sentido de superar essas dificuldades. Enfatizam que a formação continuada precisa ser pensada de forma sensível, sendo o gestor um dos responsáveis para verificar como essa participação dos professores está ou não acontecendo. Silva e Oliveira (2014) frisam, ainda, a necessidade de o gestor, na medida do possível, buscar estratégias que visem a mostrar que a formação continuada é importante para as crianças.

Para Marco e Lima (2017) e Corrêa (2016), são evidentes os compassos e os descompassos entre a formação inicial e a formação continuada. Segundo suas pesquisas, os cursos de formação continuada ainda não dão centralidade às reais necessidades desses professores e, conseqüentemente, as necessidades das crianças em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem são negligenciadas.

Chaves (2020), ao apresentar o que tem sido feito sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil em várias Secretarias Municipais de Educação, em diferentes regiões do estado do Paraná, coloca-se em defesa da formação continuada como uma possibilidade de desenvolvimento tanto para professores quanto para as crianças e considera ser uma questão essencial que as escolas se constituam como um espaço de efetivar “[...] rotinas pedagógicas para o desenvolvimento da memória, atenção, linguagem, criação, desenvolvimento, espírito solidário e coletivo” (CHAVES, 2020, p. 227).

Pensar em propostas de formação continuada que articulem os saberes dos professores com as práticas cotidianas, com base em pressupostos teóricos que permitam essa aproximação, faz-se essencial. Isso propicia aos professores ressignificarem seus saberes, a fim de promover, de fato, o desenvolvimento integral da criança pequena, priorizando essas reflexões. Assim, nesse movimento de formação continuada, como menciona Chaves (2020, p. 230):

Uma das prioridades no diálogo e estudo com os professores é organizar reflexões que contribuam para a compreensão de que o desenvolvimento das capacidades humanas como memória, atenção, linguagem e criação está relacionado à organização do ensino.

Marco e Lima (2017, n.p.) defendem a necessidade de o professor apreender e aperfeiçoar capacidades que proporcionem atitudes cada vez mais conscientes e críticas acerca do seu trabalho. Logo, nesse movimento de apropriação e transformação das práticas com crianças pequenas, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural são promissores, pois se centram em pensar a prática educacional como humanizadora. Nesse sentido, com base nos pressupostos dessa teoria, “[...] o professor exerce um papel essencial no processo educativo, cuja função principal reside na mediação entre a interação da criança e o meio no qual ela está inserida” (MARCO; LIMA, 2017, n.p.).

Para Magalhães, Lazaretti e Eidt (2017), Campos e Barbosa (2016) e Almeida (2018), aos professores da Educação Infantil, além de se apropriarem dos conhecimentos teóricos que fundamentam suas ações, é necessário que ressignifiquem esse saber ao longo de suas práticas docentes. Frente a essas questões, a promoção de cursos de formação continuada em serviço precisa dar subsídios a esses professores, com vistas a desenvolver uma práxis humanizadora.

Almeida (2018, p. 170-171) enfatiza, ademais, que a formação continuada do professor pode representar “[...] um caminho para a superação das ações espontâneas uma vez que subsidia o trabalho educativo com vistas a articular conteúdo e a forma com a atividade principal da criança”.

É pensando na superação do espontaneísmo que defendemos a necessidade da formação continuada dirigida ao professor da Educação Infantil e articulada ao seu contexto, sempre pensada de acordo com sua necessidade e que permita a plena participação docente. Entendemos que o espontaneísmo só poderá ser superado pelo professor quando ele assumir pressupostos teóricos que orientem a sua ação didática.

Na etapa da Educação Infantil, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com Vigotski (1896-1934), o seu principal representante, são essenciais para subsidiar o trabalho pedagógico na etapa aludida (MAGALHÃES; LAZARETTI; EIDT, 2017; MELLO, 2015). Essa opção teórica se encontra no principal documento orientador da prática pedagógica com as crianças, as DCNEI (BRASIL, 2009), como mencionamos anteriormente, e nos dados levantados, pois percebemos ser essa a opção teórica das participantes pesquisadas. Diante disso, na subseção seguinte, discutiremos esses pressupostos.

2.4 PRESSUPOSTOS VIGOTSKIANOS ORIENTADORES DA PESQUISA

A Teoria Histórico-Cultural (doravante THC) é uma teoria da Psicologia que se preocupa em compreender e explicar o complexo processo de formação humana (TEIXEIRA; BARCA, 2017), por isso a interlocução com a Pedagogia nos permite essa compreensão, pois entendemos que a adoção de uma teoria se faz necessária para compreender quem é o ser humano e como ele se constitui como sujeito nas relações travadas dentro de uma realidade social.

A referida teoria é fruto de uma construção coletiva, liderada pelo bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski²⁵ (1896-1934). Sua obra é reconhecida por representar “[...] uma revolução na forma de pensar o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade e, conseqüentemente, o seu processo de educação” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 29). Nesse referencial teórico, buscamos orientar as discussões deste trabalho, destacando alguns conceitos de acordo com os objetivos delineados no início da pesquisa.

Com o reconhecimento da importância da obra produzida por Lev Semionovitch Vigotski, psicólogos, professores e pesquisadores buscaram nela respostas para os desafios que enfrentam no dia a dia. Mesmo com equívocos e descuidos de tradução, como afirma Prestes (2010; 2014), sua contribuição é reconhecida e os conceitos apresentados pelo pesquisador desencadearam avanços, especialmente para o meio acadêmico da Educação e da Psicologia.

Motivada pela preocupação com esses equívocos de traduções, Prestes (2010) fez uma análise das obras de Vigotski no Brasil e as repercussões no campo educacional. Por ter morado na Rússia por um tempo de sua vida, Prestes aprendeu a língua materna do pesquisador bielorrusso, o que permitiu a ela realizar uma análise precisa das obras. Nesse percurso, a autora destaca a importância de prestar atenção nas traduções, para que equívocos possam ser evitados e, assim, apropriar-se corretamente de sua obra.

²⁵ Nascido em 17 de novembro na cidade de Orcha, de família judia, era o segundo de oito irmãos; um ano após o seu nascimento, sua família se muda para Gomel, na Bielorrússia, onde passa sua infância e adolescência. Em 1913, muda-se para Moscou, onde iniciou os estudos em Medicina, mas abandona e conclui seus estudos em Direito. Foi professor, pesquisador e escritor das áreas de Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura, Deficiência Física e Mental. Morreu aos 37 anos, vítima de tuberculose. Para mais detalhes, sugerimos ver: Oliveira (1997), Prestes (2010), Ivic (2010) e Friedrich (2012).

De acordo com Souza e Freitas (2009), com as traduções na década de 1970 das obras do pesquisador bielorrusso em inglês, francês, espanhol e italiano, os estudos da THC foram conquistando um lugar dentre os profissionais brasileiros.

É na década de 1980 que, no Brasil, os acessos às obras de Vigotski e dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural começaram a circular, de forma que os textos foram traduzidos do inglês para o português (SOUZA; FREITAS, 2009; PRESTES, 2010; SILVA, 2013).

Souza e Freitas (2009) esclarecem que é exatamente nesse período que se formaram grupos de estudos no interior de algumas universidades em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, promovendo, assim, a difusão das ideias de Vigotski, por meio de “[...] inúmeras teses de doutorado e dissertações de mestrado que começaram a aparecer no final dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990” (SOUZA; FREITAS, 2009, p. 134).

Diante desse cenário marcado pelo esforço de pesquisadores, é na década de 1990 que a apropriação dos conceitos e os pressupostos teóricos da THC de Vigotski ganham robustez. Sobre esse período, Souza e Freitas (2009, p. 134) afirmam:

[...] se caracterizou pelo esforço de apropriação dos conceitos de Vygotsky. Professores que tinham se aproximado desses conceitos, instigados por suas experiências de trabalho, caminharam para um encontro mais profundo e duradouro com o pensamento de Vygotsky, fazendo dele o seu referencial teórico, construindo com suas pesquisas e estudos uma visão própria do autor.

Ao escrever seus pressupostos, Vigotski estava preocupado com a maneira que se concebia o desenvolvimento humano naquele momento. Questionava a ideia de que o desenvolvimento do homem dava de forma natural, com ênfase no desenvolvimento unicamente biológico (VIGOTSKI, 1996).

Diante dessa inquietação, o pesquisador e os seus colaboradores buscaram aprofundar seus conceitos quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem, considerando que a natureza do homem é social, sendo influenciada por relações tanto históricas quanto culturais.

Vigotski foi reconhecido como o pai da corrente histórico-cultural em Psicologia e em Ciências da Educação (FRIEDRICH, 2012); seus questionamentos sobre as correntes existentes no quadro da Psicologia trouxeram contribuições significativas para ambas as áreas.

Frente a essas considerações, nas subseções que se seguem, procuramos destacar alguns conceitos importantes e fundamentados nos pressupostos desse autor e da THC.

2.4.1 Criança e Infância

Ao estudar o desenvolvimento infantil, Vigotski (1996) chama atenção para a periodização²⁶ das idades. Aponta erros e equívocos nas teorias existentes naquele momento, com vistas a propor um olhar para o desenvolvimento infantil que considerasse a questão das idades. O autor lembra que, em cada faixa etária, as crianças passam por momentos de crise e que esses períodos geram momentos de novos aprendizados para as crianças.

No estudo de cada idade²⁷ realizado por ele, a sua investigação apontou que novas formações surgem, tanto em períodos estáveis quanto em períodos críticos. São elas – as novas formações – que classificam o desenvolvimento infantil; como compreende a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento não é linear e as crises são entendidas dialeticamente.

É muito importante que o professor tenha clareza quanto ao desenvolvimento infantil. Para isso, deve lançar mão dos conhecimentos produzidos pela Psicologia para conduzir a ação pedagógica. Com base nesses conhecimentos, poderá saber e compreender o desenvolvimento psíquico da criança e, a partir disso, propor atividades pedagógicas que promovam esse desenvolvimento. Vale ressaltar: atividades que devem ir além da simples repetição ou decodificação para o controle da criança.

Vigotski chama atenção para o fato de que a idade cronológica da criança não deve ser o único fator a ser levado em consideração como uma condição para o desenvolvimento e a aprendizagem. É necessário olhar para as condições históricas

²⁶ Sobre a periodização, a contribuição de Elkonin (1987) foi assumir a tarefa de organizá-la com base nos pressupostos de Vigotski sobre a teoria das idades, a partir da perspectiva de atividade-guia de Leontiev (1978).

²⁷ Vigotski (1996, p. 261) apresenta e discute a periodização das idades da seguinte forma: “Crise pós-natal; crise do primeiro ano (dois meses a um ano); primeira infância (um a três anos); crise dos três anos; idade pré-escolar (oito a doze anos) crise dos treze anos; puberdade (quatorze a dezoito anos) e crise dos dezessete anos”.

e culturais, ou seja, para o lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais, a situação social de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010).

Ademais, Vigotski (1996) esclarece que a relação de situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para entender todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento de cada período de idade. Afinal, é ela que determinará as trajetórias que farão a criança adquirir novas propriedades da personalidade: “[...] A situação social de desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social” (VIGOTSKI, 1996, p. 264).

O profissional que assume a tarefa de atuar com as crianças da Educação Infantil deve levar em consideração que cada criança vive em uma realidade social específica e compreender o papel do meio no desenvolvimento em cada etapa da criança (VIGOTSKI, 2010). Nessa compreensão, a infância é entendida como tempo de formação da personalidade (VIGOTSKI, 1996), e não apenas uma sucessão de fatos que seguem uma ordem cronológica e biológica.

Quando a criança é matriculada nas escolas ou nos CMEIs, sua situação social de desenvolvimento é modificada: antes, ela se relacionava com sua família, mas, agora, o meio se modifica e, aos poucos, o seu mundo se amplia. Se antes seu universo cabia todo dentro de seu quarto, agora, ele se estende para a rua (VIGOTSKI, 2010) e para as instituições; se antes sua relação era prioritariamente com a figura da mãe e de seus cuidadores, agora, no espaço da instituição, outros profissionais cuidarão de suas necessidades.

Convém destacar que Vigotski (2010) também chama atenção para o fato de que, mesmo que o meio não se altere, a criança muda, pois ela atribui outro significado àquele contexto.

Até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz a constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo elemento que possui significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto, pelo fato de a relação da criança com aquele elemento do meio ter se modificado (VIGOTSKI, 2010, p. 683)²⁸.

²⁸ Todos os excertos retirados do original são de tradução nossa.

Se pensarmos nas crianças que frequentam o espaço da Educação Infantil, entendemos que o meio se modifica. À medida que a criança avança em sua idade cronológica, modifica-se, também, o espaço onde ela é atendida. Para a Teoria Histórico-Cultural, o meio social educativo nessa etapa não se resume ao espaço de sala de aula, lactários, parques, refeitórios, mas contempla as relações humanas entre professores, crianças e as vivências e aprendizagens realizadas dialeticamente, com vistas à promoção do desenvolvimento integral de todas as crianças.

Nesse contexto institucionalizado, o professor é o responsável por promover essas vivências, o adulto mais capaz, ampliando as experiências das crianças, a ponto de organizar a vida psíquica e interferir no processo de formação da personalidade delas. Para que isso se efetive, o professor precisa assumir um compromisso com o desenvolvimento da criança na infância, de modo desafiador, com diferentes situações e experiências em contato com a cultura e que permitam a criação de novas possibilidades de soluções.

Nessa perspectiva, Vigotski (2010, p. 686) assevera que a “[...] a vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representando – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa [...]”. Assim, as experiências que são proporcionadas para as crianças nesse contexto precisam permitir essa ligação entre o meio e as vivências, de tal maneira que se constituam em uma unidade. Como postula Vigotski (2010), as propostas pedagógicas realizadas com as crianças exigem uma unidade; logo, fazer atividades em folhas impressas ou apostilas apenas para cumprir um planejamento sem considerar o que essa ação contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pouco ou nenhum proveito trará para ela. Todas as vivências propostas precisam estar relacionadas e organizadas de tal forma a desafiar e criar possibilidades novas de aprendizado.

As circunstâncias do meio em que a criança se insere expõem possibilidades e empecilhos que moldam as bases para o seu desenvolvimento. Sabemos, porém, que iguais circunstâncias não garantem que as crianças se desenvolvam de igual forma, pois o meio não determina o desenvolvimento, mas tem o poder de impulsioná-lo.

Decorre disso o papel do professor em reconhecer não apenas o papel do meio como impulsionador do desenvolvimento da criança, mas também saber como

as crianças vivenciam o meio. Isso pode ser percebido no modo como as crianças brincam, interagem com as outras crianças, criam brincadeiras ou contam histórias que ouviram em suas casas, igrejas e em outros ambientes. Como explica Vigotski (2010, p. 688): “[...] tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação”.

Assim, à medida que a criança cresce e passa de uma idade para outra, modifica-se o seu meio. Pensando nas classes de Educação Infantil, ao completar uma nova idade, ela muda de sala, muda de professor, embora, na maioria dos casos, ela permaneça na mesma instituição e as relações estabelecidas se modificam. Ou seja: “[...] E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse meio começa também a influenciar a mesma criança de uma nova maneira” (VIGOTSKI, 2010, p. 691). A atitude do professor nesse meio deve se modificar de acordo com a idade da criança. Na maioria dos estados brasileiros, as classes de Educação Infantil são divididas pela faixa etária em que as crianças se encontram (BRASIL, 1996).

Vigotski (2010) menciona uma série de características e especificidades importantes que devem ser consideradas em cada idade da criança. Importa pontuar: considerá-las é contribuir para a organização da situação social de desenvolvimento da criança, haja vista a condição social do homem.

Ainda concernente ao exposto, Vigotski (1996) apresenta três períodos distintos na faixa etária das crianças de 0 a 6 anos: o primeiro caracteriza o bebê de até um 1 ano; o segundo de 1 a 3 anos; e o terceiro equivale à idade pré-escolar de 4 a 5 anos. Essa divisão de idades é semelhante ao que temos em nosso país atualmente, considerando nossa legislação (BRASIL, 2013). Será, contudo, que há entendimento real do que essa divisão significa para a promoção do desenvolvimento social da criança? Vigotski (1996) defende a qualidade das relações sociais de que a criança participa e a forma como participa. Para que isso ocorra, é necessário atender à criança de acordo com a especificidade de sua idade.

Em idades críticas, Vigotski (1996) destaca três peculiaridades importantes; na primeira, esclarece que esses períodos são totalmente indefinidos. A crise pode ser imperceptível e difícil de determinar o seu início ou fim, mas é uma característica de todas as idades. Na segunda, salienta que o desenvolvimento da criança é, geralmente, acompanhado por conflitos mais ou menos agudos com as pessoas ao

seu redor que podem assumir um caráter interno e externo, dependendo das variações internas e externas que ocorrem no decorrer de cada idade. Como o autor mesmo resume:

O volume das variações no decorrer dessas idades entre as diferentes crianças, a influência das condições externas e internas sobre a própria crise são tão importantes e profundas que muitos autores consideraram necessário questionar se as crises de desenvolvimento infantil não eram um produto exclusivo de condições externas adversas para as quais eles devem ser considerados mais exceções do que regras na história do desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 1996, p. 255).

Assim, de acordo com o pesquisador, essas condições externas contribuem para o processo educacional e dão o ritmo do desempenho nesses períodos de crise. Já a terceira peculiaridade das idades críticas, como menciona o autor, é, talvez, a mais importante do ponto de vista teórico, mas é a menos entendível por dificultar a natureza negativa do desenvolvimento. Ou seja: como se esse período fosse mais destrutivo do que criativo, de modo a manifestar os períodos de teimosia e/ou rebeldia.

A criança, ao entrar em períodos de crise, distingue-se antes pelos traços contrários: ela perde os interesses que ontem ainda guiavam toda a sua atividade, que ontem ocupava a maior parte do seu tempo e atenção, e agora parece que as formas de suas relações externas são bem como sua vida interior (VIGOTSKI, 1996, p. 256).

Vigotski (1996) conclui que esses períodos de crise foram introduzidos na ciência empiricamente e por acaso. Enfatiza que a crise dos 7 anos foi a primeira e, mais tarde, veio a crise dos 3 anos, seguidamente da crise dos 13 anos.

É comum os professores reclamarem sobre essas crises. Considerando a criança em idade da Educação Infantil, assim como pondera Vigotski (1996) acerca da dificuldade de acompanhar as rápidas mudanças de sua personalidade, a preocupação do profissional, muitas vezes, dá-se no âmbito externo e se reflete nas tentativas de controlar a criança, com exigências para que ela permaneça sentada ou cumpra as ordens que lhe são impostas. Assim, ao profissional da Educação Infantil, compete saber identificar esses períodos de transição na personalidade da criança e contribuir para o seu desenvolvimento. Sobre o assunto, Vigotski (1996, p. 257) assegura que:

[...] os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis configuram os momentos críticos do desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético em que a passagem de uma fase à outra não se dá por via evolutiva, mas é algo revolucionário.

Se aperceber dessas crises é entender a complexidade da vida. Como postula o pesquisador, é um grande erro atribuir a essa fase apenas aspectos negativos, pois o autor enfatiza que o desenvolvimento nunca interrompe um trabalho criativo, ou seja, mesmo em crises²⁹, os processos construtivos acontecem dando origem às novas formações, consideradas essenciais pelo estudioso.

Ao ter em vista o contexto de nossa pesquisa e o corte etário³⁰, a organização das classes de Educação Infantil se efetiva como mostramos na sequência.

- Berçário: crianças de 6 meses a 1 ano.
- Infantil I: crianças de 1 a 2 anos.
- Infantil II: crianças de 2 a 3 anos.
- Infantil III: crianças de 3 a 4 anos.
- Pré I: crianças de 4 a 5 anos.
- Pré II: crianças de 5 a 6 anos.

Ou seja, de 0 a 3 anos, creche e 4 e 5 anos, da pré-escola com matrícula obrigatória (BRASIL, 2013). Na subseção a seguir, trazemos alguns elementos para pensar as especificidades que envolvem essas idades, considerando os dados que foram levantados junto às participantes.

2.4.1.1 Crianças de até 3 anos de idade

Para Vigotski (1996), o bebê é um ser social; a sua característica de dependência total do adulto nessa faixa etária é marcante. Entretanto, mesmo com essa característica, a sua sociabilidade é muito particular, pois, nessa fase, o bebê depende de um adulto para suprir suas principais necessidades, demarcadas pelo sono e alimentação. A vida psíquica dos bebês, como afirma o pesquisador, manifesta-se pela expressividade dos movimentos ao demonstrarem alegria, dor,

²⁹ No momento em que produzimos esta tese, o mundo ainda vive em pandemia, uma crise sanitária sem precedentes, pois todos os dias recebemos notícias de falecimento de uma pessoa próxima. São visíveis, no entanto, as transformações na vida das pessoas em busca de soluções.

³⁰ No Paraná, a idade de corte é 31 de março, conforme a Resolução nº 02, de outubro de 2018. Ver em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98311-rceb002-18/file> (BRASIL, 2018).

tristeza, raiva, medo, susto, espanto ou reflexão. Portanto, as suas reações representam um conjunto complexo de nuances emocionais (VIGOTSKI, 1996).

Nessa idade, a comunicação é um elemento muito importante para a vida psíquica da criança pequena, pois é devido a ela que a criança “[...] toma consciência de que alguém se importa com ela e, portanto, reage a essa pessoa de uma forma diferente de todas as outras” (VIGOTSKI, 1996, p. 263).

É importante destacar que, de acordo com as pesquisas de Vigotski (2002), nessa idade, a linguagem e o pensamento ainda estão em processo de convergência e, à medida que a criança se apropria dos significados das palavras pelas relações mediadas estabelecidas pelos professores no espaço escolar³¹, a sua vida psíquica vai se organizando. Diante dessa constatação, é inegável que a linguagem utilizada pelos profissionais da Educação Infantil será, aos poucos, internalizada pelas crianças até o momento em que elas se apropriem da linguagem e, de posse desses significados, elaborem seus pensamentos para conduzir seus comportamentos.

Assim, o processo de desenvolvimento da linguagem, que se estende por toda a Educação Infantil, representa uma especificidade muito importante para a criança. De acordo com Vigotski (1996), é na fase de idade até os 3 anos que o pensamento e a linguagem estão se alinhando; nesse período, as relações comunicativas são fundamentais para promover esse alinhamento. Dentre as fases da linguagem³² nessa idade, Vigotski (1996; 2002) elucida que a criança vai de uma consciência coletiva para a individual, ou seja, para a criança, primeiramente, existe o “nós”, o “*protonosotros*” (VIGOTSKI, 1996), depois o “eu”, que vai do coletivo para o individual. À medida que a criança pequena se apropria da fala, o seu pensamento se organiza, ao possibilitar saltos qualitativos na sua relação com o mundo e a garantir o processo de humanização de acordo com a Teoria Histórico-Cultural.

Diante disso, durante o tempo de permanência no CMEI, é muito importante que as crianças sejam estimuladas a falar, sejam nos momentos em que elas recebem alimentação, cuidados de higiene, como a troca de fraldas, sejam nas idas ao banheiro, quando colocadas para o momento do sono ou em ambientes para

³¹ Vigotski não indica o espaço escolar como o único responsável nesse processo. Falamos, aqui, de acordo com o nosso contexto de pesquisa.

³² Para o autor, a linguagem passa por etapas, nomeadas por ele: pré-linguística (1º ano de vida); passando para uma linguagem autônoma (por volta do 2º ano de vida). Para mais informações, consultar Vigotski (1996; 2001).

brincar. Todas as atividades de rotinas que existem nesses espaços trazem consequências para a vida psíquica no comportamento social da criança. Esses processos são deveras importantes e não podem ser negligenciados, mas a realidade de muitos espaços institucionalizados ainda é precária, com poucos profissionais para atender às crianças.

Mello (2017) enfatiza a necessidade de o adulto se comunicar com as crianças pequenas por meio do olhar, na forma de tocá-las, de tirá-las ou colocá-las no berço, no chão. Mesmo que a criança não tenha total clareza do que se passa com ela, sabe que algo vai acontecer.

Por isso, na creche, essa comunicação deve ser criada e mantida pela professora ou professor que cuida e educa o bebê, uma vez que ele está ainda formando sua capacidade de atenção e concentração necessárias para manter essa comunicação. Isso significa que nossa intenção, como professoras e professores, deve se orientar para promover essa relação com o bebê e devemos fazer um esforço para estabelecer e manter essa comunicação com ele em todos os momentos de cuidado (MELLO, 2017, p. 43).

Nessa perspectiva, as ações de cuidado e educação devem ter reciprocidade, em que a criança percebe a atenção que o professor dispensa a ela, e o professor olha com atenção para a criança (MELLO, 2017). Ou seja, o interesse positivo do adulto para com a criança despertará nela o interesse pelo ser humano.

Ao agir dessa maneira, orientado pelo entendimento de que a criança pequena depende de uma comunicação de qualidade, o adulto promoverá condições para a formação de todas as funções psíquicas da criança, as quais, mais tarde, darão base para a formação da imaginação, do autocontrole, até chegar ao pensamento abstrato.

Por isso, Vigotski (1996) demonstrou, em suas pesquisas, que qualquer mudança na postura dos adultos em relação à criança pequena está interligada com a situação social, pois a relação da criança com a realidade circundante é social desde o início. O adulto, como sinaliza o autor, é o centro de qualquer situação no primeiro ano. Em suas palavras:

[...] pode-se dizer que a mera proximidade ou distância do adulto influencia positivamente ou negativamente a atividade da criança. Quando o adulto está desaparecido, o bebê se sente desamparado. Sua atividade face ao mundo exterior é paralisada ou, em todo caso, limitada e restrita em grande medida. Parece que você perde imediatamente o uso de suas pernas e

braços, a capacidade de se mover, de mudar de postura, de agarrar objetos precisos. A atividade da criança na presença do adulto é sempre realizada por meio dele. Por isso, a outra pessoa é para o bebê o centro psicológico de toda a situação. O significado de cada situação é determinado para o bebê principalmente por aquele centro, ou seja, pelo seu conteúdo social ou, antes, pela relação da criança com o mundo. A criança é uma magnitude dependente derivada de suas relações diretas e concretas com o adulto (VIGOTSKI, 1996, p. 304).

Firma-se nesse entendimento a defesa de formar bons profissionais, isto é, que compreendam a criança em sua totalidade e organizem os espaços, de modo a possibilitar as máximas elaborações humanas e favorecer “[...] intervenções pedagógicas capazes de contribuir para a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos em seus primeiros anos de vida” (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 110).

Nogueira e Bissoli (2017) também reafirmam a necessidade de o trabalho na creche estar bem organizado, pois consideram que é nos três primeiros anos que ocorrem as primeiras aprendizagens das crianças e que elas formam a base sobre a qual todo o desenvolvimento posterior ocorrerá.

De acordo com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, as capacidades humanas se desenvolvem não espontaneamente, mas são resultados das relações entre as pessoas e, quando os professores atuantes com as crianças pequenas organizam atividades e vivências que favoreçam essas relações, contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em sua totalidade.

Pasqualini (2013) afirma que o adulto não deve apenas satisfazer as necessidades da criança, mas também é responsável por organizar o seu contato direto com a realidade e essas ações permitem avançar o desenvolvimento das funções psíquicas do bebê.

Assim, ao perceber os avanços obtidos pela criança, a situação social de desenvolvimento deve, também, modificar-se, incorporando novas aquisições para a criança, a fim de possibilitar uma reorganização do comportamento da criança para seguir para uma nova crise. Vigotski (1996) diria o seguinte: se a criança já tem condições de se locomover sozinha ou segurar um objeto, logo, o professor deve mudar sua forma de se relacionar com ela.

No atual momento histórico – contexto de pandemia e isolamento social –, ainda não se sabe os impactos causados na situação social de desenvolvimento das crianças e dos adultos. Apesar dessa situação pandêmica, não podemos negar o

quanto o desenvolvimento das crianças é rápido, considerando as transformações no mundo em que vivemos.

As conquistas realizadas no primeiro ano de vida alteram o modo com que a criança irá se relacionar com o mundo exterior. Se até completar um ano as reações sociais do comportamento se manifestam, principalmente, pelos gestos (VIGOTSKI, 1996), agora, ela começa a ter uma iniciativa mais autônoma e as primeiras tentativas de comunicação verbal. Ou seja, Vigotski (1996) assinala que a consciência da criança nesse período é caracterizada pelo surgimento de uma unidade entre percepção e ação acompanhada pelos afetos. “O afeto, considerado o alfa é o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico” (VIGOTSKI, 1996, p. 246).

Por sua vez, na fase final do primeiro ano, o adulto deixa de ser o centro da atenção da criança e os objetos começam a entrar em cena. Essa mudança não significa que a comunicação com o adulto venha a desaparecer, mas muda de qualidade (PASQUALINI, 2013). É o que Vigotski denomina atividade de objeto, em que a criança busca satisfação com mais de um objeto que ela possa manipular, segurar ou quebrar. São nessas ações que surgem, então, os brotos de uma nova formação e transformação.

Nessa atividade de objeto (VIGOTSKI, 1996) ou objetual manipulatória (PASQUALINI, 2013), o que caracteriza a situação social de desenvolvimento da criança é o manuseio e exploração de objetos diversificados e, à medida que vai se apropriando da linguagem, modifica-se a percepção da criança.

É por meio dessas conquistas que a criança vai tocando tudo o que vê e a sua atitude com o mundo externo se modifica; assim, de acordo com Vigotski (1996), o que caracteriza a consciência da criança é o surgimento de uma unidade entre funções sensoriais e motoras.

Para Vigotski (1996), nessa nova formação que o bebê estabelece com o objeto, evidencia-se a diferença entre o bebê e a criança. Se antes ela usava o objeto de modo indiscriminado, balançando ou jogando o objeto, nessa nova fase, ela começa a perceber e se apropriar da função social daquele objeto, ou seja, do seu significado.

Segundo o teórico, na fase de 1 a 3 anos de idade, saltos qualitativos importantes acontecem e aperfeiçoam as funções psíquicas superiores que estão em formação na criança: percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem,

as quais, na acepção do pesquisador, devem ser entendidas como uma unidade. Não é possível conceber a existência dessas funções de forma segmentada, pois são ações tipicamente humanas e construídas nas relações entre os seres humanos e a natureza (VIGOTSKI, 2018), bem como na passagem de uma idade para outra. O que muda é o sistema de relação entre essas funções, e o desenvolvimento de cada função separadamente dependerá do sistema em que se desenvolve. Condensa o autor:

Não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções (VIGOTSKI, 2018, p. 95).

Então, firmados nesse entendimento, podemos perceber que, aos poucos, o mundo exterior vai sendo descoberto pela criança; a sua situação social de desenvolvimento, que agora permite mais interação com outras crianças no seu entorno tanto social como físico, contribui para um avanço no desenvolvimento de sua consciência.

Conforme o professor vai apresentando para a criança o mundo que a rodeia e a inserindo em situações mais sofisticadas que permitam o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, maiores avanços em seu desenvolvimento e aprendizagem serão percebidos. Como indicam Lima e Akuri (2017, p. 124):

Conforme a criança vai crescendo, crescem também as possibilidades de ampliarmos para ela o conhecimento da realidade, planejando situações que a motivem a conhecer coisas diferentes e se relacionar com mais pessoas, em situações diversas, acumulando experiências a partir do que é vivido. Como sujeito desses processos – intencionalmente propostos por nós, professoras e professores, e vividos em nossa companhia e na companhia de seus colegas –, a criança vai interpretando o que vai conhecendo, aprendendo sempre mais e produzindo para si o melhor desenvolvimento de suas funções psíquicas.

Nessa perspectiva, garantir para a criança entre 1 a 3 anos o acesso de diferentes e variados objetos, experiências e vivências diversificadas é um papel essencial do professor que, ao planejar e organizar essas vivências, assegurará a apropriação dos objetos culturais produzidos pela humanidade.

Destarte, nesse processo de apropriação, a mediação do adulto é fundamental para garantir o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É

por meio da mediação que o significado dos signos e instrumentos poderá ser apropriado pelas crianças, pois, como afirma Vigotski (1983), as relações não se dão de forma direta, mas são mediadas por esses elementos. Decorre disso a necessidade de uma mediação com qualidade, ou seja, não basta disponibilizar uma grande variedade de objetos para as crianças se não há mediação para garantir o processo de apropriação dos modos sociais de sua utilização.

Ao caminhar para o final do período da idade de 3 anos, acentua-se a crise para a transição à próxima idade, um período marcado por uma maior reivindicação de autonomia da criança perante o adulto e o desenvolvimento da fala; aqui, acentuam-se situações de teimosia, pois sua personalidade passa por mudanças repentinas e inesperadas marcadas por conflitos internos e externos (VIGOTSKI, 1996).

Trata-se, também, de uma queixa comum entre os professores: alguns se sentem desconfortáveis com essas atitudes, mas, para o pesquisador, as crises³³ têm um sentido positivo, pois, nelas, manifestam-se os novos traços característicos da personalidade da criança. O autor defende que, se a crise for inexpressiva ou apática, poderá gerar um atraso no desenvolvimento das facetas afetivas e volitivas da personalidade da criança (VIGOTSKI, 1996). Ademais, postula que, na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento não é linear; portanto, o valor positivo dessas crises deve ser percebido de forma dialética.

Na fase em que as crianças manifestam o desejo de realizar ações sozinhas, é prudente refletir que nem tudo ainda será possível a elas fazer de forma independente, por isso as crises se acentuam. Perceber essas mudanças é imprescindível para organizar as atividades que serão desenvolvidas com as crianças, de maneira a garantir uma transição positiva nesse período de crise, além de aperfeiçoar as funções psíquicas superiores que estão em formação.

Com o aumento da compreensão dos nomes dos objetos por meio da linguagem, a criança forma uma nova percepção do mundo, ao aumentar os seus questionamentos e perguntas, como: “O que é isso?” ou “Por quê?”. É devido à apropriação da linguagem que a criança forma uma nova percepção do mundo que lhe permite compreender o sentido e o nome das coisas, ampliando o seu interesse

³³ Vigotski se refere a esse sentido positivo das crises das idades; nelas, manifestam-se as novas formações. Ele discute a estrutura trinomial: pré-crítica, crítica e pós-crítica. Para consultar mais sobre esse assunto, ver Vigotski (1996).

pelas pessoas e objetos de seu entorno (MELLO, 2015). Com isso, a criança tem mais noção do “eu”; a brincadeira e as ações com objetos ganham maior centralidade em suas atividades. A seguir, discutiremos a criança na idade pré-escolar e essa temática que marca a transição da idade.

2.4.1.2 Crianças de 4 e 5 anos de idade ou pré-escolar

Para Vigotski (1996), a fase de transição de uma idade para outra é marcada por novas aspirações sociais e impulsionada por essas mudanças. Pode-se afirmar que toda a consciência, a personalidade e a atividade se reestruturaram para a chegada de uma nova fase. Como postula o autor:

[...] à medida que a criança passa de uma idade para a outra, nascem novos impulsos, novos motivos ou, dito de outro modo, os propulsores de sua atividade experimentam um reajuste de valores. O que antes era essencial para a criança, valioso, desejável, faz-se relativo e pouco importante na etapa seguinte (VIGOTSKI, 2009, p. 385).

Entender essas transformações internas também requer entender as mudanças externas que a criança expressa, ou seja, a sua atitude em relação ao meio onde ela está inserida. Como bem afirma o pesquisador russo, todo esse movimento é muito complexo. Não são apenas modificações superficiais ou lineares, mas são alterações profundas. Não significa somente a passagem de uma idade para outra, como atravessar uma ponte de um lado para outro ou mudar de sala dentro da instituição; significa que as estruturas internas se modificam, de tal maneira que um novo sistema³⁴ surge, isto é, novas estruturas se organizam. É preciso tomar consciência da mudança complexa que ocorre com a criança pré-escolar e a situação requer entender essa alteração na sua totalidade, e não apenas como uma transição de uma sala para outra.

Vigotski (2018) afirma que a memória se desenvolve de modo predominante nessa fase pré-escolar, sendo que, nessa idade, a criança demonstrará maior interesse pelo sentido social das ações com os objetos, ou seja, quer fazer o que o adulto faz e isso se reflete na forma como ela brinca imitando os adultos em seu

³⁴ Sobre essa questão, ver Vigotski (2018) quanto às leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança.

meio social. Podemos perceber essas atitudes da criança na forma como ela assume papéis sociais³⁵ em suas brincadeiras e jogos.

O brincar é visto como uma atividade central em toda a etapa da Educação Infantil e, de acordo com o principal documento que orienta essa etapa, as brincadeiras e as interações são os eixos orientadores principais das propostas pedagógicas (BRASIL, 2009). Para Vigotski (2008), nessa idade, surgem necessidades específicas importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente para a brincadeira.

O autor julga relevante ter um entendimento correto sobre essas necessidades novas que surgem nessa idade pré-escolar e que direcionam à brincadeira. Nesse sentido, a brincadeira não pode ser caracterizada apenas como uma atividade de satisfação para a criança, embora promova certo grau de satisfação a ela. O que o autor esclarece é que, nessa idade, o surgimento de necessidades e impulsos específicos será de suma importância para o desenvolvimento da criança. Tais impulsos levam à brincadeira (VIGOTSKI, 2008).

O que conduz à brincadeira são os desejos não realizáveis que a criança manifesta. Vigotski (2008) exemplifica esse fato ao mencionar que não vemos uma criança de até 3 anos manifestar o desejo de realizar algo em determinados dias; pelo contrário: ela deseja realizar algo sempre e imediatamente. Assim, de acordo com o autor, a brincadeira é possível na idade pré-escolar, porque o amadurecimento das necessidades não realizáveis não ocorre de modo imediato.

É na brincadeira que a criança manifesta suas necessidades ou desejos não realizáveis de forma imediata. Basta observarmos a criança em atividades de brincadeira para perceber seus desejos: quando ela brinca que é sua mãe ou dá um novo significado a um objeto, por exemplo, uma colher pode ser um avião ou, como no exemplo de Vigotski, um cabo de vassoura pode ser um cavalo. Ao brincar, a criança consegue realizar um desejo ou uma necessidade que, naquele momento, dada a sua condição, não seria possível realizar.

Dessa forma, além de satisfazer necessidades, enquanto brinca, desenvolve a imaginação que, até os 3 anos, estava ausente na consciência da criança (VIGOTSKI, 2008). Assim, a imaginação é o novo na idade pré-escolar, ou seja, “[...] na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária” (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

³⁵ Essa é, também, uma discussão de Elkonin (1998) e Leontiev (1988).

Como analisa o autor, decorre da situação imaginária o surgimento de regras, as quais orientam o comportamento da criança no momento da brincadeira.

Vigotski (2008) esclarece que toda a vida da criança, desde o seu nascimento, é marcada por regras. Assiduamente, os adultos procuram formas de ensinar as crianças a como andar, falar, comportar-se, vestir-se, enfim, o que os adultos pretendem é dar um direcionamento para o comportamento da criança usando situações imaginárias presentes nas brincadeiras. Todavia, para a criança, a brincadeira é o meio para ela se apropriar da representação da função social dos objetos e das relações sociais que acontecem no meio onde ela está inserida.

Essa é uma ação complexa e, conforme postula o estudioso, “[...] tremendamente difícil para a criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 30), ou seja, quando a criança consegue separar a ideia que dá significado ao objeto, é a brincadeira que permitirá essa ação.

Então, podemos pensar que a forma como o professor entende a brincadeira conduzirá toda a sua prática com as crianças na Educação Infantil. Se ele pensar que a brincadeira deve ser organizada para dar direcionamento à aplicação de certo conteúdo ou produzir um determinado comportamento na criança, logo, a brincadeira perde todo o seu sentido de ampliar as situações imaginárias. Vista desse modo, a brincadeira perde o sentido para a criança. Isso se entendermos que, nessa prática, é essencial o tempo de imaginação e criação.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, para compreender a criança e o seu processo de desenvolvimento, é preciso conhecer o conjunto das atividades realizadas, como elas acontecem em cada idade e de que modo afetam as funções psíquicas nesse processo. Indubitavelmente, na idade pré-escolar, a brincadeira é uma delas.

Sobre a relação entre imaginação e criação manifestada nas brincadeiras, Vigotski (2009) enfatiza a necessidade de ampliar a experiência da criança para criar bases sólidas para sua atividade de criação. O autor considera que, em nossa vida cotidiana, a “[...] criação é condição necessária da existência” (VIGOTSKI, 2009, p. 16) e que, em cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação criadora funciona de um modo peculiar.

Com base no pressuposto de que, em cada idade, a criança manifesta seus interesses, um professor ciente do desenvolvimento infantil da criança pré-escolar poderá organizar vivências e experiências que ampliem o repertório cultural,

garantindo-lhe que a imaginação se amplie. A título de exemplo, com subsídio no pesquisador russo, para promover a criação e a imaginação, o professor precisa lançar mão dos elementos culturais amplos e não realizar apenas as mesmas brincadeiras ou utilizar os mesmos objetos, mas oferecer objetos diversificados nas brincadeiras, sempre inserir novos elementos que permitam a apropriação de novas experiências que enriqueçam o brincar da criança. Como esclarece o autor:

Sabemos que a experiência da criança é bem mais pobre do que a do adulto. Sabemos, ainda, que seus interesses são mais simples, mais elementares, mais pobres; finalmente, suas relações com o meio também não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto e que são fatores importantíssimos na definição da atividade da imaginação. A imaginação da criança, como está claro, não é mais rica, e sim mais pobre que a do homem adulto; ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta (VIGOTSKI, 2009, p. 44-45).

Diante dessa formidável constatação do teórico, temos de pensar seriamente quando ouvimos de professores a afirmação: “não precisa fazer nada, é só deixar a criança brincar, pois as crianças são criativas e têm muita imaginação³⁶”. Devemos nos questionar: até que ponto uma afirmativa como essa representa, de fato, os conceitos teóricos elaborados por pesquisadores do brincar³⁷?

Assim como não basta ser criança para ser criativo, não basta dizer para a criança “brinque”, sem oferecer a ela elementos que ampliem o seu repertório³⁸. Não estamos com essa afirmativa expondo que toda a ação do brincar deve ser “controlada” pelo adulto, mas nos referimos à mediação do adulto entre a criança e a cultura, pois, ancorados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que a criança se desenvolve ao se apropriar da experiência histórica, cultural e social construída anteriormente. Se estamos pensando na criança pré-escolar, isso é possível mediante as relações de trocas sociais com o adulto mais capaz.

³⁶ Essa é uma frase ouvida ao longo da trajetória da pesquisadora e não faz parte dos dados levantados junto às participantes da pesquisa.

³⁷ Nossa discussão se centra nos pressupostos levantados por Vigotski, mas outros pesquisadores importantes também discutem a temática do brincar, dos jogos e das brincadeiras. Para ampliar mais o debate, sugerimos consultar Kishimoto (2013).

³⁸ Vigotski (2009) enfatiza que a brincadeira exerce um papel ativo para o desenvolvimento infantil, pois é nela que a criança cria novas formas de agir e pensar. Nasce disso a necessidade de o adulto apresentar para a criança, na brincadeira, possibilidades que ampliem a sua experiência.

Embora a maioria dos seres humanos reconheça a importância do brincar para a criança, ainda não temos tanta clareza do entendimento que todos esses seres humanos têm sobre a importância dessa prática para promover a construção da imaginação criadora³⁹ e sua influência no desenvolvimento da vida da criança de forma ideal. Vista desse modo, a imaginação não se reduz a uma simples ideia sem sentido, mas, pelo olhar de Vigotski (2009), dada a sua natureza social, ela integra o sistema das funções psicológicas superiores e, por isso, contribui para o desenvolvimento da consciência.

Assim, “[...] a formação da imaginação não tem apenas significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano” (VIGOTSKI, 2009, p. 59), e a brincadeira contribui para a imaginação e criação da criança pré-escolar ao desencadear para ela possibilidades novas.

Então, o brincar permite que a criança realize seus desejos que, naquele momento, são irrealizáveis, por exemplo, ser um motorista. Nessa situação imaginária, ela começa a perceber as regras que a impedem de realizar a ação em determinado momento. Logo, a brincadeira ensinará para a criança uma nova forma de desejos. Como acentua Vigotski (2008, p. 33), “[...] ensina-a a desejar, relacionando-se com o eu fictício, ou seja, com o papel da brincadeira e sua regra”. No movimento entre desejar e realizar a imaginação, é o elemento que propiciará que a criança possa separar a ação do sentido. Por essa razão, o autor esclarece que, na idade pré-escolar, a ação prevalece em relação ao sentido, ou seja, ela não simboliza a brincadeira, mas deseja e realiza vontades (VIGOTSKI, 2008).

Diante disso, a defesa do pesquisador é que a brincadeira não representa apenas um momento predominante na vida da criança pré-escolar, mas ela é, sim, a atividade principal; também, que as situações imaginárias advindas da brincadeira conduzem a criança ao entendimento das regras e permitem reestruturações internas no seu desenvolvimento. Nas palavras poéticas do autor:

A brincadeira é a fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento eminente⁴⁰. A ação em um campo imaginário, em uma

³⁹ Sobre a imaginação criadora, Vigotski (2009) postula sobre a genialidade, o dom, mas a sua ênfase não está nessas questões. No que tange à questão do talento, ele faz uma discussão no livro “Psicologia Pedagógica” (2010).

⁴⁰ Sobre a Zona de Desenvolvimento Eminente ou Proximal, discutiremos na subseção a seguir.

situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a em um nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Concernente ao exposto, podemos perceber que, nas brincadeiras, as crianças manifestam como compreendem o mundo e as ações humanas, buscam satisfação e prazer ao agirem de forma mais autônoma, ou seja, não há brincadeira esvaziada de objetivos⁴¹. Não estamos nos referindo, contudo, a um objetivo pensado pelo adulto, como mencionamos anteriormente, quando ocorre a utilização de uma brincadeira para fixar um conteúdo ou comportamento, mas nos remetemos a um objetivo que promova o desenvolvimento da criança.

À medida que a criança avança em sua idade, por meio da fala, apropria-se dos significados dos objetos, tornando-se, também, um aspecto importante nas brincadeiras infantis. É por intermédio da fala que a criança se ajusta à cultura do meio social em que ela se insere, produzindo significados nas interações estabelecidas com as pessoas e com os objetos culturais que as rodeiam (CORSINO, 2009). Na idade pré-escolar, é comum observarmos, nas brincadeiras, o uso da linguagem em jogos, cantigas de rodas, parlendas, dentre outras. Nessa forma de representação, as crianças se divertem e se apropriam da linguagem e de suas funções.

Nesse processo, linguagem e pensamento vão se alinhando e, por meio do brincar, a criança pré-escolar satisfaz suas necessidades e se ajusta aos significados dos objetos e das palavras. Por esse motivo, é muito importante que os profissionais conversem com as crianças corretamente, utilizem a fala de forma correta, para não causar confusão para a criança, por exemplo, evitar exageros nos diminutivos das palavras ou reproduzir a forma como a criança fala.

Considerar esses aspectos no trabalho com a criança pré-escolar é promover o desenvolvimento e a aprendizagem com qualidade. Para dar continuidade, a seguir, discutiremos um pouco mais no que concerne à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança de até 5 anos de idade.

⁴¹ Sobre a importância dos jogos para a compreensão das regras pela criança, ver Vigotski (2008).

2.4.2 A aprendizagem e o desenvolvimento da criança

Para Vigotski (1996), a aprendizagem da criança começa desde seus primeiros anos de vida. Como observa o teórico, os adultos organizam a vida do bebê, alimentando-o, dando-lhe o aconchego do colo, ou seja, surgem necessidades de ordem social e histórica, e não apenas biológica.

Esse modo de pensar muda o conceito de que a criança pequena é passiva, presente no passado, pois considera a criança ativa desde os primeiros anos de sua vida. Por esse motivo, quando professores se apropriam dos pressupostos teóricos de Vigotski, transformam o conceito de criança na Educação Infantil.

Entendemos “[...] que a Teoria Histórico-Cultural se apresenta como um campo do saber que pode contribuir para uma pedagogia que apoia a escola e a educação [...]” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 29) e contribui com a tarefa dos professores da Educação Infantil para pensar e organizar o espaço educativo das crianças pequenas.

A partir do momento em que as crianças são colocadas em espaços coletivos, de caráter educacional, sob a supervisão e a orientação de um adulto mais capaz, é necessário que esse profissional esteja preparado para atuar nesse espaço.

Vigotski chama atenção para esse adulto mais capaz, o qual conduz a criança nesse processo de humanização de modo intencional e mediado. Na Educação Infantil, concordamos com Magalhães, Lazaretti e Eidt (2017, p. 15) que o professor é esse adulto mais capaz e experiente para “[...] planejar, pesquisar, organizar o espaço, promover o encontro da criança com a cultura e, desse modo, contribuir significativamente com o seu desenvolvimento”.

Como Vigotski (1988, p. 114) bem esclarece, “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”; portanto, para o autor, a ideia de desenvolvimento não pode ser vista como um processo natural, mas compreendido a partir de uma visão de homem histórico e social.

Vigotski (1988) agrupa e analisa as teorias referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem da criança em três categorias fundamentais: a primeira como processos independentes; a segunda como processos idênticos; e a terceira como processos diferentes, mas relacionados. Para a primeira teoria, Vigotski (1988, p. 103) analisa que a aprendizagem

[...] é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção.

O autor tece a seguinte crítica: se o professor vê a criança nessa perspectiva, organizará o processo educativo, de modo a aguardar que a criança atinja um determinado nível de maturação para poder aprender. Como assevera Vigotski (1988, p. 104), esse modo de pensar considera uma completa independência do processo de desenvolvimento e da aprendizagem:

O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede o desenvolvimento. A aprendizagem sempre segue o desenvolvimento.

De acordo com Asbahr e Nascimento (2013), atualmente, essa forma de pensar está relativamente ausente das explicações sobre o desenvolvimento humano. Lembrem, no entanto, que falar sobre essa teoria ainda é importante, por seu valor histórico e pela influência dela nas teorias subsequentes. Ademais, reconhecem que, por vezes, essa maneira de pensar está presente na “[...] na forma de hábitos de pensamento” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 418) que, infelizmente, condicionam práticas educacionais.

Moraes (2013) destaca que conceber a aprendizagem e o desenvolvimento como processos separados diminui a importância do ensino e coloca em xeque a função social da educação escolar. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 299): “[...] É como se a aprendizagem colhesse os frutos do amadurecimento da criança, mas em si mesma a aprendizagem continua indiferente ao desenvolvimento”.

Kuhlmann Jr. (2010, p. 150) enfatiza que as crianças eram alvo de constante intervenção e vigilância dos adultos, em que a educação moral, com ênfase na disciplina, na obediência, na polidez, era “[...] o núcleo da formação, mesmo no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado”.

Assim, essa ideia de controle, aliada ao entendimento de que aprendizagem e o desenvolvimento são processos independentes, ainda deixa resquícios de forma tácita nas práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil; por isso, é necessário ressignificar as práticas de professores, de modo a superar essas

concepções.

Quanto à segunda categoria analisada pelo pesquisador bielorrusso, ele considera a aprendizagem e o desenvolvimento processos idênticos. Ou seja, que a “[...] *aprendizagem é desenvolvimento*” (VIGOTSKI, 1988, p. 104, grifos no original). Nessa perspectiva, existe um “[...] desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda a uma etapa de desenvolvimento” (*ibidem*). O autor compara essa forma de pensar, como se a aprendizagem e o desenvolvimento fossem conceitos sobrepostos “[...] como duas figuras geométricas perfeitamente iguais” (VIGOTSKI, 1988, p. 105).

Vigotski (2000) afirma que esse modo de pensar está ligado ao associacionismo estímulo-resposta.

Aprendizagem e desenvolvimento são sinônimos. A criança se desenvolve à medida que aprende. Uma criança é desenvolvida nas mesmas proporções em que é ilustrada. Desenvolvimento é aprendizagem, aprendizagem é desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p. 302).

Nesse modo de pensar, não há como saber se existem relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento, já que os dois processos são considerados iguais. Nas palavras do autor:

Se na primeira teoria o nó da questão sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não é desatado, mas cortado, uma vez que entre ambos os processos não se reconhece nenhuma relação, na segunda teoria esse nó é inteiramente eliminado ou omitido, de sorte que, em linhas gerais, não há como perguntar que relações existem entre aprendizagem e desenvolvimento se um e outro são a mesma coisa (VIGOTSKI, 2000, p. 302).

Para desatar esse nó Vigotski analisa, também, a terceira teoria sobre a aprendizagem e o desenvolvimento com base nas ideias de Koffka⁴², o seu principal representante. Nessa perspectiva, entende-se os processos como diferentes, mas relacionados. Ou seja, tenta conciliar o extremo dos dois pontos de vista apresentados anteriormente. Para o pesquisador bielorrusso, essa forma de entender a aprendizagem e o desenvolvimento se torna ainda mais confusa, pois não deixa entendível como a relação entre esses aspectos acontece.

⁴² Psicólogo representante da Gestalt.

Como analisa Moraes (2013), essa forma de pensar é uma tentativa de ocupar um meio termo entre as duas abordagens anteriores, fazendo uma unificação, ao atribuir um caráter duplo na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nessa concepção, Vigotski (2000, p. 304) assevera ser necessário diferenciar quando o desenvolvimento decorre da maturação, pois é assim que Koffka defende: “[...] distingue maturação e aprendizagem”. Na análise de Moraes (2008, p. 57), tendo como referência os estudos de Vigotski, lemos:

Kofka diverge das abordagens anteriores, porque não concebe a aprendizagem como específica e não a reduz à formação de habilidades. Isso ocorre porque, segundo o autor, o indivíduo não reage de forma cega e automática aos estímulos e pressões do meio, ou seja, sua conduta depende da compreensão da situação. Dessa forma, pode-se dizer que ele amplia a função da aprendizagem.

Vigotski (2000, p. 305) resume:

A primeira teoria, que desvincula a aprendizagem e desenvolvimento, e a segunda, que os identifica, a despeito de tudo o que as opõe chegam à mesma conclusão: a aprendizagem não muda o desenvolvimento. A terceira teoria nos coloca diante de um problema absolutamente novo e especialmente importante do ponto de vista da hipótese que estamos desenvolvendo.

Sobre esse novo aspecto, Vigotski (2000, p. 304) afirma que surge a possibilidade de a aprendizagem produzir o desenvolvimento, ou seja, “[...] a aprendizagem pode produzir mais no desenvolvimento que aquilo que contém em seus resultados imediatos”. Assim:

Aplicada a um ponto no campo do pensamento infantil, ela se modifica e refaz muitos outros pontos. No desenvolvimento, ela pode surtir efeitos de longo alcance e não só aqueles de alcance imediato. Conseqüentemente, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações (VIGOTSKI, 2000, p. 304).

Ir além de resultados imediatos é o que se espera do docente que atua na primeira etapa educacional, organizando práticas que promovam o pensamento infantil, como declara o autor, ao superar a fragmentação de atividades soltas aplicadas às crianças pequenas.

Como ressignificar os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento? Esse é o coração do trabalho de Vigotski; ele se dedicou a comparar, analisar e explicar as relações que fundamentam os seus pressupostos teóricos. Vigotski procura uma “nova e melhor solução” para resolver o problema, já que o seu ponto de partida decorre do “[...] fato de a *aprendizagem* da criança começar muito antes da *aprendizagem* escolar” (VIGOTSKI, 1988, p. 109, grifos no original).

Desse entendimento, Vigotski (1988) chama atenção para a coerência entre aprendizagem e o nível de desenvolvimento da criança. Portanto, o autor esclarece que “[...] podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem” (VIGOTSKI, 1988, p. 111).

O autor defende que existe uma unidade entre desenvolvimento e aprendizagem, e não apenas identidade ou coexistência, como apontam as demais teorias. Esses dois elementos são diferentes “[...] porém, articulados entre si, em uma relação dialética” (MORAES, 2013, p. 6).

Ao negar a relação de identidade entre o desenvolvimento e a aprendizagem, Vigotski (1988, p. 115) afirma que “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia se produzir sem a aprendizagem”.

O pesquisador entra em defesa no fato de que a aprendizagem projeta o desenvolvimento para frente, ou seja, que se adianta e conduz ao desenvolvimento. Provém dessa premissa que o autor outorga um grande valor ao ensino, pois considera que “[...] *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*” (VIGOTSKI, 1988, p. 114, grifos no original).

Nesse pressuposto, Vigotski (1988, p. 116) evoca uma particular ênfase para o papel que a educação escolar deve assumir nesse processo. Postula que “[...] a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”, ao valorizar uma correta organização do ensino e da aprendizagem, de modo a promover o desenvolvimento mental da criança.

Como analisa Moraes (2013, p. 7), na perspectiva vigotskiana, a aprendizagem deve sair do contexto da mecanização e do treinamento de habilidades, as quais, na maioria das vezes, ficam restritas às funções elementares

e em consequência “[...] pouco influenciam as funções psicológicas superiores (memória, atenção, pensamento, consciência)”.

Nesse sentido, Vigotski (1988, p. 116) esclarece que não há coincidência entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, a “[...] a tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que há a verificação durante a aprendizagem escolar”.

Identificar, notoriamente, o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento, como pontua o pesquisador, permite ao professor da Educação Infantil organizar o processo educativo e atuar nele, de maneira a contribuir para o avanço do desenvolvimento e da aprendizagem, mediando situações de ensino e aprendizagem.

Para chegar a essa compreensão, o psicólogo russo determinou dois níveis de desenvolvimento: Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentados na sequência. Ao identificá-los, o professor das crianças pequenas terá condições de organizar o trabalho pedagógico e compreender o nível de desenvolvimento intelectual das crianças, além de garantir o processo de aprendizagem e desenvolvimento, a fim de ressignificar sua prática.

2.4.3 Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal

Como esclarece Friedrich (2012, p. 109), para Vigotski, “[...] as aprendizagens escolares têm um papel primordial no desenvolvimento da criança”. É por isso que se faz essencial ao professor saber identificar esses níveis de desenvolvimento da criança para atuar neles, de modo a garantir que a criança se aproprie de conhecimentos mais elaborados e complexos.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvido por Vigotski (1982; 1996), é conhecido pelos professores, no entanto o completo entendimento dele ainda gera dúvidas. Dentre os fatores que podem interferir nesse completo entendimento, podemos destacar o pouco aprofundamento do debate na formação inicial do professor, além da complexidade que o conceito apresenta, pois implica ultrapassar o conhecimento de parte da obra do pesquisador, mas ter um olhar para toda a sua produção, o que é um exercício que exige tempo e estudo.

Muitos pesquisadores recorrem ao estudo do teórico e à tradução de sua obra, garantindo a correta apropriação de seus pressupostos (PRESTES, 2010; 2012; OLIVEIRA, 1997). Entre eles, como já destacamos, Prestes (2010; 2012) enfatiza que a tradução mais adequada para o termo seria Zona de Desenvolvimento Iminente. De acordo com a pesquisadora brasileira, a palavra *obutchenie*, do idioma russo, tem sido traduzida por aprendizagem, por ser essa a tradução mais equivalente em português. Segundo ela: “[...] alguns tradutores afirmam que também não há para o inglês, espanhol e japonês” (PRESTES, 2012, p. 65).

Prestes (2010; 2012) aclara que, para Vigotski, a *obutchenie* significa um processo de mão dupla, que envolve tanto o aluno quanto o professor, cabendo ao professor o papel de organizador do ambiente social de desenvolvimento. Ou seja:

Não basta a intencionalidade do professor querer ensinar, pois deve-se levar em conta a intencionalidade do aluno querer se envolver com aquilo que está sendo ensinado. E de acordo com Vigotski, na atividade de *obutchenie* o desenvolvimento humano é impulsionado. Então, não é a aprendizagem que antecede o desenvolvimento; o ato intencional de *obutchenie*, ou seja, a situação de ensino, de estudo ou de instrução impulsiona o desenvolvimento (PRESTES, 2012, p. 65).

A autora expõe que Vigotski compreende o desenvolvimento como uma possibilidade; portanto, a aprendizagem o antecede. Isso permite ao professor, como já expusemos, a possibilidade de organizar o processo educativo e realizar mediações com qualidade.

Nesse ínterim, Vigotski assevera que a zona de desenvolvimento real caracteriza “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*”. (VIGOTSKI, 1994, p. 111, grifos no original), isto é, caracteriza-se pelos conhecimentos que a criança já tem, saberes que permitem a ela realizar uma ação sozinha, sem a mediação do adulto.

Essa capacidade de realizar tarefas de forma independente caracteriza as conquistas feitas pela criança. Nesse nível, as funções psicológicas são “[...] resultado de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados” (OLIVEIRA, 1997, p. 59).

Assim, o alerta do pesquisador russo é para que se atue para além da Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal,

caracterizada pela capacidade que a criança terá de se apropriar de futuros conhecimentos por meio das mediações e intervenções dos adultos mais capazes e experientes.

Friedrich (2012, p. 110) analisa que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal elaborado pelo pesquisador

[...] antecipa os desenvolvimentos possíveis, o que a criança conseguirá fazer se acompanhada pelos adultos na resolução de tarefas e problemas. É um movimento entre “o que ela sabe fazer” em direção “ao que ela poderia conseguir fazer”, que constitui o que os ensinamentos escolares deveriam focalizar.

Nesse pressuposto, Vigotski sinaliza a necessidade de entender a criança dentro de seu contexto sociocultural, uma vez que os seus vínculos sociais não podem ser ignorados. Como justifica Ivic (2010, p. 33), Vigotski repetiu inúmeras vezes “[...] que a educação deve ser orientada mais para a zona proximal, na qual a criança faz experiências de seus encontros com a cultura, apoiada por um adulto, primeiramente, no papel de parceiros nas construções comuns, depois como organizador da aprendizagem [...]”.

Vigotski (2001, p. 329) avança que, em colaboração, a criança sempre pode fazer mais do que sozinha, dentro de seus limites determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais. Por isso, ele alerta que trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal é mais relevante do que atuar na Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, quando o professor promove atividades que possibilitam que a criança se aproprie de conhecimentos novos ao mobilizar os seus conhecimentos já efetivos.

Baquero (1998, p. 100), balizado pelos pressupostos de Vigotski, reafirma essa necessidade:

Operar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal possibilita trabalhar sobre as funções “em desenvolvimento”, ainda não plenamente consolidadas, mas sem necessidade de operar sua configuração final para começar uma aprendizagem, já que uma possibilidade intrínseca ao desenvolvimento ontogenético parece ser precisamente a de desenvolver capacidades autônomas em função de participar na resolução de tarefas, em atividades conjuntas e cooperativas, com sujeitos de maior domínio sobre os problemas em jogo.

Com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Daniels (2007) lembra que Vigotski estabeleceu uma posição sobre a maneira pela qual a aprendizagem

pode desempenhar uma função de desenvolvimento e que é dentro dela que poderá ser promovida a interação entre os conceitos científicos e cotidianos. Portanto, Daniels (2007, p. 330) esclarece que Vigotski enfatiza a importância de formas apropriadas de “[...] interação e conteúdo para que o processo de ensino e aprendizagem sirva, de fato, a uma função de desenvolvimento, e não a uma função de formação de habilidade⁴³”.

Daniels (2007) também lembra que o pesquisador russo enfatiza que nem sempre as aprendizagens terão uma função de desenvolvimento; é, pois, a qualidade dessas aprendizagens que terá a função de promover o desenvolvimento.

A noção de ZDP define sua posição sobre a maneira pela qual a instrução pode liderar o desenvolvimento. É importante ressaltar que ele reconhece que nem todas as instruções terão uma função de desenvolvimento. Pode, por exemplo, servir apenas para promover a aquisição de habilidades⁴⁴ (DANIELS, 2007, p. 313).

Como destacam Iza e Mello (2009), trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme a perspectiva histórico-cultural, é promover a aprendizagem de algo novo, mediante a colaboração do adulto mais experiente, no caso da escola, o professor. Ou seja:

Quando recebe ajuda de outra pessoa, a criança amplia seu aprendizado, mas é importante considerar suas possibilidades, pois ela aprende com maior facilidade quando as tarefas exigidas estão mais próximas do que consegue fazer. Assim, a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento, uma vez que provoca o desenvolvimento que se encontra na “zona de desenvolvimento próximo (IZA; MELLO, 2009, p. 286).

Assim, para que a aprendizagem ocorra e amplie o conhecimento da criança, o professor precisa saber “[...] identificar o que já se caracteriza como um nível do desenvolvimento atual e o que a criança só consegue realizar com a ajuda, com a colaboração do adulto ou de colegas mais experientes” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 38).

Vigotski (1996) assegura que o bom ensino é capaz de adiantar o desenvolvimento e isso acontecerá devido à mediação do professor, o qual organizará o processo educativo de acordo com a capacidade da criança. Segundo

⁴³ Tradução nossa.

⁴⁴ Tradução nossa.

Mello (2015), de nada adianta trazer atividades que extrapolam em muito as possibilidades da criança, ou seja: “[...] situações que ela não dará conta de fazer nem sozinha e nem com a ajuda da professora, a criança não estará em atividade e tampouco exercitando e aprendendo qualidades humanas” (MELLO, 2015, p. 7).

Atuar na Zona de Desenvolvimento Próxima e Real é, portanto, um desafio ao professor que, ao organizar o processo educativo, propõe atividades que auxiliem a identificar se a criança consegue já realizar sozinha ou se necessita solicitar a ajuda do professor. Nessa perspectiva, o docente poderá atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, impulsionando a aprendizagem.

Ao agir dessa maneira, o professor entenderá a relação entre as duas zonas; como afirma Mello (2015, p. 7):

Ao contar com a ajuda da professora, a criança realiza a atividade em colaboração e se prepara para realizar a atividade sozinha em um futuro próximo. Essa questão foi apresentada por Vigotski como a relação entre duas zonas de desenvolvimento – a zona de desenvolvimento real, caracterizada por aquilo que a criança, em determinado momento, é capaz de fazer sem ajuda direta do outro e zona de desenvolvimento iminente⁴⁵, caracterizado por aquilo que a criança é capaz de realizar com alguma ajuda.

Vigotski (1996, p. 113) defende: “O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal”. Sabendo isso, o professor terá condições de reconhecer as possibilidades de aprendizagens da criança e poderá “[...] auxiliá-la na apropriação dos conhecimentos” (IZA; MELLO, 2009, p. 286).

Ainda, como explanam Teixeira e Barca (2017, p. 38), ao identificar esses conceitos, os professores terão condições de conhecer e acompanhar o “[...] processo de formação social da personalidade de cada criança”. Nesse sentido, conforme alude Vigotski (2001, p. 333): “A pedagogia deve se orientar não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que, atualmente, encontram-se na zona de desenvolvimento imediato”.

⁴⁵ Para Prestes (2012), a palavra iminente traduz eficazmente o conceito. Utilizamos a tradução de Zona de Desenvolvimento Proximal, por ser a mais recorrente.

Isso se efetiva pelo fato, como já pontuamos, que, para o pesquisador, a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem, porém são dois processos que se encontram em complexas inter-relações. A aprendizagem boa é aquela que está à frente do desenvolvimento, motivando e desencadeando uma série de funções que, antes, estavam em fase de amadurecimento e na ZDP. Vigotski (2001, p. 334) expõe sua defesa:

Vimos que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Nesse caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisso que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isso que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. É isso que distingue a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas, como escrever na máquina, andar de bicicleta etc., que não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento.

Percebemos, então, que o interesse de Vigotski era distinguir o ensino voltado para o desenvolvimento integral da criança do ensino de habilidades técnicas, ou seja, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal “[...] não está ligado ao desenvolvimento de habilidades de alguma tarefa em particular, mas deve estar relacionada ao desenvolvimento” (CHAIKLIN, 2011, p. 662).

Dessa forma, Vigotski salienta a grande influência que a aprendizagem tem sobre o desenvolvimento, por isso a educação da criança é diferente do adestramento dos animais. Nas palavras do autor:

O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo. Por isso a aprendizagem só é mais frutífera quando se realiza nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001, p. 334).

O professor, ciente dessa condição humana, compreende que a criança, como afirmou Vigotski, em colaboração, pode fazer mais do que sozinha. Mas não “[...] infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais” (VIGOTSKI, 2001, p. 329).

Quando Vigotski exemplifica sobre o adestramento dos animais, remete à ideia de que eles recebem um treinamento para executar operações complexas, mas só o fariam de forma automática e mecânica, de modo a recorrer ao mecanismo da imitação. O que o pesquisador deseja clarificar é que o conceito de imitação precisa ser entendido de maneira ampla. Por mais inteligente que o animal possa ser, ele não é capaz de assimilar algo novo ou desenvolver suas capacidades intelectuais, mas, na criança, “[...] o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é fonte de surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem, é, pois, o fato fundamental” (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

Vigotski (1995) enfatiza a necessidade de superar a ideia de imitação como mera atividade de reprodução e sustenta o pressuposto de recriação pela criança quando ela se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. No sentido amplo, a imitação confere possibilidade de a criança aprender o novo. Para imitar, é necessário compreender: “[...] O próprio processo de imitação pressupõe uma certa compreensão do significado da ação do outro” (VIGOTSKI, 1995, p. 136).

Em nosso contexto de discussão, estamos preocupados em como a imitação é entendida pelos professores da Educação Infantil, pois é comum pensar a imitação como um ato de reprodução do que o professor ordena para que a criança realize. Ela, ao realizar exatamente essa ordem, significa que aprendeu. É essa a concepção, entretanto, que Vigotski deseja superar. Ele defende que só é possível a criança imitar o que já se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais (VIGOTSKI, 2001). Chaiklin (2011) pontua que, para compreendermos a explicação de Vigotski sobre a existência da Zona de Desenvolvimento Proximal, temos de considerar o seu conceito técnico de imitação, que extrapola o simples ato de copiar.

Ao contrário, Vygotsky deseja romper com a visão de cópia, dando novo significado para a *imitação*, o que reflete um novo posicionamento teórico. Nesse novo significado, a imitação pressupõe algum entendimento das relações estruturais do problema que está sendo resolvido (CHAIKLIN, 2011, p. 668, grifo no original).

Conforme já expusemos, Vigotski (1983) elucida que, em colaboração com outra pessoa, a criança é capaz de resolver com maior facilidade tarefas que lhe são

exigidas. Isso, no entanto, não significa que crianças de mesma idade resolvam as tarefas de igual forma; decorre dessa compreensão a necessidade de identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal:

A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com a sua zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001, p. 329).

Atividades ou tarefas de imitação acontecem diariamente com as crianças da Educação Infantil, uma vez que é comum elas serem submetidas a esse tipo de ação de modo corriqueiro. Não estamos condenando essa prática; o que estamos discutindo e tentando compreender é até que ponto o professor, ao lançar mão delas, o faz tendo uma clara consciência das implicações que Vigotski defende. Assim, a imitação, para Vigotski (1996), é muito mais do que uma simples cópia de um modelo; ela se configura pela reconstrução individual daquilo que a criança observa no outro, balizada por suas possibilidades psicológicas no momento em que realiza a imitação e “[...] constitui, para ela, a criação de algo novo a partir do que observa no outro” (OLIVEIRA, 1997, p. 63).

Nisso se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento; aliás, é isso que constitui o conteúdo do conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal na qual se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Isso porque, na escola, além do que a criança sabe fazer sozinha, o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação, vem a ser fundamental na aprendizagem e é justamente o fato de que a criança aprende o novo (VIGOTSKI, 2001). Não há aprendizagem em que a imitação não é possível. Por esse motivo, o termo imitação, para o autor, como expõe Chaiklin (2011, p. 668), refere-se às

[...] situações nas quais uma criança é capaz de interagir com outros mais competentes em torno de determinadas tarefas que não seria capaz de realizar por si mesma, em razão de suas funções psicológicas ainda estarem em maturação.

Ademais, Vigotski (1996) entende a atividade imitativa como uma oportunidade para a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, contribuindo, dessa forma, para o seu desenvolvimento.

Desse modo, a noção da Zona de Desenvolvimento Proximal é fundamental para o professor propor tarefas às crianças que se encontram dentro dessa zona, ou seja, compreendendo que a criança só poderá tirar proveito dessas tarefas, já que o foco não está na imitação como cópia, mas como uma possibilidade de promover o desenvolvimento. Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o aprendizado das crianças acontecerá quando elas são vistas como sujeitos das situações vividas (MELLO, 2017). Logo, o ato de romper com atividades mecânicas e repetitivas é fulcral para garantir que a criança seja a protagonista de sua criação.

Nesta seção, buscamos pensar sobre a criança e seu desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, pois entendemos que tudo isso requer do profissional atuante nessa etapa educacional o respaldo em conceitos que lhe permitam identificar em que fase de seu desenvolvimento a criança se encontra, reconhecendo especificidades da idade em que ela está. Com isso, o docente conseguirá relacionar a teoria com a sua prática e, ao perceber lacunas na sua formação inicial, terá condições de recorrer a uma formação continuada, alinhada às suas necessidades. Nesse processo, importa ressaltar: tanto o professor quanto a criança ganham. A seguir, evidenciaremos, detalhadamente, como a pesquisa ocorreu.

3 MATERIAL E MÉTODOS

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Trata-se de um estudo qualitativo, com a realização de um projeto de intervenção com base nos pressupostos metodológicos da pesquisa participante. Os instrumentos utilizados foram questionários para a coleta de dados, aplicados no início e final da pesquisa de intervenção e reuniões *on-line* por meio do aplicativo *Google Meet*, devido ao contexto de pandemia.

O estudo qualitativo é adequado para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. De acordo com Sampiere, Collado e Lúcio (2013, p. 376), o foco da pesquisa qualitativa é “[...] compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”.

Lüdke e André (1986, p. 18) também defendem que a pesquisa qualitativa permite uma riqueza em dados descritivos, uma vez que tem um “[...] plano aberto e flexível focalizado e uma realidade complexa e contextualizada”.

Rhoden e Zancan (2020) afirmam que as pesquisas qualitativas aparecem para dar conta do lado não visível e não compreendido por meio de equações, médias e estatísticas, pois é nessa abordagem que o pesquisador “[...] se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais” (RHODEN; ZANCAM, 2020, p. 2).

Ainda, de acordo com Lakatos (2011, p. 269), a abordagem qualitativa

[...] se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.

Com vistas a gerar uma maior aproximação entre pesquisador e pesquisado, optou-se pela pesquisa participante (GAJADO, 1987; LE BOTERF, 1987; DEMO, 1995). Conforme esclarece Demo (1995), esse tipo de pesquisa visa a contribuir com a produção de conhecimentos sobre a realidade dos pesquisados, considerando suas especificidades e necessidades enfrentadas.

Borba (1981, p. 43) elucida que a referida pesquisa responde especialmente

às necessidades das populações pesquisadas, “[...] levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir”. Dentre os princípios metodológicos, destacam-se a autenticidade e compromisso, o antidogmatismo, a restituição sistemática, o *feedback*, o ritmo e equilíbrio de ação-reflexão, a ciência modesta e as técnicas dialogais. Com esses princípios, o autor enfatiza a importância da pesquisa participante tanto para o pesquisador como para o pesquisado, e que, ao considerar esses princípios, permite-se uma relação muito mais proveitosa e resultados mais reais.

São muito evidentes as potencialidades de se obter um novo conhecimento a partir do estabelecimento, na pesquisa de uma relação mais proveitosa sujeito-sujeito, isto é, uma completa integração e participação dos que sofrem a experiência de pesquisa. Nada senão novas instituições podem surgir desse curso. Isto é igualmente importante como uma postura prática, na medida que as políticas de participação se tornam mais sensíveis às necessidades reais das bases sociais e rompem com as relações verticais e paternalistas tradicionais (BORBA, 1981, p. 59).

Como defende Freire (1988, p. 35), não podemos reduzir o grupo pesquisado a meros objetos de pesquisa, mas é preciso enfatizar que “[...] simplesmente, não é possível conhecer a realidade de que participam a não ser com eles [...]”.

Gajardo (1987) salienta o exemplo de pesquisas desenvolvidas com camponeses no Chile e no Peru que promoveram a efetiva participação deles, resultando em um alargamento da participação e mobilização popular. As ideias delineadas naquele momento permitiram

[...] superar as dicotomias sujeito-objeto, teoria-prática, presentes nos processos de pesquisa educacional, possibilitando uma produção coletiva de conhecimentos em torno de vivências interesses e necessidades dos grupos situados histórica e socialmente (GAJARDO, 1987, p. 18).

Ao longo da pesquisa, percebemos que os participantes também puderam superar dicotomias que envolviam teoria e prática. Ainda se fez possível permitir que as necessidades do grupo fossem delineadas, dando a possibilidade para que todos buscassem o conhecimento, a fim de melhorar o atendimento da criança.

Foi inspirada nessa proposta de pesquisa participante uma alternativa de trabalho que propicia a participação dos pesquisados em que a nossa proposta se delineou, considerando o contexto desses professores e suas formações. Gajardo (1987, p. 40) menciona:

Nesse sentido, pode-se dizer que as diversas experiências se adequam a momentos particulares e conjunturas as quais atravessa cada sociedade e, com isso, emergem novas estratégias metodológicas e novas denominações para práticas que compartilham um objetivo comum.

No contexto em que a pesquisa foi realizada, levou-se em consideração a conjuntura que a formação dos professores de educação infantil enfrenta atualmente no Brasil, resguardados os aspectos relevantes no estado do Paraná e o delineamento conferido ao município de Guarapuava, local onde a pesquisa aconteceu; assim, as estratégias foram sendo adaptadas dentro da realidade pesquisada.

Destarte, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a atual conjuntura mundial impôs novas alterações, pois o mundo foi surpreendido com a pandemia da Covid-19, a qual determinou severas normas de segurança e distanciamento social. Iniciamos a pesquisa no formato presencial, no entanto ela continuou no formato remoto, como esclareceremos, mais detalhadamente, na subseção seguinte.

Ao considerar que a pesquisa participante confere ênfase à participação dos pesquisados e defende o estabelecimento de relações horizontais e antiautoritárias (BORBA, 1981; FREIRE, 1981; GAJARDO, 1987; LE BOTERF, 1987; EZPELETA; ROCKWELL, 1989), estabelecemos um novo diálogo com as participantes da pesquisa, permitindo a elas refletirem sobre a continuidade do trabalho.

Conforme afirma Le Boterf (1987, p. 52), não existe um modelo único de pesquisa participante “[...] pois se trata, na verdade, de adaptar em cada caso o processo às condições particulares de cada situação concreta (os recursos, as limitações, o contexto sociopolítico, os objetivos perseguidos etc.)”.

Foi exatamente pensando nessas condições particulares que procuramos realizar esta pesquisa. Como mencionamos, o contexto de pandemia impôs novas regras mundiais, dentre elas, o distanciamento social, o qual culminou no fechamento de diversos estabelecimentos, e a escola foi um deles.

Assim, as transformações ocorridas interferiram diretamente na pesquisa e foram levadas em consideração. Concordamos com Rhoden e Zancan (2020), ao postularem que as pesquisas em ciências sociais ou humanas devem contemplar o caráter dinâmico da própria humanidade. Logo, “[...] a abordagem qualitativa surge como uma possibilidade de produção do conhecimento científico, por levar em conta

a realidade vivenciada pelo sujeito em estudo, mediante seu contexto histórico e social” (RHODEN; ZANCAN, 2020, p. 4).

De forma a considerar esses aspectos e com vistas a potencializar a participação promovendo a mediação dos saberes e dos conhecimentos das participantes, para cada tema proposto, solicitou-se que cada docente o representasse a partir de uma imagem, a qual poderia ser proveniente de sua própria prática, ou seja, de suas ações realizadas, ou, ainda, de outras imagens de domínio público disponíveis em sites da internet.

Inspirados em Silva (2014), propomo-nos a usar as imagens não como um método abstrato, mas como uma vivência pensante. Nesse sentido, o nosso intuito não foi o de analisar a imagem, mas, sim, de levar as participantes a ressignificarem seus saberes a partir de suas próprias vivências ou de articular a imagem com suas vivências e experiências, cumprindo o objetivo da pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto de tese foi enviado à Secretaria Municipal de Educação, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Cultura (SEMEC), e foi aprovado via declaração de anuência de pesquisa, conforme modelo disponibilizado pela SEMEC (Anexo 3).

Após a aprovação, procedeu-se com a inserção do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), via Plataforma Brasil. O referido projeto foi submetido e aprovado em 03/06/2019, pelo parecer de número 3.363.821. Diante dessa aprovação inicial, iniciamos o processo de apresentação da pesquisa nas escolas e CMEIs, no início de fevereiro de 2020, juntamente com a coleta de assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No entanto, em 2020, no Brasil, entramos em período de isolamento devido ao contexto de pandemia; embora o projeto já estivesse aprovado, este foi interrompido e aguardamos as orientações para a sua continuidade. Nesse sentido, procederam-se com algumas modificações, alterando o formato presencial para o formato remoto. Assim, alterou-se, também, o TCLE (Anexo 1), acrescentando-se essa informação.

Posteriormente à aprovação das alterações pelo COMEP, sob o parecer número 4.144.794, esclarecemos aos participantes os motivos da alteração e a nova coleta de assinaturas, bem como as orientações quanto ao aceite ou à recusa em dar continuidade à participação da pesquisa.

3.3 CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Guarapuava⁴⁶, região centro-sul do estado do Paraná. Fundada oficialmente em 9 de dezembro de 1810, tem mais de 200 anos de história. Localizada a uma distância de 252,50 km da capital, registra-se, aproximadamente, com o número de mais de 172.000 mil habitantes.

As crianças⁴⁷ de 0 a 3 anos são atendidas nos Centros Municipais Educação Infantil (CMEI) e as de 4 e 5 anos em classes de Educação Infantil nas escolas que atendem do 1º ao 5º ano. No ano de 2020, foram matriculadas nos CMEIs 6.135 crianças e, na pré-escola, 9.636 (IPARDES, 2019).

De acordo com o site oficial do município, este conta, atualmente, com 29 Centros Municipais de Educação Infantil; destes, 2 atendem crianças de 0 a 5 anos; 1 atende a faixa etária de 4 e 5 anos; 1 atende a faixa etária de 3 a 5 anos e 25 atendem a faixa etária de 0 a 3 anos. As demais classes de Educação infantil, que atendem a idade de 4 e 5 anos, estão distribuídas em 44 escolas que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo o demonstrativo de matrículas, nos CMEIs, em março de 2021, no segmento da creche, foram 3.648 matrículas, com uma demanda de 624 vagas a serem supridas ainda nesse segmento. Nas escolas, estão matriculadas 1.142 crianças da Educação Infantil.

Para a realização da pesquisa, fomos direcionados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) a quatro possíveis espaços, sendo duas escolas e dois CMEIs, pelo fato de as crianças da faixa etária da Educação Infantil estarem sendo atendidas nesses dois segmentos no município em questão. Após esse direcionamento, entramos em contato com a equipe gestora desses locais. Como já

⁴⁶ A cidade fica no terceiro planalto e é conhecida por seu clima frio. Em 22 de junho de 2013, depois de 50 anos, caiu neve no local.

⁴⁷ Dados disponíveis no site oficial do município. Consultar em: <https://www.guarapuava.pr.gov.br/administracao-direta/educacao-e-cultura/>

mencionamos, o contato com esses espaços aconteceu antes da pandemia: desses quatro espaços, três se manifestaram favoráveis para a realização do estudo.

Todavia, com o fechamento das escolas, devido à pandemia e a novos protocolos de biossegurança, apenas dois locais mantiveram seu consentimento para a continuidade da pesquisa. Um se trata de uma escola que atende crianças de 4 e 5 anos, e o outro é um CMEI que atende a faixa etária de 6 meses a 5 anos; neste estudo, ambos receberam as seguintes nomeações: CAMPO 1 (C1), para a escola, e CAMPO 2 (C2), para o CMEI. Os participantes consentiram com a participação mediante a assinatura do TCLE (Anexo 1).

Durante a pandemia⁴⁸, o procedimento adotado pelo município de Guarapuava foi o fechamento total de todos os CMEIs e classes de educação infantil atendidas nas escolas de ensino fundamental. Nesse período, o atendimento ocorreu via grupos de *WhatsApp* com o envio de vídeos, áudios previamente gravados e entregas de atividades impressas retiradas nas escolas e nos CMEIs.

No C1, o atendimento das crianças ocorre apenas no período da tarde, em jornada parcial de 4 horas, sendo três classes com crianças de 4 anos, denominando-se⁴⁹ Pré 1, e duas classes com crianças de 5 anos, denominando-se Pré 2. No C1, as classes de educação infantil estão inseridas na Escola de Ensino Fundamental e compartilham todos os espaços com as crianças de 1º ao 5º ano, já que os professores são concursados para atuar nesse nível de ensino.

No C2, o atendimento é integral, das 7h30 às 18h, com uma classe para cada faixa etária. A distribuição é verificada a seguir.

- Berçário (6 meses a 1 ano).
- Infantil I (de 1 a 2 anos).
- Infantil II (de 2 a 3 anos).
- Infantil III (de 3 a 4 anos).
- Pré I (4 anos).
- Pré II (5 anos).

⁴⁸ Lembramos que, no município onde a pesquisa ocorreu, as escolas e os CMEIs tiveram seus fechamentos totais iniciados em março de 2020 seguindo até julho de 2021. Em agosto de 2021, as escolas e os CMEIs reabriram no formato híbrido replicado.

⁴⁹ Essa é a denominação atribuída ao município onde a pesquisa ocorreu.

No C2, o espaço é exclusivo para o atendimento das crianças e os professores são concursados, especificamente, para atuar com essa faixa etária; no município, são denominados educadores infantis.

Em relação à formação continuada realizada pela SEMEC, a Prefeitura segue a regulamentação nacional prevista na LDB de 1996, desenvolvendo formações ao longo do ano, com palestras e cursos. De acordo com o relato das professoras participantes da pesquisa, as temáticas são variadas e são para todos os profissionais que atuam na Educação Infantil.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Convém esclarecer que, no município onde a pesquisa ocorreu, os profissionais que atuam em CMEIs são denominados educador infantil ou educadores infantis; por sua vez, os que atuam nas escolas são denominados professores e professoras. Para fins de orientação nesta pesquisa, seguiremos essa denominação, embora já nos posicionasse quanto ao entendimento de que todo o profissional que atua em espaço institucionalizado, reconhecido como escolar, deva ser, também, reconhecido como professor ou professora. Assim, destacamos que todas as participantes da pesquisa foram mulheres.

No C1, participaram da pesquisa a equipe pedagógica composta pela diretora, orientadora educacional e supervisora educacional, e cinco professoras que atuam como regentes das classes de Educação Infantil na etapa pré-escolar e que participaram em todas as etapas da pesquisa.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa Campo 1 (C1)

PARTICIPANTE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO (<i>lato sensu</i>)	TEMPO DE ATUAÇÃO NA E.I.	FAIXA ETÁRIA DE ATUAÇÃO RECENTE	IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA
DIRETORA	PEDAGOGIA	Em cursos na área de Educação Especial	5 anos	Direção	Diretora
ORIENTADORA EDUCACIONAL	CURSO NORMAL SUPERIOR	Gestão, Supervisão e Orientação Escolar	Atuação apenas na orientação, não atuou na docência	Orientação	Orientadora educacional

SUPERVISORA EDUCACIONAL	PEDAGOGIA	Psicopedagogia Educação Especial	Mais de 5 anos	Supervisão escolar	Supervisora Educacional
PROFESSORA 1	PEDAGOGIA	Em cursos na área da Educação Especial	3 anos	Pré 1 4 anos	Professora 1
PROFESSORA 2	PEDAGOGIA	Psicopedagogia	Mais de 11 anos	Pré 1 4 anos	Professora 2
PROFESSORA 3	PEDAGOGIA	Gestão, Supervisão e Orientação Escolar	Mais de 11 anos	Pré 1 4 anos	Professora 3
PROFESSORA 4	HISTÓRIA	Em cursos na área de Educação Especial	10 anos	Pré 2 5 anos	Professora 4
PROFESSORA 5	PEDAGOGIA	Em cursos na área de Educação Especial	10 anos	Pré 2 5 anos	Professora 5

Fonte: elaboração própria, com base nos dados levantados no questionário inicial (2020).

Ao observarmos os dados apresentados, é interessante destacar que as professoras buscam formações em nível de especialização, sendo que a maioria delas já realizou, ao menos, duas especializações nas áreas de Educação Especial, Psicopedagogia e Gestão Escolar. Chama-nos atenção o fato de nenhuma delas ter recorrido a um curso de mestrado ou doutorado.

No C2, 12 participantes iniciaram na pesquisa: a equipe pedagógica, composta pela direção e a pedagoga; as demais são todas educadoras, registrando um total de 10. Finalizaram a participação, no entanto, apenas 5 (4 educadoras e a pedagoga). Diante desse fato, trazemos os dados daquelas que participaram integralmente da pesquisa.

Dentre os fatores apontados pelas participantes que as levaram a se ausentar da pesquisa, destacamos: algumas não se adaptaram ao formato remoto; outras assumiram outros compromissos durante a pesquisa; e outras tiveram dificuldades com o acesso à internet.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa Campo 2 (C2)

PARTICIPANTE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO (<i>lato sensu</i>)	PÓS-GRADUAÇÃO (<i>stricto sensu</i>)	TEMPO DE ATUAÇÃO NA E.I.	FAIXA ETÁRIA DE ATUAÇÃO RECENTE	IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA
PEDAGOGA	PEDAGOGIA	Supervisão e Orientação escolar		Mais de 10 anos	Pedagoga	Pedagoga 1
EDUCADORA INFANTIL 1	PEDAGOGIA	Manejo e Conservação Ambiental		Mais de 5 anos	Berçário (6 meses a 1 ano)	Educadora 1
EDUCADORA INFANTIL 2	PEDAGOGIA	Coordenação Pedagógica		3 anos	Maternal (1 a 2 anos)	Educadora 2
EDUCADORA INFANTIL 3	PEDAGOGIA		Mestrado em Educação	3 anos	Infantil 1 (3 anos)	Educadora 3
EDUCADORA INFANTIL 4	LETRAS	Em Letras		Mais de 10 anos	Pré 1 4 anos	Educadora 4

Fonte: elaboração própria, com base nos dados levantados no questionário inicial (2020).

De acordo com os dados levantados e apresentados nos Quadros 1 e 2, a formação em Pedagogia é a escolha da maioria das participantes, já que apenas três profissionais escolheram outras licenciaturas. Todas buscaram formações complementares em nível de especialização *lato sensu*, mas somente uma participante seguiu para o nível de mestrado, o *stricto sensu* – a Educadora 3. O que mais nos chamou a atenção foi não apenas o fato de, dentre treze participantes, somente uma ter prosseguido, mas o relato da Educadora 3 sobre fazer o mestrado e, ao mesmo tempo, trabalhar 8 horas diárias no CMEI.

A Educadora 3 relata que finalizou a graduação e, em seguida, ingressou no mestrado; no segundo ano do curso, foi chamada para assumir a vaga no concurso. Argumenta o quanto estudar e trabalhar causou muita frustração e angústia. A fim de finalizar o processo de escrita, dedicou-se aos fins de semana para cumprir essa tarefa.

Então, eu trabalhava 8 horas por dia e tinha de escrever a dissertação no sábado, no domingo, à noite e de madrugada; foi uma das piores experiências da minha vida, foi uma coisa bem traumática mesmo, e por isso que eu não falo muito desse mestrado. Eu tinha até que ter feito uma terapia para superar, ainda nem fiz, achava que superava sozinha. Depois que terminei o mestrado, eu fiquei um ano sem ir à universidade, porque eu sou assim, eu queria muito que saísse daquele jeito, eu projetei aquilo na minha cabeça, mas as condições não me permitiram que eu chegasse lá (EDUCADORA 3, 2020).

Estudar e trabalhar são desafios a todo profissional da educação; trata-se de uma dificuldade que poucos têm condições de superar. No município em questão, o professor pode fazer um pedido de afastamento para estudar, mas, para isso, precisa cumprir alguns critérios, dentre eles, comprovar vínculo de, no mínimo, 5 anos, o que, no caso da Educadora 3, isso não era possível, pois acabara de assumir a vaga.

O município dispõe de um plano de cargos e salários concernentes à educação⁵⁰; nele, estão descritas as possibilidades de avanço ao professor ou à professora que cumprir os critérios estabelecidos no edital. Essa possibilidade de avanço deve ser comprovada mediante os cursos de formação continuada realizados pelo profissional da educação.

3.5 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A fim de atingir os objetivos propostos, utilizamos um conjunto de instrumentos, como Questionário Inicial, visando levantar dados das participantes, bem como seus saberes prévios sobre as temáticas que seriam abordadas, com questões abertas e aplicadas a elas antes do início dos encontros. Ao final dos encontros, enviamos um Questionário Final, visando a coletar as percepções das participantes sobre o processo da pesquisa desenvolvida, com questões abertas.

Realizamos encontros de estudos e discussões via *Google Meet*, de modo a evidenciar uma temática de acordo com o questionário inicial. Para estimular a participação, a pesquisadora propôs o uso de imagem, a qual deveria ser enviada à pesquisadora com certa antecedência, para a montagem de apresentação de slides, a fim de que todas pudessem visualizar a imagem escolhida. Como esclarecemos anteriormente, a escolha pelo uso de imagens objetivou promover a interação das participantes e ancorar o debate ressignificando seus saberes a partir de suas próprias práticas. Ainda, considerando o contexto de isolamento imposto pela pandemia, aplicamos outro questionário às participantes, levantando questões sobre essa temática.

Todos os encontros foram gravados e transcritos pela pesquisadora.

⁵⁰ O plano completo e detalhado está disponível no site: <https://www.guarapuava.pr.gov.br/servicos/portal-servidor/>

3.6 ETAPAS DA PESQUISA

A coleta de dados da pesquisa ocorreu no ano de 2020, mas a definição de seu percurso teve início no ano de 2019 com a inserção na plataforma Brasil. Nesse percurso, algumas alterações foram necessárias por causa da pandemia, dentre elas, a alteração do formato presencial para o remoto.

Após a aprovação inicial pelo COMEP no ano de 2019, no início de 2020, fomos orientados pela Secretaria Municipal a realizar o contato ainda de forma presencial com as escolas onde tinham classes de educação infantil e com os CMEIs, visando a buscar o consentimento dos participantes. Em fevereiro, foram iniciadas as visitas nas instituições de forma presencial, pois o distanciamento social em nossa região ocorreu a partir de 20 de março de 2020. Nesse contato, apresentamos a documentação de autorização do COMEP, anuência da prefeitura e projeto de pesquisa, contendo todo o detalhamento: objetivo, etapas e instrumentos.

Quanto aos locais visitados presencialmente antes da pandemia, três deles se demonstraram favoráveis, assim estabelecemos um cronograma junto à direção e à coordenação pedagógica das instituições, ficando acordado que os encontros teriam início em março, mas fomos surpreendidos pela pandemia. Diante desse fato, interrompemos o processo e aguardamos as orientações do governo no que tange aos protocolos que seriam estabelecidos, sempre em contato com os campos onde a pesquisa deveria acontecer; apenas em dois locais, porém, a pesquisa se realizou.

Entre os meses de março e abril, reenviamos novamente o pedido ao COMEP, para a alteração de formato, saindo do presencial para o remoto, ao considerar que, em função do aumento dos casos de contaminação, as instituições escolares permaneceram fechadas. Assim, elaboramos um projeto de intervenção de um programa de formação continuada realizado entre os meses de maio a novembro do ano de 2020, com encontros semanais via plataforma *Google Meet* e com duração entre 50 minutos a 2 horas. Em relação à temática para os encontros, destacamos que isso ocorreu de acordo com o instrumento do Questionário Inicial (QI). Utilizamos, ainda, um grupo de *WhatsApp*.

O programa de formação continuada foi pensado com o intuito de promover a efetiva interação das participantes. Para tanto, além das temáticas descritas no quadro a seguir, durante a realização do programa de formação continuada, a

pesquisadora procurava conduzir o debate para que as participantes apontassem uma problemática específica de suas realidades naquele momento, com a finalidade de buscar uma solução.

Quadro 3 – Temáticas dos encontros remotos (C1; C2)

ENCONTRO	TEMÁTICA	METODOLOGIA
1.	Esclarecimentos, orientações e montagem do cronograma	A pesquisadora informou aos participantes os detalhes e continuidade da pesquisa.
2.	Criança e infância	Cada participante apresenta seus saberes e conhecimentos a partir da imagem. Discussões ancoradas nos textos: 1. MELLO, Suely A. Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a Educação da Pequena Infância (2015). 2. TEIXEIRA, Sonia R.; BARCA, Ana Paula de A. Teoria Histórico-cultural e a Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes (2017).
3.	Aprendizagem e desenvolvimento	
4.	Vivências, Experiências, ZDP, ZDR	
5.	Formação do professor	
6.	Orientações individuais	
7.	Avaliação de todas as etapas	Os atendimentos ocorreram de acordo com a necessidade de cada professora. Relato das professoras sobre a contribuição da pesquisa.

Fonte: elaboração própria, com base nos dados apurados (2020).

As etapas do projeto de intervenção, apresentadas no quadro anterior, foram as mesmas para os dois campos, cumprindo com uma organização prévia. Nesse cenário, realizamos os encontros de estudos e debates ancorados nas imagens trazidas pelas participantes e subsidiadas pelos textos; essa organização, contudo, foi flexível, considerando a realidade de cada campo de pesquisa, como prevê a pesquisa participante, a qual deve estar alinhada com as demandas dos participantes (BORDA, 1998).

Ao longo dos encontros no C1 e no C2, seguindo os pressupostos da pesquisa participante, as participantes foram “[...] estimuladas a participar como protagonistas, como agentes ativos, construindo o conhecimento e intervindo na realidade social” (FAERMAM, 2014, p. 51) e considerando o contexto histórico em que estavam vivendo. Ainda conforme afirma Faermam (2014, p. 51), esse tipo de pesquisa permite aos participantes “[...] fazer escolhas e lutar por seus interesses e necessidades cotidianas”. No C1, as professoras destacaram a ausência das

crianças e que gostariam de poder revê-las, pois, por causa da pandemia, mantinham contato apenas com os pais via *WhatsApp*. Também expuseram que gostariam de rever as crianças no ambiente virtual, da forma como os nossos encontros estavam ocorrendo.

Assim, de acordo com a problemática trazida pelas participantes do C1, partimos para uma nova etapa. Nela, por meio de orientação individual, organizamos um encontro ou uma aula virtual com cada professora e sua turma. Nesse encontro ou aula virtual, inicialmente, cada professora faria a gravação de uma contação de história ou música; em seguida a enviaria aos pais para que disponibilizassem as crianças e agendaria uma aula pela plataforma *Google Meet*, a fim de conversar com as crianças em ambiente virtual. Nesse processo, a pesquisadora realizou orientações remotas e individuais com as participantes, via *WhatsApp*, sobre o uso da plataforma *Google Meet*, além de recursos para gravar a história ou música. Na sequência, cada professora definiu uma data e horário em que a aula virtual deveria acontecer, conforme apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 4 – Cronograma de execução do plano de ação para a aula virtual/C1

PROFESSORAS	TURMA E IDADE DAS CRIANÇAS	TEMA DA AULA VIRTUAL	DIA/HORÁRIO DA AULA	PRESENTES* NO ENCONTRO VIRTUAL
P1	PRÉ 1 - 4 ANOS	História: “A arca de Noé”	07/07 14 horas	08 crianças
P2	PRÉ 1 - 4 ANOS	Música: “A casa bem fechada”	03/07 18 horas	08 crianças
P3	PRÉ 1 - 4 ANOS	Música: “O que será que tem dentro desta caixa?”	07/07 18horas	09 crianças
P4	PRÉ 2 - 5 ANOS	História: “De pouco se faz muito”	09/07 14 horas	17 crianças
P5	PRÉ 2 - 5 ANOS	História: Meninos de todas as cores	03/07 19 horas	08 crianças

Fonte: elaboração própria, com base nos dados apurados (2020).

*Esse número se refere às crianças presentes; a maioria estava acompanhada dos pais e outros familiares.

Dessa maneira, elas foram protagonistas de uma aula virtual com suas crianças e relataram que essa foi uma experiência única, que até o momento não tinham experimentado. Nesse processo, destacaram a total ausência de afinidade com uso da tecnologia como suporte de suas aulas e que a participação na pesquisa permitiu “*uma mudança que nos possibilitou sair da zona de conforto, que é a sala de aula*” (PROFESSORA 4, 2020). “*Nossa! Fiquei muito emocionada de poder revê-los depois de tanto tempo*” (PROFESSORA 3, 2020). “*Eu percebi que eles gostaram*

muito e, depois da live, recebi mensagens das crianças em forma de áudio, de vídeo, porque não consegui dar atenção direta para todos” (PROFESSORA 2, 2020).

As professoras também enfatizaram que, nesse contexto de isolamento e fechamento das escolas, a pesquisa realizada por nós foi a primeira experiência que permitiu uma aproximação com os pais e com as crianças no formato remoto síncrono. Até o presente momento, o contato era apenas via mensagens de *WhatsApp* e entregas e retiradas na escola. *“Como foi uma primeira vez, foi uma coisa nova e diferente, vista como boa pelos pais e pelas crianças”* (PROFESSORA 1, 2020). *“Se fosse possível dar continuidade a esse trabalho, poderíamos aprender muito mais para atender às crianças e aos pais”* (PROFESSORA 4, 2020).

No Campo 2 (C2), as participantes, inicialmente, já demonstraram mais afinidade com a tecnologia, mas, ao longo da realização da pesquisa, foram expondo suas dificuldades. Dentre elas, salientamos: o uso das tecnologias, aplicativos e programas para editar vídeos e músicas.

Durante os encontros, trocaram ideias e discutiram sobre os programas para gravar e editar as músicas e histórias que enviavam para as crianças. *“Eu baixei tanto aplicativo para editar histórias e gravas as aulas que meu celular travou”* (EDUCADORA 3, 2020). *“Eu estou usando o Chroma Key”* (EDUCADORA 1, 2020). *“Gostei muito do InShot”* (EDUCADORA 4, 2020). Outra temática discutida foi sobre questões relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵¹ e, à medida que conversávamos nos encontros, realizávamos a troca de ideias com as colegas. *“Temos muitos desafios, o trabalho remoto e agora conhecer mais sobre a BNCC, gostei muito, sabia pouco sobre ela”* (EDUCADORA 1, 2020). *“Eu consegui entender um pouco mais sobre os campos de experiências, de elaborar atividades mais integradas, não um ou outro”* (EDUCADORA 4, 2020). No processo e com a mediação da pesquisadora, essas questões foram discutidas e problematizadas. Ainda, a pesquisadora realizou orientações individuais via *WhatsApp* para sanar algumas dúvidas posteriores. Nesse ínterim, o programa proposto nos pressupostos da pesquisa participante promoveu o protagonismo às participantes.

⁵¹ A Base Nacional Comum Curricular é um documento que orienta os currículos de todas as etapas educacionais no Brasil. Para mais informações, consultar: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a orientação do processo de análise dos dados, empregou-se a análise de conteúdo com respaldo em Bardin (2004), o que implica a utilização de um conjunto de técnicas de análise que possibilitem o acesso aos resultados. Considerando os pressupostos teóricos delineados nesta tese, apresentados na segunda seção, procuramos compreender e explicar os fenômenos complexos que envolvem o processo de formação humana e que reconhecem os professores como intelectuais (TEIXEIRA; BARCA, 2017; GIL, 2010).

Como já expusemos, a pesquisa participante visa a pensar em estratégias que permitam a participação coletiva e apropriação conjunta do saber (GAJARDO, 1987) e foi o objetivo desta pesquisa fazer uma proposta de formação continuada que promovesse uma interação aos participantes, ao criar um ambiente favorável e dar destaque a eles como sujeitos “dotados de consciência” (GAJARDO, 1987, p. 18). Então, com vistas a cumprir com os objetivos propostos nesta tese, os dados obtidos foram categorizados e classificados, formando grupos de acordo com critérios específicos, embasados em categorias que coincidam. Delineamos 2 eixos:

- 1) fundamentos das professoras da educação infantil nas narrativas das participantes: nesse grupo, trazemos as narrativas sobre criança, infância, aprendizagem, desenvolvimento, mediação, vivência e experiência;

- 2) formação continuada: nesse grupo, discutimos as trajetórias de formação continuada, desafios e contribuições da pesquisa participante.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, propomo-nos apresentar e discutir os resultados da pesquisa, considerando os objetivos já elucidados neste trabalho. A fim de adentrar nos significados que as participantes compartilharam na vivência de suas realidades, utilizamos diversos instrumentos que nos permitiram aprofundar a nossa pergunta central e as sucessivas geradas pelo encontro de nosso objeto com a fundamentação teórica (MINAYO, 2008). Considera-se que a pesquisa qualitativa não acontece de forma linear e que seu processo permite ao pesquisador produzir dados confiáveis e fidedignos (TEIXEIRA, 2003).

Nossa tese está centrada em apontar e defender que a formação continuada precisa estar sintonizada com a realidade social e histórica dos professores; também, que a eficácia de programas para a formação continuada deve ser mediada por ações conectadas com as necessidades reais enfrentadas pelos docentes em serviço e com assessoramento contínuo. Para tanto, construímos uma proposta de formação continuada que contemplasse essas necessidades.

Nessa direção, é importante lembrar que o cenário de nossa pesquisa foi modificado pela pandemia da Covid-19, alterando, de forma significativa, a situação social de desenvolvimento das participantes, pois saímos do chão da escola ou do CMEI para a tela do computador. A fim de entender sobre esse novo contexto e estando atentos a essa nova realidade, desenvolvemos e aplicamos um questionário para investigar um pouco mais sobre o bem-estar dos professores da Educação Infantil durante o período de distanciamento e o desenvolvimento do trabalho *home office*.

Nos dados obtidos, foi possível identificar que os professores se sentem inseguros em relação ao contexto pandêmico, com um baixo nível de satisfação com o seu trabalho no formato remoto, na dependência de um retorno dos familiares sobre a realização das tarefas pelas crianças e os resultados apurados. Reconhecem suas limitações quanto ao desenvolvimento de trabalho remoto e que o envio de apostilas com as atividades causou uma sobrecarga de atividades. Se ainda tínhamos problemas com a docência presencial, o que dizer de uma docência remota?

Como já pontuamos, pautados nas pesquisas e em políticas públicas, a Educação Infantil expressa especificidades, como a indissociabilidade entre o

educar e o cuidar, as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009); no formato remoto, essas questões não podem ser mensuradas.

A insegurança no desenvolvimento de um trabalho remoto também se refletiu na formação do professor, trazendo para o foco a fragilidade de seu processo formativo no que tange à utilização de recursos tecnológicos como uma estratégia pedagógica.

Nossa pesquisa seria desenvolvida no formato presencial, no entanto, nesse contexto pandêmico, deparamo-nos com situações inéditas, dentre elas, o uso da tecnologia como ferramenta principal para a realização da proposta de formação continuada. Assim, o local dos encontros não foi a escola ou o CMEI, e sim a própria residência das participantes e da pesquisadora. O horário foi à noite.

À medida que os encontros avançavam, as participantes se sentiam acolhidas e motivadas para continuar. Mesmo em um contexto de medos e inseguranças, compartilhamos conhecimentos e sentimentos.

Conforme anunciamos, a proposta de formação continuada foi organizada de modo a promover a efetiva interação das participantes, com uma escuta sensível e atenta a seus anseios e necessidades, valorização de seus conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias profissionais.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, os resultados. Convém ressaltar que a organização se faz necessária para a exposição dos resultados, mas esses grupos estão articulados entre si.

4.1 FUNDAMENTOS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS NARRATIVAS DAS PARTICIPANTES

O objetivo nesta subseção consiste em identificar as concepções teóricas das participantes da pesquisa e propor um espaço de ressignificação desses conceitos, promover o debate e permitir a elas problematizar a teoria fundante de suas práticas. Partimos do pressuposto de que a prática deve estar ancorada em uma teoria, conforme defendemos ao longo de nosso trabalho.

No primeiro momento, foi solicitado às participantes que preenchessem um questionário inicial, aplicado antes dos encontros de discussão em ambiente virtual, com questões abertas e com vistas a desencadear o debate sobre os fundamentos teóricos balizadores da ação pedagógica.

No segundo momento, os encontros virtuais via *Google Meet*, com base em um cronograma organizado, descrito anteriormente, foram solicitados a cada participante que discorresse sobre os fundamentos de sua prática e elege-se uma imagem para subsidiar suas ideias, a qual foi de livre escolha de cada participante, sendo que algumas optaram por imagens de acesso público disponíveis na internet, e outras por imagens de suas próprias práticas. Assim, para cada encontro, recebemos entre 12 a 20 imagens, pois, em alguns encontros, cada participante nos enviou mais de uma imagem.

Dentre as imagens enviadas, selecionamos uma amostra aleatória de 6 imagens para cada bloco de discussão que será apresentado logo na sequência. Com base nos dados do questionário, foram disponibilizados, também às participantes, dois textos nesses pressupostos. A seguir, passamos à apresentação dos dados, trazendo, inicialmente, os olhares das participantes sobre os pressupostos teóricos balizadores de suas práticas.

4.1.1 Criança e infância sob o olhar das participantes

O entendimento de que a criança é um sujeito de direitos está definido em nossa legislação (BRASIL, 1988; 1990; 2013) e nos documentos orientadores da Educação Infantil (DCNEI, 2009). Esse foi um passo muito importante, mas o elemento definidor desse conceito se materializa no entendimento do professor e no modo como ele articula teoria e prática.

Para iniciar as discussões, a pesquisadora projetava na tela a imagem escolhida e enviada pelas participantes. Na primeira temática discutida, as imagens fornecidas por elas retratam a criança em atividades que envolvem brincadeiras, como é verificável na Figura 1.

Figura 1 – Representações de criança e infância

Fonte: imagens escolhidas pelas participantes da formação continuada (2020).

Ao refletirem sobre a criança e a infância, nas respostas apresentadas pelas participantes no questionário inicial e nas falas dos encontros virtuais, percebe-se uma divergência de referência teórica, embora, quando questionadas quanto ao referencial teórico que fundamenta suas práticas no questionário inicial, a maioria cita os pressupostos vigotskianos e da Teoria Histórico-Cultural como orientadores da prática docente. Ora a criança é entendida como sujeito de direitos e participativa, ora prevalece, ainda, a ideia de “moldar” a criança, como é perceptível no quadro a seguir.

Quadro 5 – Criança e infância

RESPOSTAS	CRIANÇA	INFÂNCIA
QUESTIONÁRIO INICIAL	<p>Ingênua e indefesa. Sinônimos de pureza. Pode ser moldada. Necessita de cuidados. Ela que nos ensina. Participativa. Receptiva. Indivíduo de direito. Ativa. Curiosa.</p>	<p>É o início da vida. Período de confiança no adulto. Docente precisa dar a ela total proteção. Precisa ter afetos e estímulos. Não tem noções de perigo, por isso necessita de cuidados.</p>

<p>TRANSCRIÇÃO DAS FALAS E DOS ENCONTROS VIRTUAIS</p>	<p>Brincadeiras. Brinquedos. Interação. Diversão. Parque. Ambiente estimulador. Histórias. Cuidado. Não é adulto em miniatura. Capacidade de imaginação. Ativa. Inocência.</p>	<p>Quando a criança pode brincar livremente: rua, nos parques, com vizinhos. Quando constrói seus brinquedos. Parque. Brincadeiras livres. Violência: tirou a liberdade da infância. Diálogo com as crianças: antes não tinha, hoje tem.</p>
<p>QUESTIONÁRIO FINAL</p>	<p>A criança aprende por meio da interação. A sociabilidade, afetividade e estímulos são importantes. Na Educação Infantil, a criança é curiosa e participativa, pois oportunizar atividades diversificadas favorece a aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, a criança desenvolve a linguagem, depois de ler e escrever. A criança precisa de um responsável que oriente e conduza o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Seres sociais. Sujeito ativo tem conhecimentos e experiências; está em processo de aprendizagem e desenvolvimento.</p>	

Fonte: elaboração própria, com base nos dados levantados em 2020.

Esse paradoxo apresentado pelas professoras sobre a criança e a infância que, em um momento, é ingênua e indefesa e, em outro, é ativa e criativa, revela o processo histórico, político, social e cultural de consolidação da Educação Infantil (KUHLMANN JR., 2010).

Como descreveu Kuhlmann Jr. (2010), o contexto histórico de atendimento da infância nas primeiras instituições está atrelado às questões econômicas do processo de constituição de nossa sociedade capitalista, a qual tinha como preocupação não o cuidado e atendimento das crianças enquanto direito, mas em adaptar espaços para a guarda delas. Nesses locais, a ênfase recaía em ações de cuidados para as crianças em um local “seguro”, enquanto a sua mãe ingressa no mercado de trabalho.

As relações travadas no ambiente coletivo institucionalizado foram marcadas por esses tensionamentos que influenciaram o modo de ver a infância e a criança na etapa da Educação Infantil, ora de viés assistencialista, ora educativo. Relacionar teoria e prática é uma atividade complexa que, por vezes, acentua-se pela dificuldade enfrentada no cotidiano institucional em que os professores se encontram. O que não deve ser visto como uma desculpa para uma atuação

fragmentada ou firmada do senso comum, essa contradição aponta para o fato de que a herança do assistencialismo ainda assombra essa etapa educacional e que uma total superação não ocorreu; reafirma-se, assim, a necessidade de elaborar estratégias de formação continuada na busca de sentidos das práticas que as docentes realizam com as crianças. Essa é uma necessidade apontada pelas participantes:

É sempre ali na prática que você vai ter de estar olhando, [...] a teoria serve para você entender a sua prática, mas não somente entender, mas mudar a sua prática, que é um processo muito complexo, não tem assim uma receita pronta para você seguir e, às vezes, é o que a gente vê, vê que o professor vai em um curso de formação em busca de um exemplo prático, como agir na prática. Muito professor não gosta da teoria, porque às vezes não entende qual é o sentido da teoria, na minha opinião (EDUCADORA 3, 2020).

A constatação de que existe um “[...] hiato entre a teoria e prática” (KRAMER, 2008) revela que a formação inicial não é capaz de preencher essas lacunas que se abrem ao longo do exercício da docência com as crianças pequenas, sendo imprescindível articular teoria e prática constantemente.

Preencher esse hiato não significa ao professor desconsiderar suas experiências cotidianas, no entanto requer um aprofundamento teórico que lhe permita superar esse embate. Como afirma Tozetto (2011, p. 26), a construção do saber docente também acontece entre as relações cotidianas e o conhecimento científico, pois “[...] desenvolvem-se processos de pensamento que constroem o conhecimento [...], situando-as em sua realidade”.

Outra questão que ganha destaque nas falas das participantes sobre a criança e a infância é a atividade de brincar, embora como um discurso naturalizado, orientado apenas para seguir regras, desvinculado de situações imaginárias (VIGOTSKI, 2008). Percebemos esse aspecto nas narrativas das participantes evidenciadas a seguir.

Eu acho que a infância se resume muito na brincadeira [...] tudo depende do estímulo que a gente dá dentro da infância e dentro da criança, é tudo resumido na brincadeira, inclusive o nosso trabalho na educação infantil, porque a gente tem de ensinar, a gente tem de cuidar através da brincadeira, não pode ser só uma coisa, só conteúdo, eu acho que se resume na brincadeira mesmo (PEDAGOGA, 2020).

E na brincadeira do saco, tem toda aquela representação social, que a criança tem de entender o que é cair, a sentir dores, a se levantar, a voltar para a brincadeira, a competir, a saber perder, então são todas essas

coisas, são todos esses comportamentos sociais que a gente começa a desenvolver na criança, que ela está em um processo de crescimento, ela é um papel muito branco para a gente [...] (EDUCADORA 4, 2020).

[...] a amarelinha é uma brincadeira que retrata a infância, tem os movimentos, ela acaba trabalhando a interação e mostrando o brincar dentro da infância; o pular amarelinha acaba sendo importante para a lateralidade, pulando com um pé só, com um dos dois e a interação (PROFESSORA 3, 2020).

Para Vigotski (2008), o brincar não apenas produz certo grau de satisfação para a criança, mas desenvolve a imaginação; nela, a criança manifesta suas necessidades e desejos, além de possibilitar a apropriação da função social dos objetos.

Averigua-se, nas narrativas das participantes, que a brincadeira e o brincar ficam atrelados ao conteúdo pedagógico a ser aplicado para as crianças, ou seja, estão vinculados a uma intenção pedagógica ou didática, na expectativa de reforçar o conteúdo a ser ensinado. Essa atitude demonstra que o brincar, enquanto uma atividade social e cultural em que a criança se apropria da cultura na interação com as outras crianças, não prevalece.

Reconhecemos que o brincar e as brincadeiras dentro do espaço educativo são revestidos de intencionalidades dentro das ações educativas, porém a nossa defesa é que essa ação não pode ser reduzida a um fazer repetitivo e mecânico destituído de possibilidades para que a criança possa criar e recriar.

É no brincar que a criança tem a possibilidade de expressar seus sentimentos, emoções, usar a imaginação, explorar brinquedos e objetos, conviver socialmente e estruturar o pensamento (KISHIMOTO, 1999; BROUGÈRE, 1997), além de buscar satisfazer desejos que não seriam possíveis fora da atividade de brincadeira e conferir a possibilidade de criar situações imaginárias (VIGOTSKI, 2008).

Embora o nosso objetivo não tenha sido o de aprofundar as relações entre a criança e o brincar, os dados demonstram a necessidade de romper com os discursos de naturalização do brincar na etapa da Educação Infantil, como defende Kishimoto (1999): pelo brincar, podemos compartilhar valores culturais e emoções, expressar ideias, tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade.

Nas respostas apresentadas no questionário final, notou-se uma reflexão um pouco mais ampliada após os encontros de discussão: “[...] a criança é um sujeito ativo” (EDUCADORA 3, 2020); “[...] desde que nasce, a criança já está aprendendo”

(PROFESSORA 3, 2019); “*A criança é participativa e ativa dentro do processo de aprendizagem*” (PROFESSORA 5, 2020). Essas questões ainda carecem de ser aprofundadas com os professores e as professoras da Educação Infantil.

O olhar para a criança como sujeito histórico e a infância como uma etapa de sua vida que tem especificidades ainda não são aspectos compreendidos como uma realidade em nosso tempo. As participantes declaram que “[...] *no meu tempo; na minha infância, as coisas não eram assim; hoje, as crianças não sabem brincar; tento ensinar as brincadeiras da minha infância*”. Mas o que as crianças podem fazer hoje? De que forma o tempo presente permite a elas viver sua infância? Responder a essas questões é tema para uma nova pesquisa.

No processo de refletir sobre a criança e a infância, as professoras destacaram a criança como “*sujeito ativo, participativo, que brinca*” (EDUCADORA 3). Esse deve ser o ponto de partida para todo o profissional da Educação Infantil organizar o ambiente educativo, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Na subseção a seguir, prosseguimos no objetivo de promover às participantes essa reflexão sobre seus pressupostos teóricos balizadores das práticas, ampliando o debate para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na etapa da Educação Infantil.

4.1.2 A aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena de acordo com o conhecimento das professoras

Esta subseção amplia a anterior, ao identificar o entendimento das participantes sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança na infância.

As participantes destacaram que foi uma tarefa difícil encontrar uma imagem para subsidiar seus conceitos; a maioria delas nos enviou duas imagens e expomos algumas na Figura 2.

Figura 2 – Representações da aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: imagens escolhidas pelas participantes da formação continuada (2020).

A dificuldade relatada para encontrar as imagens se reflete tanto no questionário inicial quanto nas narrativas das participantes. É por isso que o percurso proposto a elas nessa pesquisa (o de escrever, localizar uma imagem, falar e ouvir o outro e, depois, reescrever) promoveu não apenas a inquietação, mas uma reelaboração de seus conceitos. No Quadro 6, destacamos as ideias de maior frequência, de acordo com os instrumentos utilizados.

Quadro 6 – Aprendizagem e desenvolvimento

RESPOSTAS	APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO
QUESTIONÁRIO INICIAL	Por meio de desafios. Ambiente organizado. Regras sociais e de convivência. Estímulos e materiais manipulativos. Interações e brincadeiras. Socialização. Vivência sócio-histórica. Técnicas.	Por meio de brincadeiras, atividades lúdicas e interação. Por meio do cuidado e da educação. Processo desde o nascimento. Por meio de muitos estímulos para o afetivo, cognitivo e motor; a oralidade, raciocínio matemático e a socialização. É variado de acordo com cada um. Pela experiência e interação com outras pessoas.

<p>TRANSCRIÇÃO DAS FALAS E DOS ENCONTROS VIRTUAIS</p>	<p>Fases de aprendizagem de acordo com a idade. Está junto com o desenvolvimento. Depende dos estímulos. Depende das brincadeiras. Depende do lúdico. Mediação do adulto. Depende de signos e instrumentos.</p>	<p>Acontece desde o nascimento. Está junto com a aprendizagem. Depende dos estímulos. Depende da intervenção do adulto. Acontece na família e na escola. Com a ajuda do adulto. Em troca de experiências.</p>
<p>QUESTIONÁRIO FINAL</p>	<p>O ambiente atrativo é essencial para que a criança conquiste habilidades cognitivas e motoras. Desafios, incentivos, afetos. Elo entre ser humano e ambiente. Instrumentos e signos. Interações com pessoas mais experientes. Mediações. Acontece quando é estimulada sua imaginação e criatividade. Atividades lúdicas. Quando a criança atinge a Zona de Desenvolvimento Real.</p>	<p>Acontece em estágios, a percepção e o cognitivo. A família e a escola precisam fazer sua parte. Pelo estímulo e uso de estratégias: oralidade, músicas, dramatizações, desenhos, jogos educativos, brincadeiras. Desde o nascimento, pela evolução. Ambiente organizado. Professor é o mediador.</p>

Fonte: elaboração própria, com base nos dados levantados em 2020.

Conforme se percebe na leitura do quadro, as participantes reconhecem a necessidade de promover ações as quais permitem que a criança aprenda e se desenvolva, bem como tenha um ambiente coletivo organizado com atividades diversificadas, de modo a propiciar o envolvimento da criança nas atividades que são propostas ao longo do tempo de permanência nesses locais.

As suas narrativas, todavia, são marcadas por conflitos, pois o que se destaca não é uma teoria em específico, mas vários aspectos das teorias que abordam a aprendizagem e o desenvolvimento, como se observa logo a seguir.

Acontece o desenvolvimento e a aprendizagem, porque está acontecendo na interação com a professora, com os colegas, tudo em uma interligação, porque a criança da Educação Infantil aprende com isso, com a professora, com as crianças com o objeto, tudo em uma forma única e ao mesmo tempo (PROFESSORA 3, 2020).

A aprendizagem e o desenvolvimento andam juntos, mas eu acredito que, na aprendizagem, a intervenção do professor, intermediador, enfim, ele está ali mostrando para as crianças os materiais, ele está ali mostrando algo novo e, por meio disso, ele está ajudando a criança a se desenvolver (PROFESSORA 4, 2020).

Andam meio juntos, por exemplo, ali no berçário, o desenvolvimento vai gradativamente, todo dia a gente vê uma coisa diferente, eles andam meio juntos, o desenvolvimento e a aprendizagem, porque a aprendizagem tem de ser de acordo com o desenvolvimento deles, por exemplo, atividades de sentar, depois atividades quando eles já estão caminhando, então é uma coisa assim meio junto, de acordo com cada um (EDUCADORA 1, 2020).

Como discutimos anteriormente, para Vigotski (1988) e a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento mantêm uma unidade – não como elementos opostos ou sobrepostos, mas, sim, como aspectos que clarificam que a aprendizagem projetará o desenvolvimento. Nessa perspectiva, as ações educativas devem estar organizadas de forma a orientar e estimular os processos internos de desenvolvimento, ou seja, não ficam apenas no contexto de treinamento de habilidades, restritas às funções elementares, mas avançam no sentido de influenciar as funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção, o pensamento e a consciência (VIGOTSKI, 1988).

Esse entendimento deve orientar o modo de ensinar na Educação Infantil, com base em uma organização que promova o desenvolvimento mental da criança, pois “[...] é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas e não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 1991, p. 15).

Assim, é considerando a aprendizagem como orientadora dos processos internos de desenvolvimento que os professores da Educação Infantil terão condições de organizar um bom ensino (VIGOTSKI, 1998).

Os dados sinalizam, no entanto, que ainda é frágil a apropriação teórica das participantes no que se refere a identificar esses processos internos de desenvolvimento. Percebemos esse conflito nos relatos a seguir.

Eu pensei que as crianças maiores fossem desenvolver melhor essa atividade de bater palmas, mas não, elas ainda não compreendiam a questão de bater a palma, precisou ter muita mediação, e os outros que são menorzinhos já sabiam bater a palma, já entendiam o que é bater palmas (EDUCADORA 1, 2020).

O processo do desenvolvimento e o da aprendizagem são colados um no outro, uma coisa não se separa da outra (EDUCADORA 3, 2020).

Eu gosto muito de trabalhar todas as inteligências das crianças; na Educação Infantil, é preciso aprender a fazer a manipular, pegar. Então, nesse castelo, eu trabalhei a magia do alfabeto, [...] Era o castelo rosa e o castelo azul, que números e letras viviam em castelos separados, porque a

criança tem essa confusão, ela mistura símbolos, numerais, letras, para eles aprender a classificar (PROFESSORA 1, 2020).

Assim, eu nunca tinha feito bingo com essa faixa etária de 5 anos, eu pensei: será que eles vão conseguir? Pensei: vou explicar, mas eu acho que eles não vão entender, porque eles não ficam quietos, são agitados, eles não vão prestar atenção. Expliquei, gente! Eles fizeram em uma agilidade aquilo; quando eu vi, um já estava batendo! Então, foi uma experiência nova para mim e que eu nunca tinha aplicado com essa faixa etária (PROFESSORA 2, 2020).

Eu acho que a aprendizagem e o desenvolvimento andam juntos (PROFESSORA 2, 2020; PROFESSORA 4, 2020).

Aprendizagem e desenvolvimento estão juntos, não tem como separar, mas, talvez para alguns, é preciso ter o desenvolvimento primeiro para, depois, ter a aprendizagem; para outras crianças, acontecem os dois ao mesmo tempo (SUPERVISORA, 2020).

Como esclarece Vigotski (2002), o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, atuando naquilo que ainda está em formação na criança. Nessa direção, o pesquisador russo e a Teoria Histórico-Cultural defendem um ensino capaz de fazer o desenvolvimento avançar (VIGOTSKI, 2000; PASQUALINI, 2010; MELLO, 2015). Os dados apontam, contudo, para uma preocupação em manter uma proposta com a finalidade de garantir que a criança avance à próxima etapa educacional e pouco em orientar a aprendizagem. É preciso superar a ideia de que, na Educação Infantil, a criança é passiva e está à espera da próxima ordem.

Para tanto, a possibilidade de desenvolvimento depende da apropriação pela criança das experiências e vivências disponibilizadas a ela e, nesse processo, a mediação do professor é, também, um elemento essencial. É exatamente sobre isso que discutiremos a seguir.

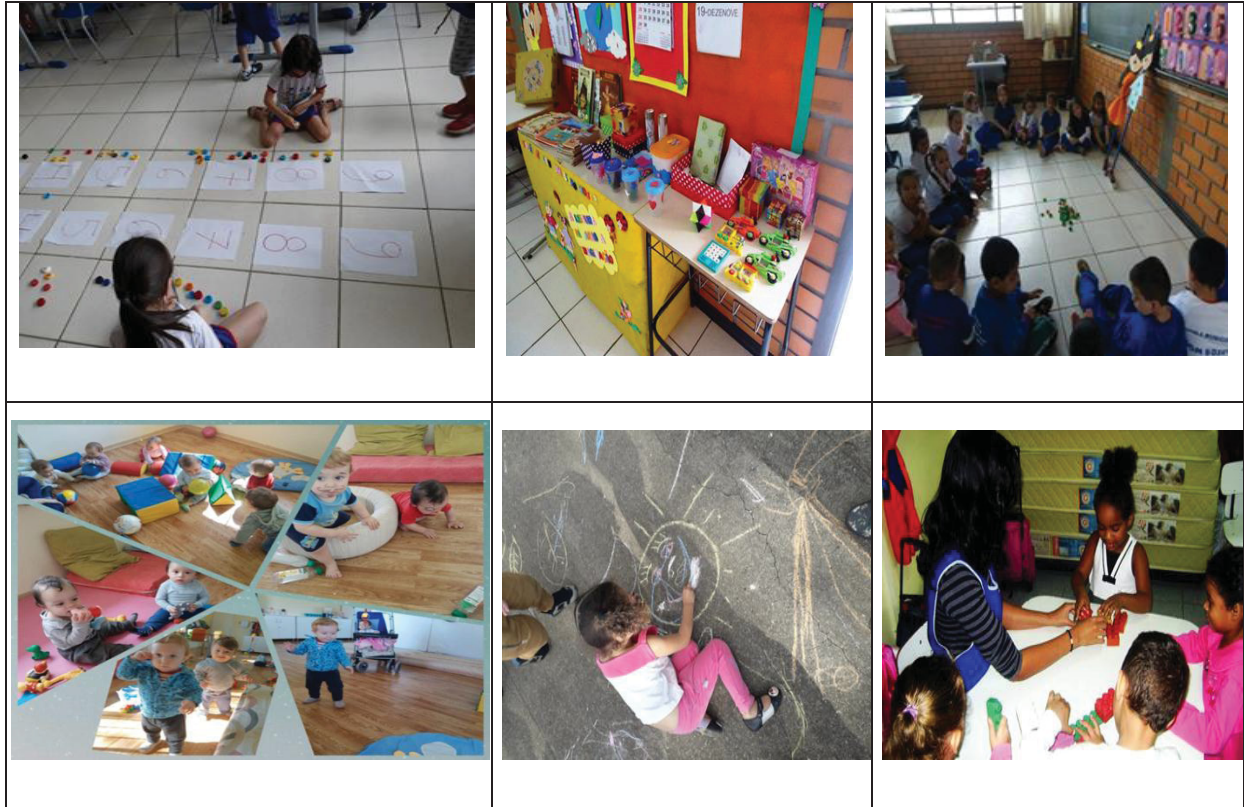
4.1.3 Mediação, vivências e experiências nas práticas das participantes para promover o avanço da criança da ZDP para a ZDR

No sentido de compreender os fundamentos teóricos práticos das participantes, problematizamos com elas o papel da mediação, o acesso a experiências e vivências que elas proporcionavam para as crianças passarem da Zona de Desenvolvimento Proximal à Zona de Desenvolvimento Real.

Destarte, salientamos que as participantes, em sua maioria, escolheram imagens de seus acervos pessoais, de atividades que desenvolveram ao longo de

seus trabalhos. Elas demonstraram preocupação em utilizar materiais diversificados para promover o avanço e a aprendizagem da criança. Observemos a Figura 3.

Figura 3 – Representações sobre a ZDP/ZDR/mediação do professor



Fonte: imagens escolhidas pelas participantes da formação continuada (2020).

As participantes compreendem que o professor precisa ter entendimento ao identificar o nível de desenvolvimento da criança para elaborar vivências e experiências que lhe permitam avançar em seu desenvolvimento. No Quadro 7, destacamos as compreensões das participantes.

Quadro 7 – Zona de Desenvolvimento Proximal e Real

	MEDIAÇÃO	VIVÊNCIAS/ EXPERIÊNCIAS	
ZDR Onde a criança está (o que a criança já sabe)	Observação. Motivação. Estimulação. Auxílio constante. Pelo auxílio do professor e de outras crianças. Interação.	Raciocínio. Atenção. Desafios novos. Oralidade. Manipulação de objetos. Atividades em duplas (criança que já sabe com aquela que ainda não sabe). Autonomia.	ZDP Onde espero que a criança chegue (o que a criança ainda não sabe)

		Nas dificuldades superadas pelas crianças.	
Materiais e atividades realizadas	Brincadeiras livres, tampinhas, bingo, circuito de atividades diversificadas (pista de obstáculos), cantinhos de jogos e leituras, banho em boneca, representação pelo desenho, caixas diversificadas, atividades impressas, fantoches e palitoches, giz de quadro, brinquedos em geral.		
Dos locais onde as práticas aconteceram	Sala de aula: carteiras, no chão, no quadro. Fora da sala: pátio aberto, saguão da escola, quadra externa.		

Fonte: elaboração própria, com base nos dados levantados em 2020.

Compreender o nível de desenvolvimento intelectual da criança foi a motivação de Vigotski para investigar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. O resultado desse entendimento permite identificar o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra.

É nesse ponto que a mediação deve acontecer, promovendo o desenvolvimento da criança, pois, de acordo com o pesquisador russo, o processo de aprendizagem é contrário ao treinamento de habilidades e à mecanização. Para tanto, é necessário que as propostas educativas selecionadas pelos professores estejam alinhadas às especificidades de cada idade (VIGOTSKI, 1996), dentro daquilo que a criança consiga realizar para avançar no seu desenvolvimento e auxiliar na apropriação de novos conhecimentos (IZA; MELLO, 2009).

De acordo com os dados levantados, essa preocupação aparece no relato das participantes. Vejamos na sequência.

Eu pensei em um lugar onde as crianças pudessem experimentar, vivenciar, desde leitura até jogos pedagógicos que dependiam do meu auxílio, como jogos bem lúdicos em que elas poderiam estar desenvolvendo e trabalhando autonomamente. Depois de um término de atividade, enchiam os olhos delas de alegria quando eu ia montando o cantinho no início da tarde, e elas podiam estar experimentado e vivenciando, eu ia mudando, deixando coisas diferentes, eu não gostava de deixar os mesmos jogos, sempre ia mudando, colocando um desafio diferente, alguma coisa que as desafiasses (DIRETORA, 2020).

Na mediação do professor e também na mediação do próprio aluno, aluno com aluno, que vai fazendo com que eles se desenvolvam (PROFESSORA 4, 2020).

Nesse entendimento e com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, as experiências e vivências proporcionadas para a criança no ambiente

educativo devem lhe permitir o protagonismo como um sujeito nessas situações planejadas e organizadas pelo professor. Essa teoria reconhece que a aprendizagem não é algo de dentro da criança, mas está no contexto em que ela participa (MELLO, 2017).

Referente ao exposto, Vigotski (2002) enfatiza a importância de uma mediação de qualidade do professor entre elementos culturais e o conhecimento já existente. Assim, no contexto educacional em que as experiências e vivências são proporcionadas para a criança, é necessário que ela entenda o significado e o sentido do que está sendo proporcionado no ambiente educativo, a fim de lhe garantir uma plena participação e envolvimento nessas atividades, pois, a cada etapa do desenvolvimento, a criança apresenta novas necessidades, transformando sua relação com a realidade, com as pessoas e consigo mesma (VIGOTSKI, 1996).

Mello e Lugle (2014) afirmam que o grande motor da aprendizagem é aquilo que nos afeta e que, portanto, é necessária uma coincidência entre o fim, o ser alcançado e o motivo que leva o sujeito a agir. Se desejarmos que a criança se desenvolva integralmente, é necessário que ela assuma um papel de sujeito ativo no processo educativo, como defende a Teoria Histórico-Cultural e o pesquisador russo supracitado.

No ambiente educativo, temos, por um lado, o professor preocupado com o fato de a criança aprender, sendo movido por diferentes motivos, como o desejo dos pais, a pressão do sistema de ensino para a promoção do avanço da criança para o ano seguinte; do outro lado, encontram-se os motivos da criança. Nesse conflito de motivos, criança e professor têm escolhas distintas. Ambos são necessários e pertinentes, mas, nesse confronto, nem sempre os motivos da criança são considerados.

É por essa razão que nenhuma vivência é destituída de motivos (VIGOTSKI, 1996) e está diretamente ligada à situação social com que a criança ocupa no meio. Oferecer atividades para a criança no intuito de cumprir com os motivos do sistema educacional ou dos desejos de familiares é esquecer o que, por certo, é importante nesse processo; afinal, o que seria o mais importante? Com certeza, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Nesse movimento, é essencial que os professores percebam na atitude da criança as modificações de seus motivos, seus interesses, o modo como se relaciona com o outro; ao notarem isso, saberão que a criança não é mais a mesma,

modificando o entorno social, de forma a garantir novos modos de aprendizagem. Sobre esse assunto, as professoras teceram relatos. Verifiquemos a seguir.

A estratégia de mediação que nós usamos foi a de colocar uma criança que ainda não sabia dar forma ao seu desenho, junto com aquela que já tinha mais noção, porque também não é só o professor, mas as crianças também podem ser ajudadas por outra criança mais experiente (EDUCADORA 3, 2020).

Quando estava ensinado sobre números com tampinhas, muitos não conseguiam colocar a quantidade certa, aí o amiguinho do lado ajudava, era legal por causa disso, porque eles tinham aquela interação, trocavam uma ideia, e um ajudava o outro (PROFESSORA 4, 2020).

Mediar algo para criança é fazer com que ela avance para além, não pode subestimar a criança, tem de oferecer além para poder ver o desenvolvimento delas, vou mostrando um exemplo, mediando, aí ela vai ter autonomia para fazer sozinha (PROFESSORA 3, 2020).

Dessa forma, quanto mais o professor envolver a criança nas tarefas e atividades como sujeitos no processo, mais possibilidades ela terá de aprender (MELLO, 2015). Assim, em uma perspectiva de um ensino colaborativo, que se organiza na parceria entre professor e a criança em atividade, em breve, a criança terá mais autonomia, passando da Zona de Desenvolvimento Proximal para a Zona de Desenvolvimento Real (VIGOTSKI, 1996).

Tuleski e Eidt (2016) lembram que, na criança, o desenvolvimento é extremamente rápido, pois ela chega a um mundo no qual há um percurso histórico já realizado e que existem ferramentas e signos elaborados socialmente. Nesse ínterim, é papel do professor proporcionar vivências e experiências as quais permitem que a criança se aproprie do existente para superá-lo, “[...] fazendo girar a roda da história” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 58). Podemos afirmar que um bebê, ao aprender a andar, terá uma nova atitude dentro daquele ambiente; portanto, o professor deve, também, modificar seu entorno social e possibilitar experiências diferentes.

Ao agir dessa forma, isto é, ao organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, o professor deve contemplar não apenas a idade cronológica, mas observar os avanços e as conquistas de cada criança. Essa não é uma tarefa simples, e sim complexa, considerando que, para que ocorra uma adequada mediação, o professor ou a professora, além de planejar e organizar seu trabalho, ao executá-lo, deve mobilizar os conhecimentos teóricos que irão trazer luz à prática.

Nessa perspectiva, é imprescindível uma formação continuada em serviço que, articulada com as demandas reais dos professores, ocorra mediante um assessoramento contínuo. A nossa defesa consiste na ideia de que a pesquisa participante deve ser vista como uma possibilidade de romper com o formato de uma formação continuada fragmentada e descolada da realidade dos professores.

Na subseção seguinte, apresentamos os dados do segundo eixo acerca da formação dos professores e a contribuição da pesquisa participante também como um eixo articulador na formação continuada dos docentes da Educação Infantil.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

Nesta subseção, cumpre reforçar que o objetivo consiste em analisar a contribuição da pesquisa participante como elemento articulador na formação continuada dos professores da Educação Infantil, além de compreender os desafios e as tensões da formação continuada desses profissionais.

É importante lembrar o contexto em que a pesquisa ocorreu, isto é, a pandemia da Covid-19. Esse contexto modificou a situação social de desenvolvimento tanto das participantes quanto da pesquisadora. Diante desse fato, trazemos, também, as impressões e os sentimentos das participantes que marcaram o desenvolvimento da pesquisa ao longo do processo.

Embora a pesquisa não analise diretamente os impactos causados pela pandemia, os reflexos fomentados por ela se fizeram presentes do início ao fim de sua execução; portanto, é imprescindível mencioná-los, considerando que as aulas presenciais das crianças da Educação Infantil ainda não tinham retornado no município.

Inicialmente, apresentamos as trajetórias de formação continuada das participantes e os desafios e tensões sobre o processo de formação continuada; na sequência, destacamos a relevância da pesquisa participante.

4.2.1 Formação continuada: trajetória das participantes

Promover esse olhar para o seu próprio processo de formação provocou uma reação delicada, considerando o contexto pandêmico, do sofrimento que elas destacaram pela ausência da escola, dos colegas, dos alunos. Nas imagens

escolhidas, o foco recaiu nas práticas desenvolvidas com as crianças, ou seja, formação e prática, representadas nas ilustrações da Figura 4.

Figura 4 – Representações sobre a formação do professor



Fonte: imagens escolhidas pelas participantes da formação continuada (2020).

Não foi o nosso objetivo discutir a formação inicial, no entanto levantamos esse dado com vistas a entender a trajetória das participantes enquanto sujeitos históricos. Quanto à formação inicial em nível superior das participantes, a licenciatura em Pedagogia⁵² foi a escolha da maioria e, na sequência, as participantes expuseram que ingressaram em cursos de especialização *lato sensu*.

No que se refere à formação continuada em serviço, como prevê a legislação, as participantes relataram que a Secretaria Municipal de Educação oferta palestras e cursos ao longo do ano com temáticas variadas para todas as professoras e os professores da Educação Infantil da rede: “[...] as formações não têm uma temática específica por escola, é geral, para todos” (DIRETORA, 2020); “[...] são mais em forma de palestras, com grupos grandes de professores” (PEDAGOGA, 2020).

Questionamos se, além da participação nas formações em serviço realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, elas já tinham participado de outras iniciativas. No C2, a Pedagoga relatou que não, enquanto grupo; também expôs que as professoras buscavam, de modo particular, outros cursos. Por sua vez, no C1, a

⁵² 10 em Pedagogia, 1 em Letras e 1 em História, 1 curso Normal Superior.

Diretora relatou que, por iniciativa de sua gestão e de outras anteriores, a escola procurava parcerias com as universidades em projetos de extensão, e que, no momento, devido à pandemia, não estavam participando de outros cursos.

As participantes destacaram ser importante e que gostam de frequentar cursos que visam à formação continuada tanto no C1 quanto no C2.

Sobre a formação continuada, como professor, você nunca consegue parar de estudar, de se atualizar e buscar novos conhecimentos, novas experiências [...] (EDUCADORA 2, 2020).

A prefeitura, nesse sentido, não dá nenhum respaldo, não valoriza; para você conseguir uma licença para estudar, fazer um mestrado ou doutorado, é difícil, eles não facilitam nada (EDUCADORA 3, 2020).

Se você não tem a formação, de nada vale a prática, porque elas têm de caminhar juntas. A gente tem de estar em constante formação, em constante aperfeiçoamento. Claro: a prática é excelente, mas só a prática não vai sanar tudo o que você precisa (DIRETORA, 2020).

De acordo com Reis e Ostetto (2018), a formação representa uma síntese de experiências e conhecimentos que são apropriados pelos professores, advindos desde a formação inicial e que se prolongam na formação continuada e nas experiências vividas ao longo do exercício profissional.

Ao finalizar a formação inicial, o professor detém os fundamentos teóricos para iluminar sua prática e, ao iniciar a carreira docente, precisa mobilizar esses fundamentos teóricos para exercer a docência. Nesse processo, insere-se a nossa defesa de que a formação continuada deverá estar organizada como um eixo articulador entre teoria e prática que desencadeia um processo de desenvolvimento profissional na superação de fragmentação entre ambas.

Do mesmo modo como defendemos que a prática docente deve ser contextualizada, coerente, criativa para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, também defendemos o rompimento de iniciativas fragmentadas para a formação continuada.

Para tanto, como demonstram as pesquisas levantadas neste trabalho, é necessário dar voz às professoras, ou seja, permiti-lhes o protagonismo para apontar suas necessidades reais nos locais de serviço, quebrando o ciclo vicioso de ações compensatórias (NUNES, 2000; GATTI, 2008; CORRÊA, 2016; SOARES; CÔCO, 2020).

A formação continuada em serviço é direito dos professores (BRASIL, 1996); no entanto, conforme sinalizaram as pesquisas, os professores não são chamados para trazer suas demandas ou dificuldades; as decisões sobre a temática abordada são da equipe gestora da educação (LIRA; DREWINSKI; OLIVEIRA, 2017; PENNA; BELLO; JACOMINI, 2018).

Nessa direção, o grande desafio da formação continuada é ouvir os professores da Educação Infantil sobre as demandas enfrentadas nos seus locais de trabalho. Isso requer considerar aspectos culturais, sociais e históricos que marcam o contexto dos professores que atuam na Educação Infantil, seja em escolas, seja no CMEI. Ao abarcar as demandas dos professores, a organização das propostas de formação continuada deve assumir um caráter dialógico e dialético, avançando no sentido de promover uma prática reflexiva, de maneira a garantir aos professores ressignificar seus conhecimentos.

Kishimoto (2009) defende que a prática reflexiva exige do professor da Educação Infantil um olhar para o seu próprio trabalho dentro de seu contexto. Para a autora, a formação continuada não pode perder de vista a reflexão e a investigação sobre a prática docente dentro do contexto onde ela se localiza, pois é nele que as necessidades são geradas. A autora enfatiza:

Os contextos de desenvolvimento profissional geram novas necessidades, novos questionamentos que impõem ao professor a busca de alternativas para superar suas inquietações, dificuldades, ansiedades ou, até mesmo, criar novos processos dialógicos em sua ação pedagógica (KISHIMOTO, 2009, p. 52).

A autora ainda argumenta que, nessa relação entre formação e trabalho, a universidade tem um compromisso social com a educação e, portanto, deve assumir um papel de dinamizador desse compromisso desde a formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia. Diante dessa afirmativa, a pesquisadora alerta para a importância de convênios entre as universidades com as instituições de Educação Infantil, com a finalidade de garantir a efetivação dos componentes curriculares propostos na formação inicial.

No que tange ao exposto, surgiu-nos um novo questionamento: será que as universidades, por meio de seus grupos de pesquisas, laboratórios e projetos de extensão, atuam sobre as demandas dos professores da Educação Infantil? Essa é uma questão muito importante e que abre uma lacuna para novas pesquisas.

Diante disso e seguindo os objetivos de nossa pesquisa, defendemos que as propostas de formação continuada sejam elaboradas visando a dar centralidade às necessidades reais dos profissionais da Educação Infantil e, assim, prestar um assessoramento contínuo durante todo o processo. Importa realçar que a nossa defesa é de que essas formações aconteçam com base nos pressupostos da pesquisa participante; é sobre esse assunto que abordaremos na subseção seguinte.

4.2.2 A pesquisa participante como elemento articulador na formação continuada

Ao seguir os pressupostos da pesquisa participante, a qual visa a conhecer a realidade juntamente com os participantes da pesquisa (FREIRE, 1988) e com uma escuta sensível, surgiram condições particulares que criaram a necessidade de adaptação da proposta (LE BOTERF, 1987) para promover o protagonismo das participantes. Dentre essas condições, menciona-se a mudança de formato: do presencial para o remoto.

Nesse contexto pandêmico, as escolas e os CMEIs foram totalmente fechados e as estratégias para o atendimento das crianças se deram por meio de orientações enviadas aos pais em grupos de *WhatsApp*. No transcorrer desse processo, diferentes dúvidas surgiram, as quais geraram ansiedades e descontentamento quanto aos direcionamentos adotados⁵³, considerando que a Educação Infantil está pautada no eixo das interações e brincadeiras (BRASIL, 2013). Essa forma de trabalho pouco contribuiu para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Como relataram as participantes, o sentimento de angústia quanto à nova forma de trabalho com as crianças gerou muitas incertezas dentro dessa realidade enfrentada. A Educadora 3 (2020) expôs: “*na graça de Deus e na força do ódio*”.

⁵³ Durante a pandemia, várias discussões e documentos foram elaborados por movimentos sociais e pesquisadores destacando os efeitos negativos quanto à implantação desse modo de trabalho na Educação Infantil. Sobre isso, vale consultar os seguintes endereços eletrônicos: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>; https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/10.04.2020-CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_Posicionamento-contr%C3%A1rio-%C3%A0-educac%C3%A7%C3%A3o-domiciliar_vers%C3%A3o-final-4-1.pdf

O uso de tecnologias como ferramenta didática não fazia parte do contexto da maioria dos professores da educação básica. Apesar disso, todos tiveram de oferecer ensino remoto e sem preparo adequado⁵⁴. Frente a essa nova realidade, foram em busca de alternativas para organizar seus trabalhos. Conforme destacou a Educadora 2 (2020), ela baixou vários aplicativos gratuitos em seu celular particular para montar histórias, mas não conseguiu bons resultados. Relata: *“Pois olha, eu andei mexendo, mas também não consegui nada”* (EDUCADORA 2, 2020).

A situação de pandemia evidenciou o pouco investimento das políticas públicas para a Educação Infantil e a precarização do trabalho docente. *“Estou com jornada dupla, estou preparando aula, estou com o celular e o computador ao mesmo tempo para dar conta do trabalho”* (PROFESSORA 4, 2020).

Os impactos da pandemia foram globais e a adoção de práticas remotas na Educação Infantil e na educação como um todo não ocorreu apenas no Brasil. De acordo com uma análise documental⁵⁵ organizada pela UNESCO e Bangkok (2020), em parceria com a UNICEF, a Rede Regional da Ásia-Pacífico para a Primeira Infância (ARNEC), a Iniciativa de Força de Trabalho na Primeira Infância (ECWI) e a *International Step by Step Association* (ISSA), o impacto da Covid-19 no setor da Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI) exacerbou as desigualdades preexistentes e expôs vulnerabilidades dos “[...] sistemas sociais, políticos e econômicos⁵⁶”, principalmente nos países mais pobres. Nesse cenário, muitos países adotaram práticas de aprendizagem remota com vistas a reduzir a interrupção do aprendizado. Em consonância com esse levantamento, em decorrência dessa prática, muitos professores do setor da ECPI “[...] precisam oferecer ensino a distância sem nenhum treinamento prévio ou orientação clara⁵⁷” (UNESCO; BANGKOK, 2020, *on-line*).

Nesse contexto envolto de dúvidas, da angústia pela ausência do local de trabalho e das crianças, percebeu-se um agravamento das condições emocionais das docentes. Nas palavras da Professora 3 (2020): *“Eu estou sofrendo por falta de abraço das minhas crianças”*. A Professora 4 (2020) complementa: *“[...] é bem*

⁵⁴ Não é nossa defesa o uso do trabalho remoto na Educação Infantil; somos favoráveis a uma formação de qualidade aos professores.

⁵⁵ O levantamento completo está disponível em: https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19_ed-webinar-14-unesco-bangkok.pdf

⁵⁶ Tradução nossa.

⁵⁷ Tradução nossa.

angustiante, eu estou com um sério problema, não durmo mais, estou bem cansada, vai afetando o psicológico a falta deles”.

Ao retornar pela primeira vez durante a pandemia na sala onde atuava, a Professora 2 (2020) relata:

Mas é difícil, assim a distância é muito difícil mesmo, a saudade. Até o primeiro dia que fui para a escola... Gente, eu chorei na sala... Eu cheguei lá... vi aquela sala vazia... Nossa... A emoção foi muito grande... Então (lágrimas), vai passar... (lágrimas)... Desculpem-me...

Desde a realização do nosso primeiro encontro remoto, no decorrer das discussões, as participantes manifestaram seus sentimentos de angústias, as dificuldades enfrentadas e até problemas pessoais vivenciados por causa da pandemia. Não foi o nosso objetivo trazer à baila essas questões; isso emergiu dentro dos encontros e, à medida que expressavam suas vivências e experiências, sentiam-se acolhidas e motivadas para continuar os encontros.

Nesse movimento, o interesse e os motivos das participantes para a necessidade de aprender (VIGOTSKI, 1996), além de superar as dificuldades enfrentadas, aumentaram-se. Vejamos os relatos na sequência.

No decorrer do curso, de início, eu também ficava bem nervosa nos primeiros dias do curso *on-line*, mas, depois, foi ficando mais fácil, e a gente foi podendo conversar, já parecia que a gente já estava junta. E eu até coloquei no questionário, nas sugestões, que eu gostaria que a gente continuasse, que se a gente tivesse mais cursos assim, aprendendo a trabalhar, ter mais conhecimento, com acompanhamento fica mais fácil, porque tem a dúvida e já pode resolver (PROFESSORA 4, 2020).

Foi bem difícil para mim, pois nos forçou, de certa forma, a avançar, a sair da minha zona de conforto, a acreditar que a gente é capaz, a acreditar mais na gente e tentar coisas novas e que não estamos sozinhas (PROFESSORA, 5, 2020).

Logo, uma formação continuada realizada nos pressupostos da pesquisa participante de caráter interventivo promove, também, o rompimento do trabalho alienado⁵⁸, pois, mesmo que as participantes já exercessem a docência por mais de 10 anos, não relataram experiências formativas que permitissem a elas não apenas identificar as dificuldades, mas ter um assessoramento para propiciar a resolução do

⁵⁸ Sobre a categoria trabalho e trabalho alienado, sugerimos recorrer a Marx (1989). O autor coloca o trabalho como centro da humanização do homem; nele, desenvolve-se uma atividade em que emprega sua força.

problema enfrentado. Sobre esse aspecto, a Orientadora Educacional (2020) destacou ser uma experiência nova e diferente em sua carreira profissional, apesar de estar na docência há mais de 11 anos.

A Professora 4 (2020), atuando há mais de 10 anos com crianças, ficou surpresa com o formato da formação continuada ofertada por nós, pelo acompanhamento contínuo e interação proporcionados. Além disso, as participantes enfatizaram que a formação permitiu dar tempo para as discussões e para a troca de experiências tanto com os colegas quanto com a pesquisadora. *“Então, a gente está sempre trocando uma ideia ali na hora atividade, mas a gente precisa desse outro espaço para conversar, para pensar sobre o nosso trabalho, vai fazer falta quando acabar”* (EDUCADORA 3, 2020).

Como disse a participante, é *“preciso pensar”* e, para tanto, é fundamental ter condições que favoreçam essa possibilidade – os dados levantados evidenciaram essa necessidade. Dessa maneira, é uma condição imprescindível repensar a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil e a nossa defesa consiste justamente na noção de que a pesquisa participante é o eixo articulador entre a teoria e a prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, com base nos pressupostos teóricos vigotskianos e na Teoria Histórico-Cultural, apresentamos como objeto de estudo a formação continuada em serviço de professores da Educação Infantil, com respaldo também nos pressupostos da pesquisa participante. O contexto de nossa pesquisa foi o município de Guarapuava/PR, e as participantes foram 13 professoras da etapa da Educação Infantil.

De posse dos pressupostos teóricos e dos dados levantados, debruçamo-nos em interpretá-los e esse movimento nos exigiu a apropriação teórica, mas também muita sensibilidade e serenidade para continuar em um momento tão delicado, envolto ao luto, ao afastamento, incertezas e contradições trazidas pela pandemia da Covid-19. Nesse contexto pandêmico, percebemos nas participantes – e em nossa pessoa – o sentimento de angústia e incerteza assombrar seus olhares, dizeres e fazeres. Em cada encontro, elas manifestavam a preocupação com questões pessoais e profissionais, de modo a refletir em como poderiam modificar suas práticas para dar continuidade à docência depois que a pandemia acabasse.

É certo que a etapa da Educação Infantil nunca esteve isenta de problemas. As lutas travadas ao longo dos tempos têm demonstrado o quanto já se percorreu e o quanto ainda carece de percorrer e vencer. Nesse movimento, quando a Educação Infantil foi promovida à primeira etapa da educação básica, avançamos no que se refere ao direito da criança em receber uma educação de qualidade e que integre ações de cuidado e educação de forma indissociável; para tanto, desde a formação inicial, essas questões devem ser levadas a sério. Como vimos dos dados, todas as professoras têm formação inicial em nível superior, sendo a maioria em Pedagogia. Além disso, todas manifestaram o quanto se envolver em formação continuada é importante e contribui para aproximar teoria e prática.

Assim, frente às particularidades que envolvem o nosso objeto de pesquisa, o objetivo geral deste estudo foi compreender o protagonismo dos professores da Educação Infantil por meio de um projeto de intervenção com fundamento na Teoria Histórico-Cultural. Para fins didáticos, consideramos pertinente retomar os objetivos específicos deste trabalho, os quais consistiram em:

a) evidenciar aspectos históricos e legais referentes à formação dos professores da Educação Infantil;

- b) discutir os pressupostos teóricos vigotskianos orientadores da pesquisa;
- c) identificar as concepções teóricas e práticas dos professores da Educação Infantil participantes da pesquisa;
- d) propor um espaço de discussão e reflexão para o professor ressignificar seus saberes docentes; e
- e) compreender os desafios e tensões da formação continuada dos professores desse nível de ensino.

Na segunda seção, a de etapa bibliográfica, cumprimos os três primeiros objetivos listados (a, b e c), buscando evidenciar aspectos históricos e legais referentes à formação dos professores da Educação Infantil, problematizar sobre a formação inicial e continuada desses professores e discutir os pressupostos teóricos vigotskianos norteadores da pesquisa. Faz-se importante lembrar que não tivemos como objetivo aprofundar o debate quanto à formação inicial, mas contextualizamos, de forma breve, alguns aspectos. Evidenciamos, também nessa seção, o resultado do levantamento bibliográfico, de maneira a ancorar o debate no referencial teórico selecionado no que se refere ao nosso objeto de estudo: a formação continuada de professores da primeira etapa educacional.

Na terceira seção, cumprimos os objetivos “d” e com base nos instrumentos, trazemos os dados das participantes, os pressupostos teóricos da pesquisa participante e os procedimentos da pesquisa de campo.

Na quarta seção, cumprimos o último objetivo específico (e) ao trazer e analisar os dados obtidos, a fim de evidenciar a nossa defesa de que a formação continuada em serviço, organizada de acordo com os pressupostos da pesquisa participante como eixo articulador na formação continuada, é imprescindível para romper com modelos de formação continuada descontextualizada e descolada das necessidades reais e atuais enfrentadas pelas docentes.

Nossa defesa foi evidenciada na pesquisa de campo, pois, como os dados demonstraram a experiência formativa realizada por nós, esse aspecto propiciou um ineditismo ao estudo. Ademais, considerando o tempo de exercício profissional das participantes – mais de dez anos –, todas declararam ser a primeira vez que uma formação continuada lhes permitiu o protagonismo.

Assim, com base nos pressupostos teóricos, nos dados empíricos revelados na pesquisa e nas análises realizadas, apresentamos a tese de que o desenvolvimento de projetos de formação continuada, que dá voz aos professores

da Educação Infantil, estando articulado às demandas e ao contexto docente, permite aos professores revisitarem seus conhecimentos, ressignificarem práticas e motivarem a busca pela transformação; ao torná-los protagonistas do processo de formação, verificamos que houve a atribuição de um sentimento de pertencimento, pois os docentes se sentiram acolhidos e suas demandas foram supridas. Também se sentiram desafiados e motivados a fazer algo novo, mesmo em meio a um contexto envolto por adversidades.

Nessa direção, destacamos, na sequência, informações pontuais.

- a) Pelas pesquisas levantadas sobre o modo de realizar a formação continuada em serviço, observamos que elas não contemplam as necessidades reais dos professores da Educação Infantil, mas cumprem objetivos compensatórios de caráter burocrático ou demandas políticas descoladas da realidade. Como destacaram as participantes, quando recebem formação continuada da instituição mantenedora da Educação Infantil, a organização não trata de questões específicas enfrentadas nas escolas ou nos CMEIs, mas é uma formação de caráter geral, ou seja, igual para toda a rede de ensino.
- b) Quando há demandas específicas, é preciso buscar outras parcerias para supri-las, ampliando o tempo de permanência no local de trabalho, ao acarretar uma sobrecarga de tarefas. Como relataram as participantes, elas foram em busca de parcerias para sanar suas demandas específicas. No entanto, como observamos, essa é uma prática que depende da gestão da instituição e, portanto, não é uma prática permanente; de acordo com os dados, trata-se de uma iniciativa da gestão do C1. Julgamos ser importante essa iniciativa, porém isso não garante o caráter permanente, tampouco o assessoramento, configurando-se, de forma semelhante, aos cursos e palestras ofertados pela instituição mantenedora da escola.
- c) Quando as demandas dos professores são ignoradas nas propostas de formação continuada, reforça-se o distanciamento entre teoria e prática, gerando ações que não promovem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, com ênfase na escolarização. Isso foi percebido na divergência teórica nas falas das participantes sobre a criança, a aprendizagem, o desenvolvimento e no relato de algumas práticas.

- d) Não foram citadas propostas de formação continuada que indiquem relações nas práticas para promover as funções psíquicas superiores das crianças, já que a ênfase estava em atividades de escolarização. Um exemplo disso é o relato da participante que não sabia que crianças de 4 anos gostavam do jogo de bingo, o qual é um jogo que envolve memória, percepção, atenção, ou seja, as funções psíquicas superiores pouco são mencionadas por todas as participantes. Esse dado requer aprofundar mais sobre questões da formação inicial, especialmente como a interface da Psicologia é discutida no curso de Pedagogia. Ao ampliar o item d), ganha-se destaque a ausência de discussões sobre as características do desenvolvimento da criança em cada idade.
- e) Embora a formação continuada se constitua um direito de todos os professores, nota-se mais uma preocupação de um cumprimento burocrático descolado do caráter teórico-prático. Tem-se a preocupação de um cumprimento de horas para o avanço no plano de carreira, considerando que as participantes relatam que realizam cursos de formação continuada para também atingir as horas necessárias ao avanço de categoria, de acordo com o plano de cargos e carreira do município.
- f) A formação continuada assume um caráter de cursos rápidos, aligeirados. As participantes não demonstraram interesse na busca de cursos *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Como mostraram os dados, apenas uma participante cursou mestrado, mas seu relato foi contundente sobre as dificuldades enfrentadas. É necessário, além de incentivar e possibilitar condições necessárias aos professores da Educação Infantil, prosseguir com seus estudos em nível *stricto sensu*.
- g) A adoção de estratégias de formação continuada fragmentadas e descoladas da realidade de professores é comum. Como relataram as participantes, a instituição mantenedora elenca temas mais abrangentes para incluir todas as profissionais. Para romper com essa prática, é necessário que as Secretarias Municipais assumam propostas de formação continuada que tratem das especificidades de cada contexto de ensino e mantenham um diálogo constante com a gestão escolar.
- h) É necessário que a formação continuada esteja vinculada à realidade dos professores e tenha um acompanhamento do profissional que a realize.

Como relataram as participantes, na maioria dos cursos de formação continuada, o profissional responsável pela atividade faz uma palestra, mas não entra em contato com a realidade docente; não realiza um assessoramento para articular teoria e prática, e as professoras são apenas expectadoras no processo.

Nesse âmbito, evidenciamos as lacunas que envolvem a formação continuada de professores da Educação Infantil, balizadas pelo conjunto de pressupostos teóricos discutidos e apresentados nas seções desta tese e nos dados empíricos levantados.

Nossa pesquisa se propôs a elaborar uma proposta de formação continuada nos pressupostos da pesquisa participante, a fim de integrar as demandas reais e promover o protagonismo dos docentes, mediante um assessoramento contínuo, com uma escuta sensível sobre suas limitações, ansiedades e dificuldades enfrentadas.

A formação continuada deve ser como uma via de mão dupla, e não de mão única, como temos visto ao longo das experiências apresentadas nesta pesquisa. Apesar da lacuna constatada, é importante destacar a contribuição que a formação continuada propicia aos professores da Educação Infantil. A defesa de nossa tese, no entanto, é que a formação continuada nos moldes dos pressupostos da pesquisa participante permitiu aos professores ressignificarem seus conceitos e modificarem suas práticas, à medida que o conteúdo da formação continuada se aproxima de seus problemas enfrentados em um contexto social.

É essa a lacuna que precisa urgentemente ser preenchida. Assim, entendemos que a formação continuada não deve ser vista apenas como um cumprimento de horas, mas uma unidade com as demandas específicas de cada ambiente escolar, alinhadas ao seu contexto, de acordo com a situação social de desenvolvimento na qual o professor é participante ativo e recebe um assessoramento contínuo do profissional que realiza a formação.

O direito do professor de receber uma formação continuada que lhe permita articular teoria e prática tem sido negado. A consequência de tal ação gera a negação do direito da criança, uma situação gravíssima, pois as crianças têm sido submetidas a práticas escolarizantes e enfadonhas.

É a nossa defesa que os projetos de formação continuada possibilitem o protagonismo dos docentes, com uma escuta sensível aos professores da Educação

Infantil e, conseqüentemente, garantir para a criança um ensino que impulse a aprendizagem e o desenvolvimento.

5.1 RECOMENDAÇÕES DE PESQUISAS FUTURAS

- Investigar quantos professores da Educação Infantil têm cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Quais são as possibilidades dadas pelas Secretarias Municipais de Educação para que eles avancem nas suas formações? Quais são os critérios usados pelas Secretarias Municipais de Educação para eleger as temáticas para a formação continuada, bem como quem ministrará essas formações? Em que medida os professores são consultados sobre essas temáticas?
- Aprofundar o debate sobre os impactos da pandemia na formação e atuação dos professores, especialmente a influência das tecnologias.
- Saber como a interface Psicologia e Pedagogia é abordada nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Em que medida o(a) graduando(a) se apropria da leitura de textos originais da vida e obra de Vigotski?
- Verificar a elaboração de programas de formação continuada nas políticas municipais – articulando gestão e docentes –, de acordo com a demanda do quadro dos professores.
- Levantar quais iniciativas as universidades públicas desenvolvem para auxiliar os municípios a solucionar demandas enfrentadas pelos professores (como os estágios da Educação Infantil, os projetos de extensão, os laboratórios e os grupos de pesquisa).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação Docente para a Educação Infantil no Brasil**: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107236/319867.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 out. 2020.

ALMEIDA, Jacqueline Daniele França de. **Formação e mediação pedagógica na Educação Infantil**: conteúdo e forma para o ensino e a aprendizagem à luz da Teoria Histórico-cultural. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000223963>. Acesso em: 2 out. 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnRT8XG8w3B5Xcvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2020.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2004.

BARRETO, Elba Siqueira; GATTI, Bernadete. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina**: 1908-1949. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122863/325486.pdf?sequence=1&is>. Acesso em: 2 out. 2020.

BORBA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández. **A formação inicial de professores**: olhares e perspectivas nacionais e internacionais. Uberlândia: EDUFU, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98311-rceb002-18/file>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a Formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

BUSS-SIMAO, Marcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 23, p. 1-20, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100216&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 out. 2020.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito? **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 66-86, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1627>. Acesso em: 30 set. 2020.

CARTA aberta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil sobre a proposta da MP 934/2020 – Educação Domiciliar. **MIEIB**, 2020. Disponível em: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/10.04.2020-CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_Posicionamento-contr%C3%A1rio-%C3%A0-educac%C3%A7%C3%A3o-domiciliar_vers%C3%A3o-final-4-1.pdf. Acesso em: 4 ago. 2021.

CARVALHO, Diana Carvalho de. A psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722002000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 4 maio 2021.

CHAIKLIN, Seth. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradução de Juliana Campregher Pasqualini. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4.pdf>. Acesso: 2 abr. 2020.

CHAVES, Marta. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 32, número especial, p. 227-232, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/41036>. Acesso em: 10 set. 2020.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

CÔCO, Valdete. Formação continuada na educação infantil. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

CONDE, Soraya Franzoni. As condições de trabalho dos professores de educação infantil em Santa Catarina/Brasil. **Revista Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, p. 165-177, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/issue/view/357/showToc>. Acesso em: 8 set. 2020.

CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez. **O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade**: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://www.pefop.com.br/site/o-cotidiano-do-coordenador-pedagogico-na-visao-da-complexidade/>. Acesso em: 2 out. 2020.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. *In*: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. *In*: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Gisele; WIGGERS, Verena. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**: diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CRAYD, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. *In*: MACHADO, Maria Lucia (org.). **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

DANIELS, Harry. Pedagogy. *In*: Cambridge Collections Online. **Vygotsky in Context**. Cambridge: University Press, 2007. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core>. Acesso em: 8 set. 2020.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e Infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

EDUCAÇÃO a distância na Educação Infantil, não! **ANPEd**, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 4 ago. 2021.

EDUCAÇÃO e cultura. **Prefeitura de Guarapuava**, [2021]. Disponível em: <https://www.guarapuava.pr.gov.br/administracao-direta/educacao-e-cultura/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

EDUCAÇÃO Infantil. **Ministério da Educação**, [2021]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacaobasica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 5 abr. 2021.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, Vasily; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. Tradução de Francisco Barbosa. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FAERMAM, Lindamar Alves. A Pesquisa Participante: suas contribuições no âmbito das Ciências Sociais. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 7, n. 1, p. 41-56, 2014. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/issue/view/7>. Acesso em: 3 nov. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLORES, Maria Assunção; VIEIRA, Flavia; FERREIRA, Fernando Ilídio. Formação inicial de professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. *In*: BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández (org.). **A formação inicial de professores**: olhares e perspectivas nacionais e internacionais. Uberlândia: EDUFU, 2014.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 206-225, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/view/357/showToc>. Acesso em: 4 maio 2021.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do ProInfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. **Educação Infantil e Formação de Professores**. Florianópolis: UFSC, 2012.

FOLQUE, Maria Assunção. O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

FORMAÇÃO continuada para professores. **Ministério da Educação**, [2021]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso em: 5 abr. 2021.

FORMOSINHO, João. Prefácio. *In*: BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández (org.). **A formação inicial de professores**: olhares e perspectivas nacionais e internacionais. Uberlândia: EDUFU, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski – mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Raquel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 15-50.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GÓMEZ, Margarita Maria Cardozo. **A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância de estados primitivos até a modernidade**. 1994. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253873>. Acesso em: 22 mar. 2020.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INÍCIO. **Base Nacional Comum Curricular**, [2021]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 5 abr. 2021.

IPARDES – INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Município de Guarapuava**. Educação e Cultura. 2019. Disponível em: <https://www.guarapuava.pr.gov.br/administracao-direta/educacao-e-cultura/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 283-302, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982009000200013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação na infantil. *In*: MACHADO, Maria Lucia (org.). **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Formação do professor da educação na infantil no curso de Pedagogia. *In*: PINHO, Sheila Zambello de (org.). **Formação de Professores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

KORCZAK, Janusz; DALLARI, Dalmo de Abreu. **O direito da criança ao respeito**. Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1986.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. Formação de Profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lucia (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

KUENZER, Acácia. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2004.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandes; MONN, Caroline Machado (org.). **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

LARA, Aline Frollini Lunardelli; TANAMACHI, Elenita de Rício; JUNIOR, Jair Lopes. Concepções de desenvolvimento e aprendizagem no trabalho do professor. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 473-482, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a02.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

LAZARETTI, Lucineia Maria. Idade Pré-Escolar (3-6anos) e a Educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Martins; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 51-81.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semionovich *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 115-128.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. A formação dos profissionais da educação infantil no município de Guarapuava/PR: desafios às políticas públicas. **Revista contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 2, p. 371-394, 2017. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7929>. Acesso em: 2 out. 2020.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. A obrigatoriedade de matrícula para a educação infantil: possíveis retrocessos. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20487>. Acesso em: 30 set. 2020.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Ciências Psicológicas. *In*: AZEVEDO, Fernando de. **As ciências no Brasil**: volume II. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 110, p. 191-202, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200009&lang=pt. Acesso em: 29 maio 2018.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucineia Maria; EIDT, Náia Mara. Os bebês e as aprendizagens: uma proposta de intervenção formativa. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 6-21, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/issue/view/10>. Acesso em: 25 mar. 2020.

MARCO, Marilete Terezinha de; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Docência e formação continuada de professores na Educação Infantil. **Revista Espacios**, [S. l.], v. 38, n. 45, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/in173845.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico cultural. **Revista Contrapontos**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 259-274, 2014. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4763/3266>. Acesso em: 29 maio 2019.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 50, p. 1-12, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/383>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. *In*: COSTA; Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MICARELLO, Hilda. Formação de Professores da Educação Infantil: puxando os fios da história. *In*: ROCHA, Eloisa Candal; KRAMER, Sonia (org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogos. Campinas: Papirus, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Celia Artemisa Gomes Rodrigues; DARIZ, Marion Rodrigues; CENCI, Adriane. O conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) em sítios da internet. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 61, p. 152-168, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/901>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga. **Avaliação do processo ensino aprendizagem em Matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16032009-145709/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar. 2020.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga. A concepção de aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski e a Avaliação Escolar. *In*: JORNADA DO HISTDEBR: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO, 11., 2013, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: UNIOESTE, 2013. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/anais.html. Acesso em: 28 mar. 2020.

NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos. Licenciaturas e Educação Infantil: desafios para a Formação Inicial. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 20-43, 2015. Disponível em:
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/16>. Acesso em: 2 nov. 2019.

NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos. O curso de Pedagogia como formador do professor de Educação Infantil e os desafios a docência com crianças pequenas. *In*: LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu (org.). **Infância e Educação Infantil**: políticas e práticas. Guarapuava: Editora da Unicentro, 2017.

NOGUERA, Arlene Araújo; BISSOLI, Michelle Guimaraes Marcelino. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. *In*: COSTA, Sinara

Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação continuada de professores**: o mundo do trabalho e a formação de professores do Brasil. 2000. 162 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_67d5dc5a7dd1f90c7544a43bcbf9a425. Acesso em: 6 maio 2021.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. *In*: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento de um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. *In*: CASTORINA, José Antonio *et al.* (org.). **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais da educação infantil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 11-20, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10613>. Acesso em: 4 maio 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/2505>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PARANÁ. **Deliberação 02/2014**. Normas e princípios para Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, PR: Conselho Estadual de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2014-Deliberacoes>. Acesso em: 6 maio 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora da UNESP, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas

implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PEIXE, Debora Cristina de Sampaio; NEIVERTH, Thaisa. **Creches Catarinenses: experiências de formação e práticas pedagógicas**. Núcleo de Publicações/NUP: Florianópolis, UFSC, 2014.

PENNA, Marieta G.; BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Marcia Aparecida. Análises de teses e dissertações sobre políticas de formação continuada de professores da Educação Básica (2000-2010). **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 6, n. 2, p. 36-56, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/781>. Acesso em: 2 out. 2020.

PICELLI, Luciyelena Amaral; PICELLI, Lucineyde Amaral. Concepções de Infância e Educação Infantil construídas no decorrer da história. *In*: SEMANA DA PEDAGOGIA E I ENCONTRO DE PEDAGOGOS DA REGIÃO SUL BRASILEIRA, 11., 2002, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: UNIPAR, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022017000100015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 abr. 2021.

PORTAL do Servidor. **Prefeitura de Guarapuava**, [2021]. Disponível em: <https://www.guarapuava.pr.gov.br/servicos/portal-servidor/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de 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. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 19 mar. 2020.

PRESTES, Zoia. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. *In*: MOMM, Alexandre Fernandes; VAZ, Caroline Machado (org.). **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PRESTES, Zoia. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1055>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RAJALA, Raimo. Formação inicial de professores na Finlândia: desenvolvimento e desafios futuros. *In*: BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández (org.). **A formação inicial de professores**: olhares e perspectivas nacionais e internacionais. Uberlândia: EDUFU, 2014.

RAUPP, Marilene Dandolini. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MONN,

Caroline Machado (org.). **Educação e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre a formação continuada. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022018000100474&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 6 maio 2021.

RHODEN, Juliana Lima Moreira; ZANCAN, Silvana. A perspectiva da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural: possibilidade metodológica na pesquisa em educação. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 45, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/36867>. Acesso em: 8 out. 2020.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (org.). **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Joedson Brito dos; JÚNIOR, Luiz de Sousa. Educação infantil: 20 anos da primeira etapa da educação básica e os desafios do financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 261-284, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3685>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Ana Maria; OLIVERA, Marta Regina Furlan de. A relevância da formação continuada do professor(a) de Educação Infantil para uma prática reflexiva. In: JORNADA DE DIDÁTICA: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA E II SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 3., 2014, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: CEMAD, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/2014---anais-da-iii-jornada-de-didatica-desafios-para-a-docencia-e-ii-seminario-de-pesquisa-do-cemad.php>. Acesso em: 10 set. 2020.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SILVA, Janaina Cassiano. **A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira**: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009. 2013. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2308/5266.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2020.

SILVA, Manuel Moreira da. O PIBID e o desafio da formação inicial de professores de filosofia para o ensino médio no centro-oeste do Paraná. *In*: BECKMANN, Karina Worm; TEMBIL, Márcia Terezinha. **Formação de professores**: contribuições do PIBID. Guarapuava: Editora Unicentro, 2014.

SOARES, Leticia Cavassana; CÔCO, Valdete. Formação continuada na educação infantil: indicadores da produção acadêmica no espírito santo. **Revista de Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 276-306, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewarticle/5143>. Acesso em: 8 set. 2020.

SOUZA, Solange Jobim; FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Lev Vygostsky e a perspectiva histórico-cultural. *In*: TOURINHO, Carlos; SAMPAIO, Renato (org.). **Estudos em Psicologia**: uma introdução. São Paulo: Proclama Editora, 2009. p. 119-138.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. Relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento e periodização da escolarização: uma reflexão na perspectiva vigotskiana. **Revista Educar**, Curitiba, n. 26, p. 215-231, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n26/n26a15.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

TEIXEIRA, Enise Barth. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Revista Desenvolvimento em Questão**, Editora Unijuí, ano 1, n. 2, p. 177-201, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75210209>. Acesso em: 19 jul. 2021.

TEIXEIRA, Sonia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docente. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

THE IMPACT of COVID-19 on ECCE sector: Lesson learned and promising practices from the Asia-Pacific. **UNESCO e Bangkok**, 2020. Disponível em: https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19_ed-webinar-14-unesco-bangkok.pdf. Acesso em: 5 jun. 2021.

TOSATTO, Carla; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. A criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 153-172, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300007&lang=pt. Acesso em: 21 mar. 2019.

TOZETTO, Susana Soares. Os profissionais da Educação Infantil: formação e saberes. *In*: PIETROBON, Sandra Regina; UJIIE, Nájela Tavares (org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres. Curitiba: CRV, 2011.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Apontamentos sobre educação de bebês e de crianças pequenas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 32-43, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/47427>. Acesso em: 19 maio 2021.

VASSOLER, Maria Cecília. Formação de professores no Plano Nacional e Estadual de Educação: reflexões necessárias. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 18, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/issue/view/2716/showToc>. Acesso em: 6 maio 2021.

VAZ, Alexandre Fernandez; MONN, Caroline Machado. **Educação e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VECTORE, Celia. O brincar e a intervenção mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000300010&lang=pt. Acesso em: 31 maio 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas de la Psicología**. Obras Escolhidas – Tomo II. Madrid: Machados Libros, 1982.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos de defectologia. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas – Tomo V**. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone – Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. v. 3. Madrid: Visor; MEC, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas de la Psicología**. Obras Escolhidas – Tomo IV. Madrid: Machados Libros, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Play and its role in the Mental Development of the Child. **Psychology and Marxism Internet Archive**, 2002. Disponível em:

<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. Acesso em: 4 jun. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 1-58, 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Marcia Pileggi Vinha. **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre os saberes de professores sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, a partir da formação participante, sob a responsabilidade de CARLA LUCIANE BLUM VESTENA E SIMONE MARIA DE BASTOS NASCIMENTO, que irá investigar o que os professores compreendem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Considerando que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, este representa um importante período no processo de aprendizagem e desenvolvimento, esta investigação poderá contribuir para que o professor reflita criticamente sobre sua prática. O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, COMEP-UNICENTRO
NÚMERO DO PARECER: 4.144.794
DATA DA RELATORIA: 03/06/2019

1. Participação na pesquisa: ao participar desta pesquisa você terá a oportunidade de refletir e ampliar sobre seus conhecimentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Esta participação se dará de forma individual, inicialmente você é convidado a preencher um questionário para um levantamento inicial de dados, o qual será aplicado on-line enviado no *email* e o aceite será feito com um botão de aceite de termo no *google forms*, e de forma coletiva em grupos de estudos e diálogos. Teremos 4 a 6 encontros organizados remotamente, via plataforma *google meet*, com duração de em torno de 1 hora, que ocorrerão de acordo com a sua disponibilidade. Sua contribuição nos encontros será a partir de seus conhecimentos sobre os conceitos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Vou contribuir trazendo textos, vídeos, exemplos de atividades, ou algo mais que você ache ser importante para ajudar na reflexão. Ao final, você é convidado a preencher um questionário para a avaliação dos encontros, o qual será aplicado *on-line* e aceite será feito com um botão de aceite de termo no *google forms*.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado o(a) os(as) na proposta de formação continuada de modo participante sem nenhum prejuízo para você.

2. Riscos e desconfortos: o(s) procedimento(s) utilizado(s) questionário de registro inicial e final, encontros em grupos poderá(ão) trazer algum desconforto como constrangimento para escrever, ou descrever suas ideias. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo de expor suas ideias que será reduzido pela(o) oportunidade de mostrar seus conhecimentos. Se você precisar de algum

tratamento, orientação, encaminhamento etc, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, o pesquisador se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

3. Benefícios: os benefícios esperados com o estudo são no sentido de ampliar seus conhecimentos, fazer uma troca de conhecimentos com colegas de trabalho; contribuir para melhor perceber a aprendizagem das crianças, além rever na prática diária e futura estes conhecimentos.

4. Confidencialidade: todas as informações que o(a) sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por questionário ou diálogos serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus(suas) respostas, dados pessoais, ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos(as) questionários nem quando os resultados forem apresentados.

5. Esclarecimentos: se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome da pesquisadora responsável: CARLA LUCIANE BLUM VESTENA

Nome da pesquisadora auxiliar: SIMONE MARIA DE BASTOS NASCIMENTO

Endereço: rua padre salvador, 875, LAPE- laboratório de psicologia educacional; bairro santa cruz, UNICENTRO/GUARAPUAVA/pr

Telefones para contato: 3621-1057/ 3621-1206

Horário de atendimento: 13:30 as 17:00.

6. Ressarcimento das despesas: caso o(a) sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. Concordância na participação: se o(a) sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o termo de consentimento pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

=====

Consentimento pós informado

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____

, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante / Ou Representante legal

Assinatura do Pesquisador responsável
Carla Luciane Blum Vestena

Assinatura do Pesquisador auxiliar
Simone Maria de Bastos Nascimento

ANEXO 2 – TERMO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA – COMEP



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, A PARTIR DA FORMAÇÃO

Pesquisador: Carla Luciane Blum Vestena

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09825919.3.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.363.821

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação do projeto de pesquisa intitulado SABERES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, A PARTIR DA FORMAÇÃO PARTICIPANTE, de interesse e responsabilidade da proponente Carla Luciane Blum Vestena.

Entende-se que o desenvolvimento da criança não ocorre de forma linear, mas construído ao longo do tempo nas e pelas relações sociais construídas entre o momento histórico e social. É necessário que a investigação ocorra no ambiente escolar, sendo este um ambiente coletivo organizado de modo a possibilitar a criança apropriar-se de forma ativa do mundo que o cerca e agir criativamente. Como considera Vygotsky (2009, p.16) a criação é condição necessária da existência. Sendo que neste ambiente, se considera que o professor é o mediador dos conhecimentos trabalhados neste contexto, organizam atividades e criam condições para que seja formada a experiência social. As quais devem ser intencionais e organizadas para produzir nas crianças habilidades, capacidades e hábitos. Considerando que a educação infantil, primeira etapa da educação básica é um período importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é necessário pensar quais saberes sobre a aprendizagem da criança pequena o docente mobiliza ao executar as práticas docentes que promovam o desenvolvimento integral das crianças como determina a legislação? Metodologicamente se organiza do seguinte modo: Esta pesquisa será de abordagem qualitativa observacional, análise bibliográfica e documental, com intervenção

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carlí **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comepeg@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



Continuação do Parecer: 3.363.821

participativa. Quanto ao local/espço A intervenção ocorrerá de acordo a liberação do município, nos centros(ou escolas) de municipais de educação infantil que atendam a faixa etária de 0 a 5 anos, para a apresentação do projeto de pesquisa, assinatura do TCLE, informações e esclarecimentos para o desenvolvimento do projeto. A aplicação da intervenção será para os professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação continuada sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na educação infantil que possibilite ao professor problematizar sua atuação docente.

Objetivos Secundários:

- Identificar e Interpretar como o professor compreende a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.
- Propor um espaço de estudo e reflexão que permita ao professor problematizar sua prática docente visando o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.
- Avaliar os impactos desta proposta de formação continuada para os professores participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Nesse caso, pode tratar-se de constrangimento em responder às perguntas do questionário, e em tal situação os sujeitos participantes podem manifestar seu desejo em não responder e também em não participar da pesquisa.

Benefícios:

A pesquisa promoverá uma reflexão ao professor sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, além de ajudar ao professor a adquirir novos conhecimentos e relembrar conhecimentos já adquiridos anteriormente. Tal problematização culminará num melhor aproveitamento da formação continuada, ajudando ao professor a refletir sobre a unidade teoria e prática, culminando na melhor forma de promover o aprendizado e desenvolvimento da criança na educação infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-167
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



Continuação do Parecer: 3.363.821

A presente pesquisa apresenta relevância científica com método adequado para atingir aos objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Check List inteiramente preenchido;
- 2) Folha de rosto com campos preenchidos e com carimbo identificador e assinada por Aurélio Junior Chefe do Departamento de Pedagogia;
- 3) Carta de anuência/autorização Assinada por Doraci Luy Secretária de Educação e Cultura de Guarapuava-PR;
- 4) TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido), anexado.
- 4.1) TALE (Termo de Assentimento para menores de idade ou incapazes);
- 5) Projeto de pesquisa completo: anexado;
- 6) Instrumento para coleta dos dados (questionário/roteiro/questões norteadora): apresentado;
- 7) Cronograma do projeto completo e da Plataforma: apresentado, com vigência até dezembro deste ano.
- 8)- Orçamento: de acordo.

Recomendações:

(1)- Ressalta-se que segundo a Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

(2)- O TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve ser emitido em duas vias de igual teor. Todas as vias devem ser assinadas pelo pesquisador responsável e pelo participante. Uma via deverá ser entregue ao participante e a outra fará parte dos documentos do projeto, a serem mantidos sob a guarda do pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

Endereço: Alameda Elio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-167
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comepeg@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



Continuação do Parecer: 3.363.821

Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa. Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1311149.pdf	06/05/2019 09:43:47		Aceito
Outros	1CARTA_RESPOSTA_A_PENDENCIA_S.docx	06/05/2019 09:42:47	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	4CartaanuenciaMODIFICADA.docx	06/05/2019 09:41:15	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3TCLE_modificado.doc	23/04/2019 22:06:46	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Orçamento	11CUSTOS.pdf	09/03/2019 12:25:07	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Cronograma	10CRONOGRAMA.pdf	09/03/2019 12:24:54	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3TCLE_SIMONE.doc	09/03/2019 12:23:10	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	9Projeto_detalhado.pdf	09/03/2019 12:22:41	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	8INSTRUMENTO_coleta_dados_FINAL.pdf	09/03/2019 12:22:17	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	7INSTRUMENTO_coleta_dados_INICIAL.pdf	09/03/2019 12:21:49	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	1CHECKLIST.docx	09/03/2019 12:13:48	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	4Anuencia_prefeitura.pdf	09/03/2019 11:58:40	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Folha de Rosto	2Folha_rosto.pdf	09/03/2019 11:56:49	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-167
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comepeg@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



Continuação do Parecer: 3.363.821

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GUARAPUAVA, 03 de Junho de 2019

Assinado por:
Gonzalo Ogliari Dal Forno
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairros: Vila Carlí CEP: 85.040-167
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep@unicentro.br

ANEXO 3 – TERMO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA – COMEP



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: SABERES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, A PARTIR DA FORMAÇÃO

Pesquisador: Carla Luciane Blum Vestena

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 08825919.3.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.144.794

Apresentação do Projeto:

No documento intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1577777_E1.pdf", datado de 18/06/2020, no item "desenho", lê-se: "Esta pesquisa será de abordagem qualitativa, utilizando-se de análise bibliográfica, documental e de campo. Se procederá à análise do referencial teórico dos pesquisadores da área, análise dos documentos oficiais que regulamentam a formação inicial e continuada para os professores que atuam na Educação Infantil, os quais possibilitarão verificar e entender os estatutos legais que sustentam este nível de ensino. Proceder-se-á a uma pesquisa de campo in loco, por meio de questionários aplicados aos professores que atuam na rede municipal de ensino de Guarapuava, envolvidos no trato com as crianças. Em seguida será elaborada uma proposta de intervenção, os temas serão levantados a partir da coleta de dados do questionário aplicado com os professores. A duração das intervenções será organizada de acordo com a disponibilidade destes professores."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação continuada sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na educação infantil que possibilite ao professor problematizar sua atuação docente.

Objetivo Secundário:

Endereço: Alameda Elio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carl **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



Continuação do Parecer: 4.144.754

- Identificar e Interpretar como o professor compreende a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.
- Propor um espaço de estudo e reflexão que permita ao professor problematizar sua prática docente visando o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.
- Avaliar os impactos desta proposta de formação continuada para os professores participantes.
- Compreender os impactos do estresse no estado de bem-estar dos professores durante e após a pandemia de COVID-19.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o (a) pesquisador (a)

Riscos: Nesse caso, pode tratar-se de constrangimento em responder às perguntas do questionário, e em tal situação os sujeitos participantes podem manifestar seu desejo em não responder e também em não participar da pesquisa.

Benefícios: A pesquisa promoverá uma reflexão ao professor sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, além de ajudar ao professor a adquirir novos conhecimentos e relembrar conhecimentos já adquiridos anteriormente. Tal problematização culminará num melhor aproveitamento da formação continuada, ajudando ao professor a refletir sobre a unidade teoria e prática, culminando na melhor forma de promover o aprendizado e desenvolvimento da criança na educação infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da apreciação de emenda de projeto recentemente aprovado por este comitê. A fazer a leitura do projeto preenchido na plataforma e com base nos arquivos anexados, conclui-se que a pesquisadora adicionou o objetivo "Compreender os impactos do estresse no estado de bem-estar dos professores durante e após a pandemia de COVID-19.", para tanto, pretende aplicar questionário online aos professores ligados ao Ensino Infantil do Município de Guarapuava. A pesquisadora apresenta carta de anuência assinada pela Secretária Municipal de Educação e Cultura do Município de Guarapuava e dois documentos contendo os questionários a serem aplicados. No entanto, não é apresentado o formulário para apresentação de emenda, tampouco o TCLE acrescentando as informações dos questionários relacionados ao COVID.

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 638 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bacharelado em Pedagogia - Vila Carlí - CEP: 85.040-167
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comepe@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



Continuação do Parecer: 4.144.794

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Carta de anuência assinada e carimbada por Doraci Senger Lui, secretária Municipal de Educação e Cultura.
- 2) Instrumento para coleta de dados: apresentados dois questionários relacionados a situação de pandemia de COVID-19.
- 3) TCLE: apresenta as questões on-line sobre a pesquisa.
- 4) Apresentação de ementa do projeto: devidamente anexada e preenchida.

Recomendações:

Ressalta-se que segundo a Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente EMENDA está em conformidade com a Resolução 466/2012. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa. Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1577777_E1.pdf	07/07/2020 08:59:54		Aceito
Outros	2020_CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS assinado.docx	07/07/2020 08:54:46	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito

Endereço: Alameda Elio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-167
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comepeg@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



Continuação do Parecer: 4.144.794

Outros	2020_FORMULARIO_PARA_APRESENTACAO_EMENDA_AO_PROJETO.docx	07/07/2020 08:51:53	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2020_TCLE_modificado.doc	07/07/2020 08:48:46	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	anuenciaquestionarioonline.jpg	18/06/2020 15:23:37	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Orçamento	Questionario2pospandemia.pdf	18/06/2020 11:20:05	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	Questionarioduranteepandemia.pdf	18/06/2020 11:18:40	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	1CARTA_RESPOSTA_A_PENDENCIA_S.docx	06/05/2019 09:42:47	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	4CartaanuenciaMODIFICADA.docx	06/05/2019 09:41:15	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3TCLE_modificado.doc	23/04/2019 22:06:46	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Orçamento	11CUSTOS.pdf	09/03/2019 12:25:07	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Cronograma	10CRONOGRAMA.pdf	09/03/2019 12:24:54	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3TCLE_SIMONE.doc	09/03/2019 12:23:10	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	9Projeto_detalhado.pdf	09/03/2019 12:22:41	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	8INSTRUMENTO_coleta_dados_FINAL.pdf	09/03/2019 12:22:17	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	7INSTRUMENTO_coleta_dados_INICIAL.pdf	09/03/2019 12:21:49	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	1CHECKLIST.docx	09/03/2019 12:13:48	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	4Anuencia_prefeitura.pdf	09/03/2019 11:58:40	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Folha de Rosto	2Folha_rosto.pdf	09/03/2019 11:56:49	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Alameda Elio Antonio Dalla Vecchia, nº 538 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-167
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



Continuação do Parecer: 4.144.794

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

GUARAPUAVA, 09 de Julho de 2020

Assinado por:
Gonzalo Ogilari Dal Forno
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-167
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep@unicentro.br

ANEXO 4 – CARTA DE ANUÊNCIA DA PREFEITURA



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, **DORACI SENGER LUY**, Secretária Municipal de Educação e Cultura do Município de Guarapuava-Pr, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada – **SABERES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, A PARTIR DA FORMAÇÃO PARTICIPANTE**, sob a responsabilidade da pesquisadora **SIMONE MARIA DE BASTOS NASCIMENTO**, realizada nos Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas que atendem a faixa etária de 0 a 5 anos.

Será disponibilizado à pesquisadora o espaço físico das instituições, para realização de observações, intervenções, palestras e, entrevistas (caso necessário) com Diretores, Pedagogos, Supervisores, Educadores e Professores que se prontificarem a participar da pesquisa.

Guarapuava, 14 de dezembro de 2018.

DORACI SENGER LUY
Secretária Municipal de Educação e Cultura