



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA COSTA DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência
de um curso de formação continuada**

BELÉM- PARÁ
2017

FLÁVIA COSTA DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência
de um curso de formação continuada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira

BELÉM – PARÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- N244f Nascimento, Flávia Costa do
Formação de professores da educação infantil : a experiência de um curso de formação continuada /
Flávia Costa do Nascimento. - 2017.
130 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da
Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira
1. Educação Infanti. 2. Formação de professores. 3. Formação Continuada. I. Teixeira , Sônia Regina dos
Santos, *orient.* II. Título

FLÁVIA COSTA DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência
de um curso de formação continuada**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de Pesquisa: “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Defendida em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará - UFPA
Presidente

Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará - UEPA

DEDICATÓRIA

Dedico à minha família, que tem sido meu porto seguro, local onde encontro apoio e diálogo que me ajudam a pensar as minhas decisões.

Ao Sr. Francisco Ferreira do Nascimento Neto, homem simples, que não teve a oportunidade de agregar à sua formação os conhecimentos do banco de escola, como ele diz. Durante seus 76 anos de idade, meu pai só teve a oportunidade de frequentar a sala da casa de sua tia, que era professora, durante o curto tempo de três meses. Segundo filho de uma família relativamente pequena para a época, ele precisou abandonar os livros e voltar à lavoura, antiga conhecida de sua infância para ajudar a manter o sustento da família com seu pai e irmão mais velho. Em 2016, foi com muito orgulho que o vi sentar-se numa cadeira escolar, não para resgatar tempo, mais como exemplo para toda nossa família e legitimando sua fala ao nos dizer que: “Os estudos é o único meio de conquistar o tesouro que ninguém pode tomar, o conhecimento”.

À Sr.^a Cilma Freitas da Costa, minha mãe. Falar dela é falar de uma guerreira que muito cedo trocou os poucos brinquedos por uma lavagem de roupa para ajudar a mãe ou por um cavalete para apanha de pimenta do reino, contribuindo com a renda familiar. Estudou pouquíssimo e sua grande tristeza foi sempre não ter conseguido concluir seus estudos, não por falta de vontade, mas por falta de oportunidade. Mas como guerreira que é, criou seus quatro filhos e com todos “já crescidos”, ingressou em um curso profissionalizante, no qual conseguiu formação de guia turística, atividade que hoje desempenha.

Aos meus filhos do coração, assim intitulo meus sobrinhos Elton, Vitória, Ana Luiza, Izadora, Guilherme e Celina, pessoas em quem encontro o amor e carinho para reabastecer minhas forças e seguir.

À Francione, Francilene e Fabiano parte deste quarteto fantástico do qual faço parte, meus irmãos, obrigada pelo apoio, cada um à sua maneira.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por se fazer presente em minha vida e por suas bênçãos.

À Guaraci Rocha, amiga e irmã. Sua insistência foi pontual para que eu entrasse no programa de pós-graduação. Por seu carinho e ajuda. Valeu por partilhar comigo teus sonhos e por ter me oportunizado a chance de sonhar e usar da razão quando a emoção falou mais alto! Obrigada!

À Prof.^a Dr.^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira, pelo diálogo sincero e as orientações fundamentais para a produção deste trabalho.

Ao grupo de estudo GEPEHC pela acolhida, partilhas e aprendizados.

As professoras Arlete Camargo e Tânia Lobato, por se disporem a contribuir com a minha formação e a construção deste trabalho.

Aos professores do PPGED que nos ajudaram no início da caminhada, onde descobrimos a legitimidade do provérbio “Só sei que nada sei!” e a certeza de que nossa formação é contínua.

Às professoras cursistas que compartilharam suas vivências e experiências, nos oportunizando compreender melhor a importância da formação continuada para formação dos profissionais que atuam na educação infantil.

À professora Ana Orlandina Trancredi, por sua alegria e entusiasmo que lhes são peculiares e pelo abraço que não me permitiu desistir. Sim, houve um abraço que me fez voltar e encarar as dificuldades e acreditar que aquelas acolhidas sempre calorosas mostravam a importância de estar aqui na academia.

Ao meu tio Fausto e sua família que me acolheram inicialmente nesta cidade.

Aos novos companheiros no início turbulento de minha jornada acadêmica. Obrigada Prof. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, pela acolhida, Kelli Kátia por sua amizade sincera e José pelas palavras sempre positivas.

Aos irmãos amigos do grupo “BORA ESTUDAR”, que foram força e encorajamento em momentos pontuais, Rafael Martins, Marcia Gemaque e Damasia Nascimento (Dama), meu eterno obrigada.

À SEMED Secretaria de Educação de Castanhal, que cumprindo com seu compromisso e obrigação, concedeu-me a licença para que eu pudesse trilhar esta caminhada.

À Direção da escola estadual em que atuo, pela parceria, compreensão e incentivo.

Aos amigos que ficaram em Castanhal, em especial, à Maria Diniz, que torceram e souberam “entender” minhas ausências em muitos momentos, que sempre estivéramos juntos.

As companheiras (os) que atuam como professoras na educação infantil de Castanhal, que assim como eu acreditam na importância do trabalho com a criança pequena, valorizando e respeitando seus processos.

Aos meus alunos que contribuíram com meu processo de humanização em todos os momentos de interações e afetos mútuos.

Ao meu namorado Leonardo Almeida, pela compreensão, incentivo, cuidados e apoio.

RESUMO

NASCIMENTO, F. C. do. **Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2017.

A presente dissertação tem por objetivo identificar as principais contribuições de um curso de formação continuada de professores da educação infantil, a nível de aperfeiçoamento, fundamentado na teoria histórico-cultural, para a efetivação de mudanças a nível de concepções e práticas dos/as professores/as participantes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, fundamentada nas proposições de Vigotski, em estudos realizados por pesquisadores que seguem a teoria por ele formulada (Delari, Pino, Prestes, Teixeira e Mello e Teixeira e Araújo), outros e estudiosos que tratam sobre a formação de professores da educação infantil, tais como Teixeira e Mello e Teixeira e Araújo. Complementam o referencial teórico, os marcos legais referentes à educação infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação 2014-2024. A questão central da pesquisa se apresentou da seguinte forma: Quais são os impactos de um curso de formação continuada, fundamentado na teoria histórico-cultural, a nível de aperfeiçoamento em educação infantil nas concepções e práticas pedagógicas dos professores cursistas? A pesquisa foi realizada com professores/as cursistas do município de Castanhal-PA. Seguindo a orientação metodológica da teoria histórico-cultural de que é necessário compreender a gênese do problema analisado, a pesquisa foi dividida em duas etapas distintas. No primeiro momento, realizou-se a análise documental de quatro questionários semiabertos aplicados pela coordenação do programa, aos/às professores/as cursistas do município, no final do curso. A segunda etapa da pesquisa constou de uma pesquisa empírica realizada com duas professoras, uma coordenadora pedagógica e uma gestora, que participaram do curso. Nessa etapa, as informações foram produzidas a partir da realização de uma entrevista semiestruturada com as participantes. Os dados foram analisados focando os impactos do curso nas mudanças de concepções e práticas das professoras participantes. Os resultados evidenciaram que o curso provocou mudanças nas concepções de criança, educação infantil e papel do professor/a, bem como contribuíram para modificações em suas práticas pedagógicas, contemplando-as em suas funções de professoras, coordenadora e diretora.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Formação Continuada.

ABSTRACT

NACIMENTO, F.C. **Formation of early childhood education teachers: the experience of a continued formation course.** Graduate Program in Education. Federal University of Pará, 2017.

The purpose of this dissertation is to identify the main contributions of a continuing education course for teachers of early childhood education, based on historical and cultural theory, to make changes in the conceptions and practices of teacher participants. In order to do so, a qualitative research based on Vygotsky's propositions was carried out, in studies carried out by researchers who follow the theory formulated by him (Delari, Pino, Prestes, Teixeira and Mello and Teixeira and Araújo), other and scholars who treat On the training of teachers of early childhood education, such as Teixeira e Mello and Teixeira e Araújo. Complement the theoretical framework, the legal frameworks related to early childhood education, such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the Law of Guidelines and Bases of Education and the National Education Plan 2014-2024. The central question of the research was presented as follows: What are the impacts of a continuing education course, based on historical-cultural theory, on the level of improvement in early childhood education in the conceptions and pedagogical practices of teachers? The research was carried out with professors from the municipality of Castanhal-PA. Following the methodological orientation of the historical-cultural theory that it is necessary to understand the genesis of the analyzed problem, the research was divided in two distinct stages. At the first moment, the documentary analysis of four semi-open questionnaires applied by the coordination of the program, to the teachers/cursistas of the municipality, was carried out at the end of the course. The second stage of the research consisted of an empirical research carried out with two teachers, a pedagogical coordinator and a manager, who participated in the course. At this stage, the information was produced from a semi-structured interview with the participants. The data were analyzed focusing the impacts of the course on the changes of conceptions and practices of the participating teachers. The results evidenced that the course caused changes in the conceptions of children, children's education and the role of the teacher, as well as contributing to modifications in their pedagogical practices, contemplating them in their role as teachers, coordinator and director.

Keywords: Early Childhood Education. Formation of teachers. Continued formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQI - Custo Aluno Qualidade Inicial

COPFOR- Coordenação Geral de Política de Formação

CP - Coordenador Pedagógico

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DPE - Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EAUFPA- Escola de Aplicação da UFPA

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPEHC- Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva histórico-Cultural

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB -Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR - Planos de Ações Articuladas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

REDE - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEE - Secretarias Estaduais de Educação

SEM - Secretaria Municipais de educação

SEMED - Secretaria do Município de Educação

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

UFPA - Universidade Federal do Pará

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Descritor Formação Continuada	37
Tabela 2-	Descritor Formação Continuada de Professores de Educação Infantil	38
Tabela 3-	Levantamento de produções na formação de professores da educação infantil	39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Disparidade entre produções na formação continuada	38
Gráfico 2-	Atividades culturais mais frequentes realizadas pelas cursistas	74
Gráfico 3-	Atividades culturais menos praticadas pelas cursistas	75
Gráfico 4-	Aspectos positivos do curso	89
Gráfico 5-	Pontos negativos do curso	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Demonstrativo de turmas ofertadas e seus respectivos municípios	81
Quadro 2	Critérios de seleção para participação ao curso de formação	82
Quadro 3	Programa de formação “Educação Humanizadora”	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Creche Padrão Tipo C – Proinfância	70
Figura 2 -	Caderno de registro dos cursistas	105
Figura 3 -	Reunião Pedagógica com os pais	106

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO

Trajetória da pesquisa	17
Construção do problema, questões e objetivos	25
Objetivo Geral	44
Objetivos Específicos	44
Justificativa	44
Referencial Teórico	47
Referencial Metodológico	47
Estruturação da Dissertação	48

CAPÍTULO 1- CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL 50

1.1 O contexto e aspectos que permeiam a formação continuada do professor da educação infantil.	50
1.2 Conceitos e perspectivas para implementação de uma formação continuada emancipatória	54
1.3 Das imposições de um contexto a possibilidade de mudanças	59
1.4 Os cursos de formação continuada e seus entraves atuais	62

CAPÍTULO 2- MÉTODO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS E SUAS NUANCES 64

2.1. Em busca da compreensão	64
2.2. O caminho e seus elementos construtores	66
2.3. O local da coleta de informações	69
2.4. As cursistas participantes da pesquisa	72
2.5. Os instrumentos utilizados na coleta de informações	76

CAPÍTULO 3- O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO “CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”: SUA ESTRUTURA E EFETIVAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL	80
3.1. O projeto de formação continuada, estrutura e sua fundamentação legal	80
3.2. A efetivação do curso no município de Castanhal	86
3.2.1 A participação em um curso de aperfeiçoamento	87
3.2.2 A formação profissional recebida no curso	88
3.2.3 Avaliação geral da formação profissional recebida no curso	88
3.2.4 As articulações propiciadas durante o curso	91
3.3 Uma proposta diferenciada de atendimento do público alvo	92
CAPÍTULO 4- PRINCIPAIS MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES APRESENTADAS NA PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS CURSISTAS.	94
4.1. As mudanças de ideias e concepções apresentadas	94
4.2. Ideias e compreensões	94
4.3 As concepções apresentadas	99
CAPÍTULO 5- A MATERIALIZAÇÃO DAS MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS/AS PROFESSORES/AS CURSISTAS.	103
5.1 Primeiros contatos com as participantes na instituição de Educação Infantil	103
5.2 Ideias implementadas segundo relatos das cursistas.	107
5.3 Mudanças vivenciadas em relação ao curso	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
APÊNDICES	123
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

Esta dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/ UFPA, na linha “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, busca identificar as principais contribuições de um curso de formação continuada, fundamentado na teoria histórico-cultural, a nível de aperfeiçoamento em educação infantil para mudanças nas concepções e práticas pedagógicas dos professores cursistas.

Trajetória da pesquisa

O estudo nasceu de uma experiência de formação continuada da qual participei e que me fez repensar sobre inquietações relacionadas às práticas “adequadas” a serem desenvolvidas pelos/as professores/as de educação infantil, mediante as atividades por eles desenvolvidas e como essas deixam transparecer aspectos de seus processos de desenvolvimento enquanto sujeitos ativos de suas formações, bem como das crianças que educam.

Tais inquietações acompanhavam-me desde a década de 90 do século passado, quando cursei o Magistério a nível de 2º Grau, como era denominado o Ensino Médio, na época. Nessa ocasião, durante os estágios supervisionados foi possível presenciar as realidades da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. Com o passar do tempo, atuando na educação infantil, percebi o quanto ainda precisava ampliar meu conhecimento a respeito da dinâmica do processo de formação humana, para além da ideia de que a cada idade o indivíduo desenvolveria esta ou aquela aprendizagem naturalmente, dependendo de seus “dons ou talentos”.

Nesse processo, vivenciei a função de professora, coordenadora e posteriormente de diretora, atuações estas que foram de grande relevância para a minha formação pedagógica e evidenciaram as minhas limitações acerca da compreensão do processo de formação humana, do papel da educação e do papel do professor. A partir dessas vivências e constatações, pude compreender que o homem se constitui mediante sua inserção social e as relações que estabelece em seu meio social

Nas interações que participei, internalizei muito das posturas de meus formadores, construindo assim minha perspectiva de como deveria ser a atuação e postura de um professor. Durante minha formação inicial, por falta de um maior

aprofundamento das leituras disponibilizadas, não consegui encontrar nas teorias apresentadas, uma proposta que rompesse de forma positiva com as velhas práticas tão massificadas no cotidiano escolar e que contribuísse para uma nova perspectiva de meu processo de formação e de meus alunos.

Durante o período inicial em que desenvolvi atividades como professora na educação infantil, me foi oportunizado a vivência de alguns momentos de formação estritamente pontuais, que sempre ocorriam no início do ano letivo e, com algumas exceções, durante o segundo semestre, sempre vinculadas a alguma ação que aconteceria como conclusão de eventos maiores projetados pela secretaria de educação municipal.

As experiências vivenciadas na educação infantil não se restringiram à esfera pública municipal. Minhas primeiras vivências enquanto professora ocorreram logo após minha conclusão do magistério. Atuei como professora na rede privada de ensino, vivência essa crucial para que eu tivesse uma perspectiva e postura diferenciada da maioria de minhas colegas professores da rede municipal.

Essa experiência se deu no Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Percepção (CEADEP), instituição privada na qual atuava e tinha sua proposta pedagógica fundamentada na concepção interacionista, também conhecida como construtivista, concepção esta que compreende que o organismo e o meio exercem ação recíproca e que a aquisição de conhecimento se trata de um processo construído pelo indivíduo durante toda a vida.

Mediante minha experiência, a postura por mim adotada permitiu-me ficar muito próxima das crianças com as quais atuava, possibilitando conhecê-las e entender suas peculiaridades, dificuldades e principalmente suas individualidades, uma postura vista como diferente da desenvolvida e estimulada pelas orientações que me eram dadas na rede municipal. Nas instituições públicas, percebia de maneira explícita a ideia da antecipação de conteúdos para as crianças da educação infantil, como uma maneira de melhor “prepará-las” para o ingresso no ensino fundamental.

Em contrapartida a postura anteriormente citada, desde 2009, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” orientam de forma clara e enfática que cabe à educação infantil implementar em suas propostas pedagógicas, proposições que garantam o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem que haja, no entanto, a antecipação de conteúdos que serão trabalhados posteriormente no ensino fundamental.

Devido minha postura relutante e quase sempre questionadora, frente à proposta de antecipação, geralmente eu era vista como a professora que pouco ensinava e que só vivia “brincando com as crianças”, o que agradava a coordenação pedagógica e a direção da instituição pública na qual inicialmente atuei. Nessa época, mesmo sem os conhecimentos mais amplos acerca da educação infantil, acreditava que por meio da ludicidade, as crianças teriam maiores possibilidades de desenvolvimento, o que sempre tornava minhas atividades muito mais prazerosas na avaliação das crianças, apesar de os pais e da escola acreditarem que elas estavam apenas brincando.

Muito embora a rede municipal realizasse formações, elas não apresentavam uma clara especificação sobre as fundamentações teóricas que as respaldavam, uma vez que não havia a adoção clara de uma teoria ou mesmo a pretensão de fazê-lo. Cada formador contratado apresentava seu trabalho dentro da perspectiva que acreditava representar sua proposta e entendimento, acreditando ser o “melhor” ou “o mais atual” para o momento, o que geralmente era apresentado como possibilidades momentâneas de resolução de problemas pontuais. As formas como eram organizadas e realizadas as formações deixavam nítidas a falta de coerência e de encadeamento de ideias e perspectivas, o que, de modo pontual, concorria para que a prática pedagógica adotada se mostrasse frágil e irrefletida.

Uma significativa parcela dos professores da educação infantil fundamenta suas práticas pedagógicas nas experiências de terceiros e na vida cotidiana escolar, corroborando com uma perspectiva de educação infantil frágil, conforme afirmam Teixeira e Mello (2015). De acordo com as referidas autoras, é comum muitos professores afirmarem que não adotam nenhuma teoria para fundamentar suas práticas, o que evidencia o desconhecimento ou até mesmo a falta de percepção desses professores com relação às práticas que “reproduzem” no espaço escolar, uma vez que toda prática se encontra apoiada em uma teoria.

Desse modo, muitos professores apoiam-se na lógica da vida cotidiana que permeia não somente suas experiências, mas também nas vivências de outros sujeitos considerados por eles como mais experientes do ponto de vista do tempo em que exercem a função de professores, pois se encontram em alguns casos há décadas replicando técnicas antigas, que pouco agregam à formação das novas gerações, pois estão relacionados a uma maneira de viver e pensar a educação.

Da mesma maneira que muitos de meus colegas professores, eu não conseguia colocar em prática os poucos conhecimentos teóricos adquiridos em minha formação

em magistério, por não entender, e até mesmo por não perceber, uma relação direta com as especificidades existentes na educação infantil frente às peculiaridades dessa etapa, o que me deixava com uma sensação de impotência pois, na maioria das vezes, meus limitados conhecimentos só me permitiam atuar de forma paliativa, amenizando as necessidades de aprendizagens mais imediatas. No entanto, apesar de todas as limitações, aos aspectos de estrutura física e/ou pedagógica das escolas em que desempenhei o papel de professora de educação infantil, sempre busquei contribuir da melhor forma para a formação das crianças com as quais convivi.

Graduei-me em pedagogia, por ser o curso que, em minha concepção, atenderia minhas necessidades limitações, o que me possibilitaria continuar atuando na educação infantil. Logo depois, especializei-me em Educação Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA) na tentativa de desconstruir mitos e medos agregados a minha formação. No entanto, apesar dos conhecimentos “adquiridos”, sentia que ainda não eram suficientes, pois não me possibilitavam ir muito adiante da prática pedagógica a qual desempenhava.

Frente ao exposto, corroboro com Teixeira e Mello (2015), quando afirmam que o esvaziamento teórico e o aligeiramento da formação nos cursos de Pedagogia têm contribuído decisivamente para a fragilização da formação inicial dos professores, proporcionando um maior distanciamento entre teoria e prática, o que não tem se restringido apenas às universidades privadas, sendo percebida também nos espaços das universidades públicas. Diante disso, o aligeiramento das formações iniciais privilegia a certificação de professores em larga escala, sem que haja na mesma proporção a elevação da qualidade do conhecimento que essa formação traria a esses professores.

Diante da afirmação das autoras, é evidente a necessidade de que as formações continuadas possibilitem uma maior aproximação entre a teoria e a prática, elevando a formação dos professores que hoje atuam na educação do nosso país e que necessitam se apropriar de conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes para seus alunos e para si próprios.

Nessa perspectiva, no ano de 2013, fui comunicada que a instituição na qual atuava como diretora na rede municipal de Castanhal – Pará havia sido selecionada para participar de uma formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, em convênio com o Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – ICED/UFPA. Tratava-se do curso de aperfeiçoamento intitulado “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”,

que visava formar a nível de atualização e aperfeiçoamento, professores, coordenadores e diretores de creches e pré-escolas da rede pública, com o objetivo central de elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica desses profissionais.

O curso seria ofertado por meio de atividades coletivas presenciais, às sextas-feiras e sábados, a cada 15 dias, totalizando uma carga horária de 180h. Segundo a informação da SEMED, ele seria dividido em dois módulos intitulados, respectivamente, como “Infâncias e educação infantil”, com carga horária de 60h e “Currículo, planejamento e ação pedagógica”, com carga horária de 120 horas e organizado em sete disciplinas com aulas e oficinas.

Na oportunidade, vislumbrei a possibilidade de participar de uma experiência totalmente diferente das demais vivenciadas, pois na condição de gestora, na qual me encontrava, dificilmente tínhamos a oportunidade de participar das formações, uma vez que estas geralmente eram destinadas exclusivamente aos professores. Percebia o quanto esse era um espaço importante para que eu pudesse ampliar meus conhecimentos e qualificar o trabalho de toda a equipe da educação infantil.

Normalmente, os professores da educação infantil participavam das formações sem os gestores e, algumas vezes, até mesmo sem a presença dos coordenadores pedagógicos e quando retornavam à escola, não encontravam apoio ou respaldo para suas ações porque a direção e a coordenação não acompanhavam as formações.

O curso foi coordenado pela prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, que hoje encontra-se na função de minha orientadora de mestrado. Aos poucos, o curso se apresentava como uma oportunidade ímpar oportunizando uma maior percepção e clareza sobre a educação infantil em outra perspectiva, não apenas pelo fato de ser ministrado por professores de uma instituição de ensino superior reconhecida por sua excelência na formação de professores na Região Norte do Brasil, mas por estar fundamentado em uma abordagem teórica definida — a teoria histórico-cultural, a qual concebe os professores como intelectuais com autonomia para pensar e organizar a educação e apresenta fundamentos e categorias que tornam essa ideia possível.

Aos poucos fui percebendo que os módulos e as disciplinas se encadeavam, de modo a formar um conjunto lógico e coerente, que pudesse possibilitar às professoras e professores em formação, a compreensão da natureza e da especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil.

Durante a realização do curso, tive meu primeiro contato com a teoria histórico-cultural, até então desconhecida em nosso contexto formativo. Esse novo conhecimento

suscitou novas expectativas e questionamentos, principalmente ao conhecer as elaborações teóricas de Lev Vigotski, apresentado como o precursor dessa perspectiva. Tais inquietações possibilitaram-me repensar as minhas práticas e a maneira como concebia a educação, ocorrendo o que sugerem Teixeira e Mello:

Quando entendemos que o processo de educação é responsável pelo processo de humanização - ou seja, quando nos damos conta de que a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade constituem uma possibilidade para cada um e todos os seres humanos e que essa formação e desenvolvimento dependem da educação -, passamos a entender que a educação é uma atividade essencial na esfera da vida das pessoas que contempla o que está além dos atos de sobrevivência: a formação das qualidades humanas das pessoas. (TEIXEIRA e MELLO, 2016).

No decorrer dos estudos realizados ficou muito claro para mim, que havia uma outra maneira de pensar e fazer educação e, aos poucos, fui alterando a minha concepção de ser humano, educação e educação infantil. A cada novo encontro ficava mais claro como se dava o processo de formação humana, e dessa forma passei a compreender que “o homem não nasce humano”, mas humaniza-se durante seu processo de formação, por meio das relações sociais que vivencia e da internalização da cultura do grupo social do qual faz parte.

A experiência de conhecer uma abordagem teórica que apresenta em seu bojo uma nova visão de homem, educação e cultura, levou-me a repensar sobre o quanto se fazia importante a adoção consciente de uma teoria que fundamentasse a minha prática pedagógica e ampliasse meus conhecimentos para além da sala de aula, ajudando-me a compreender melhor meu espaço de atuação profissional e as ações desenvolvidas.

Dessa maneira, ficou muito mais fácil perceber o quanto é necessário que o professor busque superar o uso do senso comum em sua prática para que não fique sobrepujado à lógica da vida cotidiana como fundamento de seu trabalho pedagógico, limitando-se ao papel de um mero reproduzidor de ações irrefletidas. Ao tomar a vida cotidiana como principal e/ou único fundamento de sua prática, o professor tenderá a entrar em um processo de automatismo, no qual passa a não refletir sobre suas práticas e a desconsiderar os determinantes da realidade social em que se encontra inserido, levando-o ao imediatismo e ao espontaneísmo exacerbado, em que o processo educativo bem como os problemas que a este se agregam são percebidos como naturais.

Alguns professores, em meio a situações atípicas, posicionam-se com falas que demonstram certo comodismo, com frases do tipo: “as coisas sempre foram assim e sempre serão”, ou ainda, “não adianta nadar contra a maré, cada um faz o que pode e

pronto”, sem que estes consigam vislumbrar outra possibilidade viável e possível para que o cenário venha a ser modificado.

No entanto, é preciso que se recupere a certeza de que o trabalho desenvolvido pelo professor não é qualquer ação, e que se vislumbre a importância desse trabalho para a formação humana a partir de uma perspectiva de educação que possibilite clareza na intencionalidade das ações desenvolvidas, sobre o qual o ato de refletir acerca das variáveis que permeiam o processo educativo torna-se uma prática costumeira, oportunizando sua compreensão.

A partir de minha participação no referido curso, procurei compreender que a teoria histórico-cultural apresentava-se como uma possibilidade que poderia proporcionar mudanças qualitativas em meu trabalho como professora da educação infantil e, conseqüentemente, contribuir para o processo de formação das (os) demais educadoras (es) que atuam nessa etapa, à medida em que oferece uma sólida compreensão acerca da formação humana, a importância da educação nesse processo, além de nos proporcionar uma profunda reflexão sobre a importância do professor na formação do outro e a necessidade de explicitar a real intencionalidade no trabalho docente.

A vivência enquanto cursista levou-me a repensar minha prática e impulsionou-me a experiência de participar do processo seletivo para o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará – UFPA, com o projeto intitulado “Formação de professores que atuam na Educação Infantil e suas práticas pedagógicas”, com o objetivo de ingressar na pós-graduação e, posteriormente, “encontrar” as possíveis respostas que tanto buscava com relação às práticas pedagógicas adequadas a serem adotadas na educação infantil e principalmente entender como ou até onde a teoria histórico-cultural apresentada no curso de formação poderia ajudar-me nessa nova jornada.

A participação nesse processo foi encarada como mais um passo em direção à apropriação de novos conhecimentos que a posteriori pudessem contribuir com o processo de formação de outros/as professores/as, os quais compartilhavam anseios e a angústia de querer colaborar cada vez mais com a formação das crianças, apesar da carência de conhecimentos teóricos para respaldar e orientar as práticas adotadas, pois como afirma Mello (2007):

Apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na

prática docente, que, vale lembrar, é um trabalho livre, como são poucos na sociedade atual. Como o trabalho do artista, o trabalho docente é trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade – arrisco dizer – o mais nobre em nossa sociedade: a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança (MELLO, 2007, p.12).

Minha aprovação como aluna do curso no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais” se constitui como um fato duplamente importante. Primeiramente, pela possibilidade de prosseguir com meus estudos acerca da teoria histórico-cultural e assim avançar na minha formação profissional e, em segundo lugar, por suscitar nos/as demais colegas da turma que participaram do curso de formação continuada, o sentimento de que também poderiam ingressar em um curso de mestrado, o que, após o encerramento do curso de aperfeiçoamento, tornou-se um desejo comum entre a maioria.

Durante todo o mestrado, procurei participar de forma ativa nas disciplinas e eventos que viessem enriquecer meus estudos acerca da temática da “formação de professores e trabalho docente”, com especial ênfase na educação infantil, o que me conduziu a um salto qualitativo em meu modo de pensar, perceber e compreender o contexto externo que envolve a formação de professores em nosso país, ao mesmo tempo que me foram descortinados alguns fatores e interferências de instituições externas que incidem pontualmente sobre as decisões e caminhos a serem implementados pela educação, corroborando de forma incisiva no processo de esvaziamento e desvalorização do trabalho desenvolvido pelo professor no contexto em que atua.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva histórico-Cultural – GEPEHC, constituído por professores/pesquisadores e estudantes do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, que estuda, pesquisa e debate acerca das contribuições da teoria histórico-cultural para as áreas da Infância e da educação infantil, apresentou-se como um importante espaço de estudos e reflexões, sobre as ideias e concepções produzidas por Vigotski.

O grupo foi fundado e é coordenado pela professora Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, que, atualmente, desenvolve o projeto de pesquisa intitulado “Crianças da Amazônia: estudos sobre a infância e educação infantil na perspectiva histórico-cultural”, que se configura ao mesmo tempo como um projeto de pesquisa e de formação de professores da educação infantil. Minha participação no GEPEHC me

oportunizou conhecer um pouco mais da perspectiva apresentada por essa teoria que visa a formação humana consciente, por meio das interações que ocorrem nas relações sociais vividas nos contextos que integram a vida de cada um.

Dessa forma, ter participado do curso de formação continuada, fundamentado na teoria histórico-cultural, representou um divisor de águas tanto na minha formação acadêmica quanto com relação às minhas dúvidas, assim como se constituiu em uma possibilidade de ampliar meus conhecimentos e mudar minhas perspectivas e práticas. Dessa maneira, este estudo nasce a partir dessas duas vivências, que trouxeram muitas contribuições a minha *práxis* e a minha formação humana.

A participação no grupo de estudos, as disciplinas ofertadas pelo programa, assim como as orientações recebidas no Seminário de Pesquisa, oportunizaram a ampliação de meus conhecimentos com relação à pesquisa educacional, à educação brasileira bem como à formação de professores. Ajudaram-me, ainda, a definir minha proposta de investigação, elucidando a problemática que então orienta esta pesquisa e que está estreitamente relacionada à minha formação e *práxis* enquanto professora da educação infantil.

Construção do problema, questões e objetivos.

Na intenção de compreender a questão da formação continuada de professores da educação infantil, dediquei-me a estudar acerca da teoria histórico-cultural na intenção de conhecer os fundamentos, as categorias e as implicações para o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil. Em seguida, ampliei a busca pelos principais marcos legais que respaldassem a educação de nosso país e que orientam a formação continuada. Além de, realizar um levantamento junto a literatura produzida na área, no intuito de compreender como a temática da formação continuada de professores da educação infantil tem se apresentado no cenário brasileiro, além de averiguar quais são os principais problemas a serem enfrentados.

Esse triplo movimento – estudo da teoria histórico-cultural, dos marcos legais brasileiros e a revisão da literatura sobre a temática da formação continuada de professores da educação infantil – possibilitou melhor compreensão acerca do problema e a formulação da questão central desta pesquisa, orientando o objetivo geral e os objetivos específicos.

Pensar a formação continuada dos professores de educação infantil apresentou-se ao mesmo tempo como um desafio e uma possibilidade. Desafio, porque enquanto sujeito pertencente a esse contexto, conheço a urgência de se efetivarem ações que favoreçam o processo de formação desses profissionais, tornando possível a ampliação da percepção de cada professor como sujeito ativo de sua formação e coautor na formação do outro, dentro do processo educativo.

De acordo com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada”, Resolução Nº 02, de 1º de julho de 2015, do MEC, em seu capítulo I – Das disposições gerais, parágrafo 3º, artigo 3º:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

O parágrafo 5º dessa Resolução, que trata sobre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, afirma que a formação continuada é “[...] componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica”. Dessa maneira, a formação continuada configura-se como uma possibilidade na qual o professor poderá apropriar-se de conhecimentos que o ajudem a pensar ações fundamentadas em base teórica sólida, que o oportunize a superação dos desafios e limites que circundam o contexto social em que este processo ocorra.

Na busca da compreensão acerca da formação continuada, realizei um breve levantamento documental para auxiliar na contextualização dessa formação. Iniciei a partir da “Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”, Lei Nº 9.394/1996, do documento da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica” (2004), do relatório final dos estudos acerca da “Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros”, estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita (2011), do “Plano Nacional de Educação – PNE (2014- 2024) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” (2015).

Com intuito de efetivar uma lógica temporal na sucinta análise documental realizada, iniciei os apontamentos fazendo referência a LDB N° 9.394/1996, documento legal que estabelece o princípio universal da educação para todos, enquanto um direito garantido pela Constituição Federal e define e regulariza a organização da educação brasileira, estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, bem como definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Entre as diversas mudanças ocorridas no cenário da educação de nosso país a partir da LDB, destaco a inclusão da educação infantil (creche e pré-escolas) ao sistema educacional, como a primeira etapa da educação básica, definindo-a como espaço propício para se cuidar e educar com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança de zero até cinco anos de idade, em uma ação de complemento à família e a comunidade na qual a criança encontra-se inserida.

No que tange à formação de professores, a referida lei define em seu art. 62 que a formação de docentes para atuarem na educação básica deve ocorrer prioritariamente em nível superior, em curso de licenciatura em graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, mas admite, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Essa determinação busca implementar a formação dos profissionais que por ora atendem as exigências da lei, mas busca também viabilizar o acesso de uma grande maioria que se encontra à margem dessas determinações, cabendo aos sistemas de ensino promover a valorização desses profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A LDB determina que a formação dos professores atenda às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, definindo como fundamentos a presença de sólida formação teórica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, a associação entre teorias e práticas, mediante estágios

supervisionados, a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Entre os fundamentos acima citados, destaco a capacitação em serviço que entendemos como a implementação de ações que visam favorecer a autonomia e a autoconfiança do professor, com a intenção de promover o seu desenvolvimento pessoal para possa enfrentar as situações referentes à sua atividade, por meio da aplicação dos conhecimentos obtidos, com a possibilidade de criar, resolver problemas, oferecer alternativas de melhorias e criar ambiente adequado.

Frente à determinação da lei, algumas escolas, principalmente as escolas particulares, passaram a cobrar de seus professores que procurassem a formação necessária de modo a cumprir a lei em vigor, deixando claro que a não adequação seria usada como um critério de permanência ou não desse profissional junto a seu quadro docente.

Como consequência, um número considerável de professores que tinha apenas a formação a nível médio, ingressou em cursos promovidos por instituições particulares ofertados em um curto espaço de tempo, normalmente realizados durante os finais de semana, os quais se apresentavam como uma opção interessante e viável, frente às necessidades de uma grande maioria de profissionais sem a formação exigida pela lei. O crescente número de instituições que se lançaram no mercado, oferecia inúmeras facilidades para o acesso ao ensino superior, com baixa concorrência, tempo razoavelmente curto para conclusão dos cursos e mensalidades com um valor inicialmente viável e negociável. Com isso, muitos profissionais vislumbraram a possibilidade de atenderem as especificações da lei.

Teixeira e Mello (2015) discutem como isso se deu especificamente na educação infantil. Segundo as autoras, a elevação no quantitativo de professores dessa etapa da educação básica com formação a nível superior, conforme exigido pela LDB, passou de 11% em 2000 para 60% em 2013, o que elas atribuem principalmente ao aumento do ingresso de professores em cursos de ensino superior ofertados pelas instituições particulares, que de acordo com dados do INEP levantados pelas pesquisadoras:

Das instituições responsáveis pela oferta de 32 mil cursos de graduação, [...] apenas 301 são públicas e 2090 são privadas. Assim dos 5.373.450 alunos de graduação, 71% deles estão vinculados a instituições privadas de ensino. Além disso, desse total de matrículas, 15% delas são realizadas em cursos a distância, sendo que 86% desses cursos são oferecidos por universidade privadas, e a licenciatura é o grau acadêmico que mais registra participantes nesta modalidade. (MELLO e TEIXEIRA, 2015, pp.1-2)

O grande número de professores que se formam por via das universidades particulares, sem dúvidas, deve ser um aspecto importante a ser considerado no contexto de formação do professorado, que muito além de concretizar um sonho ou desejo de uma formação a nível superior, vê-lo transformado em uma exigência para que este continue a exercer sua função enquanto docente.

Entre os documentos importantes que tratam e analisam a formação continuada dos professores em nosso país, debruço-me sobre o estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, no ano de 2011, intitulado “Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros”, que deu origem ao relatório final que apresenta os resultados da pesquisa que teve por objetivo identificar como se configuravam as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação empregados até aquele período.

O relatório discute inicialmente acerca das mudanças pelas quais a educação brasileira têm passado, dando destaque aos avanços observados em diferentes campos do conhecimento, as reformas curriculares e as avaliações censitárias sistemáticas, de caráter externo que realizam o levantamento quantitativo de determinado grupo (aluno, professor ou escola) com intuito de estabelecer responsabilizações e controle em nível nacional e estadual etc.

De acordo com o referido relatório, as medidas que buscavam superar os problemas de acesso e a permanência bem-sucedida em escolas públicas de boa qualidade, contraditoriamente revelaram a fragilidade da formação inicial dos docentes, ou seja, a chamada redemocratização da educação pública acarretou desequilíbrio entre a ampliação da oferta de vagas e a capacidade real e aceitável das instituições escolares para atender os alunos em conformidade com o que era esperado, uma vez que os desafios agravaram as condições de trabalho desses profissionais.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), no final da década de 1990, a formação disponibilizada aos professores brasileiros não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares (BRASIL/MEC, 1999).

O baixo desempenho apresentado pelos educandos, em grande parte tem sido atribuído aos professores e relacionado a sua falta de formação. Estes são responsabilizados pelos resultados apresentados e incumbidos de promoverem

mudanças qualitativas no contexto educativo, no qual parece serem esquecidas e negligenciadas as contribuições externas a este contexto.

O estudo que deu origem ao relatório aqui citado, teve como pretensão verificar como a Formação continuada foi efetivada em diferentes estados brasileiros com enfoque especial nas escolhas realizadas pelas secretarias estaduais (SEE) e municipais (SEM) de educação, aprofundando as discussões sobre como essa formação tem contribuído para o desenvolvimento dos docentes e da qualidade dos processos educativos no país.

Segundo o referido estudo, a crise da escola e as novas demandas oriundas das transformações sociais evidenciam que o trabalho dos professores tem sentido os reflexos das mudanças de uma sociedade globalizada, que tem agregado ao seu trabalho novas demandas que acabam por assumir a centralidade das atividades desse profissional intensificando cada vez mais a complexidade de suas atividades.

Dessa maneira, associar o baixo desempenho dos alunos à fragilidade da formação desse professor, vem colocando-o no centro das preocupações das políticas educacionais e conseqüentemente atribuindo-o uma responsabilidade que corresponde a diversos aspectos de um contexto que envolve o processo educacional, e que não podem e nem devem ser desconsiderados.

Uma nova compreensão a respeito do trabalho do professor, considera a docência como uma atividade humana complexa, com características próprias que efetuadas em unidades escolares singulares requerem e mobilizam novas perspectivas de análise. Dessa forma, os professores começam a ser percebidos como pessoas essencialmente sociais, que têm em si identidades (pessoal e profissional) imersas em relações sociais que implicam diretamente sobre seus conhecimentos, valores, atitudes e práticas enquanto sujeitos em constante processo de transformação em interação com seus contextos concretos de vida.

É preciso reconhecer que as práticas e políticas de formação de professores têm mudado. Conhecê-las requer um exercício de análise contínua que permita considerar todos seus aspectos: restrições, limitações e equívocos, sem, no entanto, deixar de reconhecer suas possibilidades de ação e avanço.

Nas últimas décadas, diversos programas de formação continuada de professores foram desenvolvidos e muitos foram avaliados e tornaram-se objeto de pesquisa. De um modo geral, os estudos mostram que os resultados almejados com a implantação dos programas de formação não foram alcançados, sendo necessária uma revisão dessas

políticas, mas também mostraram propostas inovadoras que respaldam reflexões importantes.

Segundo o levantamento realizado pela Fundação Carlos Chagas (apud VAILLANT, 2007; VEZUB, 2005, 2007) os investimentos realizados para implementação de programas de formação de professores, constatou-se que não havia uma equivalência entre os resultados almejados e os alcançados, evidenciados pelos relatórios de programas como o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, mostrando o “baixo impacto” dos programas de capacitação, transformação e aprimoramento das práticas docentes.

Assim, em 2007, a Comissão das Comunidades Europeias elaborou um documento, no qual elenca os principais problemas ligados ao exercício da docência, com ênfase nas novas competências e nos papéis que lhe são exigidos.

Ainda sobre o tema da formação continuada de docentes, Vezub (2005, 2007 apud, CHAGAS, 2011. p.12) mostra através de levantamentos efetuados, que uma série de problemas são comuns a situação em pauta, destacando-se ações isoladas, pontuais e de curta duração, reproduzindo relações próprias da vinculação escolar e que tendem a favorecer formações que privilegiam o professor, colocando-o de maneira isolada do seu contexto de trabalho, uma vez que são poucas as propostas direcionadas ao coletivo dos profissionais que atuam em um mesmo contexto institucional.

No que tange às ações formadoras, a insuficiência de monitoramento e avaliação que somadas à descontinuidade de políticas e sua desarticulação configuram-se como entraves à promoção de uma formação continuada de qualidade, que faça a diferença no processo formativo do professor.

Baldock, Manning e Vickerstaff (2003, apud CHAGAS, 2011,p.12) afirmam que um país que investe e reconhece o valor da educação e que tem sua população frequentando escola de boa qualidade e conseqüentemente com uma escolarização adequada, tende a apresentar índices muito baixos de criminalidade, bons indicadores de qualidade de saúde, com ênfase a quase inexistência de mortalidade infantil, seguida de taxas muito baixas de desemprego, este tem possibilidades muito pequenas de enfrentar instabilidades econômicas.

Dessa forma, a preocupação com a formação continuada dos professores torna-se indispensável, já que por vezes é apresentada como uma ação compensatória as

limitações e problemas apresentados pela formação inicial, que em alguns casos chega a ser precária e que tem repercutido fortemente no trabalho docente. Por outro lado, ela se mostra necessária frente a inegável dinâmica do campo educacional, que acaba por requerer destes profissionais constantemente novos conhecimentos a respeito do processo educativo, que contribuem para seu desenvolvimento profissional.

Um grande desafio para efetivação das formações de professores reside no modelo, concepção e objetivo a ser adotado, uma vez que não há um consenso entre aqueles que concordam com a importância de seu papel na formação do professor sobre qual seria a melhor “maneira de se pensar e efetivar” a formação continuada. Quando são colocados em pauta quais devem ser os objetivos da Formação Continuada surgem diversas propostas, entre elas as que salientam que essa formação deve tentar modificar a situação de ensino aprendizagem nas escolas e, por isso, tem que provenham das reais necessidades dos professores, sem no entanto deixar de focar as situações cotidianas por eles vivenciadas junto aos alunos no espaço escolar e que tenha em vista que a mudança não ocorre de forma rápida e em pouco tempo, mas de maneira gradual.

Em oposição às propostas anteriores relacionada à formação continuada, apresentam-se as propostas que afirmam ser preciso a implementação de propostas mais sistêmicas, que focam a organização da escola como um todo sem centrar tanta atenção na figura do professor e mostrando que bons projetos de formação continuada não podem ser elaborados nem por professores nem por escolas, uma vez que ambos encontram-se tão imersos no cotidiano escolar, eles não conseguiriam precisar quais são suas necessidades, hierarquizá-las e, sobretudo, delinear propostas de como executá-las, sendo recomendado delegar o planejamento e a execução de programas de Formação Continuada a pessoas vinculadas à Educação.

Os diferentes posicionamentos acerca da formação continuada podem ser agrupados em dois grupos bem distintos. O primeiro grupo centra sua atenção no sujeito professor, afirmando que uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos possibilitará que eles avaliem melhor sua importância social e confirmem um novo sentido a sua profissão. Uma vez que a formação inicial dos docentes acontece de maneira aligeirada e precária, o fato de centrar-se na figura desse profissional o ajudaria a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais, de habilidades para o adequado manejo da sala de aula e ainda, de uma visão objetiva sobre temas que se manifestam

constantemente no dia a dia escolar, perpassando pela violência, uso abusivo de drogas, gravidez e/ou paternidade na adolescência, dentre outros.

O segundo grupo defende a centralização da formação nas equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas. Observa-se que há discordância dentro desse grupo, formando assim dois subgrupos. O subgrupo daqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola e o subgrupo dos que buscam fortalecer e legitimar a escola como um local propício à formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento nela de uma comunidade colaborativa de aprendizagem.

Apesar das divergências, há uma perspectiva de se fortalecer e legitimar a escola como lócus de formação contínua e permanente. Um aspecto importante a ser abordado a partir desta perspectiva é que ela propiciaria o clima de colaboração entre os professores, uma vez que a participação deles é desejável em todo o processo formativo, possibilitando ouvir seus posicionamentos sobre os problemas que enfrentam, valorizando a coletividade, com ações denominadas de colaborativas, ocasiões em que os professores se reúnem para estudar, fazer análise curricular e propor modificações, pesquisas, avaliações internas e assim por diante no espaço onde atuam, esperando-se que as discussões e reflexões contribuam com um clima de confiança que venha a oportunizar *feedback* que auxiliem no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

É notório que estados e municípios possuem a responsabilidade de organizarem seus sistemas de educação, elaborando e executando políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações, o que se aplica à formação continuada de seu professorado.

No documento intitulado catálogo-2006, publicado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e Coordenação Geral de Política de Formação (COPFOR), tornou pública a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – REDE, que fora instituída no ano de 2004, com a intenção de articular os processos de formação de professores com a pesquisa e a produção acadêmica relacionada a essa temática. Essa “Rede” funcionaria como uma política para a formação de professores, sendo formada por centros de pesquisa e desenvolvimento da Educação e pelos sistemas de ensino público, contando ainda com a participação e coordenação da Secretaria de Educação Básica – SEB, do MEC.

A partir do lançamento da Rede, por meio da SEB, o MEC elaborou planos e projetos para que fosse possível a implementação de políticas de qualificação, não só dos professores como também dos demais trabalhadores em educação. Dentre as ações desenvolvidas, uma das mais importantes foi a institucionalização da formação continuada nas universidades públicas e nos órgãos gestores da educação. Tal fato contribuiu para o fortalecimento da área de formação de professores nas universidades, fomentando o surgimento de grupos de pesquisa, o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão e a produção acadêmica.

Dessa maneira, o desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, o que requer que tanto a formação inicial quanto a continuada, sejam pensadas como elementos articulados dentro do processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor.

A referida Rede definia como política que a formação deve ser permanente e não deve ser pensada enquanto uma correção de um curso anterior que tenha sido precário, mas como possibilidade de agregar a prática docente a produções acadêmicas importantes, possibilitando ao professor uma constante reflexão e (re) significação de sua prática no cotidiano escolar.

Outro importante documento para se pensar a Formação Continuada é o Plano Nacional de Educação (2014- 2024), que propõe em sua “Meta 15” que se garanta em regime de colaboração entre as esferas governamentais, a política nacional de formação dos profissionais da educação, que se compromete no prazo de um ano da vigência, assegurar que todos(as) os(as) professores (as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Entre as 13 estratégias de efetivação desta meta, destaco as que considero pertinentes ao problema discutido neste projeto de dissertação.

15.1 – [...] apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação [...].

15.3. Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4. Consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.11. Implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

(BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014- 2024)

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, tornam-se inúteis quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (BRASIL, 2001, p.73).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015), em seu Art. 3º afirmam que a

formação inicial e formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas, a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área, a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

E em seu § 3º, discorre sobre as formações (inicial e continuada) como processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, já em art. 5º, fala que a formação

Deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

Visando compreender as Diretrizes, apoiei-me nos apontamentos realizados por Luiz Fernandes Dourado, um dos relatores desse documento diz que repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições relacionadas à valorização desses profissionais. Assim as diretrizes são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional uma vez que:

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. (DOURADO, 2015, p. 301)

Segundo Dourado (2015), o Conselho Nacional de Educação (CNE) há tempos vinha realizando discussões e estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para a educação básica, que ocasionou a aprovação de resoluções propícias à formação desses profissionais. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – 2015, definem os princípios dessa formação, sinalizando uma maior organicidade nos projetos formativos e maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, definindo que a formação inicial e continuada deve então contemplar:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015)

A concretização das propostas então descritas, implicariam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, ao passo que dessa forma se poderia garantir o direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados, “o que exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas” [...]. (DOURADO, 2015, p. 307)

Além dos documentos legais que orientam e estabelecem as bases sobre o processo de formação continuada de professores, investiguei também como essa questão se apresenta na literatura da educação, destacando os trabalhos que tratam de maneira específica da formação do professor de educação infantil e que descrevem algumas

possíveis evoluções e/ou entraves em relação a essa formação no contexto educacional atual.

A revisão de literatura foi realizada no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Scientific Electronic Library Online - SCIELO e no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED no GT 07 Educação de crianças de 0 a 6 anos e no GT 08 Formação de professores, no período de 2004 a 2016.

Além dos textos encontrados nesses periódicos, selecionei outros dois textos que considero indispensáveis à compreensão do problema em tela. São eles: “Formação de Professores: uma teoria para orientar as práticas” de Teixeira e Mello (2015) e “Contribuições da teoria histórico cultural para a universalização da pré-escola no Brasil”, de Teixeira e Araújo (2016).

Utilizei como descritores para a realização da busca nos periódicos o binômio: “formação continuada” e “ formação continuada de professores de educação infantil”. O resultado encontrado compõe as tabelas e gráficos abaixo.

Tabela 1 - Descritor: “Formação Continuada”

LOCAIS	TOTAL
CAPES	1.633
SCIELO	179
ANPED – GTS 07/ 08	261
TOTAL	2.073

Nesse primeiro levantamento de produções acadêmicas que tratassem da temática “Formação Continuada”, obtive um quantitativo significativo, apesar de que minha perspectiva inicial era bem maior, ao considerar que essa questão se tornou um tema bastante relevante no campo educacional, ao possibilitar reflexões sobre a relevância dessa formação para a elevação da qualidade do ensino ofertado no contexto atual.

Ao utilizar o descritor “Formação Continuada de professores de educação infantil” obtive o seguinte resultado, descrito na tabela 2.

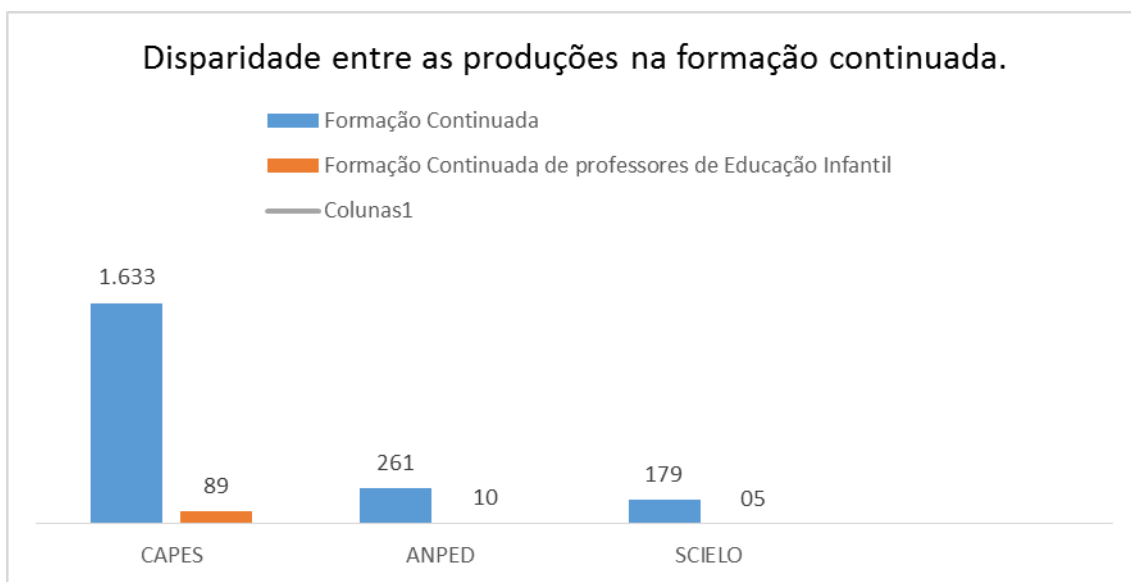
Tabela 2 – Descritor: Formação continuada de professores de educação infantil

LOCAIS	TAL
CAPES	89
SCIELO	05
ANPED – GT 07 / 08	10
Total	104

Confesso que os resultados não foram nada animadores, pois confirmam o quanto os estudos, as produções e a valorização do trabalho desenvolvido nessa etapa da educação básica ainda são muito escassos. Isso se explica de algum modo pelo fato de a educação infantil só ter sido reconhecida como educação em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocasião em que ela deixou de ser considerada assistência social e passou a integrar o sistema escolar brasileiro, como a primeira etapa da educação básica.

O gráfico 1, mostra a disparidade entre as produções que tratam da formação continuada de forma mais abrangente e as produções que se direcionam à formação continuada dos professores que atuam na educação infantil.

Gráfico 1: Disparidade entre produções na formação continuada



Após realizar a seleção que melhor se adequava a proposta desse trabalho, ficou evidente que muitos trabalhos selecionados apesar de tratarem da temática Formação continuada de professores da educação infantil, apresentavam focos diversos e distintos, não estavam direcionados à formação do profissional para atuar nessa etapa básica. Desse modo, foi realizada uma nova seletiva que originou resultado apresentado na tabela 3:

Tabela 3 – Levantamento de produções acerca da formação de professores na educação infantil

LOCAIS	TOTAL
CAPES	01
SCIELO	03
ANPED – GT 07	01
ANPED – GT 08	03
Total	08

Nessa etapa da pesquisa ficou evidente, que apesar da educação infantil ter ganho “visibilidade” no contexto educacional, após seu reconhecimento legal enquanto primeira etapa educação básica, os trabalhos direcionados ao estudo da formação de seus professores ainda são restritos, o que pode ser ocasionado pelo pouco status atribuídos aos profissionais que atuam na educação infantil.

Partindo da leitura e análise dos trabalhos selecionados, se alguns aspectos apresentavam recorrentes, os quais deram origem a três categorias que serão focados. São elas: a efetivação das formações continuadas, relação teoria e prática e a desvalorização do trabalho efetivado na educação infantil.

Ao me deter à análise dos textos, percebi que a preocupação com a efetivação das formações continuadas é pauta recorrente entre autores: Rangel (2006), Kramer e Nunes (2007), Zapelini (2009), Roca (2012), Duarte (2012) e Barros & Medeiros (2014), uma vez que se tornou uma constante em suas falas, o quanto a falta de continuidade das formações continuadas tem se apresentado como um entrave, que em muitos casos configura a formação apenas enquanto ações conteudistas e abstratas.

Essa preocupação se agrava principalmente pelo fato de os professores não serem consultados sobre as formações a serem implementadas, o que os preocupa, pois

percebem que as formações são necessárias a qualificação de suas práticas, mas não se percebem e não são considerados enquanto elementos ativos no processo de escolha dessas formações.

Dessa maneira, as práticas de formação não têm alcançado de maneira ampla os sujeitos envolvidos nesse processo, uma vez que os docentes não são consultados acerca de suas necessidades, o que pode concorrer para o desânimo percebido no professorado brasileiro. Então, acredito ser preciso a implementação e manutenção dessas formações, ações essas que são de responsabilidade das esferas estaduais e municipais, que pouco investem na valorização das formações continuadas, as quais encontram-se atreladas a propostas políticas e não as necessidades reais e aos anseios dos indivíduos para quem elas “são pensadas”.

Muitos dos posicionamentos em relação a efetivação da formação continuada de professores permeiam a falta de relação aparente entre as formações e o contexto onde os professores atuam. Descentralizadas da figura desse profissional elas passam a não cumprir seu papel que é o de promover a formação qualificada.

Em outro momento, a contradição se apresentava com relação à dicotomia entre a teoria e prática. Loiola (2005) e Zapelini (2009) argumentam respectivamente sobre a desvalorização do conhecimento teórico dos professores, sinalizam que as concepções teóricas são muitas vezes percebidas como possibilidades para a resolução de problemas, de práticas imediatistas e não como fundamentação das práticas.

Dessa forma, muitos professores, argumentam que seus conhecimentos não são valorizados, uma vez que não são consultados sobre as formações ou temáticas que estes julgam importantes para seu processo formativo. Assim, passam a não se sentirem parte integrante e atuante de sua formação, pois suas necessidades e desejos não são ouvidos de serem ouvidos, argumentando que são eles a vivenciarem os dilemas e diversidades no contexto da sala de aula.

Quando o professor não consegue compreender claramente a relação existente entre a educação e a formação humana que a escola poderia possibilitar, ele passa a adotar atitudes marcadas pela lógica da vida cotidiana para tratar das questões educativas, o que tem repercutido em soluções inadequadas e passageiras.

Os estudos mostram que a maioria dos professores não se apropriam de uma teoria para fundamentar sua prática, por não conseguirem perceber a importância deste movimento para sua prática profissional. Alguns até chegam a aderir a uma teoria, mas isso não ocorre de modo intencional e sim dirigida pelo “acaso”, o que os impede de

conhecê-la em sua complexidade e perceber suas implicações, tornando-o um desenvolvedor de atitudes de espontaneístas que, não faz da teoria um instrumento de sua prática.

Ainda com relação a essa questão, percebo que muitos professores não conseguem compreender a aplicabilidade real de uma teoria como fundamento para suas práticas e com isso não se definem por uma teoria específica, utilizando-se de uma miscelânea de concepções teóricas das quais acreditam poder fazer uso sempre que necessitarem ou julgarem importante para resolução de problemáticas pontuais.

Em contrapartida, Teixeira e Araújo (2016), argumentam sobre a importância de se adotar de forma consciente uma teoria que respalde a prática do professor. Desse modo, ele terá a possibilidade de posicionar-se enquanto intelectual de sua prática e elemento ativo no processo educativo. Teixeira e Mello (2015) também ressaltam a importância da teoria na formação do professor:

A adoção consciente de uma teoria é, pois, uma necessidade da prática docente. De fato, não há prática sem teoria. Toda prática docente fundamenta-se numa concepção de educação, de criança, de infância; toda prática docente deriva uma maneira de conceber o lugar do professor, o lugar da criança que aprende, o lugar da cultura a partir da teoria em que se apoia e que pode estar clara ou não para o professor. (TEIXEIRA e MELLO, 2015, p.6)

De acordo com Teixeira e Mello (2015), a adoção consciente de uma teoria requer o domínio de um sistema conceitual. É esse sistema que possibilitará ao professor estabelecer uma relação crítica e consciente com a sua prática. Sem isso, o que temos é verbalização. O que de fato acontece é que muitos professores anunciam ou se declaram adeptos de uma determinada teoria, mas como não dominam o seu sistema conceitual ou esse sistema conceitual não é compatível com seu fazer pedagógico, acabam por desenvolver suas práticas baseadas no senso comum: um misto de verdades passadas, meias verdades, mitos e preconceitos.

Nessa perspectiva, a adoção de uma teoria é uma necessidade à prática docente, proporcionando ao professor clareza no caminhar e fazer educação, em meio a uma sociedade inebriada pelo relativismo.

Ao falar da formação humana, busquei ressaltar que o homem em seu processo de evolução tem como atividade vital, o trabalho, por meio do qual ele se transforma ao mesmo tempo em que transforma a natureza. No que tange ao trabalho do professor, o que presenciamos, no entanto, é uma constante desvalorização, o que se mostra ainda mais grave quando se trata do trabalho do professor da educação infantil.

Segundo Loiola (2005), Roca (2012) e Duarte (2012), essa percepção decorre da condição histórica em que este profissional é oriundo. Com uma visão deturpada de que o professor de educação infantil exerce a função de mero cuidador, muitos acabam não atribuindo o devido valor a esse profissional.

Embora muito se tenha avançado no campo da educação infantil, seus profissionais vivenciam momentos que desencadeiam sentimentos de desvalorização relacionados a seu trabalho, formação e profissionalização, em comparação aos demais professores de outras etapas. Essa desvalorização acentua-se em suas condições objetivas de trabalho, onde há fortes vestígios dessa depreciação, que se materializa em sua baixa remuneração salarial e na baixa frequência com que suas formações acontecem, intensificadas pela ausência de ações que elevem sua condição de importância no campo da educação.

Dessa maneira, é preciso criar condições que mantenham e/ou recuperem o entusiasmo inicial do professor, sua dedicação e a confiança nos resultados de seu trabalho de modo que possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação.

Com a intenção de melhor compreender o problema da formação continuada de professores, ampliei a pesquisa bibliográfica com as ideias apresentadas no texto “Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil, de Teixeira e Araújo (2016), que mostram por meio dos resultados de uma pesquisa empírica as contribuições que a teoria histórico-cultural pode dar aos professores que atuam na educação infantil, comprovando que os cursos de formação continuada de professores são espaços por excelência para a discussão e fortalecimento dessa concepção de educação implementada por essa teoria.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a infância é um momento privilegiado para o início do processo de constituição do sujeito. Desse modo, a educação infantil, tem importância fundamental para esse processo, pois nela se inicia a educação sistematizada e, conseqüentemente a ampliação do acesso da criança à cultura no convívio com outras crianças e com adultos, com os quais ela forma a sua consciência.

Na atualidade, o que tem se percebido é que a maioria dos cursos de formação de professores da educação infantil não consegue tratar de forma devida a especificidade da infância e, por conseguinte, da complexidade do trabalho pedagógico próprio dessa área, levando muitos cursos a serem marcados pelo esvaziamento teórico

e fragilizações da formação por conta dos generalismos, descontinuidades e incoerências.

Dessa maneira, percebemos que a maior parte dos cursos de Formação Continuada não consegue reunir teoria e prática. Alguns buscam priorizar as técnicas, ou seja, o “como fazer” o que para muitos professores é a parte mais importante, pois sempre ficam esperando receitas prontas para utilizá-las em seus trabalhos. Outros que tentam fazer diferente, não conseguem ir muito além do nível do discurso e não mostram concretamente como os professores podem se valer dos conceitos e ideias aos quais foram estudados.

No contexto atual da educação infantil, repensar a própria formação deve se constituir uma necessidade ao professor, para que assim possa avaliar suas reais necessidades, procurando sempre elevar seus conhecimentos e perspectivas. A superação dos desafios presentes no contexto educacional e as novas exigências que se apresentam requerem cada vez mais que os profissionais se proponham a uma constante qualificação permanente, para que seus conhecimentos e práticas possam ser atualizados.

Desse modo, a presente pesquisa, apoiou-se em estudos que tratam da formação continuada de professores, tendo por base os principais marcos legais da educação brasileira referentes a essa temática e as proposições centrais de Vigotski, visando fomentar o diálogo acerca das contribuições da formação continuada para o desenvolvimento do professor, buscando responder a seguinte questão central: **Quais são os impactos de um curso de formação continuada, fundamentado na teoria histórico-cultural, a nível de aperfeiçoamento em educação infantil nas concepções e práticas pedagógicas dos professores cursistas?**

Para ajudar na elucidação da questão central, optei por desdobrá-la em três questões específicas, a saber:

1. Como se estruturou e foi efetivado o curso de formação continuada a nível de aperfeiçoamento, intitulado “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico da educação infantil”, ofertado a profissionais da educação infantil do município de Castanhal-Pará?
2. Quais foram as principais mudanças apresentadas pelo curso de aperfeiçoamento “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico da educação infantil”

com relação às concepções de educação infantil, criança e professor, segundo a percepção dos professores cursistas?

3. Como essas mudanças têm se materializado em termos de práticas pedagógica para os participantes?

Com o objetivo de responder as referidas questões, tracei os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Identificar as principais mudanças de um curso de formação continuada, fundamentado na teoria histórico-cultural em nível de aperfeiçoamento em educação infantil nas concepções e práticas pedagógicas dos professores cursistas do município de Castanhal-Pará.

Objetivos específicos:

- Conhecer a proposta do curso e como se efetivou no município de Castanhal-Pará;
- Analisar as principais mudanças observadas nas concepções de educação infantil, criança e professor, apresentadas pelo curso de aperfeiçoamento em “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico da educação infantil” implementado no município de Castanhal – Pará, na visão dos professores cursistas;
- Evidenciar como as mudanças observadas se materializaram nas práticas dos professores cursistas.

Justificativa

A referida pesquisa possui grande relevância ao se propor evidenciar a importância da formação continuada para o desenvolvimento dos profissionais que atuam na educação infantil, em especial, as contribuições do curso fundamentado na teoria histórico-cultural.

Enquanto uma ação destinada ao desenvolvimento coletivo, a formação continuada pode oportunizar aos seus participantes a apropriação de novos conhecimentos, bem como a reflexão de práticas desenvolvidas no contexto da educação básica que são fundamentais para elevação da qualidade educacional, uma vez que essa se constituiu uma das áreas estratégicas de formação, por se tratar da base do processo educativo.

O documento que torna pública a Rede Nacional de Formação Continuada aos sistemas estaduais e municipais de ensino, às universidades, aos professores e a todos os envolvidos no processo de formação de profissionais da educação em nosso país, discorre sobre esta modalidade de formação e informa que:

No que tange à formação continuada, a LDB define no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Dessa forma, este trabalho buscou evidenciar a necessidade de que a formação continuada realmente se configure como uma possibilidade de transformação das perspectivas e práticas dos professores da educação infantil e, conseqüentemente, de suas percepções de mundo, para que possam ter ampliados seus entendimentos em relação às atividades que desenvolvem e a importância delas para a educação das crianças de zero a cinco anos de idade.

A relevância acadêmica desta pesquisa encontra-se ancorada em sua intencionalidade de contribuir com as reflexões acerca da necessidade de se pensar e efetivar a formação continuada em prol do desenvolvimento dos profissionais que atuam na base da educação de nosso país, partindo da análise de um curso de aperfeiçoamento pensado e concretizado por pesquisadores pertencentes ao contexto acadêmico, com ênfase a extensão do conhecimento aprendido e produzido neste espaço e as possíveis contribuições desta formação para as práticas desenvolvidas pelos professores cursistas em seu contexto de atuação.

Essa formação apresentou-se como uma oportunidade de estreitamento das relações entre as universidades e os profissionais que atuam no chão da escola e que em sua maioria, após o ingresso ao mercado de trabalho enfrentam dificuldades para darem prosseguimento a seus estudos e veem na formação continuada a possibilidade de se apropriarem de novos conhecimentos que venham contribuir com suas formações enquanto profissional da educação.

Assim, pressupus que a formação continuada poderia contribuir para firmar e efetivar a relação teoria e prática no espaço escolar, estimulando os profissionais da educação, a partir da apropriação de novos conhecimentos, a sentirem necessidade de

dar continuidade aos seus processos de formação por meio dos cursos de *lato sensu* e posteriormente *stricto sensu*.

Dessa maneira, a oferta de formação continuada, pensada pelas universidades em parceria com as secretarias de educação municipais e as unidades de educação infantil, apresenta-se como uma possibilidade viável, que poderá contribuir relevantemente para que os profissionais envolvidos possam, a partir da apropriação de novos conhecimentos, resignificar suas práticas, contribuindo cada vez mais com a qualidade educacional de nosso país.

Nessa perspectiva, a formação continuada se constitui como importante elemento para formação dos profissionais que atuam na educação e aqui damos ênfase aos profissionais da educação infantil, pois enquanto professora cursista da primeira turma do curso de formação continuada a nível de aperfeiçoamento ofertado no município de Castanhal, reitero que um dos pontos positivos apontados pela equipe com a qual desenvolvia minha atividade enquanto diretora, foi a seleção do público alvo que não se restringiu aos professores, possibilitando também a formação das docentes, coordenadora e gestora da unidade escolar.

Esse aspecto foi fundamental para reflexão não só do trabalho desenvolvido pelo professor junto às crianças, mas das relações e interações desenvolvidas por cada profissional que ali atuava, possibilitando analisar e vislumbrar a importância de todas as vivências partilhadas, seja com as crianças, com seus familiares ou demais membros da comunidade escolar.

Ressalto a necessidade de se conhecer e compreender a real condição de vida das crianças que frequentam turmas de educação infantil nas redes públicas de ensino. Muitas crianças da educação infantil vivem em precárias condições de vida, o que resulta no cerceamento do acesso à cultura acentuando cada vez mais a divisão de classe que permeia a realidade brasileira.

Desse modo, a formação continuada precisa oportunizar por meio de suas propostas e ações, que os professores se apropriem de teorias críticas que os permita analisar, criticar e efetuar as mudanças possíveis e lutar pelas mudanças necessárias no contexto educacional que atuam e concomitante a este processo, possam contribuir para a formação de sujeitos críticos desde a infância.

Nessa perspectiva, a formação continuada precisa ter sua implementação assegurada e repensada, para que seja superada a falta de constância e de crítica, frente

sua relevância enquanto um direito assegurado apesar de nem sempre respeitado, o que não encobre e tão pouco obscurece sua importância.

Referencial Teórico

Para auxiliar a análise sobre as contribuições da formação continuada, em especial o curso de aperfeiçoamento fundamentado na teoria histórico-cultural, recorri ao sistema conceitual dessa teoria, construído para explicar como o homem constitui a sua personalidade consciente por meio das relações sociais que participa, conforme enunciado por Vigotski em sua “lei genética geral do desenvolvimento cultural” (1989, p. 58; 1997, p.106), na qual afirma que toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social.

Nessa perspectiva, a formação continuada aqui é compreendida como um aspecto importante para processo de formação dos profissionais que atuam na educação infantil, proporcionando novos conhecimentos e a apropriação das formas sociais que permeiam a realização dessa atividade, que se efetiva por meio dos signos e instrumentos, construídos historicamente, cujos significados são socialmente atribuídos por meio das vivências pessoais de cada um.

Cabe aqui evidenciar que nesse processo formador, o professor é elemento ativo na produção e ampliação de seu conhecimento, no entanto é preciso deixar claro o papel da realidade social, das condições de vida concretas de uma pessoa, uma vez que esta interfere no acesso à produções técnicas e simbólicas necessárias ao processo de formação humana.

Referencial Metodológico

A pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa, fundamentada na teoria histórico-cultural, por meio de princípios metodológicos que compreendem o homem inserido no mundo e na história.

Dessa forma, busquei analisar os principais impactos de um curso de formação continuada, nas concepções e práticas pedagógicas das professoras, coordenação e direção de uma unidade de educação infantil do município de Castanhal.

Apoiada na “lei genética geral do desenvolvimento cultural” enunciada por Vigotski (1989, p. 58; 1997, p.106 *apud* PINO p. 46, 2000), na qual afirma que o sujeito

forma a sua personalidade humana consciente a partir de suas relações sociais, procurei analisar as vivências experienciadas pelas cursistas durante a formação, por meio das respostas dadas em um “questionário de acompanhamento” elaborado pela coordenação do curso e aplicado durante sua conclusão. Além desse instrumento elaborei um roteiro de entrevista semiestruturado, que apliquei ao grupo de profissionais formado por participantes da pesquisa, na intenção de identificar as contribuições do curso para a formação de concepções que posteriormente se concretizaram ou não em mudanças de acordo com a percepção desses profissionais, bem como investigar de que forma a proposta de um público alvo formado por professores, coordenação e direção se refletiu no trabalho pedagógico dos participantes.

Com o intuito de aproximar-me do conceito crítico sobre as contribuições dessa formação continuada para a formação das participantes, busquei seguir os princípios apontados por Vigotski (1931/200, p.105-106), estudando o processo e não os objetos, na intenção de explicá-lo e não apenas descrevê-lo, para que minha investigação conseguisse mostrar a essência e não apenas a aparência do processo de formação das cursistas participantes, resgatando os movimentos vitais desse processo, antes que automatizasse e fossilizasse.

Estruturação da dissertação

Após esta introdução, segue-se cinco capítulos estruturados para responder à questão central da pesquisa e as considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado “**Contribuições da teoria histórico-cultural para uma experiência de formação continuada de professores da educação infantil**”, apresento os conceitos que julgo importantes para auxiliar a compreensão do processo educativo e de seus elementos à luz da teoria histórico-cultural.

No segundo capítulo, intitulado **Método: os caminhos percorridos e suas nuances**, destaco a abordagem teórico-metodológica adotada para a elaboração desta pesquisa, o contexto da coleta de informações, o perfil das professoras cursistas e os instrumentos utilizados para a coleta.

Já no terceiro capítulo, intitulado “**O curso de aperfeiçoamento “Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil”: sua estrutura e efetivação no município de castanhal**”, detive-me a conhecer a proposta

que fundamenta e estrutura o curso de aperfeiçoamento, e os documentos legais que o respaldam, mediante sua efetivação no contexto formativo do município de Castanhal.

No quarto capítulo, que tem como título “**Principais mudanças nas concepções apresentadas na percepção dos/as professores/as cursistas**”, me propus a identificar as mudanças de concepções apresentadas pelas cursistas, mediante as interações e apropriações realizadas durante a participação no curso de aperfeiçoamento, com base nas experiências vivenciadas. Dessa forma, busco evidenciar as concepções apropriadas durante o curso.

No quinto capítulo, intitulado “**A materialização das mudanças nas práticas pedagógicas dos/as professores/as cursistas**”, trago o relato de minha interação com as cursistas no espaço da pesquisa, evidenciando momentos importantes ocorridos nesses primeiros contatos e as vivências experienciadas. Busquei ainda, evidenciar as ideias pontuadas pelas cursistas, como importantes para se pensar as mudanças que posteriormente foram implementadas pelas participantes da pesquisa no espaço em que atuam.

Nas considerações finais, apresento posicionamentos que acredito serem pertinentes para se pensar a formação continuada de professores da educação infantil, a partir dos resultados evidenciados com relação aos impactos de uma teoria no processo de formação das profissionais que participaram do curso de aperfeiçoamento, objeto do estudo.

CAPÍTULO 1 - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem por objetivo apresentar os conceitos que jugo serem importantes para uma melhor compreensão do processo educativo e seus elementos a luz da teoria histórico-cultural.

Os conhecimentos por mim apropriados ao participar da primeira versão do curso de aperfeiçoamento efetivado pela UFPA junto à secretaria de educação do município de Castanhal, suscitaram-me a necessidade de por meio desta pesquisa tentar evidenciar as contribuições de um curso de aperfeiçoamento fundamentado em uma abordagem teórica definida, ao apresentar algumas das concepções e ideias trabalhadas, que corroboram para a formação de profissionais críticos, que buscam refletir sobre suas ações e que se propõem a efetivar uma teoria que entende a complexidade do processo educativo, a partir de uma perspectiva de humanizadora do sujeito.

Dessa forma, procurei evidenciar a importância de se adotar uma teoria que possibilite e explicita não só as relações entre a educação e seus determinantes sociais, mas que evidencie a relação recíproca entre prática social e prática educativa. Por essas e outras razões, busquei mostrar o quanto a teoria histórico-cultural pode contribuir para a formação dos profissionais que atuam na educação infantil.

1.1 O contexto e aspectos que permeiam a formação continuada do professor da educação infantil.

Na tentativa de compreender a gênese do processo de formação continuada dos professores de educação infantil, vejo o quanto se faz necessário ter clareza em relação aos vários aspectos que envolvem os contextos objetivos em que atuam esses profissionais, onde produzem sua existência e desenvolvem o seu trabalho docente. É preciso mostrar as contradições sociais, que muitas vezes passam despercebidas para alguns professores, ressaltar o quanto é importante que sejam problematizadas e, posteriormente superá-las na medida do possível.

Dessa maneira, na tentativa de se evidenciar as perspectivas e práticas atualmente legitimadas no contexto educacional, é necessário que se entenda não só o

contexto em que esses profissionais atuam, mas no qual foram formados, as propostas e perspectivas apropriadas durante suas formações profissionais.

A variedade de concepções e práticas desenvolvidas no contexto da educação infantil, evidencia a necessidade de que a formação continuada aconteça de maneira constante, contribuindo verdadeiramente com a elevação do conhecimento dos profissionais envolvidos, estando pautada em uma teoria emancipadora que possibilite a superação dos desafios apresentados pelo contexto e que consigam atender as especificidades do trabalho a ser desenvolvido nessa etapa da educação básica.

O atual contexto de inadequações e fragilidades em que as formações inicial e continuada dos profissionais de educação infantil têm se efetivado, apresenta mais um agravante que é importante ser problematizado, refiro-me a falta da adoção de uma sólida fundamentação teórica que fundamente as reflexões e práticas desses profissionais, oportunizando a perspectiva de uma educação que promova o desenvolvimento das máximas qualidades humanas e a transformação social por meio de sua atuação, o que certamente não resolveria todos os problemas da educação, mas oportunizaria o questionamento de situações importantes de caráter histórico e cultural, que em muitas ocasiões não recebem a devida importância.

A maioria dos programas de formação docente encontra-se impregnada de uma concepção empírica de que basta refletir sobre suas práticas e saber fazer, para que o professor efetue de fato uma educação de qualidade.

Por tamanha fragilidade da formação, em sua maioria os conhecimentos adquiridos não conseguem dar a base necessária aos professores para que estes materializem ações bem fundamentadas, que os possibilitem entender e assumir seu papel enquanto intelectual de sua prática e tampouco como organizador do meio social educativo. Dessa forma, se faz necessário a superação da lógica da cotidianidade do trabalho educativo para que as formações possam realmente impactar positivamente a compreensão do professor numa perspectiva de transformação da lógica que orienta seu pensar e agir na educação infantil.

Acreditando que nenhuma formação pode ser analisada isolada da complexa trama social da qual faz parte, pensamos que a formação dos professores da educação infantil tem se agravado exatamente pela inadequação das condições concretas disponibilizadas a esses profissionais, que em muitos casos não dispõem nem mesmo estruturas físicas básicas para o desenvolvimento de um bom trabalho. Essa situação

agrava-se ainda mais pela ausência de políticas públicas que efetivem um contexto adequado e propositivo a uma educação realmente de qualidade.

Como parte integrante do contexto da educação infantil na função de professora, conheci e vivenciei os limites e desafios para efetivação de uma educação que proporcione qualidade aos processos de formação humana que ocorrem nesse contexto, principalmente ao relacionarmos a formação dos profissionais que atuam nessa etapa, uma vez que alguns profissionais da educação infantil, não se sentem aptos ou não se identificam com o trabalho a ser desenvolvido.

Uma das consequências mais perversas da fragilização da formação do professor de educação infantil encontra-se na limitação a que eles são expostos, uma vez que a barreira mais pontual se materializa pela falta de acesso aos conhecimentos mais elaborados, que possibilitariam uma mudança real na percepção, vivência e na maneira de fazer educação.

Muito se cogitou que o nível de qualidade na educação infantil se elevaria proporcionalmente com a elevação do grau de formação de seus professores ao nível superior, determinado pela LDB/ 96 (lei de Diretrizes e Bases Nacional de Educação) para que se pudesse atuar nesta etapa. No entanto, ao fazer uma análise dos avanços alcançados, constata-se uma relação de discrepância entre as ações desenvolvidas e os resultados obtidos. Essa afirmativa encontra respaldo em estudos realizados que claramente evidenciam esse “fenômeno”, uma vez que foi significativo a quantidade de professores cuja formação em nível superior não repercutiu na mesma proporcionalidade na qualidade dos trabalhos desenvolvidos na educação infantil.

Entre os anos de 2000 e 2013, tivemos um salto no grau de formação dos professores da educação infantil, movimento que possivelmente se estenda para outros níveis de ensino. [...] Apesar da melhoria no grau de formação dos professores, o salto de qualidade na prática educativa continua a ser um objetivo apenas almejado. (TEIXEIRA e MELLO, 2015, p.2).

Segundo dados do INEP referentes ao período de 2000 e 2013, o número de alunos que ingressaram nos cursos de graduação cresceu 76%. Esse fato tem como elemento importante a atuação das 2.391 instituições responsáveis pela oferta de 32 mil cursos de graduação. Um fato importante com relação a essas instituições é que destas apenas 301 são públicas; ou seja, 2090 são privadas. Assim dos 5.373.450 alunos de graduação, 71% deles estão vinculados a instituições privadas de ensino.

Outra informação pertinente está relacionada a modalidade de matrícula realizada, uma vez que desse total 15% dessas matrículas são realizadas em cursos a distância, sendo que 86% desses cursos são oferecidos por universidades privadas, e a licenciatura é o grau acadêmico que mais registra participantes nesta modalidade.

A constatação dessa realidade é preocupante, uma vez que sabemos que muitos professores que se matriculam na modalidade a distância, são profissionais que já estão em atuação e que buscam encontrar nessa modalidade um sólido alicerce à sua formação profissional. Não estou aqui desmerecendo o aprendizado nela efetivado, uma vez que acredito na participação ativa do profissional em seu processo formativo, o que se torna pauta de preocupação é o foco que é dado na formação relacionada à educação infantil mediante o trabalho a ser realizado nessa etapa da educação básica.

Desse modo, é preciso que se encontrem maneiras que contribuam com a transformação dessa realidade, uma vez que sem uma boa formação inicial, esse professor acaba alienado quanto à sua formação e assim passa a alimentar a falsa ilusão de que os frágeis e desarticulados conhecimentos adquiridos possuem elementos consistentes e que, por meio deles, poderá realizar as mudanças significativas que tanto anseia.

Diante das constatações anteriores, além de um contexto de políticas adequadas, a adoção de uma fundamentação teórica se apresenta como uma possibilidade de contribuir para promoção de uma formação continuada significativa aos professores da educação infantil frente à importância do trabalho que se desenvolvem com crianças pequenas, uma vez que elas estão iniciando suas vivências escolares, e ampliando suas relações e formações.

Enquanto elemento ativo na formação do outro, o professor de educação infantil necessita de uma formação que o ajude a compreender não só a importância de sua atividade, mas as consequências dessas em sua formação e na formação das crianças que educa. Para que a formação continuada de professores avance é preciso a superação das concepções preparatória e romântica que ainda permeiam e se consolidam no contexto da educação infantil.

É possível constatar que de norte a sul de nosso país, ainda há o predomínio de duas concepções equivocadas, categorizadas por Kramer na década de 1980, em relação a educação infantil, quando ela ainda fazia parte da assistência social e era denominada de “educação pré-escolar”: a concepção preparatória e a concepção romântica. Tais tendências, como denominou Kramer (1982), ainda subsistem e estão intimamente

relacionadas às concepções de criança e infância e a relação entre adultos e crianças, e que ainda são desenvolvidas no contexto educacional atual.

Essas concepções orientam as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em todo o país e são traduzidas nas formas de organização do espaço tempo, relações e atividades nas escolas da infância (ARAÚJO & TEIXEIRA, 2016, p. 115).

Os professores que atuam na educação infantil necessitam de formações que sejam realmente continuadas e verdadeiramente constantes e não esporádicas, de modo a oportunizarem a adoção consciente de sólida concepção teórica de educação, o que possibilitaria uma lógica conceitual dessas formações.

1.2 Conceitos e perspectivas para implementação de uma formação continuada emancipatória

Na perspectiva de uma formação emancipatória, a teoria histórico-cultural apresenta-se como uma possibilidade de contribuição à formação dos professores, não só da educação infantil, mas das outras etapas educacionais, ao passo que traz a possibilidade de agregar a educação elementos que possibilitam pensar e fazer educação para além dos muros e das amarras do capital, pois concebe o homem como sujeito de sua história e não um mero resultado do seu contexto social. No entanto, tenho clareza que a adoção desta ou de outra teoria não solucionaria os entraves e limites colocados diante dos professores de educação infantil, mas certamente podem contribuir com suas formações o que representaria avanços importante para o processo de formação humana desses indivíduos implementando-se assim uma educação para além das limitações impostas.

Com a pretensão de pensar a formação dos professores partindo de minha vivência e dos estudos realizados acerca da teoria histórico-cultural, apresento alguns dos conceitos que considero relevantes para se pensar a formação continuada para o desenvolvimento dos profissionais que atuam na educação infantil, a partir das proposições que podem se constituir como elementos importantes para se pensar novas concepções e práticas a serem desenvolvidas no contexto escolar, bem como para se pensar a própria educação infantil. São elas: o processo de formação humana, o papel da escola, o processo educativo e seus elementos constitutivos.

Com relação ao processo de formação humana, Vigotski nos diz que o homem começa na história natural, mas que ele não é simples produto dela. O desenvolvimento cultural do homem se explica em razão da relação dialética entre natureza e cultura, em que este transforma a natureza para atender suas necessidades e ao mesmo tempo que a transforma sofre as mudanças oriundas das transformações por ele ocasionadas. Essa relação, portanto, assume uma dimensão histórica e constitui-se como parte da história da própria humanidade.

Diferentemente dos animais, o homem cria necessidades que têm por objetivo não apenas garantir a sua existência biológica, mas principalmente sua existência cultural. Satisfazendo suas necessidades, constitui-se como um ser ético, como um ser que cria princípios e preceitos para guiar sua ação, ao mesmo tempo em que tais princípios norteiam a constituição de suas necessidades e ações. (ASBALVR, MORETTI e RIGON, 20011, p.478).

Nessa perspectiva, compreende-se que o homem evoluiu, distanciando-se dos seus antepassados animais e que este processo de hominização resultou na passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho, passagem essa que modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido apenas às leis biológicas, mas às leis sócio histórico.

Diante da “aparente desvantagem” na qual o homem está envolvido ao nascer comparado a outros animais, é possível afirmar que essa condição de fragilidade temporária como circunstância necessária para interação com o outro e, por conseguinte a formação e desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, o que implica dizer que é um acontecimento social.

No “Manuscrito”, o autor argumenta que a perspectiva sociogenética é o caminho para a compreensão do funcionamento superior, das formas de ação especificamente humanas. Refere-se ao socius (conforme conceito de Janet), enfatizando que os outros do grupo social são participantes necessários da formação do indivíduo. Isso porque as relações sociais estão na gênese de todas as funções individuais; essas originam-se das formas de vida coletiva, dos acontecimentos reais entre pessoas. Dessa perspectiva, o desenvolvimento é visto como cultural, como um curso de transformações que ocorrem orientadas, antes, para o outro e, então, para si. (GÓES, 2000, pp.120-121)

Assim, compreendemos a ideia defendida por Vigotski ao afirmar que as relações sociais são condições essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito, mediante a ação criadora do homem que cria não só suas condições de existência social, mas também sua existência material.

Ao assumir a tese marxista de que a essência do homem são as relações sociais, Vigotski muda os rumos do pensamento psicológico, indicando qual é a verdadeira natureza e a origem das funções psicológicas. A ideia de Marx, que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (1976, p.78), Vigotski a aplica a todas as outras funções psicológicas (pensamento, linguagem, percepção, memória, etc.), entendendo por vida as novas condições de existência criadas pelo próprio homem. (PINO, 2000, p.52)

Dessa maneira, torna-se necessário conceber o homem como ser ativo em seu processo de formação humana, para então vislumbrar a possibilidade de pensar e efetivar ações que evidenciem a esses profissionais a importância das relações sociais estabelecidas por eles em seu contexto e com os demais indivíduos que compõem este cenário, em favor de seu processo de apropriação cultural.

Ao tratar sobre o desenvolvimento cultural, Vigotski refere-se de maneira específica ao desenvolvimento ontogenético (individual), tendo como referência o desenvolvimento geral da espécie humana.

Vigotski (*apud* PINO, 2000) afirma que “tudo o que é cultural é social” (p.53), mostrando que o campo social é bem mais amplo que o cultural, ressaltando assim que nem tudo que é social é cultural, embora tudo o que é cultural é social, sendo o social condição e resultado do aparecimento da cultura. Diante dessa constatação, ele define cultura como “um produto ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (1997, p.106), ou seja, cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais).

Para definir educação, Vigotski se apropria da definição de Blonski, dizendo que “a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo”. Para ele, o desenvolvimento humano e educação são dois aspectos de um mesmo processo.

Nessa perspectiva, Pino (2000) afirma que educação não é um mero “valor agregado” (p.57) à pessoa em formação, ela é constitutiva da pessoa. É o processo pelo qual, por meio da mediação social, operacionalizada por meio de instrumentos e signos, a pessoa internaliza a cultura e se constitui como um ser humano. Dessa maneira, é imprescindível que o professor tenha clareza dessa definição, por ser ele um colaborador ativo nesse processo, enquanto organizador do meio social educativo no qual a pessoa se constitui.

Para a teoria histórico-cultural, a educação implica diretamente no processo de formação humana. O foco desse processo encontra-se pautado no desenvolvimento do

psiquismo, ou seja, na formação das funções psicológicas superiores, de modo que cada pessoa desenvolva o máximo de suas qualidades tipicamente humanas.

Nessa perspectiva, é necessário compreender que a escola favorece o desenvolvimento do psiquismo à medida que age sobre as funções psicológicas superiores, ou seja, sobre aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem – atenção voluntária, percepção, a memória, pensamento verbal, linguagem oral, os afetos, linguagem escrita, inteligência, imaginação, entre outras.

De acordo com Teixeira e Araújo (2016) “isso foge da identificação estreita da educação com a escolarização no sentido de preparação para a própria escola com vistas à obtenção de um melhor desempenho escolar” (p. 117).

Segundo Vigotski (1929/2000, 1931/2000), as funções superiores, antes de se tornarem funções da pessoa, foram relações entre pessoas. Elas são, portanto, dependentes das relações sociais, nas quais cada sujeito está envolvido. Esse processo de desenvolvimento cultural, na perspectiva do autor, passa necessariamente por três estágios distintos: “em si”, “para si” e o “para os outros”. Nessa dinâmica, a significação é o mediador entre o indivíduo e o “outro”. São os signos que permitem a passagem do plano social para o pessoal.

Pino (2000) mostra que a educação geral e formal são componentes do desenvolvimento cultural. Desse modo, a formação do indivíduo está relacionada às condições concretas de existência próprias do seu meio histórico-cultural, havendo o entrelace da história do indivíduo com a história desse meio. Como uma das consequências, as pessoas são todas diferentes. Cada uma é uma história, que deve ser levada em conta

No que tange à formação de professores da educação infantil, faz-se necessário que os processos formativos possibilitem aos professores uma compreensão científica do processo de desenvolvimento infantil, para que possam contribuir, por meio de suas atividades contribuir de uma forma positiva para o processo de formação humana das crianças.

Além disso, é importante que os profissionais que atuam na educação infantil compreendam que essa etapa se configura como um momento importantíssimo para o desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva a teoria histórico-cultural, enfatiza que a infância é um momento privilegiado para a educação do ser humano, por ser o momento em que se dá o início do processo de humanização, e dessa maneira a

educação infantil enquanto primeira etapa da educação sistematizada, reveste-se de fundamental importância para a concretização desse processo.

Partindo dessa perspectiva, cabe aos profissionais que atuam na educação infantil possibilitarem às crianças não somente o acesso à cultura, mas o convívio com outras crianças e adultos, oportunizando-as a construção de significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo (TEIXEIRA, 2009), para que assim se constituam como sujeito participantes da cultura. Nesse sentido, torna-se importante que o/a professor/a de educação infantil compreenda que em cada período do processo de desenvolvimento humano há uma determinada atividade dominante que guiará e contribuirá para o desenvolvimento do psiquismo de forma mais importantes – as chamadas “atividades guias”.

É justamente a mudança de atividade dominante ou atividade-guia que marca a transição a um novo período do desenvolvimento. No interior de um determinado período, assistimos à reconstrução das ações e operações da criança (“mudanças microscópicas”), que cria condições para a mudança de atividade-guia (salto qualitativo) que caracteriza a transição a um novo estágio. (PASQUALINI, 2006, p.77).

Entender o conceito de “atividade guia” é de fundamental importância para os profissionais que desenvolvem suas atividades profissionais na educação infantil, uma vez que essa compreensão possibilitará um planejamento relacional e intencional, no qual poderão ser organizadas situações de aprendizagem que realmente façam diferença para a criança. A partir da apropriação desta informação, o professor enquanto intelectual de sua prática encontrará respaldo para pensar na organização do meio social educativo, de modo a selecionar atividades mais adequadas a serem trabalhadas para que possam se tornar vivências significativas para as crianças.

Desse modo, a experiência pessoal da criança poderá se transformar na principal base do trabalho pedagógico, uma vez que são as vivências por ela experienciadas que poderão favorecer as mudanças importantes em seu processo de formação humana.

Para que isso ocorra é importante que o professor tenha clareza de que o ato educativo é um ato dialético que, por conseguinte, exige um nível de diálogo entre os elementos que o compõem: o professor, o aluno e o meio social educativo. Além disso, precisa ter clareza que o ambiente social educativo não se restringe apenas ao espaço da sala referência (sala de aula), mas que se configura como um espaço de desenvolvimento, no qual o aluno é sujeito de direitos e ativo em seu processo de formação. O professor deve interferir de maneira consciente com suas práticas

pedagógicas no intuito de possibilitar que por meio da educação a criança desenvolva suas máximas qualidades humanas.

Vigotski (2003) sugere que o professor crie as circunstâncias e as condições mais propícias para que a aprendizagem se realize. Porém, em última instância, ele deve lembrar que a criança aprende com suas próprias atividades.

Ao organizar o ambiente social educativo para disponibilização dos conhecimentos científicos às crianças, o professor deve ter ciência de que o saber científico é uma produção social e assim resultado da história das relações de produção dos homens, o qual se constitui em saber da criança pela mediação de outros que já compreendem o significado das coisas. Desse modo, se saber é descobrir a significação que as coisas têm para os homens, o saber da criança se forma pela descoberta que ela faz da significação dessas informações.

Na perspectiva de Vigotski (2003) o professor deve assemelhar-se em sua ação, aos trilhos pelos quais seus alunos avançam livre e independentemente tal como os vagões de um trem, os quais indicam a ele apenas a direção do próprio movimento.

1.3 Das imposições de um contexto a possibilidade de mudanças

No intuito de vislumbrar uma nova opção para se pensar a formação continuada dos profissionais que atuam na educação em nosso país, é imprescindível superar as propostas imediatistas que visam apenas a resolução de problemáticas pontuais que pouco ou em nada colaboram para formação emancipadora desses profissionais.

Desse modo, contrariando as propostas vigentes, o curso de aperfeiçoamento fundamentado na abordagem da teoria histórico-cultural, se apresentou como uma possibilidade viável, para se pensar a formação continuada dos profissionais que atuam na educação infantil, por efetivar suas ações respaldado em conceitos e concepções que podem contribuir com a materialização de uma educação de qualidade e emancipadora, na qual os profissionais que nela atuam, tenham consciência de que é possível superar os limites impostos pela sociedade vigente, na qual a educação contribua verdadeiramente com a construção de uma sociedade mais humana.

Muito embora as condições objetivas que por ora se apresentam no contexto social de nosso país configurem-se como um grande desafio ao trabalho a ser desenvolvido na educação infantil, acredito que uma formação continuada embasada em conceitos e ideias que favoreça a formação de indivíduos ativos em seu processo de

humanização, pode possibilitar em especial aos professores que atuam nessa etapa da educação, apropriações importantes para o exercício de uma prática pedagógica mais consciente, refletida, crítica e democrática em oposição e enfrentamento à desvalorização e o esvaziamento teórico que fomentam esse contexto de contradições e interesses tão divergentes ao se tratar do processo de formação humana.

Atualmente, a profissão de professor tem passado por um processo de desgaste e desvalorização, que tem ocasionado grande desconforto no meio educacional, materializando-se muitas vezes em um sentimento de impotência diante dos problemas que vivenciam, em que a descrença e desesperança avolumam o contexto de angústia por parte do professor em relação ao seu trabalho, acentuando a fragilidade a que são submetidos.

O fenômeno do esvaziamento teórico tem se apresentado como um elemento colaborador para a fragilização das formações dos professores, em especial na educação infantil, em que grande parte de seus profissionais desconhecem os respaldos legais que fundamentam e orientam as atividades que devem ser desenvolvidas nessa etapa da educação, seja por falta de entendimento acerca dessa necessidade ou mesmo pela falta de incentivo a esses profissionais, para que possam desenvolver atividades de maneira consciente.

O processo de esvaziamento teórico tem se intensificado e encontrado respaldo também nas orientações encaminhadas pelos organismos internacionais, que são responsáveis por grande parte das propostas de políticas públicas para educação dos países que deles dependem economicamente. Esses organismos têm agido de maneiras estratégicas, elaborando planos de ações e até legislações para a educação pautadas em seus interesses em contrapartida às necessidades reais da sociedade por eles “atendidas”, interferindo sobre as decisões a serem efetivadas nos países que possuem algum vínculo de dependência, por meio de implementos que “visam” promover a ampliação do acesso à educação básica e a diversificação das instituições e dos cursos de ensino superior, os quais buscam camuflar o aligeiramento da formação inicial num processo que privilegia a certificação em grande escala.

Como resultado desse processo, os esforços para apresentar uma teoria capaz de explicitar a complexidade do processo de ensinar e aprender torna-se cada vez mais complexa e necessária. Ao mesmo tempo, as questões que estão colocadas hoje para os professores na escola (crianças com deficiência, questões étnico-raciais, questões de gênero, ambientais) exigem uma formação qualificada que envolve o conhecimento da

filosofia, das ciências e das artes, muito embora seja do conhecimento da maioria que além da falta de qualificação o contexto material das escolas dificultam a execução de uma atividade realmente significativa.

A ideologia dominante do capital privilegia a emergência do estado mínimo, estimula e possibilita o avanço das forças de livre mercado, por meio da globalização da economia que tem intensificado as mudanças marcadas pelo aumento da exploração do mundo do trabalhador, a precarização das relações trabalhistas, o desemprego estrutural, agravadas pela desorganização das lutas sociais e a inflação dos diplomas escolares, ou seja, o aumento contínuo e generalizado, ocasionando a desvalorização dos profissionais que atuam na educação.

Desse modo, a fragilização da formação do professor aguça ainda mais as situações de competitividade, incrementando a teoria do capital humano e da “meritocracia”, de maneira a levar a escola e, por conseguinte, o professor, a atenderem as metas estipuladas por instituições externas ao processo educativo brasileiro, as quais têm ditado as normas a serem cumpridas bem como as metas que devem ser alcançadas, exigindo que se propague a visão de homem marcado pelo utilitarismo das coisas e dos conhecimentos.

A ideologia capitalista vê a escola como um meio importante para a transmissão de suas ideias, que propõe as excelências do livre mercado e da livre iniciativa, desconsiderando o verdadeiro papel da escola, enquanto uma instituição que deve possibilitar aos indivíduos o acesso à cultura mais elaborada pela humanidade, de maneira que ele enquanto ser ativo do seu processo de formação possa apropriar-se dos conhecimentos que o possibilite a contribuir para a transformação de seu contexto social.

Nessa direção, as condições objetivas de trabalho em que esses professores se encontram corroboram para que eles se desestimulem e não percebam a importância de seus trabalhos e, conseqüentemente, da importância de se pensar para além das condições existentes.

Entre as condições objetivas que incidem diretamente sobre o trabalho do professor, destaco a falta de formações significativas, apoiadas em fundamentos teóricos emancipadores que promovam ao professor a ampliação de sua percepção quanto a importância da educação na formação humana do indivíduo bem como o valor de seu trabalho.

As práticas hegemônicas que permeiam o cotidiano educacional, muitas vezes coloca o professor como o grande vilão e responsável pelas mazelas que configuram o espaço da escola. Infelizmente essa ideia ganha força junto a uma sociedade que fecha seus olhos para as condições desfavoráveis em que o professor é levado a atuar, ignorando todo um contexto de contradições e de desvalorização por ele enfrentado.

Esse cenário se torna ainda mais grave, quando nos referimos à figura do professor de educação infantil, que não encontra respaldo em suas formações para atuar de maneira a atender as especificidades do trabalho a ser desenvolvido nessa etapa.

1.4 Os cursos de formação continuada e seus entraves atuais

Dentro do contexto atual, constata-se que a maior parte dos cursos de formação de professores da educação infantil não dá conta de corroborar com os conhecimentos necessários acerca da especificidade da infância e da complexidade do trabalho pedagógico próprio dessa área. Muitos cursos são marcados pela esvaziamentos teóricos e fragilizações da formação por conta dos generalísmos, descontinuidades e incoerências.

No que tange à formação continuada, percebemos que a maior parte dos cursos não consegue reunir teoria e prática. Alguns priorizam as técnicas, o “como fazer” e “viciam” os professores a ficarem esperando receitas prontas para utilizá-las em seus trabalhos. Outros ficam no nível do discurso e não mostram concretamente como os professores podem se valer dos conceitos e ideias estudados. A nosso ver, tais cursos são incapazes de promover a autonomia e o trabalho criativo dos professores da educação infantil. (TEIXEIRA e ARAÚJO, 2016, pp. 129- 130).

As profissionais que atuam na educação infantil, por vezes, têm sua imagem vinculada ao mito da maternidade, em função a inserção tardia da mulher no cenário escolar e da restrição a que era destinada a educação feminina, a qual era realizada no lar e para o lar. Dessa forma o ingresso na mulher no universo escolar enquanto professora, ocorreu permeada por estereótipos que se perpetuaram ao longo de um processo histórico.

Naquele contexto, a realidade construída acerca do papel social feminino permeia o âmbito doméstico, instaurando-se a associação de que à maternidade e a capacidade de ensinar crianças pequenas, eram características natas as mulheres.

Facci (2004) alerta que essa visão romântica e idealista do professor da educação infantil traz consigo a desqualificação deste profissional, o que em nada

contribui com a valorização do trabalho que se desenvolve nos espaços em que ele atua. Sem dúvidas, essa visão em nada contribui para que se conceba formações significativas que possibilitem ao professor assumir seu papel de intelectual de sua prática, o que certamente agregaria uma outra visão de importância ao trabalho desenvolvido por esse profissional.

O esvaziamento teórico, entre outros aspectos importantes, compõe um contexto de inadequações para que a formação continuada possa contribuir de forma significativa no desenvolvimento dos profissionais que atuam nessa etapa.

É inegável que o conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural por Vigotski, seus colaboradores e prosseguidores, fornecem elementos que podem contribuir para uma educação transformadora, emancipadora e desenvolvedora. Dessa maneira, acredito que a teoria histórico-cultural tem muito a contribuir com a formação dos professores, à medida em que apresenta proposições e categorias que permite aos professores ampliarem e qualificarem suas concepções e práticas.

CAPÍTULO 2 - MÉTODO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS E SUAS NUANCES

Neste capítulo do método apresento a abordagem adotada para elaboração desta pesquisa, a fundamentação metodológica, bem como os procedimentos metodológicos adotados.

2.1 Em busca da compreensão

A pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2001, p.17)

A pesquisa na abordagem qualitativa é definida como a busca pela compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social, privilegiando a análise de micro processos, por meio do estudo das ações sociais individuais e de grupos, propondo-se a realizar um exame intensivo das informações coletadas. Ela busca tematizar o real, dentro de uma dialética do sujeito e do objeto, que se modifica constantemente por intermédio das interações efetivadas entre os sujeitos, uma vez que o pesquisador necessita ver “o mundo” por meio dos olhares de seus pesquisados, em busca da origem do objeto de sua pesquisa, configurando-se como uma experiência dialógica, na qual o pesquisador é parte integrante do processo investigativo.

Minayo, (2001) afirma que a pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por diversas razões ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos, como lembra Lévi-Strauss (1975): "Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação" (p. 215).

Nessa perspectiva, críticas feitas à pesquisa qualitativa relacionada ao contato estreito e direto do pesquisador com seus informantes parecem não levar em conta a dinâmica da situação onde os fenômenos ocorrem, pois estes são naturalmente influenciados pelo contexto. Sendo assim, conhecer as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere é essencial para que o pesquisador possa vir a entendê-lo.

Dessa forma, fica evidente a impossibilidade de se compreender o homem em sua completude, se não forem consideradas as circunstâncias onde suas ações ocorrem, pois enquanto ser ativo, ele precisa ser compreendido em sua relação direta com as transformações pelas quais passa, pois à medida que (re) significa sua realidade objetiva, interfere diretamente sobre sua formação.

Vigotski considera que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas. Ao privilegiar o homem enquanto seu objeto de estudos, as ciências humanas e nela seu pesquisador encontra-se perante um sujeito que tem “voz”, e por essa razão não pode se limitar ao ato meramente contemplativo, cabe a ele estabelecer um diálogo que se configure em uma interação entre sujeitos, ou seja, uma relação em uma perspectiva dialógica, que produz conhecimento, assumindo a percepção da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento.

Assim, ao aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, a abordagem qualitativa ressalta que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre. Dessa maneira, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo, e por esse motivo o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois ao interagir com seus informantes encontra-se perante sujeitos com os quais estabelece diálogos, onde se constitui não uma simples interação sujeito-objeto, mas em uma relação entre sujeitos.

Ao se estudar o homem é necessário compreendê-lo a partir da interação dialética dessas duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural. Portanto, os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo podem examiná-lo fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática, mas em seu processo de transformação e mudança, portanto, em seu aspecto histórico. Para tal é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.

Vygotsky critica as formas de pesquisas nas quais o pesquisador planeja situações para eliciar respostas a serem examinadas e analisadas. Pesquisas organizadas como experimentos, que procuram evocar o fenômeno em estudo de uma maneira artificial e controlável. Observa que essa estrutura “não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores especificamente humanas, de comportamento” (VIGOTSKI, 1991, p.69 *apud* FREITAS, 2002).

Nesse sentido, as questões formuladas para nortear a pesquisa são estabelecidas a partir da necessidade de se compreender o fenômeno em toda a sua complexidade e

em seu acontecer histórico, em que todos os dados da realidade são considerados importantes, pois um aspecto julgado supostamente como insignificante pode ser essencial para compreensão do problema que está sendo estudado, já que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, oportunizando que se compreenda como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Minayo (2001, pp.24/25) fala que os autores que seguem tal corrente não se preocupam apenas em quantificar, mas, sim e principalmente, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

Vygotsky (1991) revela que uma das metas da pesquisa é, conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, isto é, sem perder a riqueza da descrição, avançando para a explicação.

Dessa maneira, Freitas (2007) considera que a abordagem histórico-cultural aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social.

2.2 O caminho e seus elementos construtores

Dizia Lênin (1965, p. 148) que "o método é a alma da teoria"

Ao propor a busca pela compreensão dos impactos de uma formação continuada fundamentada na teoria histórico-cultural para a formação de professores que atuam na educação infantil, procurei implementar a concepção de que um fenômeno só pode ser entendido em sua essência se for tomado a conhecer seu processo de origem e seu desenvolvimento. Para tal ação, procurei compreender o contexto onde ocorreu o fenômeno e suas implicações para a materialização de um processo histórico e social complexo de pensamentos, constituídos a partir das relações sociais que foram estabelecidas.

Dessa forma, segui a perspectiva de que o conhecimento mais verdadeiro sobre a realidade humana e sua transformação, é possível de ser alcançado ao passo que este se

apoie em um método que possibilite entender o processo dos fenômenos e não apenas seu produto.

Esta investigação é parte de uma situação real e prática, onde se pretende compreender como uma formação continuada com base teórica definida a priori e explicitada em seu projeto pode contribuir com a formação de professores que atuam na educação infantil, por meio da análise da documentação legal que possibilitou a realização do curso, da verificação das ações desenvolvidas, das ideias trabalhadas e registradas em instrumentos avaliativos e de um estudo empírico realizado com algumas das professoras cursistas.

Mediante as ações anteriormente propostas e do estudo acerca dessa formação continuada em particular, acredita-se que será possível identificar elementos que contribuam com a implementação de formações continuadas que possam provocar mudanças tanto no que tange ao pensar de novas possibilidades de formação professores da educação infantil quanto em colaborar com uma educação escolar que prime pela qualidade, e que por meio do processo educativo possa complementar a formação dos sujeitos em processo de formação da personalidade humana consciente, em prol a transformação da realidade atual. Anseio que este trabalho possa contribuir de algum modo para a efetivação de projetos de formação continuada que propiciem não só a mudança na prática pedagógica do professor, mas em sua forma de pensar as atividades a serem desenvolvidas na educação infantil e as marcas que elas deixam na vida de cada criança que educa.

Para realizar este estudo tomo por base a afirmativa de Vigotski em carta ao colega A. R. Luria, onde diz que "[...] a questão primária é a questão do método; esta é para mim a questão da verdade" (VYGOTSKY, 2007, p. 18, *apud* DELARI, 2000, p.45), já que “o caminho” o qual se opta seguir, acaba por determinar os passos a serem trilhados para que o objetivo almejado seja realmente alcançado.

Desse modo, essa pesquisa apoia-se no materialismo histórico-dialético, que considera os fenômenos na sua totalidade e particularidade, lidando com a realidade objetiva em movimento, buscando retratar de forma fidedigna as contradições desse real, à medida que busca compreender seu caráter histórico e social, a partir da relação do ser humano com o contexto do qual está inserido, apoiada no diálogo e na prática deste, que pode assim mostrar a realidade tal como é e como pode vir a ser.

Caminho com o propósito de apropriar-me e de contribuir com a promoção de um conhecimento que promova a maior emancipação humana, ação esta que exige

entender o contexto onde as ações são propostas e se dão a acontecer. Dessa maneira, o presente estudo pretende sinalizar transformações nas práticas das cursistas em seus ambientes de trabalho que reflitam e se materializem a partir das concepções, conhecimentos e propostas fomentadas durante a formação continuada em pauta.

Deste modo, iniciei a leitura do projeto inicial que fomentou a realização da formação continuada, dos cursos ofertados em catálogo ofertados pelo MEC e os questionários de acompanhamento das professoras cursistas que participaram dessa pesquisa. O acesso a esta documentação, ocorreu por meio da colaboração da professora e coordenadora do projeto a Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira.

Além das análises feitas nos documentos, essa investigação contou com uma entrevista semiestruturada, que parte do diálogo entre o pesquisador e os participantes selecionados e posteriormente com o confronto dos dados coletados. Essa ação se pautou em um dos princípios fundamentais a esse método que é o princípio dialógico defendido por Bakhtin, o qual nos leva a supor que a formulação de um conhecimento realmente crítico, ou seja, para que se tenha um melhor entendimento em relação as coisas, é necessário que os pontos de vistas sejam defrontados, pois o debate é imprescindível a uma maior objetividade.

Delari (2015, p.53) afirma que no que diz respeito às questões de método, além da visão de Bakhtin sobre a importância do diálogo é fundamental considerarmos como vital a seguinte proposição de Marx:

A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a ceterioridade do pensamento. A disputa sobre a efetividade ou não-efetividade do pensamento isolado da *práxis* - é uma questão meramente escolástica. (1845/1978, p. 51, grifo do autor)

Assim, se entende que o conhecimento crítico não se legitima apenas pelo entendimento comum entre grande número de pessoas, mas também pelo critério da prática transformadora, pois se não houver transformação na prática, o conhecimento em si não passará de uma falácia, que não pode ser fonte de um entendimento verdadeiramente crítico.

Suponho que os conhecimentos produzidos e apropriados durante o curso remetem a um processo histórico e dialético, uma vez que as professoras participantes foram estimuladas a refletirem sobre suas concepções e principalmente sobre suas práticas pedagógicas dentro do contexto social que atuam, ou seja, a ponderarem sobre

as condições concretas em que desenvolvem suas atividades dentro da Educação Infantil, frente aos conhecimentos e propostas apresentadas pelo curso através de sua fundamentação teórica.

Assim, por intermédio do método genético-experimental, acredita-se ser possível constatar os impactos do processo de formação, a partir da análise das vivências das participantes no curso informadas por meio de seus relatos, ou seja, do significado atribuídos por elas com relação a formação continuada da qual participaram. Dessa maneira, buscamos atender os princípios metodológicos que estabelecem a necessidade de se estudar o processo em que ocorreu a formação, buscando explicar as causas, ou seja, as motivações que fomentaram a realização da mesma, investigando os processos ocorridos mediante os impactos na formação das cursistas, em busca de sua 'essência', ou seja, seus fundamentos para que assim sejam resgatados seus “movimentos vitais”, e se constate as mudanças ocasionadas, antes de elas se tornem automatizadas/fossilizadas.

2.3 O local da coleta de informações

A segunda parte da pesquisa foi realizada na unidade de ensino infantil “Creche Maria Ruth”, a primeira creche inaugurada no município de Castanhal, fato ocorrido no dia 20 de dezembro de 2014. Este fato torna-se relevante por tornar evidente a falta de visibilidade e incentivos dados a esta etapa da educação, que “ficou” por muito tempo a margem dos investimentos destinados a viabilização de espaços adequados ao atendimento de nossas crianças, um fato mais que evidente, pois em pleno século XXI, um município tem construído o primeiro espaço “pensado e estruturado” para o atendimento de crianças da educação infantil.

Cabe aqui registrar que a educação infantil, desde seu início foi vista e colocada como um atendimento de segunda ordem, que “poderia” ser realizado em espaços “diversos”, que iam de uma “salinha” no final dos corredores das unidades destinadas ao ensino fundamental, uma casa alugada, ou até mesmo em barracões, evidenciando o descaso e descompromisso com essa etapa da educação.

Lamentavelmente, essas condições impróprias ainda fazem parte da realidade de muitos municípios do nosso país. A falta de lugares adequados ao atendimento das necessidades do trabalho a ser desenvolvido com crianças pequenas é um fato vivido até os dias atuais. Parte da educação infantil ainda é atendida em prédios alugados que não

atendem as necessidades básicas de espaço para o desenvolvimento das atividades destinadas a essa etapa e acabam por limitar não só o trabalho do professor que ali tenta desenvolver suas atividades, como também o desenvolvimento das próprias crianças educadas nesses espaços.

Frente aos fatos acima relatados, a criação dos espaços de creches implantadas nos últimos três anos no município de Castanhal, tem sido recebido como “um avanço”. Além da “Creche Maria Ruth Cravo”, inaugurada em 2014, havia em 2016 a previsão a construção de outras 14 unidades, como parte do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), programa este que foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação.

As unidades construídas pelo Programa Proinfância são dotadas de ambientes descritos pelo programa como essenciais para a aprendizagem das crianças, que são: salas de aula, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das áreas administrativas e de serviço.

Figura 1: Creche Padrão Tipo C - Proinfância



Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquiteticos-para-construcao/proinfancia-tipoc>

Apesar de receber a nomenclatura de creche, a “Creche Maria Ruth Cravo não educa apenas crianças até 3 anos de idade, mas também as crianças de 3 e 4 anos de idade, buscando atender uma das necessidades mais imediatas daquela localidade, que é o de garantir o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade.

A creche está localizada em uma área periférica do município de Castanhal, nomeado de Jaderlândia, nas imediações do conjunto habitacional Rouxinol, e educa atualmente um total de 200 crianças, sendo 100 no período matutino e outras 100 no turno vespertino.

A informação acima entra em discordância com as orientações do programa para o quantitativo de criança a serem atendidas no espaço da creche. Infelizmente este fato não se trata de algo excepcional para os espaços escolares em sua maioria, pois temos presenciado situações de lotação de sala superior às estabelecidas, seja pelos projetos ou por documentações legais.

Essa situação decorre, dentre outros fatores, da insuficiência de escolas de educação infantil. Não é raro encontrar frente às creches no período de matrículas, longas filas formadas na noite anterior por pais e responsáveis buscando assegurar o direito à educação escolar para seus filhos e filhas, determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e amparado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No entanto, eles se submetem a essas situações para garantirem a vaga de suas crianças nas unidades próximas, ou terão que se deslocar para unidades distantes a suas residências para matriculá-los. Muitos não conseguem ser atendidos. Alguns ficam sem proporcionar esse direito a seus filhos, outros acabam por procurar os conselhos tutelares que entram em contato com a secretaria municipal de educação e após levantamento acaba por encaminhar a criança a alguma escola, onde, muitas vezes, é colocada em salas já lotadas para dar conta de atender solicitações que não são favorecidas pelo contexto imediato.

Desde 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou um parecer que, entre outras medidas consideradas essenciais para um ensino de qualidade, limita a quantidade de estudantes em cada turma, que varia de acordo com a etapa educacional. O parecer nº 8, de maio de 2010, procurou fundamentar suas indicações na proposta do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), projeto desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação que traça os insumos mínimos necessários em uma escola para garantir qualidade de ensino.

É inegável que a quantidade de alunos influencia diretamente na qualidade das aulas, sendo um aspecto importante ao se pensar nos padrões mínimos de qualidade que deveriam ser assegurados aos profissionais que atuam na educação, independente da etapa da educação, o que sem dúvidas é um agravante no que tange à educação crianças que ainda não tem uma autonomia totalmente formada, e onde raramente há mais de um professor.

A equipe que atuava na Creche Maria Ruth as Chagas Cravo era formada por 42 profissionais entre: professores, psicopedagogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, nutricionistas, psicólogos, agentes administrativos, direção e profissionais da limpeza. Esse quadro sofreu algumas alterações em consequência da mudança de governo e das novas propostas e lotações realizadas no município.

2.4 As cursistas participantes da pesquisa

O grupo de professores que profissionais da educação infantil que participou do curso de formação continuada era composto por 6 (seis) professoras, uma coordenadora, uma nutricionista e uma gestora, totalizando 9 participantes, porém destas, só 4 (quatro) participaram da pesquisa empírica. Selecionei duas professoras que atuam com crianças na faixa etária de 4 anos, a coordenadora pedagógica do espaço e a gestora. Essa escolha se deu devido a dois aspectos bastante relevantes para o estudo. Primeiro, por fazerem parte da primeira creche implantada no município de Castanhal e segundo, por serem da equipe em que um número maior de profissionais permanece atuando na mesma instituição desde a participação no curso.

Das 9 (nove) participantes iniciais que estiveram na formação, restam apenas 5 (cinco) ainda lotadas na instituição. Essas docentes, na ocasião do curso, atuavam na educação infantil, mas por não serem concursadas e não possuírem vínculo efetivo junto à secretaria de educação, foram distratadas e/ou transferidas para o ensino fundamental para outras escolas.

Para resguardar a identidade das participantes, criei nomes fictícios, que serão utilizados ao longo da dissertação sempre que eu me referir às professoras, visando demonstrar seus posicionamentos, experiências pedagógicas, opiniões e avaliação.

Entre as profissionais entrevistadas foi possível constatar que o tempo de trabalho em sua função varia de 2 a 15 anos, apresentando uma queda expressiva ao

relacioná-lo a sua atuação na educação infantil, ficando em menos de 5 anos. São mulheres na faixa etária entre 36 e 40 anos, solteiras e em sua maioria com filhos.

Com relação à escolaridade de seus pais, as informações acentuam a questão de gênero que historicamente delineou por muito tempo a educação de nosso país, em que a mulher foi colocada a margem desse processo e tardiamente obteve o direito a educação escolar. Elas pertencem a famílias em que a escolaridade dos pais transita entre a falta de instrução e o ensino médio, enquanto suas mães, não possuem instrução e aquelas que possuem em sua maioria tem instrução abaixo ao ensino médio.

Ainda sobre as participantes, no que tange à formação inicial, constatei, que a maioria das entrevistas cursou graduação em instituições particulares, das quais foram feitas ponderações com relação ao curto espaço de tempo, pois em sua maioria ocorreu no período intervalar, nos meses de janeiro, no qual o professor estaria em recesso de suas atividades e julho, quando este deveria gozar suas férias, o que nos leva a refletir sobre as condições físicas e psicológicas deste profissional ao retornarem as suas atividades na escola.

Entre os relatos, o da gestora Rosa chamou minha atenção ao afirmar que no início de sua atuação ela diz: *“Não tive formação, fui aprendendo na prática, leituras e curiosidades”* o que nos leva a repensar nas condições históricas do atendimento inicial atribuído a educação infantil, enquanto lugar apenas de cuidados e do descaso com a formação das pessoas que ali “atuavam”.

Ainda sobre a formação inicial, em acordo com as determinações da LDB/ 96, 100% das cursistas entrevistadas hoje possuem ensino superior, sendo licenciadas plena em Pedagogia, através de instituições privadas, em curso regular, o que nos leva a questionar não só as possíveis facilidades de ingresso ofertadas por essas universidades, mas também as limitadas vagas ofertadas pelas esferas públicas que deixam a margem um grande quantitativo de alunos, que por vezes são professores em busca de uma formação adequada para exercerem suas profissões.

Em grande parte, esses profissionais acabam por aumentar o quantitativo de indivíduos que são atraídos a ingressarem no espaço acadêmico por meio das instituições particulares, ou seja, tornam-se elementos em um “mercado” educacional instaurado em um contexto que nem sempre está a serviço de uma educação de qualidade, mas pronto a atender aos interesses mercadológicos instaurados.

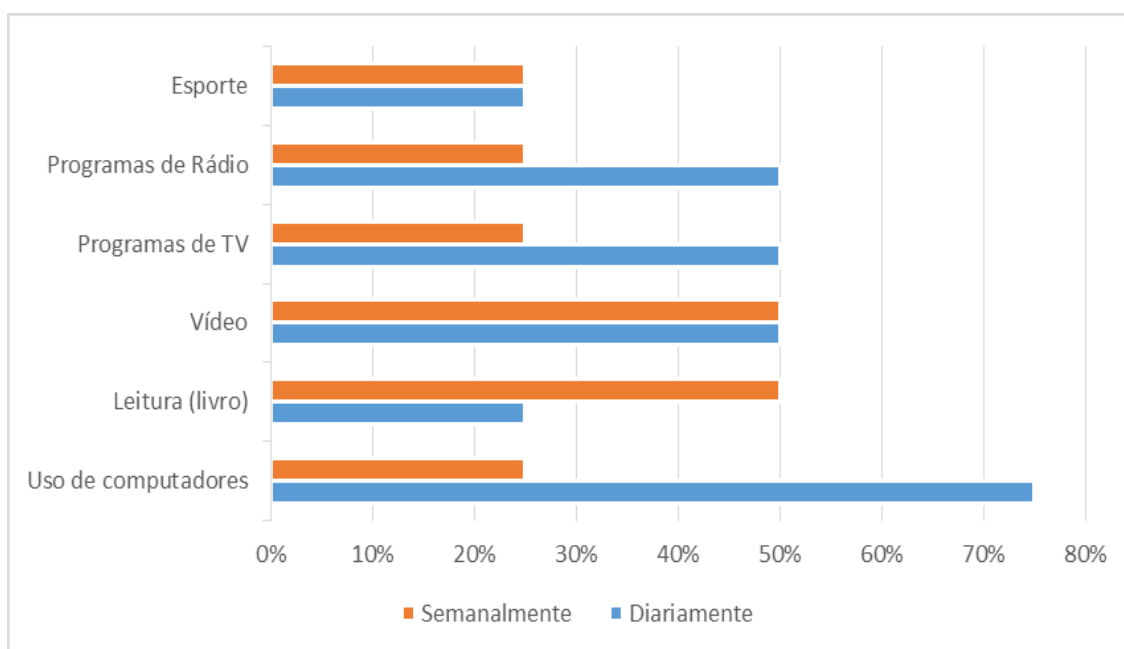
Em busca de qualificação, 66,7% das cursistas tem sua formação continuada pautada na modalidade de aperfeiçoamento e atualizações com carga horária entre 60 a 120 horas, oriundos de instituições particulares.

Ao serem indagadas sobre os motivos que as levaram a participar do curso de Aperfeiçoamento “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”, 75% delas afirmam que foram motivadas pelo convite da Secretaria municipal de Educação - SEMED, no qual apresentava o curso como uma grande oportunidade de aperfeiçoamento, além do interesse e a busca por novos conhecimentos que pudessem auxiliar na realização de suas atividades desempenhadas no ambiente da creche, como nos coloca a professora Hortência:

“O interesse de aprender sempre mais. Para que um profissional possa dar o seu melhor, ele precisa de oportunidades, ser estimulado. Só há crescimento se houver interesse”.

Em busca de uma melhor compreensão sobre as participantes, realizei um levantamento acerca das práticas culturais desenvolvidas por elas, mediante a disponibilização de uma tabela na qual elas deveriam assinalar a frequência com que realizavam as práticas culturais indicadas. No gráfico 2 são apresentadas as atividades culturais mais frequentemente realizadas pelas cursistas.

Gráfico 2: Atividades culturais mais frequentes realizadas pelas cursistas



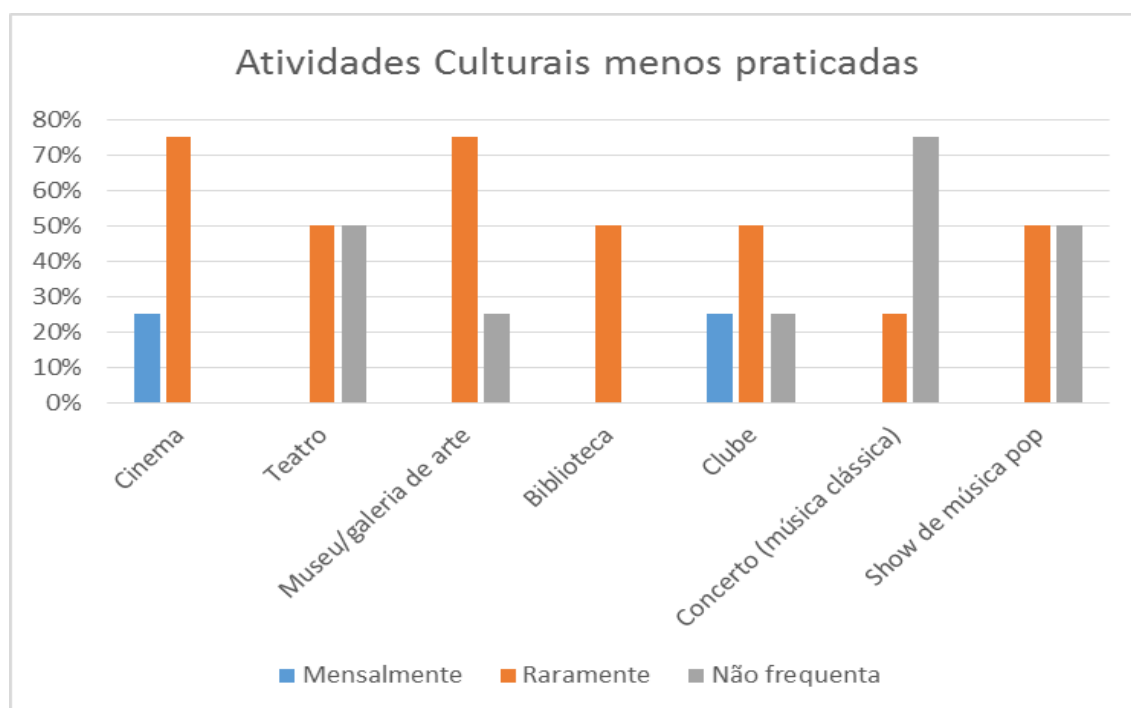
Fonte: Autoria própria

Assim, foi possível identificar que a prática cultura com maior incidência entre as cursistas, está focada na utilização de computadores seguida pelo acesso a programas de rádio, TV e o uso de vídeos. É curioso observar que a incidência da leitura de livros aparece apenas em segundo plano, ocorrendo em uma frequência semanal e não diária como as demais.

Essa pode estar relacionada a inúmeros porquês, entre eles ao fato de não ser a leitura uma prática propagada pelo censo comum, como o hábito sadio e comum a todas as pessoas independente da classe à qual pertence, como fora feito com a prática de assistir programas na TV, **enquanto** cultura de massas a ser disseminada em âmbito mundial.

No gráfico 3, evidencia-se as práticas culturais com menor incidência entre as cursistas, o que nos proporcionam inúmeras indagações e reflexões sobre o papel do contexto e suas implicações sobre a formação dos professores.

Gráfico 3: Atividades Culturais menos praticadas pelas cursistas



Fonte: Autoria própria

O gráfico evidencia não só uma baixa frequência nas práticas culturais relacionadas por parte das participantes da pesquisa, mas chama a atenção para constância da NÃO frequência na maioria das práticas elencadas.

Entre as hipóteses que fundamentariam tais dados, evidencia-se a falta de que o referido município não possui infraestrutura para disponibilizar a população práticas culturais relacionadas ao teatro, museu ou mesmo concertos de música clássica.

No entanto, sabe-se que este não é certamente o único elemento determinante para a falta dessas práticas culturais, outros aspectos que possuem grande influência sobre este resultado estão ligados tanto a questão social, enquanto a construção de hábitos e valores, mais também a questão econômica que por vezes tem limitado o acesso e prática por parte dos professores desse município, pois os baixos salários e intensas jornadas de trabalho apresentam reflexos negativos na vida cultural dos/as professores/as, pois muitas vezes lhes faltam tempo e dinheiro para experiências relacionadas com lazer e cultura.

Dessa maneira, apesar de que não imprimiremos esforços para um debate mais amplo, cabe a reflexão sobre o quanto o capital cultural dos profissionais que atuam na educação é determinante para o desempenho da mediação que estes executam no contexto escolar, ressaltando-se a importância de se conhecer as atividades culturais que estes preferem ou tem acesso, como uma forma de se conhecer e compreender melhor sua vida profissional.

Vigotski (1997, p.106) afirma que “o homem se forma a partir da apropriação da cultura” e define a cultura “como uma produção da vida e da atividade social do homem”. Dessa maneira, nos possibilita supor que a apropriação de práticas culturais, certamente contribui para a formação de professores/as, como também para o processo de mediação que realizam entre a cultura e as crianças com quem desenvolve suas atividades pedagógicas. Logo poderíamos então indagar se quanto maior e mais variado for o número de experiências culturais vivenciadas, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas que este profissional terá para mediar o processo de aprendizagem no ambiente escolar? Certamente, esta é uma discussão que requer um tempo e reflexões mais pontuais, as quais certamente nos deteremos a tratar possivelmente em um outro momento.

2.5 Os instrumentos utilizados na coleta de informações

Para coleta das informações que fundamentam esta pesquisa, utilizei-me do questionário elaborado e aplicado ainda durante o curso pelas professoras formadoras e

a realização de uma entrevista semiestruturada, elaborada e aplicada por mim, sob orientação de minha professora.

A utilização do questionário, se dá por este caracterizar-se por ter uma abrangência maior no número de pessoas que podem ser alcançadas simultaneamente. Este, no entanto apresenta algumas limitações que se traduzem no reduzido número de questionários respondidos de maneira adequada, pois alguns são devolvidos com perguntas sem respostas, que podem ser oriundas da dificuldade de compreensão por parte do participante ou até mesmo pelas circunstâncias em que foi respondido.

Algumas das principais vantagens de um questionário é a quantidade de informações obtidas, geralmente por meio de respostas rápidas e precisas, além de garantir uma maior liberdade das respostas em razão da ausência do pesquisador e do anonimato, possibilitado por este recurso.

Para este trabalho, foi feito uso do questionário elaborado e preenchido ainda durante a formação, o qual tinha por objetivo acompanhar e avaliar o referido Programa e assim qualificar o processo formativo mediante a vivência das cursistas, e que este faria parte de uma pesquisa, que tinha o questionário como um de seus instrumentos. Ressalto que a pesquisa então anunciada não se tratava do trabalho que por hora desenvolvo.

O referido instrumento, denominado **“Questionário de acompanhamento do professor cursista”**, trouxe em anexo um Termo de consentimento Livre e Esclarecido, o qual ressaltava que este fazia parte de um estudo que se propunha a traçar um perfil dos/as professores/as participantes dos referidos cursos de formação continuada. Por meio deste os/as cursistas foram informados que a pesquisa em questão, seria desenvolvida sob responsabilidade do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural – GEPEHC do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, coordenada pela professora doutora Sônia Regina dos Santos Teixeira.

Este ainda esclarecia que, os procedimentos de pesquisa iriam respeitar as normas de conduta adotadas pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Pará; ressaltando que a participação na pesquisa era voluntária e se limitaria ao preenchimento do questionário e a eventuais perguntas apresentadas pelo/a pesquisador/a responsável pela coleta das informações sobre a oferta de cursos de formação continuada na área da Educação Infantil. Ficando assegurado que o nome dos

mesmos não apareceria em nenhum outro lugar, a não ser no Termo de Consentimento, garantindo seu anonimato e sua privacidade, uma vez que os resultados obtidos por meio deste questionário, seriam publicados e apresentados em seminários e outros eventos de divulgação da pesquisa, mantendo-se sempre o anonimato dos respondentes.

O instrumento está constituído por 47 (quarenta e sete) questões, sendo que destas 54% eram de optativas e o restante configuram-se como questões discursivas, solicitando uma resposta por escrito, onde o cursista deve emitir seu posicionamento e/ou entendimento.

Ainda com intuito de coletar mais informações que pudessem orientar nossa percepção acerca dos impactos do curso na formação dos professores cursistas, foi elaborada com a colaboração de minha orientadora um roteiro para uma entrevista semiestruturada, o qual foi composto por 5 (cinco) questões que propunham as cursistas a reflexão e o relato da experiência de participar do curso de aperfeiçoamento fundamentado na teoria histórico-cultural, sobre as principais contribuições apresentadas pelo curso relacionadas as concepções de educação infantil, criança e professor, bem como as mudanças de suas práticas e suas materialização no espaço escolar.

Um outro aspecto relevante questionado durante a entrevista, tinha relação a proposta do público alvo que o curso se propunha atender, que diferente da maioria das formações atendeu os professores, coordenadores e gestores de educação infantil. Para a conclusão do roteiro, foi acrescentada uma “espaço” para que as participantes fizessem referência a outros elementos que jugassem importante falar sobre o curso de formação continuada que participaram.

As entrevistas se caracterizaram como uma oportunizar de um contato mais espontâneo, onde pude apoiada no conjunto de questões predefinidas, dialogar com as participantes. As questões pré-elaboradas, não se apresentaram como aspecto limitantes para o diálogo realizado, uma vez que são apenas diretrizes, e não estabeleciam a forma como a entrevista irá transcorrer. Dessa forma, as participantes sentiram liberdade para fazerem outras observações, cujo interesse sobrevieram no decorrer da entrevista.

Neto (2001), define a entrevista como um procedimento bastante usual, no qual o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. No entanto, ela não representa uma simples conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da

pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada, podendo ser realizada de maneira individual e/ou coletiva.

Dessa forma, a entrevista evidencia sua dimensão social por não se restringir a uma mera troca de perguntas e respostas previamente preparadas, pois se trata de uma interação dialógica, onde os sujeitos entrevistados expressam suas vivências, percepções e expectativa acerca de determinado “fato”, por meio de suas reflexões, que desvelam seu contexto e as muitas vozes que o compõe dentro de um determinado momento histórico e social.

Nessa perspectiva é que tratamos as informações coletadas, de maneira a obter informações relevantes que propiciassem a construção do entendimento relacionado a compreensão dos impactos de uma formação continuada para a formação de profissionais que atuam na educação infantil.

CAPÍTULO 3 - O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO “CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”: SUA ESTRUTURA E EFETIVAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL.

Neste capítulo apresentarei os dados relativos à estrutura o curso de aperfeiçoamento e os documentos legais que o respaldam, mediante sua efetivação no contexto formativo do município de Castanhãl.

3.1- O projeto de formação continuada, estrutura e sua fundamentação legal

Com o objetivo de compreender não somente a implementação, mas a concepção e proposta do curso enquanto elemento importante desta pesquisa, procurei ter acesso a sua documentação legal disponível, a saber: O projeto inicial proposto pela UFPA e os catálogos dos três cursos ofertados pelo MEC em 2012, as universidades federais, que faziam parte da “Política Nacional de Formação de Professores da Educação Infantil” implementada pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação – SEB / MEC.

O “Curso de Aperfeiçoamento: Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil” foi ofertado em caráter de extensão, no ano de 2013, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – IPÊ do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará em convênio com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica. O projeto teve como responsáveis imediatos, o Excelentíssimo Senhor Carlos Edilson de Almeida Maneschy, enquanto reitor da Universidade Federal do Pará e a Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira , do ICED, como coordenadora.

No primeiro semestre de 2013, o curso passou a ser ofertado para profissionais da Educação Infantil, pertencentes às redes públicas de alguns municípios paraenses, com a intenção de formá-los a nível de aperfeiçoamento, privilegiando a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos.

O curso objetivava elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos profissionais de educação infantil em exercício, a partir de subsídios teóricos e metodológicos que permitisse o aprofundamento nos conhecimentos da área, além de contribuir na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil, atendendo as demandas de formação de profissionais da educação infantil explicitadas nos Planos de Ações Articuladas (PAR), e de apoiar a implantação e desenvolvimento do Programa Nacional de Reestruturação e aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), no estado do Pará.

Em sua segunda versão denominada Grupo 2, o curso foi ofertado para 05 (cinco) municípios do estado do Pará, perfazendo um total de seis turmas. Os municípios atendidos foram: Acará (uma turma), Ananindeua (duas turmas), Castanhal (uma turma), Belém (uma turma) e Vigia (uma turma), ficando determinado o período em que cada uma ocorreria, segundo o quadro 1:

Quadro 1: Demonstrativo de turmas ofertadas e seus respectivos municípios

Município	Turma (s)	Período
Ananindeua	Duas	Outubro de 2013 a março de 2014 Março a junho de 2014
Acará	Uma	Março a junho de 2014
Belém (professores de Belém, Ananindeua e Barcarena)	Uma	Agosto a dezembro de 2014
Castanhal	Uma	Agosto a dezembro de 2014
Vigia	Uma	Agosto a dezembro de 2014

Fonte: Autoria Própria

Metodologicamente o curso se efetivou por meio de aulas expositivas e dialogadas, oficinas, atividades coletivas e individuais, uso de vídeos e materiais diversificados, de modo a promover o aprofundamento teórico metodológico e estimular processos de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas no cotidiano do trabalho em instituições de Educação Infantil.

Além de contar com material didático-pedagógico, composto por cadernos de textos, vídeos e outros recursos audiovisuais disponibilizados aos alunos pela coordenação do curso, de acordo com as agendas de trabalho das disciplinas e oficinas.

O curso foi ofertado na modalidade presencial e apresentava alguns critérios de participação, dentre os quais, atuar efetivamente como professor, coordenador diretor de creches e pré-escolas da rede pública e equipes de educação infantil dos

sistemas públicos de ensino, o que sem dúvidas é um elemento diferencial e importante para compreensão dos impactos que esta formação proporcionou as profissionais que dela participaram.

Para compor o grupo de cursista que participariam da formação continuada era necessário atender algumas exigências relacionadas ao nível de escolaridade, área de formação e etapa de ensino em que atuava, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2: Critérios de seleção para participação ao curso de formação

Especificações para seleção dos participantes para o curso de formação		
Nível de escolaridade	Área de formação/ Educação	Etapa de ensino que leciona
Ensino Médio (magistério)	Ciência da Educação/Bacharelado	Educação Infantil
	Pedagogia –Licenciatura	
Superior	Formação de professor da Educação Infantil – Licenciatura	
	Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental – Licenciatura	

Fonte: Autoria Própria

Em consonância com a ideia de que os professores devem ser intelectuais de suas práticas, privilegiando a autonomia para pensar a educação, a coordenadora geral do projeto na UFPA, professora Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, ao receber a proposta de ementa do curso do Ministério da Educação, o organizou fundamentado na teoria histórico-cultural, elegendo então o tema “educação infantil humanizadora” como eixo do curso e assim as seis disciplinas ofertadas, formaram um todo lógico e coerente, para possibilitar aos/às professores/as em formação, a compreensão da natureza e especificidade do trabalho pedagógico da educação infantil. O quadro 3 apresenta a estruturação do curso sob o tema: “Educação Infantil Humanizadora”.

Quadro 3: Programa do curso de formação: “Educação Infantil Humanizadora”

Programa do curso		
MÓDULO I: Infâncias e Educação Infantil– CH:60 h	Disciplina	Carga horária
	Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero a seis anos e implicações para o trabalho docente.	45h
	História e políticas da Educação Infantil no Brasil	15h
MÓDULO II - Currículo, Planejamento e ação Pedagógica – CH: 120h	Propostas pedagógicas e currículo da Educação Infantil	45h
	Documentação pedagógica	30h
	Espaços, tempos, relações e atividades na Educação Infantil.	30h
	Relatos de práticas	15h

Fonte: Autoria Própria

O módulo I tinha como eixo central a discussão sobre infâncias e crianças na cultura contemporânea e a concepção de Educação Infantil nas políticas nacional e municipais de educação, trazendo reflexões acerca da identidade e formação do professor de Educação Infantil, as relações étnico-raciais e de gênero na infância, as diversidades, construção da identidade nas/das infâncias e inclusão, pontos essenciais que foram abordados pelas duas disciplinas que dela se originaram.

O módulo II visava discutir as seguintes temáticas: a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, o currículo e elaboração de proposta pedagógica para as diferentes faixas etárias da Educação Infantil, a especificidades das práticas com bebês, planejamento, organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas, sobre os registros, documentação e avaliação na Educação Infantil e a relação entre escola, família e comunidade.

Em sua primeira aplicação, a equipe executora do curso era composta por uma doutora na função de coordenadora, a qual também exerceu a função de formadora com outras quatro doutoras e três mestras, oriundas em sua maioria da própria Universidade Federal do Pará, duas da SEMEC e uma da EAUFPA. Essas informações, relacionadas a primeira versão se tornam relevantes para que abordemos um aspecto importante e peculiar a segunda aplicação da qual tratamos.

Em sua segunda “edição” no ano de 2015, a coordenação do projeto enfrentou dificuldades para selecionar professores para atuarem como formadoras nessa nova

etapa do curso de aperfeiçoamento, uma vez que as professoras do Instituto de Ciências da Educação que atuam nessa área encontravam-se envolvidas com um curso de especialização em educação infantil, também promovido pelo Ministério da Educação, o que evidencia a carência, naquele momento, de profissionais com formação a nível de mestrado e doutorado na área da Educação Infantil, para atuarem como formadores de professores.

Sem dúvidas, um aspecto relevante para que o objetivo do curso fosse alcançado era a escolha dos profissionais para atuarem, uma vez que estes necessitariam não apenas de conhecimentos relacionados à educação infantil, mas que conhecessem os fundamentos da teoria histórico-cultural e de suas implicações nessa etapa da educação básica.

Diante da situação de dificuldade momentaneamente que se apresentava, a coordenadora enquanto docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de pesquisa “Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas pedagógicas”, optou por inserir suas três mestrandas aprovadas em 2014, o que apresentava-se como uma ação bastante coerente, uma vez que essa apresentava-se como uma excelente oportunidade de promover a formação das mestrandas e conseqüentemente a composição de uma equipe de forma harmônica que tornou viável a tríade da formação, traduzida em estudo, pesquisa e práticas.

Apesar de todas serem especialistas em educação, com experiência na área da educação infantil, a coordenadora do curso, inicialmente, teve receio de incluí-las como formadoras devido à pouca experiência com formação de professores e pouco conhecimento da teoria histórico-cultural.

No entanto, como uma das propostas para a formação humana é exatamente a superação das limitações aparentes e a teoria histórico-cultural privilegia o desenvolvimento potencial, coordenadora do curso/orientanda das mestrandas preparou e desenvolveu um curso intensivo, no qual expôs a filosofia do curso e dispôs a atuar de forma colaborativa no estudo dos fundamentos da teoria histórico-cultural e dos conteúdos específicos da educação infantil de cada disciplina ministrada. Sem dúvidas, cada uma delas contribuiu com sua experiência, seu estilo, sua alegria tornando o curso muito mais significativo para os/as professores/as em formação e para elas próprias, enquanto uma possibilidade de desenvolvimento profissional e pessoal, o corroborou para o êxito das atividades desenvolvidas.

A avaliação dos participantes ocorreu de forma processual, considerando a participação de cada um em todas as aulas e atividades, cabendo a cada professor (a) de cada disciplina observar a participação e o nível de envolvimento dos participantes e apresentar os resultados para a coordenação do programa, na forma de um relatório, a ser fornecido pela referida coordenação.

Para efeito de acompanhamento, foi solicitado a cada cursista no início do curso a escrita de um memorial reflexivo, com o título: “Como me constituí como professor de Educação Infantil”, no final de cada disciplina o/a participante do curso elaborou um texto escrito contendo uma síntese reflexiva das ideias e conceitos estudados e uma auto reflexão sobre o impacto dessas ideias e conceitos em sua prática pedagógica e ao final do curso, o/a participante produziu um memorial reflexivo sobre o processo vivido durante todo o curso. Com a conclusão do curso, foi conferido aos participantes a Certificação em Aperfeiçoamento em Educação Infantil.

Torna-se relevante fazer uma breve reflexão sobre as políticas públicas direcionadas à educação infantil, uma vez que o curso de formação continuada se incluía nessas políticas, sem deixar que passe despercebido as relevantes contribuições dadas pela coordenadora para a constituição e efetivação do curso, que se configuraram como um diferencial importante para o alcance dos resultados conquistados.

Em geral, as novas políticas públicas direcionadas a educação possuem dificuldades para avançarem em suas efetivações, seja por falta de um acompanhamento mais pontual por parte dos encarregados, seja pelo desvio de verbas que ocorrem e que já é percebido com uma naturalidade assustadora, ou mesmo pela falta de conhecimento por parte do povo brasileiro que deveria cobrar e fiscalizar a efetivação dessas ações.

É importante considerar que as políticas públicas implementadas em nossa sociedade se encontram fundamentadas em uma proposta neoliberal de fazer e pensar educação, que se propõe a atender as necessidades mínimas, modificadas sempre no sentido de atender as pressões das novas lógicas implementadas por meio do que é enfocado e tido como prioridades capitalistas.

Essa constatação torna cada vez mais evidente, ao se considerar que assim como os demais países em desenvolvimento, o Brasil, tem “recebido assessoria e recomendações” de órgãos internacionais, seja para elaboração e/ou efetivação de suas políticas voltadas ou não a educação, onde se acentua cada vez mais o governo mínimo.

Mediante essas constatações, fazem-se necessários a realização de constantes seminários, fóruns, congressos e pesquisas que dialoguem sobre os projetos propostos e

executados pelo governo, em um constante debate que contribua para garantia dos direitos já conquistados em prol das crianças atendidas pela educação infantil, frente aos desmandos e retrocessos que se tem presenciado constantemente.

3.2- A efetivação do curso no município de Castanhal

Ao tratar da efetivação do curso de aperfeiçoamento no município de Castanhal, busquei fundamentar minhas colocações não só nas informações fornecidas pelos documentos disponibilizados, mas nos dados relevantes encontrados nos instrumentos de coleta de informações aplicados.

Em sua segunda versão, o curso foi efetivado no período de agosto de 2015 a maio de 2016, totalizando 10 meses, e inicialmente teve como espaço de efetivação o Centro de Educação Infantil Caminho da Criança, o qual faz parte da rede de centros infantis do município de Castanhal.

A turma de cursistas foi composta por 44 profissionais de diversos centros, entre os quais estava a equipe que atuava na Creche Ruth Chagas, da qual foram selecionadas quatro cursistas para integrar a equipe participante desta pesquisa.

As informações que tratam do curso e sua efetivação, foram coletadas mediante um questionário aplicado ainda durante o curso, o que nos possibilitou conhecer elementos que constituíram o processo de efetivação do curso, segundo a percepção dos participantes.

Partindo da premissa de que a formação se destinava a profissionais que atuam na educação infantil, as cursistas foram inicialmente indagadas sobre os motivos que as levaram a ingressar na atividade docente, por entender que esta informação é crucial para compreender suas perspectivas enquanto profissionais dessa etapa da educação.

Elas foram pontuais ao falar que a docência sempre fora um sonho, uma paixão e todas afirmam terem cursado o magistério. Elas, em sua maioria, iniciaram suas atuações na educação infantil no período de 1999 e 2015, sendo motivadas pelas mais diversas situações, dentre elas, a oportunidade de um contrato trabalhista, a possibilidade de contribuir com o contexto a redor e por acreditar na importância do papel do professor junto a essa idade quando a criança está formando seu caráter e personalidade e o fato contatos desse ter sido promovido por uma exigência da instituição onde a professora iniciou sua formação profissional.

3.2.1- A participação em um curso de aperfeiçoamento

Ao serem indagadas enquanto a participação no curso de formação continuada ofertado em parceria entre SEMED e UFPA, em sua maioria as cursistas afirmaram que o curso foi muito importante para suas formações, por configurar-se como um momento de renovação, em que tiveram a oportunidade de conhecer novos conceitos e ideias com relação ao homem, sua formação e concepções, que lhes possibilitaram uma experiência única com a oportunidade de reflexões acerca de suas práticas pedagógicas e sobre a importância do estudo e pesquisa para se manterem atualizadas.

Elas ainda ressaltaram a relevância do estudo realizado acerca da legislação que ampara a Educação Infantil, destacando a falta de conhecimento sobre os encaminhamentos e diretrizes apresentadas na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos demais documentos que respaldam e orientam as atividades a serem desenvolvidas nessa etapa educacional.

Segundo as participantes, o curso contribuiu com reflexões importantes relacionadas aos recursos a serem utilizados nas atividades com as crianças, pois foram estimuladas a reutilizarem materiais oriundos do espaço doméstico de conhecimento das crianças, ampliando a visão das profissionais, que foram levadas a priorizar esses materiais em vez de materiais didáticos industrializados, papéis, E.V.A, e outros materiais que necessitam ser comprados, o que por vezes tem se configurado como um entrave à realização das atividades, pois nem sempre esses materiais são disponibilizados pelas secretarias e em sua ausência, muitos professores se sentem limitados para desenvolverem uma atividade mais lúdica com as crianças.

Em outra de suas colocações, elas alegaram que o curso trouxe muitas contribuições que as ajudaram a ter uma melhor percepção acerca do trabalho a ser desenvolvido na educação infantil, diante de toda especificidade que cerca esta etapa. Ao oportunizar uma maior conscientização sobre as atividades, foi possível perceber a necessidade de melhores condições de trabalho que viabilize não só a implementação, mas a compreensão do processo educacional, contribuindo assim com a melhoria de suas práticas pedagógicas.

3.2.2- A formação profissional recebida no curso

Entre as cursistas, a avaliação feita sobre a formação profissional recebida durante o curso teve uma conotação extremamente positiva, tendo sido descrito como produtivo, por ter proporcionado reflexões e mudanças tanto para vida profissional quanto acadêmica, possibilitando ainda um olhar mais amplo sobre o ensino, como comprova a colocação de uma das cursistas.

“Os cursos de formação continuada são importantes e necessários, pois nos dão a oportunidade de crescer profissionalmente, intelectualmente e como pessoa, melhorando assim nossas práticas”. (Prof.^a Hortência)

As professoras cursistas participantes da pesquisa apontaram ideias e conceitos aprendidos durante a realização do curso que de acordo com suas percepções foram relevantes e lhes permitiram refletir sobre suas práticas e implementar mudanças positivas no trabalho pedagógico por elas realizados. Dessa forma, foram elencados a importância da formação para direcionar o trabalho do professor, a necessidade de organização do tempo para que sejam definidas as tarefas escolares a serem desenvolvidas, a essencialidade da organização da documentação pedagógica e a questão da reciclagem de materiais, que possibilitou perceberem quantos objetos de casa e do espaço escolar podem facilmente utilizados nas atividades, sem que haja gastos.

Além das ideias acima citadas, foram contundentes quanto aos conceitos que consideraram relevantes às mudanças implementadas em suas práticas, evidenciando o processo de humanização enquanto o processo de apropriação da cultura pelo homem, a importância das vivências, a necessidade de superar a falta de intencionalidade no trabalho desenvolvido na educação infantil, a primordialidade da organização do espaço escolar em favor da autonomia das crianças na escola da infância o professor enquanto mediador e a percepção do aluno como protagonista em seu processo de humanização.

3.2.3- Avaliação geral da formação profissional recebida no curso

Ao avaliarem o curso de formação, as cursistas destacaram pontos positivos e negativos, relacionados a diversos aspectos. Para melhor visualização dessas informações e a pertinência das mesmas, foram elaborados os gráficos abaixo.

Gráfico 4 – Aspecto positivos do curso



Fonte: Autoria própria

O gráfico 4 traz os pontos positivos apresentados pelas cursistas por meio do questionário, com ênfase em três aspectos que se mostraram relevantes frente a frequência com que foram apontados. Entre eles, foi destacado os momentos de reflexões coletivas acerca do conteúdo trabalhado, o que certamente é uma prática que não remete ao cursista a obrigatoriedade de estar certo ou errado, mas propicia momentos de se pensar junto, de possibilitar maneiras de se pensar e refletir sobre determinado assunto e posteriormente a oportunidade de se chegar a uma conclusão coletiva que faça sentido de verdade.

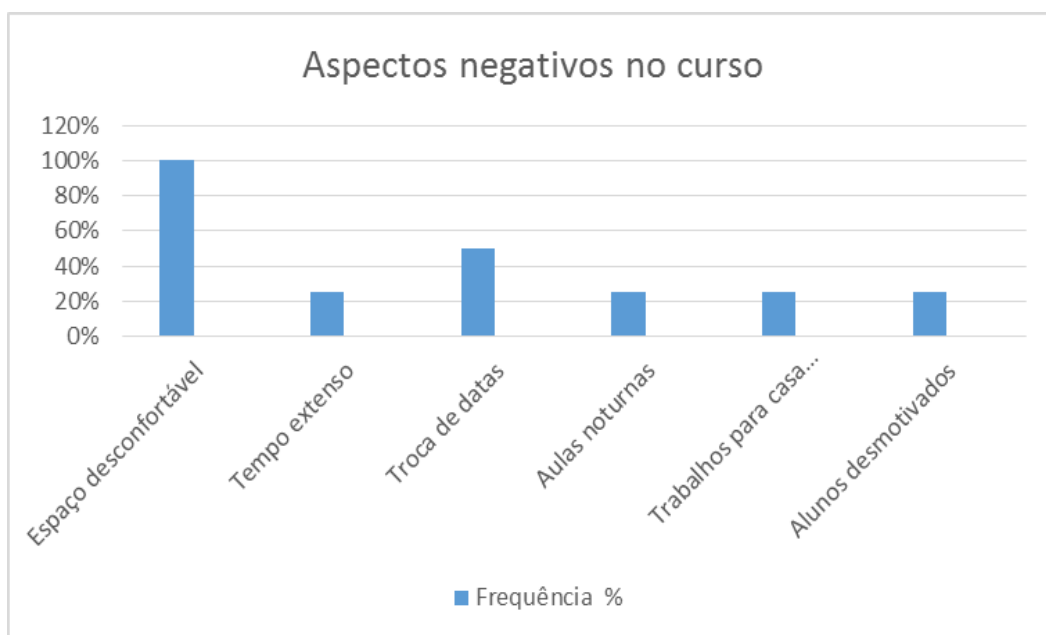
Essa ação reafirma a ideia de Vigotski, que o indivíduo se constitui por meio das relações que vivencia, na apropriação que realiza dos conhecimentos produzidos e da subjetivação que faz a partir de suas vivências.

Foram ressaltados ainda como pontos positivos, os temas abordados identificados como propícios, o que nos leva a supor que estes possivelmente auxiliaram uma melhor compreensão das concepções e práticas adotadas por elas, e as possibilidades de mudanças apresentadas, seguido do segundo aspecto que incide sobre a qualificação das professoras, o que certamente representa uma vitória à parte para equipe diante de seus esforços para realizar com excelência o trabalho proposto, o que é evidenciado na fala de uma das professoras.

“O GEPEHC nos oportunizou uma formação de qualidade, estimuladora e reflexiva. Quem soube aproveitar o curso para aprender com certeza pode rever algumas das suas práticas e melhorá-las. Estou muito feliz e grata por fazer parte desses estudos e por ter conseguido enxergar erros em minha prática, e corrigi-los sem orgulho de admitir que em muitos momentos somos tradicionais”. (Hortência)

Já no gráfico cinco, apresento os pontos negativos elencados, buscando compreender o nível de interferência que esses aspectos interferiram no processo de formação das participantes, partindo de seus posicionamentos e críticas.

Gráfico 5 – Pontos negativos no curso



Fonte: Autoria própria

Apesar de representarem um quantitativo menor que os aspectos positivos, os aspectos identificados como negativos, estão em sua maioria relacionado as condições objetivas para a realização do curso e não aos aspectos fundantes do mesmo, o que nos leva a afirmar a importância do contexto para a realização das formações continuada propostas, uma vez que nem sempre há condições estruturais viáveis a sua realização e o quanto isso afeta de maneira negativa os resultados almejados.

Entre os pontos negativos, foi pontual a questão do espaço/local o qual aparece com 100% de indicação por parte das participantes, sendo descrito como pouco confortável e não apropriado para a realização do curso, com o agravante de constante mudanças.

A questão tempo que aparece com um aspecto negativo, aparece como um ponto de contradição entre as cursistas. Uma parte alega que ele necessitaria ser mais longo, o que oportunizaria mais aprendizado. O segundo grupo, de modo contrário a este, alega que o tempo foi extenso, ocasionado principalmente pelas mudanças de datas, que supomos estarem relacionadas ao encerramento do curso.

Ainda na composição dos elementos negativos foram pontuados ainda a realização de aulas no turno da noite e a atribuição de tarefas para serem realizadas em casa, com a alegação da agitação cotidiana por elas vividas, seguida da sugestão de que as atividades sejam realizadas durante o curso.

3.2.4- As articulações propiciadas durante o curso

O curso de aperfeiçoamento primou durante sua realização atuar junto a formação continuada desses profissionais, privilegiando a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos.

A partir da constatação acima, as cursistas declaram por meio das informações disponibilizadas, que o curso conseguiu fazer a relação entre a formação inicial e continuada, oportunizando a revisitação a concepções defendidas por teóricos e estudiosos que tratam sobre a educação, agregando mais conhecimentos às suas formações e assim possibilitando mudanças em suas práticas, ou seja, no trabalho que desenvolvem com as crianças na educação infantil. Mudanças essas que estão apoiadas na relação entre a teoria trabalhada e a prática docente a ser desempenhada, uma vez que o aprendizado adquirido poderia contribuir tanto nas orientações dadas as professoras, quanto na dinâmica da creche.

Dessa forma, as participantes acreditam que essa possibilidade se configura como uma ação possível, pois durante as leituras, os discursos e exposições conseguimos ver uma prática baseada em estudos, onde o profissional busca capacitação para uma melhor atuação. Assim, essa aplicação já era estimulada durante o curso, onde as cursistas eram levadas a colocarem em prática o conhecimento que fora apropriado, construindo e socializando com a turma situações relacionadas a realidade vivenciada em seu dia-a-dia no espaço escolar e como elas atuariam com base nos novos conhecimentos.

Mediante as avaliações e apontamentos registrados no questionário de acompanhamento, ao se referirem as mudanças proporcionadas e o que permanece na sua prática pedagógica, após sua participação no curso “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”, as cursistas foram enfáticas ao afirmar que mudaram suas percepções acerca da criança, do papel do professor e da forma de planejar, pois conseguiram perceber a importância desses elementos e a possibilidade de fazer diferente, permanecendo no entanto o desejo de acertar e o amor ao que fazem, buscando sempre fazer o melhor.

Acentuaram ainda, o desejo de frequentarem outros cursos de aperfeiçoamento ministrados pela Universidade Federal do Pará, relacionados a Educação Infantil com temáticas diversas como: brinquedoteca, recursos tecnológicos, gestão, o brincar na educação infantil e outros temas relacionados a teoria histórico-cultural, respaldado em suas falas ao descreverem que o curso:

“Rica experiência, um momento único para o trabalho na educação infantil que levaremos para a vida profissional e pessoal”. (Jasmim)

“ [...] O meu olhar pedagógico ganhou outra dimensão. Busco contribuir de forma significativa e coerente para a garantia de uma educação de qualidade, pois cada vivência, cada nova experiência exige o trabalho coordenado de todos os mecanismos existentes na unidade de ensino. Parabéns aos idealizadores deste curso”. (Rosa)

“O curso foi excelente. Que bom seria que as prefeituras investissem mais em formação continuada e fosse dada continuidade, e não somente uma vez e parasse e sim trabalhar esses professores tanto os que já tiveram formação, quanto os que estão fazendo sempre reciclando”. (Verônica)

3.3- Uma proposta diferenciada de atendimento do público alvo

Entre os diferenciais apontados na proposta de realização do curso ressalta-se a proposta de atendimento do público alvo, que foi avaliada pelas profissionais participantes em seus relatos como uma ótima, porque possibilitou a equipe ter mais clareza nas atividades a serem desenvolvidas e a promoverem avanços no trabalho desenvolvido na creche, por se tratar de uma ação integrada.

Na oportunidade, a formação não foi pensada para atender somente o professor como ocorre na maioria das vezes, uma vez que as inscrições possibilitaram a inscrição dos professores, coordenadores e da direção da escola.

Em suas falas, as participantes evidenciam:

“Nós tivemos alguns cursos e nunca levou... um diretor... e professor ele e o coordenador ele só levava o professor [...] a gente sentia falta do coordenador e do diretor, porque eu vejo que eles precisam vivenciar, estar presente e dar a contribuição existe coisas assim que se você enquanto professor pegar a informação e o gestor não acompanhar, a coordenação não acompanhar... não vai fluir, não vai acontecer”. (Professora Verônica)

“ Um avanço no processo. Não é um trabalho quebrado, é um trabalho que todos estão focados só numa... todos tão tendo uma mesma visão”. (Diretora Rosa)

“Eu achei excelente e acredito que dentro da escola todos têm que falar a mesma língua, até porque, o nosso objetivo é o mesmo. Então, eu achei excelente essa proposta, às vezes, o professor participa de uma formação, o coordenador não... professor leva alguns conhecimentos, coordenador não tem esses conhecimentos e vice e versa... então, por se tratar de uma educação voltada para a educação infantil e, todos nós trabalharmos com a educação infantil... então, foi muito bem apropriado reunir toda essa equipe”. (Coordenadora Jasmim)

“ O trabalho foi realmente integrado todo mundo percebeu as mesmas coisas e nós não fomos cobradas quando nós estávamos brincando, desenvolvendo jogos e brincadeiras com as crianças. Quando você vai para uma formação que é só de professores, o gestor ele não conhece... ele não sabe nem o que foi que você estudou... qual é a importância daquele trabalho e quando você tem uma formação como essa... são totalmente diferente... Porque todos vão falar a mesma língua... o trabalho na creche, foi tão maravilhoso e emocionante. Foi um trabalho integrado, ninguém questionou o trabalho do outro, porque as pessoas estavam entendendo, todos estavam caminhando num numa só direção então quando isso acontece todos ganham, principalmente as crianças”. (Professora Hortência)

CAPÍTULO 4 - PRINCIPAIS MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES APRESENTADAS NA PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS CURSISTAS.

Neste capítulo destaco as mudanças de concepções apresentadas pelas cursistas, a partir de suas participações no curso de aperfeiçoamento, com base nas experiências vivenciadas.

4.1- As mudanças de ideias e concepções apresentadas

Rememorando o que nos diz Vigotski (1929), ao afirmar que “o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”, busco compreender o quão importante foi para as cursistas suas participações no curso de aperfeiçoamento enquanto uma formação continuada, ao passo que elas apresentaram ideias e conceitos apreendidos durante a realização dos estudos, os quais consideraram relevantes segundo suas percepções e que lhes permitiram refletir sobre suas práticas e a implementação de novas propostas que elevem a qualidade do trabalho pedagógico por elas realizados.

Partindo do pressuposto de que a escola da infância pode e deve se constituir lugar de educação das crianças, resalto a importância que as professoras atribuíram à intencionalidade do trabalho ali desenvolvido, mediante a organização de condições adequadas para que ocorra a apropriação das máximas qualidades humanas.

As cursistas participantes dessa pesquisa destacaram que a formação continuada trouxe momentos propícios às suas formações, ao oportunizar a interação entre teoria e prática, possibilitando que refletissem sobre a educação infantil com pesquisadores e acadêmicos que viabilizaram momentos de aprendizagem e troca, que propiciaram internalizações das novas concepções, que geraram mudanças em suas práticas.

4.2 Ideias e compreensões

A partir da compreensão de que o homem se forma dentro de um momento histórico, e cultural, no qual está inserido, considerando as experiências vividas por ele, entende-se que a interação com o meio e com os outros indivíduos são efetivamente importantes. Assim, quanto maior a diversidade nas atividades propostas, os estímulos e mediação, mais rica será sua aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo as professoras entrevistadas, as interações e vivências efetivadas durante o curso, propiciaram a apropriação de novas ideias, como por exemplo, a

necessidade de gerenciamento e aproveitamento do tempo em função as atividades a serem desenvolvidas na educação infantil. A compreensão dessa orientação mostra que o tempo pode contribuir não só com a definição, mas também com o trabalho pedagógico realizado.

Ao tratar da organização do tempo na educação infantil, é possível atentar para a prática do planejamento das ações realizadas. Tomando por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 18), para se pensar a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, entende-se que as instituições por meio do trabalho desenvolvidos por seus profissionais devem ter como objetivo:

“Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”.

Assim, o planejamento de tempos/ e atividades requer dos profissionais que atuam na educação infantil, uma preparação para lidar com as mais diversas situações que podem ocorrer no dia-a-dia.

Corroborando com a formação dos profissionais participantes do curso, para uma melhor compreensão dessa etapa e para sua formação humana, foi trabalhada também a essencialidade da organização documental, não só para orientar o trabalho de acompanhamento acerca das crianças ali atendidas, mas também para o trabalho pedagógico desenvolvido, possibilitando aos profissionais uma visão mais ampla do processo proposto e dos avanços alcançados.

As participantes aprenderam que para desempenhar uma atividade é necessário que haja um motivo, uma necessidade. A partir dessa compreensão, cabe ao professor criar novos motivos e necessidades que levem as crianças a se apropriarem da cultura mais elaborada, criada pelos homens e mulheres ao longo da história.

Diante desses apontamentos, e apoiada em alguns encaminhamentos e proposições de Freinet discutidas no curso, as professoras compreenderam que a sala de referência e, por conseguinte, a escola, devem tornar-se espaços de diálogo, que propiciem escolhas e compartilhamentos de conhecimentos e saberes. Atividades como o jornal escolar, o jornal mural, a roda da conversa, a correspondência interescolar, o livro da vida, o fichário, o álbum da turma e a aula-passeio constituíram algumas das técnicas Freinet trabalhadas no curso, que foram significativas para os participantes.

Ao fazer uso dessas técnicas, o professor tem a possibilidade de planejar intencionalmente o processo de ensino, de forma a propiciar atividades colaborativas, coletivas e cooperativas. Dessa maneira, ele torna-se ao mesmo tempo o criador de elos mediadores da cultura humana para a aprendizagem da criança e para sua própria formação.

Barros, Silva e Raizer (2012) afirmam que o registro propiciado pelas várias formas as técnicas de Freinet torna-se fundamental, para que o professor compreenda que através delas, ele tem a possibilidade de refletir e reestruturar suas práticas pedagógicas e assim, por meio do seu próprio trabalho, pode possibilitar a si e as crianças outras vivências e novos caminhos possíveis para a apropriação de conhecimentos, mediante o planejamento intencional de seu trabalho, organizando vivências adequadas e necessárias a Educação Infantil.

Segundo os autores, para Madalena Freire (1996), o registro é compreendido como ação de descrever a prática e pensar sobre ela, apropriando-se da ação, de sorte a representar um instrumento metodológico do professor, ao lado do planejamento, da observação e da reflexão. Assim, quando registramos, optamos igualmente por melhorar a nossa prática enquanto professores e estamos dispostos a refletir sobre o trabalho que realizamos com as crianças pequenas. Dessa maneira, começamos a entender a importância do processo como acompanhamento das ações, como vivências em si, como possibilidade de interação com as crianças e não apenas como produto final.

Uma outra questão trabalhada e ressaltada como importante pelas cursistas, está relacionada à “reciclagem”, relacionada ao uso de materiais comuns e de fácil acesso para implementação das atividades desenvolvidas com as crianças, como objetos de casa e/ou do espaço escolar que podem ser facilmente adquiridos, sem que haja gastos e sem comprometer a qualidade das ações desenvolvidas.

Além das ideias acima citadas, as professoras entrevistadas foram contundentes quanto aos conceitos que consideraram relevantes as mudanças implementadas em suas práticas, evidenciando o processo de humanização enquanto o processo de apropriação da cultura pelo homem.

Partindo da premissa da teoria histórico-cultural, ao afirmar que as práticas pedagógicas constituem sujeitos, é importante ressaltar a necessidade que os profissionais que atuam com crianças pequenas, percebam a infância como um momento privilegiado para a educação do ser humano, sendo colocada como o momento em que se inicia o processo de humanização. A educação infantil, por ser a

primeira etapa da educação sistematizada, deve revestir-se de sua importância frente a este processo, por possibilitar à criança o acesso à cultura mais elaborada, mediante o convívio com outras crianças e adultos, oportunizando que ela construa significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, constituindo-se como sujeito e produzindo, vivenciando e participando da cultura.

Enquanto profissionais da educação, é necessário que se tenha clareza que o nosso fazer docente e/ou nossas atuações junto as crianças com quem convivemos, interferem no desenvolvimento da personalidade infantil.

Segundo Bissoli, a ampliação do capital cultural, ora efetivado na escola, pode contribuir para o enriquecimento das vivências das crianças. Contrária a outras abordagens, a Teoria Histórico-Cultural defende que o desenvolvimento da personalidade é histórico e social, ou seja, depende da integração do indivíduo com a sociedade, frente as suas exigências, expectativas e costumes. Segundo Vigotski,

“as vivências representam a unidade entre os elementos do meio cultural e as particularidades da personalidade e determinam a forma como cada criança se relaciona com o seu entorno em cada momento de seu desenvolvimento”.
(Vigotski, 1935/2010; Mello, 2010).

Carvalho (2011) afirma que as experiências que ampliam as referências culturais das crianças por meio de atividades envolventes que as tenham como sujeitos contribuem para a construção de um currículo que interfere intencionalmente no desenvolvimento das diferentes funções psíquicas infantis, das emoções e da personalidade.

Leontiev (1978, *apud* BISSOLI, 2014. p.590) nos diz que “são nos primeiros anos de vida que a criança aprende valores, normas de conduta e capacidades especificamente humanas e torna-se capaz de expressar-se de maneira singular diante do mundo: ela forma uma consciência cada vez mais complexa sobre os objetos e seu conhecimento, sobre as relações humana e, sobretudo, sobre si mesma (a autoconsciência) ”.

Com intuito de superar a falta de intencionalidade no trabalho desenvolvido na educação infantil, acredito ser preciso que a necessidade dessa postura seja sentida e estimulada entre os profissionais dessa etapa da educação básica. O processo educativo intencional e sistematizado precisa se tornar uma prática comum dentro da escola da infância, frente sua importância e despertando nos professores a necessidade de estudos permanente e de constante aprofundamento teórico, que os permita não só compreender

a criança, mas intervir em seus processos de formação e construir novas formas de mediar a formação dos sujeitos envolvidos, ressaltando e respeitando a singularidade de cada um.

Outro aspecto pontuado como importante trata da primordialidade da organização do espaço escolar em favor da autonomia das crianças.

Ao tratar de espaço para efetivação da educação infantil em nosso país, é fácil perceber que muitos ainda trazem vestígios de uma herança vergonhosa de descaso, por não sempre pensados para o atendimento e tão pouco para desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Pautada em uma perspectiva de mudança e sucesso, é preciso pensar a organização desse espaço, superando a condição de um espaço destinado somente ao acolhimento e cuidados. Deve-se pensar em um lugar acolhedor e prazeroso onde as crianças possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras, por meio da estimulação de sua autonomia, ou seja, propício ao desenvolvimento dos sujeitos que ali partilham, constroem e reconstroem vivências e conhecimentos. De acordo com Horn:

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. (HORN, 2004, p.28)

O espaço deve possibilitar por meio de sua organização desafios cognitivos, motores e que consiga especialmente tratar da autonomia das crianças atendidas nesse lugar, reconhecendo a importância de todos os sujeitos que ali atuam e contribuem com o desenvolvimento de suas potencialidades. Este ainda deve estar povoado de objetos que retratem a cultura e o meio social em que a criança está inserida, aproximando-o e proporcionando-lhes experiências importantes ao seu desenvolvimento. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, vol. 1, p. 21-22):

“as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”.

Os ambientes construídos para crianças deveriam promover: identidade pessoal, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social entre outros aspectos que devem contribuir com a formação humana de todas, pois a criança precisa vivenciar e que contribuam com sua maneira de pensar e interagir com os outros e com o mundo que a circunda.

4.3 As concepções apresentadas

Durante o desenvolvimento do curso, foram apresentadas aos professores cursistas, concepções de criança, infância, educação infantil, currículo, processo educativo, dentre outras, todas fundamentadas na teoria histórico-cultural e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. À medida que tinham acesso às novas concepções, os professores/as relatavam as suas práticas e a refletiam sobre elas a partir das novas concepções estudadas.

Mediante o que fora trabalhado durante a formação com relação a concepção de Educação Infantil, as participantes foram unânimes ao descreverem-na como o alicerce, a base da formação humana dentro do contexto escolar, onde deve ser respeitado os limites da criança, por meio de um trabalho que envolva a ludicidade, em concordância com a faixa etária das mesmas.

Dessa forma, a educação é entendida como fundamental a este processo de apropriação da cultura, onde o homem é sujeito ativo sobre os objetos e o mundo que o circundam, mediados pela comunicação.

Ainda como elemento pertinente a concepção de educação infantil, as participantes evidenciaram o conceito de vivência, posto pela compreensão de que são estas que determinam a influência do meio no desenvolvimento das crianças, uma vez que mesmo vivenciando uma mesma atividade, as crianças apresentarão vivências distintas, ou seja, compreensão diferenciada, o que as fez perceber o quanto é importante reconhecer e respeitar a individualidade das crianças dentro do processo de aprendizagem, evitando incorrerem no erro de tentarem padronizar os resultados apresentados.

Para tanto, se faz necessário que seja superada a dicotomia entre cuidado e educação que ainda se apresenta, como uma dificuldade latente no trabalho dos profissionais que atuam na educação infantil, seja esta em função de uma formação inadequada para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade, ou mesmo pelas

concepções que esses profissionais possuem em relação a criança atendida ou do papel a ser desenvolvido por eles.

O cuidar e educar em uma nova proposta de atendimento na educação infantil são colocados como princípios indissociáveis, que possibilitam mudanças importantes em uma ação pedagógica consciente, que estabelece uma visão integrada do desenvolvimento da criança. Desta forma, o profissional que atua nessa etapa deve estar em constante estado de observação, para que não transforme suas ações em rotinas mecanizadas, com atividades guiadas por regras que desconsideram a criança como ser ativo em seu processo de formação.

Compreender a especificidade do ensino na educação infantil é fundamental. Ter consciência sobre como é desenvolvido este trabalho de cuidar e educar, implica em reconhecer o desenvolvimento infantil, ou seja, que a constituição do ser não ocorre em momentos compartimentados, mas por meio das interações sociais com seus parceiros mais experientes ao proporcionar-lhes ambientes e experiências que estimulem sua curiosidade/ necessidade de maneira consciente e responsável.

Dessa maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, ao tratar do Projeto Político Pedagógico para essa etapa, o define como plano orientador das ações das instituições de Educação Infantil, o qual deve garantir que elas cumpram de forma plena sua função sociopolítica e pedagógica, onde devem assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com suas famílias.

A ação conjunta da equipe de uma instituição de educação infantil é essencial para garantir que o cuidar e o educar aconteçam de forma integrada, pois a criança não deve ser vista como responsabilidade desta ou daquela professora, uma vez que todas as relações e interações que ocorrem nesse espaço com a criança, acabam por contribuir com sua formação. Assim, essa atitude deve vivenciada diariamente na escola, sendo contemplada não só no planejamento educacional, mas em toda atividade realizada. Dessa forma, o cuidar e o educar tornar-se-ão práticas comum e constantes na escola, possibilitando a construção da identidade e autonomia da criança.

Como possibilidade de superação da separação cuidar-educar, acredita-se ser necessárias reformas curriculares nos cursos de pedagogia, onde fosse proporcionado estudos pontuais sobre as especificidades do trabalho a ser desenvolvido na educação infantil apoiados em uma concepção emancipatória, e que não fosse trabalhada de forma superficial e episódica. A final como nos apontam KRAMER:

(...) a pré-escola tem o papel social de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos. A pré-escola com função pedagógica é aquela que tem consciência de seu papel social, busca trabalhar a realidade sócio-cultural da criança, seus interesses e necessidades que manifesta naquela etapa da vida (KRAMER, 1986 *apud* ALMEIDA, 1994: 3)

Apesar dos inúmeros estudos e propostas, a concepção de criança mais difundida sempre a apresentava como um sujeito passivo, para o qual era necessário ser transmitido os conteúdos, ou seja, era alguém que precisava ser ensinado. Após a participação no curso, essa compreensão foi substituída por uma nova concepção antagônica a anteriormente apresentada. Nessa nova concepção, a criança é percebida enquanto sujeito de direito e deveres, pensante, ativo na sociedade em que está inserida e que deve ter seus direitos garantidos, principalmente quando esses se referem ao acesso à educação e a tudo que ela implica.

Ao se referirem a pessoa do professor e seu papel dentro da educação infantil, as cursistas foram pontuais em afirmarem que o curso através das ideias apresentadas, oportunizou a reflexão sobre a necessidade da tomada de consciência que o professor deve ter sobre o trabalho a ser desenvolvido e da primordialidade de uma formação adequada que respalde as atividades a ser desenvolvida nesta etapa.

A concepção do professor enquanto mediador, foi pontuado como uma contribuição relevante não só para pensar em novas práticas, mas ajudou a refletir como esse profissional era percebido antes, e o quanto ele é importante no papel do outro no processo de humanização da criança.

Dessa forma, o professor deve ser o mediador, pois é ele quem planeja e cria as condições que possibilitam a formação das potencialidades do aluno, precisando ter metas e objetivos definidos, saber sobre o que se vai ensinar, ou seja, ter intencionalidade em seu trabalho, sem perder de vista, para quem se está ensinando, dando conta das diversas facetas do processo ensino-aprendizagem e principalmente do contexto histórico e cultural onde este processo está inserido.

Assim, é necessário reconhecer que a mediação docente tem seu início muito antes da realização da aula propriamente dita, pois esta se inicia já na organização das atividades de ensino, quando este profissional planeja as situações de deseja fomentar junto aos seus alunos.

Dessa maneira, cabe aos profissionais que atuam na educação infantil, apropriar-se de conhecimentos que lhes oportunizem conhecer profundamente o processo de

desenvolvimento infantil, para que possam contribuir com características importantes para criança como a criatividade, a iniciativa, a autoestima, a autonomia, a liberdade entre outras possibilitadas pelo processo educativo infantil. Lembrando que o desenvolvimento não se constitui por meio de um processo evolutivo e linear, mas caracteriza-se por rupturas e saltos qualitativos, que reverberam mudanças essenciais ao processo formativo do sujeito.

Dessa forma a compreensão do processo educativo, certamente contribui com o desenvolvimento desse, valorizando e compreendendo seus elementos e o papel que cada um desempenha, mediante as propostas que o circundam.

CAPÍTULO 5 - A MATERIALIZAÇÃO DAS MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS/AS PROFESSORES/AS CURSISTAS.

Neste capítulo trago o relato de minha interação com as cursistas no espaço da pesquisa, evidenciando momentos importantes ocorridos nesses primeiros contatos e as vivências experienciadas. Busquei ainda, evidenciar as ideias pontuadas pelas cursistas, como importantes para se pensar as mudanças que posteriormente foram implementadas pelas participantes da pesquisa no espaço em que atuam.

5.1 Primeiros contatos com as participantes na creche.

No papel de pesquisadora, busquei iniciar os contatos com o grupo de participantes selecionadas no início do mês de abril, indicando gradualmente os motivos que levaram ao encontro com elas e qual o motivo da escolha, a qual encontra-se diretamente vinculada ao objetivo de minha pesquisa de mestrado.

Expus a elas o objetivo da pesquisa, na qual busco evidenciar os principais impactos desse curso de aperfeiçoamento fundamentado na teoria histórico-cultural, em suas concepções e práticas pedagógicas e desta forma, mostrar o quanto é importante que a formação continuada esteja fundamentada em uma sólida base teoria emancipadora, que contribuir com o desenvolvimento profissional dos sujeitos que atuam na educação infantil, possibilitando que este tenha clareza não só do trabalho que desenvolve, mas da importância de sua intencionalidade e das consequências deste para a formação das crianças com quem desenvolvem suas ações, sem no entanto deixar o falso entendimento que apenas a adoção de uma teoria poderá solucionar as problemáticas que circundam o contexto educacional em nosso país.

No entanto, acredita-se que essa adoção certamente possibilitaria aos profissionais da educação em especial da educação infantil, apropriarem-se de concepções que os permitiriam posicionarem-se diante das imposições e tensões de uma sociedade que não foi formada com valores que reconheçam a importância real de seu papel, e que em muitos casos desconhece a possibilidade de uma educação humanizadora que promova a formação de uma nova sociedade e de novos homens.

Ao esclarecer minha proposta, tive a intenção de proporcionar a elas a oportunidade de rememorem as atividades ocorridas durante a realização do curso, para que posteriormente consigam por meio de suas vivências, retomarem de maneira

consciente das contribuições adquiridas durante a formação continuada, possibilitando com que elas relatem as mudanças sentidas após as interações e apropriações fomentadas nesta ação formadora.

Passei a frequentar a unidade de ensino ao menos uma vez por semana sempre que possível, procurando fazer-me presente em atividades pontuais como o momento de encontro entre a coordenadora pedagógica e as professoras cursistas que participaram da pesquisa. Em um desses momentos pude observar encaminhamentos bastante relevantes, que posteriormente pude fazer relação com as propostas efetivadas no curso.

Em uma das ocasiões, fui autorizada a observar o atendimento pedagógico realizado pela coordenadora pedagógica com as duas professoras que fizeram parte da pesquisa. Observei que em parte do tempo a coordenadora interagiu tratou de aspectos gerais relacionados as atividades realizadas na escola como um todo, buscando inteirar-se das avaliações das professoras e em seguida fez o repasse de informes e propostas comuns as turmas de 4 anos, as quais as professoras atuam. Em um segundo momento, a coordenadora realizou um atendimento mais direcional, onde procurou saber sobre as atividades desenvolvidas pelas professoras e o desenvolvimento das crianças de cada turma, sempre manifestando interesse em algumas crianças e situações peculiares, propondo atividades tomando por base as hipóteses levantadas pelas professoras, enquanto possíveis resoluções e se colocando à disposição para ajuda-las no que estivesse ao seu alcance.

Enquanto a coordenadora conversava com uma das professoras, percebi que a outra procurou se antecipar em suas colocações e buscou em seu caderno de planejamento anotações que pareciam ser relevantes para aquele momento e assim que começou a expor as situações peculiares de sua turma, houve um diálogo e reflexões acerca do colocado, seguido do levantamento de algumas hipóteses levantadas por ela e a proposta de averiguação das mesmas.

Próximo a conclusão desse momento de coordenação/interação entre elas, fui convidada a contribuir com uma questão específica sobre o atendimento de uma criança inclusa. Na oportunidade fiz alguns questionamentos que joguei pertinentes a reflexão que elas necessitavam fazer, e as questioneei quais as possíveis soluções, tentando estimular a ponderação de cada uma frente ao objetivo real a ser alcançado com a criança em questão, buscando suscitar nelas proposições pertinentes a resolução da situação em pauta.

Na oportunidade questionei o porquê do atendimento em grupo e não individual, e a resposta foi direcionada exatamente a necessidade de se pensar coletivamente e de perceberem as crianças enquanto alunos da escola e não desta ou daquela professora.

Ainda na mesma oportunidade, questionei o uso do caderno de planejamento enquanto o seu uso. Então uma das professoras falou sobre a importância de planejar antecipadamente as propostas de atividades frente aos objetivos que desejam alcançar, apesar de que nem sempre conseguem efetivarem seus planejamentos frente a situações que ocorrem no espaço da sala e que ainda utilizam um segundo caderno para registro de ações, entraves, avanços entre outras informações pertinentes a cada criança da turma, conforme figura 2.

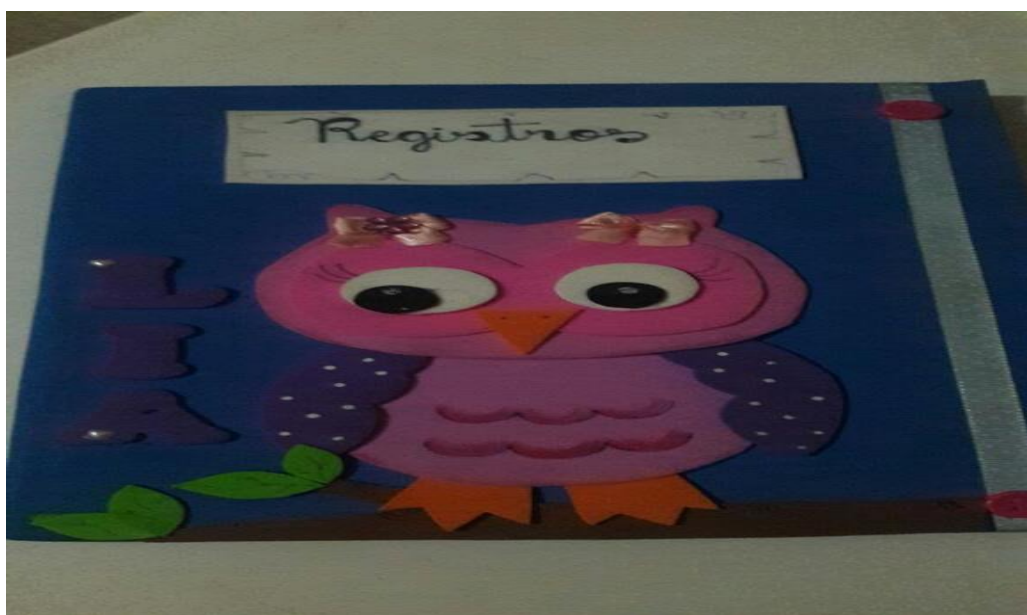


Figura 2 – Caderno de registro das cursistas

Fonte: Creche Municipal Maria Ruth das Chagas Cravo

Em outro momento em que estive na creche, tive oportunidade de participar de uma reunião com os pais (figura 5), planejada em coletivo desde a sua pauta às atividades que serão desenvolvidas com os pais, pois nesses momentos de encontro com as famílias as professoras realizam com eles atividades similares as desenvolvidas com as crianças, que em seguida sejam avaliadas pelos pais, mediante as explicações da intencionalidade que cada ação traz em si, buscando mostrar a importância e os por quês para o desenvolvimento das crianças, e sempre evidenciando a importância da família

no processo constitutivo em casa e a presença dela na escola, procurando firmar a cada encontro os elos de uma parceria em prol ao desenvolvimento das crianças.



Figura 3: Reunião pedagógica com os pais

Fonte: Creche Municipal Maria Ruth das Chagas Cravo

Fui convidada a falar com os pais, explicando minha presença já percebida por eles em outros momentos e a proposta de pesquisa que estava a desenvolver no espaço da creche. Sucintamente apresentei a eles verbalmente o projeto da pesquisa, explicando o porquê da escolha, a participação das profissionais e muito rápido os sondei sobre o que pensavam do trabalho desenvolvido com seus filhos e como avaliavam. Os poucos que se propuseram a contribuir, disseram de maneira bem geral que “na creche o trabalho desenvolvido é diferente das outras, e que eles gostam muito de como tratam seus filhos e de como elas ensinam, e que ainda estão se acostumando a algumas coisas”, mas que ficaram felizes de conseguir uma vaga, pois são bastante disputadas.

Já familiarizadas com minha presença, as professoras demonstraram mais segurança em dialogar comigo e de fazerem comentários corriqueiros sobre seu dia-a-dia em sala de aula e algumas mudanças que foram implementadas mediante suas participações no curso de formação, objeto de minha pesquisa. Dessa maneira, percebi a oportunidade de realizar a entrevista semiestruturada, a qual já era do conhecimento e consentimento das profissionais.

5.2 Ideias implementadas segundo relatos das cursistas

Mediante ao contexto descrito anteriormente, combinei com cada cursista o dia em que seria realizada a entrevista, buscando respeitar suas disponibilidades de horário, tempo e espaço, sempre lembrando a elas da proposta de confidencialidade que respaldaria minha conduta diante de todo o processo, ou seja, da coleta das informações a utilização dos dados obtidos dentro do trabalho desenvolvido.

Em conversa, elas sugeriram codinomes relacionados a flores, mas que correspondem a nomes próprios usados por pessoas. Então, a partir da transcrição e utilização de suas falas, irei referir-me as cursistas como: Rosa, Jasmim, Hortência e Verônica.

As entrevistas aconteceram em horários alternados e espaços diferentes. Isso ocorreu principalmente, por uma situação inusitada que ocorreu logo após termos definido como ocorreriam as entrevistas. Fui surpreendida com a transferência de uma das professoras, que fora convidada a assumir o papel de coordenadora pedagógica em uma outra unidade de educação infantil. Mesmo com a mudança inesperada, a professora Hortência deixou muito claro que fazia questão de continuar a contribuir com o processo de informação, mas que eu teria que deslocar-me até ao seu encontro em um outro espaço. Assim para que não houvesse nenhum eventual tipo de constrangimento em seu novo local de trabalho, a entrevista com esta professora ocorreu em sua residência.

Como combinado antecipadamente, as entrevistas com a professora Verônica, com a gestora Rosa e com a coordenadora Jasmim, ocorreram no espaço da escola em horários pré-determinados de maneira a não alterarem de forma brusca suas rotinas de atividades.

Antes de iniciar a gravação das entrevistas, procurei deixá-las calmas e relembrá-las que se tratava “apenas” de um diálogo sobre suas vivências e apropriações, relacionadas ao curso de aperfeiçoamento e respondendo a indagação de uma das cursistas esclareci que eu não estava à procura de respostas “certas”, que na verdade suas falas me auxiliariam a responder algumas perguntas pertinentes ao meu trabalho.

A partir das colocações acima, elas passaram a descrever algumas das mudanças realizadas em suas práticas pedagógicas fundamentadas nos conceitos aprendidos durante o curso.

Apesar das mudanças ocorridas no quadro funcional da creche, com o remanejamento de um número significativo de funcionárias que participaram do curso de aperfeiçoamento, a equipe gestora buscou trabalhar a implementação das mudanças de maneira a abranger todos os profissionais da escola, mesmo que estes não tivessem participado do processo, para que assim houvesse o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos com o propósito de que as mudanças se tornem práticas constantes no espaço da creche, muito embora esta atividade de partilha esteja apenas no início e os funcionários novos ainda se sintam um tanto perdidos.

Entre as mudanças implementadas pelas cursistas no espaço da creche, foi ressaltado a necessidade de um planejamento mais flexível, que possibilitasse a compreensão de que as atividades devem ser dinâmicas, vivas e passivas de mudanças sempre que necessário, sem que esta apresente-se como uma perda. Assim, ficou claro que o ato de planejar precisa ser vivido como uma necessidade, a partir do qual a equipe escolar, além de propor possa refletir sobre as ações a serem desenvolvidas.

O planejamento deve ser capaz de auxiliar e ampliar o pensar pedagógico no ambiente escolar, posto que, a partir das observações e registros realizados, é possível prever ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organizadas de acordo com o tempo e espaço disponibilizado. Assim segundo Schimtt:

“ O objetivo principal do planejamento é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador na sala de aula, na escola e na sociedade. O plano escrito é o produto destes processos de reflexão e decisão. Não deve ser feito por uma exigência burocrática [...]” (SCHIMTT, 2006, p.2).

A partir de tais princípios, cada coordenador com sua equipe pedagógica, definem um modo diferente de planejar as ações a serem desenvolvidas no espaço escolar, que podem ser propostas, levando em consideração a questão tempo, atividades, eixos temáticos ou orientações diferenciadas.

Na Educação Infantil, é necessário que o planejamento pedagógico seja discutido e articulado com os sujeitos que estão inseridos neste ambiente coletivo de educação. Essa atividade é importantíssima, pois assim será possível se pensar as atividades adequadas para atender as diferentes realidades e necessidades que circundam o processo formativo nesse ambiente.

Espera-se que as instituições infantis, ao produzirem seus planejamentos, busquem fundamentos em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), pois nele deverá

conter os objetivos, metas e demais orientações que fundamentarão as atividades a serem desenvolvidas, posto que o planejamento não pode ser concebido como algo pronto e acabado e, muito menos, desconectado da realidade.

O ato de planejar deve ser concebido para além de um simples momento para tomada de decisões individuais ou de pequenos grupos direcionado apenas as atividades de sala de aula. É preciso superar o planejamento como algo burocrático, e dessa maneira contribuir para a desconstrução da visão negativa em relação ao ato de planejar adotada por uma parcela considerável dos professores.

Um outro aspecto tratado como relevante e implementado enquanto mudança, diz respeito a efetivação uma relação mais próxima entre a escola e a família. Esta é posta como elemento importante ao passo que propiciar a junção de esforços em prol do sucesso da formação da criança. Ao tratar da relação família e escola e das responsabilidades incumbidas a cada uma dessas instituições, recorreu-se a Constituição Federal que em seu artigo 205, define que a educação enquanto direito de todos, é dever do estado e da família, uma vez que o processo de aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola.

Ainda sobre a responsabilidade sobre a promoção da educação da criança o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º discorre que:

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária”. (BRASIL, 1990)

Corroborando sobre essa questão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 1º traz o seguinte discurso:

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996)

Diante do discorrido sobre o dever inicial de promover as bases educacionais para a formação humana da criança, é notório que uma parcela considerável desses pais e / ou responsáveis, não têm tomam para si a responsabilidade inicial de direcionar a educação de seus filhos, e veem na inserção escolar a o cumprimento de seus deveres diante desse processo. Uma vez que a participação dos pais na educação escolar dos

filhos é imprescindível, devendo configurar-se como uma constante durante este processo.

A escola na tentativa de assumir sua parcela de responsabilidade no processo formativo dessas crianças, tem procurado incentivar e criar oportunidades para que a família se sinta parte ativa desse contexto, diante da necessidade de participar de maneira efetiva na vida escolar do aluno.

Dessa forma, ao nos reportar ao contexto da educação infantil apoiados em suas Diretrizes Curriculares, identificamos como dever da escola:

- A responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Garantir a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias; respeitando e valorizando suas organizações;
- Prever condições que assegurem a dignidade da criança como pessoa humana e sua proteção contra qualquer forma de violência, seja esta de origem física ou simbólica, diante da negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

No intuito de salientarmos a necessidade de que tanto a família quanto a escola assumam suas responsabilidades diante do processo formativo das crianças, ressaltamos que a aprendizagem da criança não acontece apenas em um ambiente, pois ela está aprendendo a todo o momento.

Assim, partindo da premissa de que, Família e Escola buscam atingir objetivos comuns, se faz necessário que elas comunguem dos mesmos ideais para que possam vir a superar dificuldades e conflitos que imergem durante o processo educacional e que angustiam tanto os profissionais da escola quanto os próprios alunos e suas famílias. “A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos”. (REIS, 2007, p.6)

Com relação ao papel do professor e o trabalho a ser desenvolvido na , foram feitas colocações relacionadas a necessidade de se pensar o que e como a criança deve aprender, organizando e oportunizando as crianças escolhas dentro do planejamento, ou seja, dar voz as crianças enquanto um sujeito de direitos, desenvolvendo uma trabalho que estimule sua autonomia no espaço escolar mediante a diversificação das aulas,

oportunizando experiências que contribuam com o aprendizado e com as relações entre os conhecimentos disponibilizados e a vida.

5.3 Mudanças vivenciadas em relação ao curso

Além de destacarem os conceitos e ideias desenvolvidas no curso, as quais possibilitaram uma melhor compreensão acerca do trabalho que deve ser desenvolvido na educação infantil, as cursistas procuraram por meio de seus relatos reafirmarem as mudanças vivenciadas por elas com relação a função desenvolvida por cada uma no espaço da creche.

Entre as mudanças relatadas, a professora Verônica foi incisiva ao falar da preocupação em observar as crianças desde sua chegada na escola e durante o tempo que fica na creche, estimulou a adoção do caderno de registro diário, no qual as professoras anota as ações, reações e atitudes das crianças em diferentes espaços e tempo, transformando este caderno em registro de memorização parcial e pontual, que posteriormente é utilizado para auxiliar o trabalho de avaliação realizado que nesta etapa da educação não se restringe a constatação de aprendizagem deste ou daquele conteúdo, mas de seu processo de aprendizagem de forma mais ampla, possibilitando ainda uma maior segurança para apresentar considerações e encaminhamentos com relação ao desenvolvimento das crianças junto as famílias.

“ Eu não tinha ideia da importância do registro, foi então que eu disse... eu tenho que fazer isso. O professor tem que ter o hábito de registrar tudo”.

Já a coordenadora Jasmim, diz que a conscientização acerca de suas atividades, proporcionou-lhe um olhar mais atento as atividades desempenhadas e desenvolvidas pelas professoras, por meio do atendimento desenvolvido durante os planejamentos, em que procura saber das crianças individualmente e dentro da interação coletiva e sobre o próprio professor em relação suas dificuldades, empasses, dúvidas e principalmente sua opinião acerca dos combinados realizados pela escola. Deu ênfase a nova equipe que está atuando na creche e suas preocupações por algumas das professoras não terem participado do curso e apresentarem comportamentos e atitudes já refeitos durante o curso.

“Em alguns momentos eu precisava ser mais firme, pois esse outro grupo tem uma resistência daquela educação infantil tradicional, quer fazer atividade

xerocada todo dia, pontilhado... então, aos pouquinhos a gente vai tentando repassar para esse grupo, os novos conhecimentos, acompanhando no trabalho pedagógico”.

A diretora Rosa, foi enfática ao afirmar que o curso possibilitou a ela perceber a necessidade de sair um pouco mais das atividades burocráticas e se colocar mais próxima as professoras, não só como observadora de seus trabalhos, mas como uma colaboradora e parceira para a implementação de ações importantes na creche, que vão de um diálogo a encontros com as famílias, para que seja garantida uma relação sadia entre a família e a escola.

“ Eu sou mais comprometida agora, consigo acompanhar mais a minha equipe, eu consigo está junto. A questão burocrática é importante, a gente tem que ter visão do todo... mas eu tenho mais comprometimento com o pedagógico... assim, eu sou muito pedagógica, eu gosto muito de tá aqui, de tá junto... de tá resolvendo as coisas de tá junto com as meninas desenvolvendo eu gosto muito, meu compromisso, ele aumentou mais ainda”.

Ao ser indagada sobre as mudanças sentidas em suas práticas, a partir das contribuições do curso de aperfeiçoamento a professora Hortência, coloca que não só suas práticas mudaram, mas ela enquanto pessoa mudou durante o curso, pois hoje se sente uma professora muito mais interessada e esclarecida.

“As minhas práticas dentro de sala de aula mudaram. Eu mudei como pessoa! Porque hoje eu me sinto uma professora mais pesquisadora, mais interessada, mais esclarecida, então mudou realmente as minhas práticas, [...] porque se você não mudou os teus pensamentos... então as mudanças não vão acontecer na prática... e a teoria e a prática elas precisam caminhar juntas”.

Com relação a percepção das cursistas ao falarem da materialização de possíveis mudanças em sua prática, os relatos das duas professoras se mostraram bastante relevantes.

Em seu relato sobre a materialização de mudanças, a professora Verônica é pontual ao falar da importância da observação para o trabalho do professor, para que este consiga perceber a criança em meio ao contexto em que ela está inserida, dessa maneira a professora relata que:

“ Um dia eu cheguei na sala, arrumei a sala todinha e a aluna chegou... sentou e aí a gente começou a cantar, mas e ela não falava... todo o tempo tristonha e eu falei: ô meu amor o que que você tem? Ela disse: minha costa dói, a minha avó me bateu com uma casca de ingá... quatro anos... quatro anos... [...] peguei fiz o meu relatório rapidinho aqui, cheguei com a coordenadora e pedi

que fossem tomadas as providências... aí a avó veio pra uma reunião, ela disse... explicou pra diretora que foi um momento em que a criança estava correndo atravessando a rua, mas foi um momento assim de raiva [...]”.

No relato da professora Hortência sobre a materialização das mudanças sentidas, ela fez referência ao uso de cadernos com as crianças de 4 anos, estimulando a escrita como uma etapa preparatória para o ingresso ao ensino fundamental, onde ela diz que:

Para mim, a criança tinha que ter uma produção escrita... se ela que não estava escrevendo, ela não estava se formando... parecia que o processo de aprendizagem não acontecia. Os trabalhos xerocados, essas atividades elas diminuíram com o curso... hoje eu consigo perceber a minha criança brincando e aprendendo com isso, as crianças produzindo trabalhos xerocados, elas vão perder a oportunidade, de estarem interagindo com as outras e aprendendo a dividir, brincar juntas...Então, hoje eu consigo olhar para minha criança e ver que na hora que ela está brincando... ela tá aprendendo a conviver, a dividir, a respeitar. Então, as minhas práticas realmente mudaram com o curso, porque a única coisa que eu queria mesmo no momento era o processo aprendizagem, mas a aprendizagem do quê? Hoje eu me pergunto...

As mudanças acima relatadas, evidenciam o quanto uma formação continuada com uma sólida base teórica pode contribuir com reflexões pontuais, que possibilitam pensar, organizar e efetivar mudanças importantes no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi elaborada com a intenção de analisar as principais contribuições de um curso de formação continuada, fundamentado na teoria histórico-cultural, a nível de aperfeiçoamento em educação infantil para a mudança nas concepções e práticas pedagógicas dos professores cursistas. Foram aplicados para coleta de informações, instrumentos que possibilitaram às cursistas rememorem e avaliem as contribuições do curso para suas formações, provendo informações a partir das quais pude elencar elementos significativos para se pensar a relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores, em especial dos que atuam na educação infantil.

A formação continuada de professores tornou-se, nos últimos tempos, um eixo estruturante de grande relevância para formação profissional dos professores, no que se refere a possibilidade desses profissionais desenvolverem e/ou ressignificarem suas concepções e práticas. Uma das expectativas com relação às formações é que elas disponibilizem conhecimentos que possibilitem aos profissionais da educação uma maior clareza acerca do fazer pedagógico e, conseqüentemente, uma maior autonomia docente e uma educação de qualidade referenciada.

Ao tomar a formação continuada como objeto de análise, não estou ingenuamente afirmando que somente ela com suas contribuições pode solucionar os problemas da qualidade de ensino, da autonomia do professor, do acesso à cultura que as crianças precisam ter. Tenho ciência de que para além disso, torna-se necessário analisar as políticas públicas do campo educacional, uma vez que muitas delas encontram-se ancoradas em modelos outros que pouco ou nada condizem com nossa realidade e não me refiro apenas a questões atuais, mas de toda herança histórica que envolvem as estruturas políticas, econômicas e principalmente educacionais.

Respalhada na literatura da educação, posso afirmar que a formação continuada de professores necessita se afirmar enquanto uma ação verdadeiramente permanente, atendendo a sua proposta de continuidade, levando em consideração as necessidades práticas desses profissionais e oportunizando-os um olhar mais crítico sobre o contexto que o circunda, alertando-o para o entendimento acerca de sua função e das mudanças que se fazem necessárias.

A formação continuada de professores só tem sentido se for capaz de desencadear mudanças pertinentes e necessárias, que sejam capazes de auxiliar e atender as necessidades e expectativas dos envolvidos no processo educativo. No entanto, no Brasil, a formação de professores está longe de ser um campo bem delineado, capaz de cumprir essa função. O que temos percebido é uma desresponsabilidade por parte do governo, que não assume de maneira coerente com suas obrigações no que tange à garantia da formação continuada dos professores.

Frente a essas constatações e as informações referentes a estudos que enfocam a formação dos profissionais da educação infantil, ficou evidente que a licenciatura em nível de ensino superior que vem sendo oferecida, de orientação pragmática e sem o adensamento teórico necessário a uma atuação profissional consistente, não tem se configurado em uma formação de qualidade que forneça os meios necessários aos profissionais dessa etapa da educação básica para que possam trabalhar de modo consistente a especificidade da infância e a complexidade do trabalho pedagógico próprio da área.

Dessa forma, ao pensar a formação continuada alguns pensadores são enfáticos em afirmar que esta tem se apresentado como uma compensação a muitos cursos marcados pelo esvaziamento teórico que fundamentam uma formação generalista, descontínua e por vezes, incoerente. Assim, é possível observar que a maior parte dos cursos não consegue reunir teoria e prática, ocasionando a priorização das técnicas, ou seja, do “como fazer” e outros ainda não conseguem propiciar a superação do discurso e sua implementação nas práticas de conceitos e ideias estudados, sendo incapazes de promover a autonomia e o trabalho criativo dos profissionais que atuam na educação infantil.

Busquei inicialmente elencar conceitos dentro da teoria histórico-cultural, que certamente contribuiriam para vislumbrar uma escola que promova uma educação humanizadora, com práticas educativas capazes de promover o desenvolvimento humano. Torna-se urgente a implementação de um programa de formação dos profissionais que propicie uma formação criadora e não reprodutiva da realidade, para ensinar a pensar por meio das relações efetivadas, valorizando e produzindo conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

A experiência vivida no curso de formação continuada, a nível de aperfeiçoamento “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”, me foi de grande relevância para pensar a formação continuada

de profissionais que atuam na educação infantil. O curso oportunizou reflexões sobre o pensar e o fazer educação, por meio de novas ações e posturas que me possibilitaram superar inúmeras limitações encontradas, pois fazer educação vai muito além da ideia do repasse de conteúdo, principalmente na educação infantil, que se apresenta como um espaço propício aos atos de Educar e Cuidar, frente as especificidades e necessidades das crianças educadas nessa etapa da educação.

Ao propor a análise dos impactos do projeto de formação continuada sobre a formação dos professores que atuam na educação infantil tive a intenção de trazer à baila uma experiência de formação continuada com consistência teórica que viabilizou o repensar e a mudança da prática dos professores participantes, ao propiciar a compreensão do papel do professor como o organizador do ambiente social educativo, que contribui para que a crianças formem suas máximas qualidades humanas.

Ao iniciar o processo de análise do projeto, uma percepção ficou bem evidente com relação a imprescindibilidade de superação da massificação da lógica da vida cotidiana que tem pautado as concepções e práticas dos professores e demais profissionais que atuam na educação, em especial, na educação infantil. Ao se tratar da formação dos profissionais que atuam junto a crianças de pré-escola, é perceptível a ausência de práticas mais conscientes que primem pelo processo de humanização dos sujeitos em processo de educação.

Essa falta de clareza ficou ainda mais acentuada, ao realizar a análise das falas das participantes que relataram o quanto a formação continuada contribuiu para suas formações, em especial, para a mudança de perspectivas relacionadas ao trabalho a ser desenvolvido na educação infantil, uma vez que essa etapa da educação prima pela seguridade do direito a infância e do não aligeiramento escolar, o que nos parece muito mais um retrocesso que mesmo um avanço, como algumas vezes tentam convencer-nos a cada instante.

Foi evidenciado a partir das informações coletadas, que houve entre as cursistas um momento de relutância quanto suas participações na formação, por terem a expectativa de que seria “mais uma” das formações ofertada pela secretaria municipal de educação, mostrando a baixa expectativas nutridas com relação as formações até então realizadas. No entanto, as mudanças relatadas mostraram-se expressivas ao evidenciarem a apropriação de novas percepções e a implementação de outras práticas pedagógicas.

As participantes foram contundentes em afirmar o quanto o curso contribuiu de forma positiva para suas formações, sendo considerado por elas como um divisor de águas. Um aspecto importante salientado foi a questão da fundamentação teórica apresentada. Todas foram unânimes em afirmar que o estudo da teoria foi fundamental para que houvesse clareza não somente em relação às formas de pensar e fazer a educação, mas também no que diz respeito ao exercício de suas funções como profissionais da educação infantil.

As professoras participantes foram incisivas ao afirmar que tais contribuições, proporcionaram condições de realizar um trabalho pedagógico mais consciente. As novas concepções estudadas oportunizaram reflexões interessantes que inicialmente configuraram-se como um grande choque, no qual conseguiram identificar suas dificuldades em pensar nos limites de suas práticas educacionais desenvolvidas, precedidas de uma melhor conceituação e compreensão acerca de propostas relacionadas ao papel da ludicidade, das brincadeiras, da intencionalidade do professor e até mesmo sobre o papel da educação infantil.

Uma outra contribuição apontada como importante para a implementação de mudanças apontadas pelas participantes foi a concepção de criança apresentada no curso, que possibilitou a reflexão de como as crianças estavam sendo percebidas por elas. Essa reflexão, proporcionou um momento de surpresa e certo alívio, pois puderam constatar que apesar de ainda identificarem em alguns momentos elementos e posturas tradicionais, elas já conseguiram vislumbrar a criança fora de uma condição de um mero ser passivo em seu processo de formação.

O conhecimento dos documentos legais apresentados ainda no decorrer do curso, contribuíram para que os profissionais em formação compreendessem que os encaminhamentos feitos nesta etapa não devem estar respaldados no achismo ou somente nas experiências de vida, sejam deles ou de terceiros. Apesar de muitos dos encaminhamentos relacionados a concepção de criança e conseqüentemente das atividades a serem desenvolvidas com elas serem percebidas apenas como simples orientações, o curso possibilitou uma apropriação diferenciada e o conhecimento de parte das leis que fundamentam e asseguram a qualidade do trabalho a ser desenvolvido nesta etapa educacional.

Além do exposto acima, se mostrou bastante relevante na fala das professoras o quanto o curso foi impactante para elas no que se refere a proporcionar clareza sobre o papel do professor, sua importância e o quanto ele precisa estar em constante

estudo, pelo fato de ser um intelectual, um pesquisador de sua própria prática pedagógica, buscando cada vez mais elevar seus conhecimentos, contribuindo assim não só com sua formação profissional, mas com a formação daqueles com quem interage através das relações sociais que tece no espaço profissional em que atua e no qual vive.

As participantes da pesquisa relataram que a formação contribuiu para que fosse adotado pelos profissionais que atuam na creche, uma postura mais estimuladora frente ao processo educativo, na qual são realizadas atividades que primam pela participação das crianças enquanto sujeitos ativos, nas quais procuram implementar ações que se distanciam de situações cômodas e que os possibilitem assumir atitudes mais reflexivas por meio da avaliação coletiva e da Auto avaliação.

No entanto, não é nada simples falar em mudanças e muito menos conseguir implementá-las, uma vez que estas exigem transformações no pensar e no agir do professor. É fundamental que ele passe a olhar não apenas para o aparente e deixe de acreditar ingenuamente que as dificuldades enfrentadas no fazer a educação infantil, podem ser superadas apenas com a apropriação de alguns conceitos estudados e que estes ou aqueles resolverão os problemas e equívocos cometidos ao longo de sua formação profissional.

As implicações explicitadas acima, corroboram para evidenciar não só a importância da formação continuada, mais a necessidade de uma fundamentação teórica que respaldem essa formação, validando a inegável necessidade de se ter uma teoria com solidez que coloque de maneira explícita aos profissionais que atuam na educação infantil, a complexidade do processo de ensinar e aprender nessa etapa, frente suas especificidades e em busca de uma perspectiva de humanização da criança, que viabilize pensar e “sonhar” com a transformação da sociedade atual, possibilitando que o trabalho pedagógico seja um elemento que contribua para esse processo, por meio de uma atuação intencional, atenta e verdadeiramente reflexiva do professor.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Gisele Linck e BREDA, Adriana. Relação entre a família e a escola: um estudo de caso em uma escola de educação infantil no município de São Francisco de Paula-RS. In: **EDUCERE**: Paraná, 2013.

ARAÚJO, Elaine Sampaio e MOURA, Manoel Oriosvaldo. A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural. **GT: Formação de Professores / n.08. 28ª Reunião Nacional da ANPED**. 2005.

BARROS, F. C. O. M. de, SILVA, G. F. da. e RAIZER, C. M. **As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro**. EIXO 4 - Práticas Pedagógicas, Culturas Infantis e Produção Cultural para crianças pequenas. Acesso: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14597.

BARROS, Rozane Marcelino de e MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes nos centros municipais de educação infantil: estudo de caso na cidade de Curitiba. **Unisul, Tubarão, v.8, n.14**, p. 468 a 487, Jul./Dez 2014.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, Brasil. **Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 4**. p. 587-597, out./dez. 2014.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (Pne)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [Recurso Eletrônico]: Lei Nº 13.005, De 25 de Junho de 2014, Que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) E dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial Da União, Brasília (Df), Ano134, N. 248, 23 dez. / 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do, 35ª Edição Texto Constitucional Promulgado em 5 de outubro de 1988**, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 A 68/2011, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas emendas constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara. Brasília | 2012.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127**, jan. /abr. 2006.

CASTRO, Fernanda Santos de. O conceito de trabalho e a psicologia histórico-cultural. **Revista Uritágua- Acadêmica Multidisciplinar – DCS/ UEM Nº 28 – Mai- Out/ 2013**.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. Fonte: **Fractal, Rev. Psicol. v. 27 – n. 1**, p. 56-60, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc., Campinas, V. 36, Nº. 131**, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. Uma Experiência De Formação Continuada De Professores: A Formação de Rede – FAE/UFMG. **GT nº 08/ formação de professores. 35ª Reunião Nacional da ANPED**. Porto de Galinhas- PE. Out. / 2012.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP, São Paulo**, v.7, n1/2, p. 17- 50, 1996.

FACCI, Maria Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** / Maria Gonçalves Dias Facci.- Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista ALPHA*. Patos de Minas: UNIPAM, (11): 105-117, ago. 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED (1998-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 109-138, jan. /abr. 2004.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Relatório Final**. Junho/2011.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A formação do indivíduo nas relações sociais. **Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71**, Julho/00.

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay & MELLO, Maria Aparecida. Vigotsky e a Teoria Histórico-Cultural: Bases Conceituais Marxistas. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 7 v.7 n.14, p. 19-33, Jan-jun. 2014. 19 ISSN: 1982-4440.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia e NUNES, Maria Fernanda. Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil. **Cadernos De Pesquisa, V. 37, N. 131**, p. 423-454, Maio/ago. 2007.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. Contribuições da Pesquisa Colaborativa e do Saber Prático Contextualizado para uma proposta de Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. **Gt. 07: Educação da criança de 0 A 6 anos / N.07. 28ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu- MG. out. / 2005.

MAHONEY, Abigail Alvarenga ... et al.: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.) **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC, 2000.

MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás e SIMÃO, Livia Mathias (org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MARTINS, L.M., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MEC, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **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**. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.

_____. Orientações Gerais- Catálogo 2006. **Rede Nacional de formação continuada de professores de educação básica**. Ministério da Educação. Brasília, junho / 2006.

MELLO, Suely Amaral. **O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.183-197, jul. /dez. 2010.

_____. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância**– Universidade Estadual Paulista. Revista Cadernos de Educação, n.º50, 2015.

MELLO, Suely Amaral e LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. **Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2 – mai.- ago. 2014.

PINAZZA, Mônica Appezato e NEIRA, Marcos Garcia. (Org.) **Formação de profissionais da educação infantil: desafio de investir na Produção de saberes**. São Paulo: Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo / FEUSP, 2012; 172p.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00, p 45-78.

_____. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski** / Angel Pino. – São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p 59-83.

RANGEL, Iguatemi Santos. A Formação Continuada de Professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: Um Confronto entre as Propostas

Oficiais e a opinião dos Professores. **GT 08: Formação de Professores - 29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu- MG, out. /2005.

ROCA, Maria Eugenia Carvalho De La. A Formação Do Professor De Educação Infantil: Interfaces Luso-Brasileiras– UERJ-FFP. **GT nº 08/ formação de professores. 35ª Reunião Nacional da ANPED**. Porto de Galinhas- PE. Out. / 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40**. jan. /abr. 2009

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil** / Dermeval Saviani. – 4.ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação).

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos e ARAÚJO, Ana Paula Melo de. Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil. **Textura. Canoas, v.18, n.36**, p.111-132, jan. /abr. 2016.

TEIXEIRA, S. R. S. & MELLO, S. M. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática. In CORRÊA, C. H., CAVALCANTE, L. I. P. e BISSOLI, M. F. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016, p. 85-110.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. (org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2015.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica** / Liev Semionovich Vigotski; trad. Claudia Schilling –. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada. **Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59)**, p. 167-184, maio/ago. 2009.

APÊNDICE

INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Flávia Costa do Nascimento

Orientadora: Sônia Regina dos Santos Teixeira

Objeto da pesquisa: Investigação acerca dos impactos do curso de aperfeiçoamento “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico da educação infantil” nas concepções e práticas pedagógicas dos professores cursistas.

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado às professoras, coordenadora e diretora da unidade de educação infantil *locus* da pesquisa.

- 1- O curso “Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico da educação infantil”, enquanto uma formação continuada disponibilizou conhecimentos profissionais para a formação de profissionais que atuam na educação infantil. Como você descreve sua participação no curso ofertado em parceria entre SEMED e UFPA?
- 2- Durante o curso, foram trabalhados ideias e conceitos que corroboraram com a reflexão sobre a prática de seus participantes, enquanto profissionais da educação infantil. Na sua opinião, quais foram as principais contribuições apresentadas pelo curso com relação às concepções de:
 - Educação infantil;
 - Criança;
 - Professor;

- 3- No decorrer do curso, os programas das disciplinas, bem como as discussões e reflexões realizadas apontavam para possíveis mudanças na prática pedagógica dos/as professores/as cursistas. Em sua opinião, as aulas contribuíram para mudanças em sua prática enquanto professora (coordenadora/ direção)? Como você percebe a materialização dessas mudanças em sua prática?

- 4- Entre os diferenciais apontados na proposta de realização do curso ressalta-se a proposta do público alvo. Qual sua opinião, em relação à proposta do curso de envolver professores, coordenação e direção em uma mesma formação?

- 5- Muitos foram os elementos abordados nessa formação continuada. Há outro ponto que você gostaria de comentar? Qual?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL - GEPEHC

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Flávia Costa do Nascimento**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEGED da Universidade Federal do Pará e participante na condição de pesquisadora principal do Projeto de Dissertação intitulado “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência de um curso de formação continuada**”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, que tem por objetivo investigar os impactos de uma formação fundamentada na teoria histórico-cultural na percepção e práticas dos professores da instituição de educação infantil Maria Ruth Cravo, no período de abril a maio de 2017, com professores/as, de educação infantil, _____ e _____, com a coordenadora _____ e a gestora _____ da Creche Municipal Maria Ruth Cravo.

Estou consciente de que os depoimentos coletados nas entrevistas serão usados exclusivamente como material empírico para o referido estudo, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes do mesmo.

Será resguardado o anonimato das professoras participantes da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a elas na redação do(s) texto(s) relativos à pesquisa.

Castanhal – PA, ____ de _____ de 2017.

Flávia Costa do Nascimento

CPF – 616.327.082-72

**ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
“CRECHE MARIA RUTH CRAVO”**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

A Creche Municipal Maria Ruth Cravo.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
“CRECHE MARIA RUTH CRAVO”**

Título do Projeto: Formação Continuada de professores de educação infantil: uma
experiência fundamentada na teoria histórico-cultural.

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência de um curso de formação continuada”**, realizado pela mestranda Flávia Costa do Nascimento, brasileira, solteira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 3398971 SSP/PA e CPF N.º 616327082-72, com endereço na Rua Honório Bandeira, N.º 298 – Bairro: Milagre – cidade Castanhal, Pará e orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do ensino superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 15285782287, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, cidade Belém, Estado Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo investigar os impactos de uma formação continuada fundamentada na teoria histórico-cultural na percepção e práticas dos professores da instituição de educação infantil Maria Ruth Cravo, localizada no conjunto Rouxinol, no período de abril a maio de 2017, com professores/as, de educação infantil, coordenadores/as pedagógicos e direção da unidade escolar.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa na “**Creche Municipal Maria Ruth Cravo**”, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho.

Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

- 1. Entrevistas com profissionais da Creche Municipal Maria Ruth Cravo;**
- 2. Gravações em áudio de entrevistas;**

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados da mesma serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluna-pesquisadora

Flávia Costa do Nascimento

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim de seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, autorizo a pesquisa, a ser realizada na **Creche Municipal Maria Ruth Cravo**.

Castanhal – Pará, _____/_____/_____

Assinatura do responsável pela Creche Municipal Maria Ruth Cravo

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira
E-mail: sregina@ufpa.br
Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

Profª Mestranda Flávia Costa do Nascimento
E-mail: nascimento.f.c@hotmail.com
Fones: 91 9 8026-9070