

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARILETE TEREZINHA DE MARCO

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DESENVOLVIDA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA (PR)**

MARÍLIA, SP

2019

MARILETE TEREZINHA DE MARCO

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DESENVOLVIDA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA (PR)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp *Campus* de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de pesquisa: Teoria e práticas pedagógicas

Orientadora: Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima

MARÍLIA, SP

2019

M321d Marco, Marilete Terezinha De
Docência na Educação Infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR) / Marilete Terezinha De Marco. -- Marília, 2019
162 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Elieuz Aparecida de Lima

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Formação continuada de professores. 4. Especificidades da docência na Educação Infantil. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARILETE TEREZINHA DE MARCO

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DESENVOLVIDA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA (PR)**

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação do
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp *Campus* de Marília, SP.

Data da Aprovação: 09/12/2019.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Elieuzza Aparecida de Lima
Universidade Estadual Paulista – Unesp, *Campus* de Marília

Dra. Stela Miller
Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, *Campus* de Marília

Dra. Amanda Valiengo
Universidade Federal de São João Del Rei

Dra. Célia Maria Guimarães
Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp, *Campus* de Presidente Prudente

Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza
Universidade do Sul de Santa Catarina

Para José Guilherme e Angela Maria.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Guilherme e Angela, pelo apoio constante e compreensão nos momentos de ausência e pelas conversas e provocações relacionadas aos ensinamentos de Vigotski.

À vocês, meu amor para sempre.

À querida Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima, pelas profundas aprendizagens ao longo do caminho de estudos, por despertar a evolução de minha consciência e fazer de mim um ser mais humano, meu respeito, admiração e eterna gratidão.

Às professoras Dr.^a Amanda Valiengo, Dr.^a Stela Miller, Dr.^a Célia Maria Guimarães e Dr.^a Ana Maria Esteves Bortolanza por aceitarem em participar desse momento importante da minha trajetória acadêmica.

Ao professor Flávio Feix Pauli, Diretor-Geral do Câmpus Medianeira da UTFPR, pelo apoio constante.

Às professoras parceiras de estudo, agradeço ao “sim” à investigação, ao tempo dedicado aos estudos propostos, ao acolhimento e à oportunidade de vivenciar o tempo, os espaços e as rotinas na escola da infância.

À diretora e coordenadora de Educação Infantil da escola investigada, pela pronta aceitação da parceria proposta e desenvolvida na instituição escolar.

Às crianças pequenas, pelo encantamento, beleza e plenitude da infância, meu maior carinho.

À minha irmã, Maristela, pelas longas e preciosas conversas que a distância geográfica não impediu, minha gratidão.

Aos meus pais, pela vida.

À Deus, por tudo.

*Mesmo que já tenha feito uma longa caminhada,
haverá, sempre, outro caminho a percorrer.
(Santo Agostinho, 1984)*

RESUMO

Trata-se de Tese de Doutorado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, SP, com foco em estudos sobre o valor da formação continuada de professores e suas implicações em relação à docência e às práticas educativas emancipadoras com as crianças pequenas. A atuação docente implica a apropriação de conhecimentos direcionados ao planejamento e à organização de ações educativas, intencionalmente voltadas ao envolvimento da criança naquilo que ela faz na escola, a fim de promover avanços no desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Na Educação Infantil, os processos de formação continuada fortalecem-se por meio de estudos e intervenções desenvolvidos com a intenção de apropriação de princípios que elevem as possibilidades de êxito da atividade de ensino, dirigido à formação humana na infância. Envolvem-se, nesses estudos, compreensões sobre as especificidades do desenvolvimento infantil, atividades por meio das quais a criança se humanize nos primeiros anos da vida e o papel do professor nesses processos. Essas argumentações fomentaram o problema da pesquisa: *A formação continuada de professores, com subsídios teóricos e metodológicos fundamentados em especificidades da docência na Educação Infantil, pode oferecer instrumentalização para um trabalho pedagógico mais intencional e potencialmente humanizador e provocar transformação na prática educativa?* A partir dele, elaboramos o objetivo geral da investigação: *compreender se uma proposta de formação continuada, realizada com subsídios teóricos e metodológicos fundamentados em especificidades da docência na Educação Infantil, pode oferecer instrumentalização a um trabalho pedagógico humanizador e provocar transformações na prática educativa.* Com abordagem qualitativa, o estudo envolveu pesquisa bibliográfica em fontes digitais de informação para situar e aprofundar os entendimentos acerca do tema estudado. A partir da sistematização das considerações de diferentes produções científicas, fundamentamos a discussão de dados, produzidos durante as ações metodológicas desenvolvidas com cinco professoras parceiras, atuantes em turmas de Educação Infantil e demais profissionais da educação da instituição investigada. Houve entrevista semiestruturada, observação de situações educativas em duas etapas e proposta de encontros de formação continuada, elaborados com estudos de aspectos da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil. O foco das reflexões foi a formação humana na infância, considerando os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e o valor da brincadeira nesses processos. Apesar de não se evidenciar imediata transformação na prática educativa uma vez que o processo de apropriação de conhecimentos passa pela atividade externa e interna, necessariamente, não simultaneamente, de modo geral, os resultados investigativos apontam o processo de formação continuada como meio propício para criar oportunidades de espaços organizados para motivar estudos, discussões, reflexões, apropriações e revisões de concepções relativas à criança, ao papel do professor, à escola e à Educação Infantil, a fim de subsidiar práticas mediadoras de desenvolvimento humano, nos anos iniciais da vida. Essas motivações sustentam o desafio em relação aos programas continuados de formação de professores, tornando-os oportunidades de ampliação de estudos dirigidos à tomada de consciência sobre o processo de humanização das crianças, desde o começo da vida.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Formação Continuada de Professores. Especificidades da Docência na Educação Infantil.

ABSTRACT

This study is about a doctoral thesis accomplished at the Post-Graduation Program at Education in São Paulo State University (UNESP) *campus* Marília, focusing studies about the continuing teacher education and its implications regarding to teaching and emancipating educational practices with the small children. The teacher performance implies the knowledge appropriation directed to the planning and organization of educational actions, intentionally turned to the child involvement in what she does at school, in order to promote advances in her intelligence and personality development. In Early Childhood Education, the continuing education processes strengthen themselves by studies and interventions developed aiming the appropriation of principles able to raise the chances of success of the teaching activity headed to the human formation at childhood. In these studies, are involved comprehensions about the childish development specificities, activities through the ones the child can humanize herself in the early years of life, and the teacher role in these processes. These arguments encouraged the research problem: *The continuing teacher education, with theoretical and methodological aids based on specificities of the teaching at the Early Childhood Education can offer instrumentation for a pedagogical act more intentionally and potentially humanizing able to motivate transformation in the educational practice?*. From this problem, the general research objective aimed to *understand if a continuing teacher education fulfilled with theoretical and methodological aids based on specificities of the teaching at the Early Childhood Education could offer instrumentation for a pedagogical act more intentionally and potentially humanizing and motivate transformation in the educational practice*. The study, developed with the qualitative approach involved bibliographical review in digital sources of information to situate and deepen the understandings on the studied theme. From the systematization of the scientific production considerations we based the data discussion that were produced during the methodological actions developed with the five partner teachers acting in Early Childhood Education classes and other education professionals from the investigated institution. There were half-structured interview, observation of educational situations in two phases and a proposal of teacher education meetings elaborated with studies of the Cultural-Historical Theory aspects for the Early Childhood Education. The reflection focus was the human education in childhood regarding to learning and the child development and the play value in these processes. Although it was not possible to evidence immediate changings in the educative practice considering the knowledge appropriation process goes through the external and internal activity, not simultaneously, in a general way the investigative results indicates the teacher education process as the propitious mean to create opportunities of organized spaces which can be able to motivate studies, discussions, reflections, appropriations and to review conceptions concerning the child, the teacher's role, the school and the Early Childhood Education in order to subsidize mediation practices of the human development at the early years of life. These motivations sustain the challenge regarding to the continuing teacher education programs as opportunities to enlarge studies directed to awareness of the children humanizing process since the beginning of life.

Key words: Education. Early Childhood Education. Continuing Teacher Education. Specificities of teaching in the Early Childhood Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

ALEP	-	Assembleia Legislativa do Paraná
AMESFI	-	Associação Medianeirense de Surdos e Fissurados
AMOA	-	Associação Medianeirense de Otimização da Aprendizagem
AMOP	-	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
APAE	-	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	-	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	-	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEI	-	Centro de Educação Infantil
CEP	-	Comitê de Ética de Pesquisa
CMEI	-	Centro Municipal de Educação Infantil
CONAE	-	Conferência Estadual e Conferência Nacional
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
EAD	-	Educação a Distância
EDUCIMAT	-	Formação, Tecnologia e Serviços em Educação em Ciências e Matemáticas
EEI	-	Escola de Educação Infantil
FAG	-	Faculdades Assis Gurgacz
FFC	-	Faculdade de Filosofia e Ciências
FRIMESA	-	Frigorífico de Medianeira S/A
GEOOM	-	Grupo de Estudos Outros Olhares para a Matemática
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
IES	-	Instituição de Ensino Superior
IFPR	-	Instituto Federal do Paraná
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
PNAIC	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PROEPRE	-	Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental
PROINFO	-	Programa Nacional de Informática na Educação

P1	-	Professora 1
P2	-	Professora 2
P3	-	Professora 3
P4	-	Professora 4
P5	-	Professora 5
TDAH	-	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TIC	-	Tecnologia da Informação e Comunicação
TOC	-	Transtorno Obsessivo Compulsivo
UDC	-	União Dinâmica Cataratas
UNESP	-	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICESUMAR	-	Centro Universitário de Maringá
UNINTER	-	Centro Universitário Internacional
UNIP	-	Universidade Paulista
UPA	-	Unidade de Pronto Atendimento
USP	-	Universidade de São Paulo
UTFPR	-	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização do município de Medianeira, PR	57
Figura 2 - Vista externa da Escola Municipal Carlos Lacerda	62
Figura 3 - Pátio da escola antes do início das aulas	63
Figura 4 - Pátio da escola durante o recreio	63
Figura 5 - Hora do lanche.....	64
Figura 6 - Salas de referência das turmas de Educação Infantil.....	65
Figura 7 - Quadro de giz, calendário, numerais e produções infantis	65
Figura 8 - Gavetas personalizadas com nomes das crianças	66
Figura 9 - Combinados e Regras de Conduta.....	67
Figura 10 - Quadra de esportes e parque	68
Figura 11 - Brinquedoteca	68
Figura 12 - Biblioteca.....	69
Figura 13 - Participantes do 1º. Encontro de Formação Continuada	83
Figura 14 - Participantes do 2º. Encontro de Formação Continuada	87
Figura 15 - Participantes do 4º. Encontro de Formação Continuada.....	95
Figura 16 - Participantes do 6º Encontro de Formação Continuada	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações ACERVUS.....	23
Quadro 2 - Trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações ATHENA.....	25
Quadro 3 - Trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.....	28
Quadro 4 - Trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações DEDALUS	30
Quadro 5 - Trabalhos localizados no Portal de Periódicos CAPES/MEC	32
Quadro 6 - Trabalhos localizados no Portal de Periódicos SciELO.....	33
Quadro 7 - Dados gerais do levantamento bibliográfico.....	36
Quadro 8 - Crianças atendidas em escolas de Educação Infantil no município de Medianeira, PR.	58
Quadro 9 - Dados da escola investigada relativos ao ano 2018	69
Quadro 10 - Composição da equipe gestora, pedagógica e de apoio.....	70
Quadro 11 - Dados pessoais e formação inicial das professoras parceiras do estudo.....	71
Quadro 12 - Dados da formação continuada em nível de Especialização	72
Quadro 13 - Dados da atuação profissional das professoras parceiras do estudo	72
Quadro 14 - Síntese dos encontros de formação continuada ofertados às parceiras do estudo	79
Quadro 15 - Participação das professoras parceiras do estudo nos encontros de formação continuada.....	82
Quadro 16 - Avaliação do 1º. Encontro de Formação Continuada.....	86
Quadro 17 - Avaliação do 2º. Encontro de Formação Continuada.....	90
Quadro 18 - Avaliação do 3º. Encontro de Formação Continuada.....	94
Quadro 19 - Avaliação do 4º. Encontro de Formação Continuada.....	98
Quadro 20 - Avaliação das participantes do 5º. Encontro de Formação Continuada.....	102

LISTA DE SITUAÇÕES EDUCATIVAS OBSERVADAS

Situação 1 , P2, crianças de 5 e 6 anos de idade, 1 ^a . etapa de observação em 19/04/2018	117
Situação 2 , P5, crianças de 4 e 5 anos de idade, 1 ^a . etapa de observação em 25/06/2018	119
Situação 3 , P4, crianças de 4 e 5 anos de idade, 1 ^a . etapa de observação em 03/04/2018	120
Situação 4 , P4, crianças de 4 e 5 anos de idade, 2 ^a . etapa de observação em 14/12/2018	120
Situação 5 , P2, crianças de 5 e 6 anos de idade, 1 ^a . etapa de observação em 19/04/2018 ...	122
Situação 6 , P3, crianças de 5 e 6 anos de idade, 1 ^a . etapa de observação em 28/05/2018 ...	122
Situação 7 , P2, crianças de 5 e 6 anos de idade, 2 ^a . etapa de observação em 03/12/2018 ...	123
Situação 8 , P4, crianças de 4 e 5 anos de idade, 1 ^a . etapa de observação em 03/04/2018	124
Situação 9 , P1, crianças de 4 e 5 anos de idade, 1 ^a . etapa de observação em 12/04/2018	125
Situação 10 , P5, crianças de 4 e 5 anos de idade, 1 ^a . etapa de observação em 25/06/2018 ..	129
Situação 11 , P3, crianças de 5 e 6 anos de idade, 1 ^a . etapa de observação em 28/05/2018...	129
Situação 12 , P4, crianças de 4 e 5 anos de idade, 2 ^a . etapa de observação em 14/12/2018 ..	130
Situação 13 , P3, crianças de 5 e 6 anos de idade, 2 ^a . etapa de observação em 13/12/2018 ..	130
Situação 14 , P2, crianças de 5 e 6 anos de idade, 2 ^a . etapa de observação em 03/12/2018 ..	131
Situação 15 , P1, crianças de 4 e 5 anos de idade, 1 ^a . etapa de observação em 12/04/2018 ..	132
Situação 16 , P4, crianças de 4 e 5 anos de idade, 1 ^a . etapa de observação em 03/04/2018 ..	132
Situação 17 , P1, crianças de 4 e 5 anos de idade, 1 ^a . etapa de observação em 03/04/2018 ..	136

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	
2 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: FONTES CIENTÍFICAS PARA O ESTUDO	22
2.1 As fontes digitais de informação	22
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS E TEÓRICO-CIENTÍFICAS	37
3.1 Contribuições da produção acadêmica (artigos, dissertações e teses) para reflexões acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil	38
3.2 A formação continuada de professores de Educação Infantil: contribuições teórico-científicas	47
4 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA COM AS PROFESSORAS PARCEIRAS DO ESTUDO E A METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA	56
4.1 O município de Medianeira, PR	57
4.2 A instituição infantil investigada	62
4.3 As professoras parceiras do estudo	71
4.4 As ações metodológicas	73
4.5 As entrevistas semiestruturadas	75
4.6 As observações de situações educativas	77
4.7 A proposta de formação continuada desenvolvida com as professoras parceiras do estudo	78
5 A DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	81
5.1 A dinâmica da proposta de formação continuada desenvolvida com as professoras parceiras do estudo.....	82
5.2 A docência na Educação Infantil	113
5.2.1 As especificidades da docência na Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais, o desenho e a escrita	114
5.2.2 A organização do tempo, espaços e materiais.....	123
5.2.3 A escuta ativa das expressões e direitos da criança	135
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
7 REFERÊNCIAS	152

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa ora relatada e intitulada *Docência na Educação Infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)*, em nível de Doutorado, empreendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *campus* de Marília, SP, tem como objeto do estudo, a formação continuada de professores de Educação Infantil e o objetivo principal *compreender se uma proposta de formação continuada, realizada com subsídios teóricos e metodológicos fundamentados em especificidades da docência na Educação Infantil, pode oferecer instrumentalização a um trabalho pedagógico humanizador e provocar transformações na prática educativa*. Associamos ao principal, o objetivo específico que busca *identificar, a partir de entendimentos das professoras parceiras, se os impactos e as possibilidades decorrentes das aprendizagens oriundas da formação continuada são capazes de provocar transformação na prática educativa*.

O interesse acerca de aspectos da formação continuada de professores de criança pequena e do impacto dessa formação na prática educativa, advém de pesquisa sobre essa temática, desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação *stricto sensu*, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *campus* de Marília, São Paulo, concluída em 2014 (DE MARCO, 2014). Durante a pesquisa, empreendemos estudos que afirmam a significação do papel e do valor da formação continuada de professores, dirigida a uma prática pedagógica, cuja finalidade seja o pleno desenvolvimento da criança pequena, projetada mediante ações pedagógicas, potencialmente humanizadoras.

Essas aprendizagens decorrentes do mestrado impulsionaram ao desenvolvimento do projeto do Curso de Doutorado, iniciado no ano de 2017, com estudos das disciplinas *Especificidades da Docência na Educação Infantil: aspectos históricos e legais* (Dr^a Elieuzza Aparecida de Lima); *Política Educacional Brasileira: Abordagem Histórica* (Dr^a Luciana Aparecida de Araújo Penitente) e *Práticas de Leitura na Escola* (Dr^a Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto). Paralelamente, efetivamos pesquisa bibliográfica junto a diferentes fontes digitais de informações, dentre os quais o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Durante o ano de 2018, dedicamos nosso tempo ao desenvolvimento das ações de campo delimitadas, compreendendo entrevista semiestruturada, observação de prática educativa e proposta de formação continuada dirigida às professoras parceiras do estudo, atuantes em uma escola pública de Educação Infantil. Ao longo deste texto, descrevemos e

analisamos o material produzido com as professoras, com base em princípios da Teoria Histórico-Cultural. Desse trabalho em campo originaram os dados que, discutidos neste estudo, confirmam a relevância do tema relacionado à formação de professores.

Amparadas nos recortes de literatura ora expostos, concebemos a formação continuada de professores como um instrumento fundamental à apropriação de conhecimentos das especificidades do desenvolvimento infantil e de reflexão sobre práticas educativas. Caracteriza-se, ainda, como meio capaz de estimular, elaborar e sofisticar as formas de agir e de pensar do professor, ressignificando a sua tarefa essencial como criador de elos mediadores entre a cultura e a criança, a fim de provocar saltos qualitativos da inteligência e da personalidade infantis e de elevar os níveis de sua consciência docente. Quando configurados sob essa perspectiva, os cursos de formação tornam-se capazes de instrumentalizar propostas pedagógicas organizadas e significativas às crianças, em direção ao desenvolvimento e à formação de qualidades tipicamente humanas (DE MARCO; LIMA, 2017).

Sob o ponto de vista da legislação vigente, a formação continuada encontra amparo no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que estabelece o aperfeiçoamento de professores como forma de valorização profissional. No Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) é reconhecida como um programa essencial à melhoria permanente da qualidade na educação, buscando fortalecer a ética e os aspectos técnicos e políticos de professores da Educação Infantil, por meio do conhecimento de bases científicas do desenvolvimento da criança, produção de aprendizagens e reflexões sobre a prática educativa.

Para assegurar o acesso da criança aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, os objetivos da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) garantem o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Com base nesse amparo de legalidade atribuído ao tema, reconhecemos a atividade docente como uma tarefa que visa orientar a atividade da criança sobre o mundo natural, social e cultural, provocando novos processos de desenvolvimento e lançando a criança para além do que ela já sabe e domina. Por essa razão, conhecer suas necessidades e especificidades que envolvem a docência na Educação Infantil configura-se como o ponto de partida para a atuação educativa, direcionada à humanização na escola da infância (LIMA; AKURI, 2017). Neste processo de desenvolvimento humano, que implica a ampliação de

estudos acerca das concepções da criança, infância, educação e Educação Infantil, os cursos de formação continuada de professores são possibilidades de sofisticar práticas educativas desenvolvidas com as crianças pequenas, pela apropriação de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

A partir dessas imbricações, iniciamos os caminhos da investigação proposta, com embasamento teórico e científico de autores que comungam de ideias relacionadas à educação que transforma e humaniza.

Na tessitura desse estudo, organizamos o texto em distintos capítulos: *1 Introdução*; *2 A pesquisa bibliográfica: fontes científicas para o estudo*; *3 A formação continuada de professores da Educação Infantil: contribuições acadêmicas e teórico-científicas*; *4 A proposta de formação continuada desenvolvida com as professoras parceiras do estudo e a metodologia utilizada na pesquisa*; e *5 A discussão e análise de dados: formação continuada de professores e docência na Educação Infantil*.

No Capítulo 2, *A pesquisa bibliográfica: fontes científicas para o estudo*, detalhamos a busca empreendida em fontes digitais de informação, com o intuito de aprofundar nosso entendimento acerca do tema e fundamentar a discussão de dados produzidos e oriundos da pesquisa de campo. Assim, procedemos a busca com as expressões *formação continuada de professores* e *formação continuada de professores da Educação Infantil*, com e sem aspas, nos catálogos digitais ACERVUS, ATHENA, CAPES, DEDALUS, PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC e SCIELO.

Ao final da pesquisa, nossa busca contabilizou 235 (duzentas e trinta e cinco) teses e 359 (trezentos e cinquenta e nove) dissertações. Desse total, selecionamos 46 (quarenta e seis) títulos como fonte de pesquisa e consulta, sendo 16 (dezesesseis) teses e 30 (trinta) dissertações. Após leitura e refinamento, selecionamos 5 (cinco) teses e 17 (dezessete) dissertações, para compor a fundamentação teórica de nossos estudos. Os títulos eleitos apresentam estudos desenvolvidos por Gamba (2009), Pasqualini (2010), Magalhães (2014), Sant'Anna (2016) e Silva (2017), para citar alguns. Em relação aos periódicos e artigos, dentre mais de mil títulos, inicialmente, elegemos 21 (vinte e um) trabalhos. Após leitura, selecionamos 4 (quatro) títulos, destacadamente, os trabalhos dos autores Meinecke e Portal (2014) e Amorim, Lima e Araújo (2017) como fontes de pesquisa e consulta.

No Capítulo 3, *A formação Continuada de Professores da Educação Infantil: contribuições acadêmicas e teórico-científicas*, explicitamos contribuições a partir de artigos, dissertações e teses, bem como concepções teórico-científicas sobre a temática. Essas

contribuições tornaram-se essenciais às reflexões acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil e às discussões dos dados empíricos produzidos.

Dos postulados histórico-culturais localizados no mergulho bibliográfico, destacamos considerações de autores contemporâneos, cujos estudos acadêmicos envolvem aspectos da formação continuada de professores de criança pequena, como, por exemplo, reflexões sobre a importância de compreender as regularidades do desenvolvimento infantil. Trata-se de conhecimento imprescindível para o professor subsidiar suas escolhas didático-metodológicas com foco na atividade, por meio da qual, em cada momento da infância, a criança aprende e se desenvolve. Esse conhecimento pode orientar o planejamento e a organização de situações educativas provocadoras de mudanças significativas nos processos de desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil (GAMBA, 2009; PASQUALINI, 2010; MAGALHÃES, 2014; SANT'ANNA, 2016 e SILVA, 2017).

Nesse contexto, a teoria originada pelos estudos de Leontiev (1988) aponta para o papel da atividade (principal), considerado determinante para o desenvolvimento da psique de uma criança. Ademais, configura-se como provocadora das mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança.

As mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança dentro dos limites de cada estágio, não ocorrem independentemente um do outro; eles estão ligados entre si. Em outras palavras, elas não constituem linhas independentes de desenvolvimento de processos separados, percepções, memória, pensamento. (LEONTIEV, 1988, p. 78-79).

Não obstante corroborarmos essas assertivas, por vezes, a formação continuada não supre necessidades formativas de professores relativas à ampliação de conhecimentos necessários à sua atuação docente. Todavia, pode contribuir na articulação de concepções históricas da educação da criança pequena, a partir da instrumentalização de professores e, principalmente, pelo conhecimento teórico que provoca reflexões e permite ver além de seu próprio fazer. Essas concepções convergem em direção ao desafio atribuído aos cursos de formação continuada de professores da Educação Infantil, para tornarem-se espaços de discussão, reflexão, planejamento e reconstrução de conceitos e subsidiar práticas educativas mediadoras de desenvolvimento da criança pequena (PASQUALINI, 2010; SILVA, 2017).

No Capítulo 4, *A proposta de formação continuada desenvolvida com as professoras parceiras do estudo e a metodologia utilizada na pesquisa*, apresentamos dados históricos, sociais, econômicos e educacionais, com a finalidade de compor o perfil do município de Medianeira, PR, eleito para o desenvolvimento da pesquisa. Discorreremos sobre a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Carlos Lacerda, instituição parceira da

pesquisa, destacando informações históricas, composição da equipe gestora e pedagógica e apresentamos aspectos descritivos das instalações e infraestrutura e dados estatísticos. Dentre eles, evidenciamos a capacidade física de atendimento às crianças com idades de 4 (quatro) a 10 (dez) anos, em turmas de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Em complemento, descrevemos a organização dos espaços internos e externos, ocupados pelas crianças e demais profissionais da escola, tais como a sala de referência da turma, o pátio, o parque, a quadra de esportes, a biblioteca e a brinquedoteca, dentre outros.

Para a investigação proposta, 5 (cinco) professoras atuantes em turmas de Educação Infantil, nossas parceiras do estudo, participaram de forma espontânea, por meio de autorização e assinatura do Termo de Consentimento, com a garantia da preservação do anonimato. Dessas professoras, compomos o perfil profissional, destacando o nível acadêmico (curso de graduação e pós-graduação) e tempo de atuação na Educação Infantil e elucidamos aspectos pessoais como idade e estado civil, por exemplo. Também tecemos considerações relativas às ações metodológicas desenvolvidas no decorrer da investigação: entrevistas semiestruturadas, observação de situações educativas e, de forma sintetizada, o desenvolvimento dos encontros de formação continuada ofertados às parceiras do estudo. Por ser o objeto do nosso estudo, dedicamos o Capítulo 5 às análises e discussões da dinâmica utilizada nos encontros realizados.

Inserida no campo de estudos das Ciências Humanas, a investigação em campo implica o estabelecimento de relações com pessoas, fatos e locais que integram os objetos da pesquisa e visam à apropriação de significados, somente percebidos pela sensível atenção e atuação do pesquisador. É, pois, no ambiente social que o pesquisador encontra sua fonte direta de dados, tornando-se o sujeito principal para a produção desses dados. A partir dessa orientação, iniciamos as ações de campo com as entrevistas semiestruturadas, que marcaram o primeiro contato com as 5 (cinco) professoras parceiras. Amparamos a seleção deste instrumento de produção de dados em estudos que defendem a busca de informações face a face com o entrevistado, interpretando-a como uma conversa orientada ao objetivo que o pesquisador estabelece (LUDKE, ANDRÉ, 1986; MANZINI, 1990).

Agendadas, previamente, de acordo com a disponibilidade de horário das professoras, seguimos o roteiro de questões elaboradas com o intuito de compreender expressões docentes acerca de sua formação inicial e continuada, especificidades da criança, infância, Educação Infantil e atividade principal, dentre outros questionamentos. Das entrevistas, recortamos um valioso material produzido que fundamenta as discussões e análises socializadas neste texto.

Para a observação de situações educativas, seguimos um roteiro elaborado a fim de compreender a organização de rotinas, tempos e espaços na Educação Infantil, a relação entre crianças e professora, brincadeira de papéis sociais e ações diversas, propostas pelas parceiras deste estudo (LIMA, 2005). Mediante agendamento prévio, empreendemos as observações em duas etapas: a primeira, antes dos encontros de formação continuada propostos e desenvolvidos e, a segunda, após sua realização.

Durante as observações, registramos intensa produção de informações que fundamenta a triangulação e análise dos dados. De modo singular, provocaram nossa reflexão acerca da proposta inicial em compreender se os momentos de formação continuada realizados podem subsidiar práticas educativas desenvolvidas pelas professoras parceiras atuantes em turmas de crianças na Educação Infantil e provocar transformações em sua prática educativa.

Inicialmente planejados e dirigidos somente às parceiras do estudo, os encontros foram ofertados aos demais profissionais da escola investigada, por solicitação da direção e coordenação. Por essa razão, o *corpus* inicial de 5 (cinco) professoras multiplicou-se na maioria dos encontros. Nessa configuração, os encontros conduzidos foram organizados e elaborados a partir de temas e estudos propostos pelas professoras parceiras, obtidos durante a entrevista e observação de situações educativas. Nos 7 (sete) momentos de formação, propusemos discussões sobre direitos das crianças, alfabetização, cultura escrita, brincadeira e atividade principal, a partir de textos, documentos e exibição de excertos de vídeos, tais como *Tarja Branca*, *Caramba Carambola*, *Caminhando com Tim Tim* e *Abordagem das escolas de Educação de Reggio Emilia*, dentre outros. Para avaliação, utilizamos Técnicas Freinet, como o Jornal Mural, a partir dos títulos *Eu felicito*, *Eu critico*, *Eu quero saber*.

No Capítulo 5, *A discussão e análise de dados: formação continuada de professores e docência na Educação Infantil*, trazemos elementos para discussões de aspectos relativos às especificidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Tais elementos originaram-se, majoritariamente, dos dados produzidos durante a realização dos encontros de formação continuada ofertados às professoras e das demais ações de campo eleitas para a pesquisa: a entrevista semiestruturada e a observação de situações educativas.

Dos encontros de formação, tecemos discussão de dados produzidos e relacionados ao trabalho das professoras parceiras, com o propósito de respondermos ao objetivo principal da investigação. Por meio de estudos fundamentados em contribuições teóricas de Lima (2005), Mello (2017) e Vigotski (2018a), dentre outros autores, buscamos amparar a vinculação entre a teoria e a prática educativa realizada com turmas de crianças pequenas da Educação Infantil.

Primeiramente, demonstramos a participação das professoras parceiras nos encontros realizados. Na sequência, evidenciamos seus anseios em relação ao programa de formação continuada ofertado e buscamos suporte teórico, sob a perspectiva histórico-cultural, para fundamentar modos de pensar e agir das parceiras do estudo.

Também compuseram as discussões, questões relacionadas à forma de participação das crianças nas decisões e escolhas que acontecem no contexto escolar e à proposta de atividades educativas capazes de provocar o máximo desenvolvimento infantil, como o desenho, a pintura e a brincadeira de faz de conta. Sustentamos o valor destas atividades configuram-se como possibilidades para a criança ativar capacidades psíquicas, em níveis cada vez mais elevados.

Nestas ideias introdutórias do texto, ressaltamos o valor da brincadeira como atividade principal na pré-escola. Quando orientada, elaborada e organizada intencional e conscientemente pela professora, torna-se atividade provocadora e promotora de desenvolvimento infantil. Acima de tudo, defendemos que brincar é um direito da criança, devidamente regulamentado em documentos legais e corroborado por estudiosos da infância (LIMA, 2005; MELLO, 2017; VIGOTSKI, 2018a).

Durante a observação das situações educativas, percebemos a importância atribuída aos primeiros passos da alfabetização na pré-escola, identificada como prática cotidiana nas turmas de crianças da instituição investigada. Por isso, destacamos propostas pedagógicas que demonstram a reiterada prática e o esforço docente dedicados à organização e realização de exercícios, focados na decodificação e codificação de letras, sílabas e numerais.

Embora a insistência nessa prática seja recorrente, conforme justificativas apresentadas pelas professoras e expostas neste estudo, reconhecemos que propostas educativas dirigidas às crianças, com foco na alfabetização, configuram-se como tarefas esvaziadas de sentido. Quando realizadas de forma mecânica, são incapazes de provocar avanços qualitativos no desenvolvimento infantil, como atesta Luria (1988, p. 99):

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos [...]. Essa habilidade em usar um objeto ou signo, marca ou símbolo, desenvolve-se funcionalmente bastante tarde na criança e, no período pré-escolar, podemos ainda observar crianças cuja maneira de lidar com certos problemas é claramente primitiva e sem mediação, crianças para quem o uso funcional de um signo é ainda um estágio fora de seu alcance.

Considerando as premissas assinaladas, procuramos responder, consciente e afirmativamente, ao problema que direcionou a nossa pesquisa: *A formação continuada de professores, com subsídios teóricos e metodológicos fundamentados em especificidades da*

docência na Educação Infantil, pode oferecer instrumentalização para um trabalho pedagógico mais intencional e potencialmente humanizador e provocar transformação na prática educativa?

Em relação à docência na Educação Infantil, motivamos reflexões sobre os conceitos de criança, infância e especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil e discutimos práticas educativas, intencionais e conscientes, relacionadas à brincadeira de papéis sociais, ao desenho infantil e à função social da escrita como forma de expressão e comunicação. Assim, podemos assegurar a participação efetiva da criança em situações educativas nas quais ela é reconhecida como protagonista de suas aprendizagens. Uma delas, por exemplo, é o desenho infantil.

Conforme destaca a estudiosa Tsuhako (2017) o desenho ocupa papel essencial no processo de humanização da criança, pois proporciona o desenvolvimento da expressão e das funções psíquicas superiores, tais como a imaginação, o pensamento e a consciência estética.

Também buscamos demonstrar a relação entre a educação desenvolvente e as máximas possibilidades de humanização infantil. Nesse processo, sinalizamos que as crianças merecem ser tratadas como sujeitos capazes de agir, pensar, sentir, (re) elaborar teorias e dar sentidos aos seus aprendizados, como indivíduos que se apropriam de qualidades humanas, tornando-se seres ativos, únicos e com particularidades (LIMA, 2005).

Dedicamos especial atenção à organização do tempo, espaço e materiais na Educação Infantil, evidenciando o papel e a influência do meio nos processos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. Com esse propósito, fundamentamos seu valor nos estudos de Vigotski (2018b, p. 87):

Se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança.

Nesse viés, concebemos o meio como fonte de todas as características especificamente humanas da criança. Isso significa que, se a forma ideal estiver ausente, a atividade, a característica e a qualidade correspondente não serão desenvolvidas na criança. A partir dessa concepção, discutimos dados produzidos e relacionados à ocupação dos espaços escolares. Incluímos a disposição e o acesso da criança aos materiais educativos utilizados, à rotina de lanche e aos direitos da criança, dentre diversos aspectos que observamos, durante a investigação. Por fim, tecemos considerações finais e referências bibliográficas.

2 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: FONTES CIENTÍFICAS PARA O ESTUDO

Só nos faltam a ousadia científica e investigatória, sem a qual não conseguiremos nos colocar nas alturas nem descer às profundezas (BAKHTIN, 2003, p. 366).

Como ponto de partida para a investigação, empreendemos uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de aprofundar nosso entendimento acerca do tema estudado e fundamentar a discussão de dados que foram produzidos e oriundos durante a investigação.

Dos trabalhos localizados nas fontes digitais de informação, evidenciamos alguns estudos que abordam a formação continuada de professores pela perspectiva histórico-cultural (MAZZEU, 1998; GAMBA, 2009; PASQUALINI, 2010), contribuições para a reelaboração da prática docente (SILVA, 2027), desafios na formação do professor da primeira infância (ZURAWSKI, 2009) e a formação continuada sobre o brincar (SANT'ANNA, 2016).

Junto às contribuições acadêmicas, buscamos embasamento teórico e científico, recorrendo a autores diversos, destacadamente Vygotski (1995), Lima (2005; 2017), Martins (2010), Faria; Mello (2012), Malaguzzi (2016) e Folque (2017), cujos ensinamentos direcionam-se a (re) pensar a formação inicial e continuada.

De seus estudos, comungamos da visão que a formação continuada de professores da Educação Infantil constitui-se como um processo capaz de proporcionar a aprendizagem de conhecimentos científicos de áreas distintas, de forma a orientar modos sofisticados de pensar, de sentir e de agir no exercício de sua profissão.

A partir das leituras empreendidas, ratificamos o valor das especificidades da docência na Educação Infantil que subsidiam, teórica e metodologicamente, práticas educativas promotoras de avanços intelectuais no desenvolvimento da criança pequena.

Com essa compreensão, focamo-nos em fontes digitais de informação para compor a cientificidade da pesquisa bibliográfica. Durante o período dedicado à busca, localizamos um número significativo de títulos que, reunidos em teses, dissertações, artigos e periódicos e após estudados e sistematizados, amparam o presente estudo.

2.1 As fontes digitais de informação

Com o intuito de aprofundar conhecimentos acerca da temática proposta, dedicamo-nos aos estudos que envolveram a pesquisa bibliográfica, empreendida nos seguintes catálogos digitais de teses, dissertações e artigos:

- ACERVUS - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp);
- ATHENA - Universidade Estadual Paulista (Unesp);
- Catálogos de Teses e Dissertações CAPES;
- DÉDALUS – Catálogo de acervo de livros e teses (USP);
- Portal de Periódicos CAPES/MEC; e
- SciELO

A partir das expressões de buscas *formação continuada de professores* (com e sem aspas) e *formação continuada de professores da Educação Infantil* (com e sem aspas), sem os operadores booleanos *OR* e *AND*, procedemos à pesquisa bibliográfica, iniciada no segundo semestre de 2017 e concluído em julho de 2018. Desse mergulho científico, compusemos a formação de um Banco de Dados, no qual registramos as informações bibliográficas dos trabalhos localizados, tais como nomes dos autores, título, ano de publicação e fonte digital, com a finalidade de efetuar consultas e estudos, na trajetória da investigação.

No decorrer deste capítulo, apresentamos, em quadros, o resultado das buscas dos trabalhos encontrados em cada uma das 6 (seis) fontes digitais de informação consultadas e que ora compõem a tessitura desta tese.

Inicialmente, trazemos, no Quadro 1, as informações sintetizadas e relacionadas aos trabalhos localizados no catálogo da ACERVUS:

Quadro 1 - Trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações ACERVUS

Expressão de Busca	Teses		Dissertações	
	Total	Sobre o tema	Total	Sobre o tema
Formação Continuada de Professores (com e sem aspas)	104	5	114	3
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (com e sem aspas)	9	-	9	-
Total	113	5	123	3

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Como podemos observar, com a expressão *Formação continuada de professores* (com e sem aspas), localizamos 104 (cento e quatro) teses produzidas entre o período de 1997 a 2015 e 114 (cento e catorze) dissertações, produzidas entre os anos 1991 a 2015. Desses trabalhos, selecionamos 4 (quatro) teses, o Relatório Final de Pós-Doutorado em Educação *A constituição do sujeito na formação continuada de professores* (MOLON, 2010) e 3 (três) dissertações, por atenderem aos critérios da temática pesquisada.

Com a expressão *Formação continuada de professores da Educação Infantil* (com e sem aspas) localizamos 9 (nove) teses e 9 (nove) dissertações produzidas entre 2003 a 2014.

Desses trabalhos, a tese *Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada pela investigação-ação na formação continuada de professores de educação infantil* (VIGNADO, 2007) também foi localizada com a expressão *Formação continuada de professores* e não considerada na computação dos dados numéricos dessa base digital.

Das 9 (nove) dissertações localizadas com a mesma expressão, o trabalho *A influência de um programa de formação continuada com vistas a implantação do PROEPRE no desempenho de profissionais de creche assistenciais* (COSTA, 2006) já está contabilizado nos dados com a expressão *Formação Continuada de Professores* e, por esse motivo, não considerado. As demais referem-se à Formação de professores no âmbito da Tecnologia da Informação, Docência e Militância na formação de educadores; Alfabetização; Construtivismo Piagetiano; Identidade de Gênero e sexualidade na Educação Infantil; Ensino de Ciências e outras afins, produzidas de 2003 a 2013. Como os títulos encontrados não contemplam as especificidades da formação continuada de professores para a Educação Infantil, não houve trabalho selecionado.

Na busca com a expressão *Formação Continuada de Professores* (com e sem aspas) localizamos um grande número de dissertações, conforme especificado acima. Desse total registramos 45 (quarenta e cinco) títulos relativos à Formação Continuada de Professores na área de Enfermagem; Ciências; Química; Espanhol; Biologia; Educação Física; Mecânica Clássica; Termodinâmica; Eletromagnetismo; Psicologia; Inglês; Construção da Identidade Profissional; Letramento e Currículo, Educação Profissional e Tecnológica e Prática Crítico-Reflexiva, produzidas de 1991 a 2015. Outros 25 (vinte e cinco) títulos, produzidos de 2000 a 2015, são pesquisas referentes à formação para áreas de conhecimento similares às citadas anteriormente. As demais 44 (quarenta e quatro) dissertações, produzidas de 1993 a 2015, constituem-se de trabalhos com temas relativos à Educação Continuada; Crianças Trabalhadoras; Educação Superior; Desenvolvimento Profissional de Alfabetizadores; Construção da Paz no Processo Educativo; Dilemas do Cotidiano Escolar; Gramática e Prática; Neurolinguística; Prática Docente e Ensino-Aprendizado de Capoeira.

Em relação às teses localizadas com a mesma expressão, 42 (quarenta e duas) apresentam as expressões *Formação Continuada de Professores* no título do trabalho e referem-se à formação continuada de professores para as áreas de Linguagem Digital; Biletramento em Alemão; Astronomia; Educação Ambiental; Educação Infantil; Educação Física; Química; Ciências; Matemática; Educação a Distância; Inclusão; Educação Fundamental; Rede Estadual de Ensino; Educação Superior; Formação e Re(construção) da Identidade Docente; Sentidos para a Docência; Atlas Escolares Municipais; Contribuições da

Unicamp para a Formação Continuada; Análise do programa Gestar; Formação em Terras de Fronteiras; Fotografia e Programa de Desenvolvimento do Estado do Paraná.

Sem o critério das expressões no título do trabalho, 29 (vinte e nove) teses, produzidas de 1997 a 2014, fazem referência à formação de professores nas áreas de conhecimento de Matemática; Ciências; Física; Educação Ambiental; Filosofia; Geografia; Biologia; Tecnologia da Informação; Língua Estrangeira; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio. Outros temas referenciam a Cooperação e Democracia na Escola; Prática Docente; Teoria e Prática; Trabalho Pedagógico e Formação; Produção de Memorais; Abordagem Sexual na Escola; Discursos e Postura do Professor, dentre outros.

As demais 43 (quarenta e três) teses expressam temas como Ciência na Escola; Arte; *Habitus* Didático; Psicopedagogia; Identidade de Gênero e Sexualidade na Educação Infantil; Políticas Educacionais; Tecnologia e Sociedade; Sonoridades do Sul; Desenvolvimento Profissional; Curso de Libras; Estágio Supervisionado; Ensino sobre Rochas; Contação de Histórias; Alfabetização de Adultos; Ações Educativas; Interdisciplinaridade e Contrato de Trabalho de Professores, produzidas durante o período de 1993 a 2014.

Na sequência, retratamos, no Quadro 2, dados numéricos dessa pesquisa, realizada no Catálogo de Teses e Dissertações ATHENA.

Quadro 2 - Trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações ATHENA

Expressão de Busca	Teses		Dissertações	
	Total	Sobre o tema	Total	Sobre o tema
Formação Continuada de Professores (sem aspas)	-	-	-	-
Formação Continuada de Professores (com aspas)	54	4	90	10
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (sem aspas)	12	2	57	1
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (com aspas)	-	-	3	-
Total	66	6	149	11

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Iniciando a busca com a expressão *Formação continuada de professores* (sem aspas), localizamos 520 (quinhentos e vinte) trabalhos no formato *Teses e Dissertações*, número expressivo para uma seleção de títulos. Para refinar a pesquisa, buscamos títulos com a mesma expressão, entre aspas. Dessa vez, localizamos 144 (cento e quarenta e quatro) títulos com a expressão *formação continuada de professores*, exata ou similar, como *formação*

contínua ou *formação em serviço*. Desses títulos, 54 (cinquenta e quatro) são teses produzidas durante o período de 1997 a 2017 e 90 (noventa) dissertações, no período de 1996 a 2018.

Das teses localizadas, 32 (trinta e duas) trazem a expressão exata no título, 9 (nove) versam sobre Formação Docente, 6 (seis) sobre Prática Docente e 7 (sete), sobre temas diversos. Em relação à Formação Continuada, os trabalhos apresentam pesquisas desenvolvidas nas áreas de Genética Contemporânea; Tecnologias Móveis; Ciências; Cultura Corporal; Música; Química; Informática; Educação Ambiental; Matemática; Classe Especial; Interação Formador/Formando; Biologia e Evolução Biológica; Experiências em Formação Continuada; Violência Escolar de Docentes; Educação a Distância (EaD); Ensino de Língua Estrangeira e História para alunos com deficiência intelectual. Desses títulos, selecionamos 4 (quatro) que elucidam experiências em formação continuada de educadores nas redes municipais de ensino de Marília (MIOTTO, 2002), necessidades formativas do professor (GALINDO, 2011), interação entre formador e formando no contexto da formação continuada (MARQUES, 2012) e impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar (PASSALACQUA, 2017).

Das 90 (noventa) dissertações encontradas, 59 (cinquenta e nove) produzidas de 1996 a 2017 trazem, no título, a expressão *Formação continuada de professores* e apresentam temas relativos à formação para áreas de conhecimento de Geometria; Ciências Humanas; Educação Ambiental; Arte; Astronomia; Língua Estrangeira; Moodle; Educação Física; Eletromagnetismo; Estudos para formação em Alfabetização e Letramento; Professores Polivalentes; Orientação Pedagógica; Perspectiva Prática Crítico-Reflexiva; Inclusão Escolar; Ensino Fundamental; Educação a Distância (EaD); Ensino Superior; Educação Especial; Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); Dança e Corporiedade; Tutoria Virtual; Necessidades Formativas; Mídias e TV Digital; Construção da Identidade Docente; Formação Docente de Matemática; História; Astronomia; Computação e Alfabetização; Percepção de Tutores; Tecnologias em Sala de Aula; Formação de Tutores e Formação em Serviço.

Em relação à Educação Infantil, localizamos 4 (quatro) títulos publicados de 2003 a 2009 que apresentam trabalhos relacionados ao Desenvolvimento Psicomotor da Criança; Construção da Identidade Profissional Docente; Dança e Educação Física e Contribuições da Fonoaudiologia. Esse resultado aponta o recente lugar ocupado pelos trabalhos da temática no campo de conhecimentos científicos, produzidos no Estado de São Paulo.

As demais dissertações, produzidas de 2007 a 2016, expressam temáticas relacionadas à Prática Pedagógica; Atuação Docente; Facilidades e Dificuldades de Práticas de Ensino; Educação e Fonoaudiologia; Contribuições do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa; Ensino de Língua Estrangeira; Alunos Precoces e Superdotados; Educação e Arte; Escola Digital; Música na Infância; Computação, Gramática da Língua Inglesa e Prática de Teletandem com língua estrangeira. Do total das dissertações trazidas pela pesquisa, selecionamos 10 (dez) títulos para leitura e análise.

Com a expressão *Formação continuada de professores da Educação Infantil* (sem aspas), a busca trouxe 69 (sessenta e nove) referências no formato *Teses e Dissertações*: 12 (doze) teses produzidas de 2010 a 2017 e 57 (cinquenta e sete) dissertações, de 1996 a 2017.

Das teses, com a expressão de busca constante no título do trabalho, reunimos 2 (dois) trabalhos: *Formação Continuada do Professor de Educação Infantil no contexto de sistemas de comunicação* (MASSARO, 2016) e *Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar* (SANT'ANNA, 2016). Além desses, que trazem a expressão exata no título, destacamos para leitura e estudos, a tese *Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor* (PASQUALINI, 2010), pelos fundamentos teóricos adotados. Os demais trabalhos, produzidos no período de 2010 a 2017, apresentam pesquisas acerca da Formação Continuada na área de Educação Física e Dança; Professores e Famílias não convencionais; Intervenção Pedagógica: um olhar piagetiano; Sexualidade Infantil, Gênero e Sexualidade na Educação Infantil; Leitura e Literatura Infantil e Organização do Ensino na Educação Infantil.

Das 57 (cinquenta e sete) dissertações encontradas, 9 (nove) títulos são os mesmos localizados com a expressão *Formação continuada de professores* e, por esse motivo, não consideradas nos dados estatísticos da pesquisa.

Com a expressão *Formação continuada de professores da Educação infantil* no título do trabalho, localizamos 6 (seis) resultados, sendo 4 (quatro) os mesmos encontrados com a expressão *Formação continuada de professores* (CURRIEL, 2004; IMAI, 2007; SGARBI, 2009; SANTOS, 2003) e, assim, não considerados na pesquisa. Por fim, selecionamos, a dissertação *Desvelando uma instituição de Educação Infantil: uma experiência de formação em serviço* (FERNANDES, 2008) por contribuir para a fundamentação teórica deste estudo.

Na mesma busca, localizamos 33 (trinta e três) títulos com os descritores *Educação Infantil*, em pesquisas relacionadas à Educação Ambiental; Leitura e Literatura Infantil; Narrativas de Crianças; Práticas no Contexto da Creche; Ensino de Matemática na Infância; Maus tratos contra crianças; Práticas Educativas no Berçário; Percepções de professoras da Educação Infantil; Projeto Político-Pedagógico; Afetividade na Educação Infantil; Trabalho com famílias da Educação Infantil; Imaginação e Protagonismo Infantil; Planos Diretores;

Ensino de Ciências; Desafios do Trabalho Docente; Atividade na Pré-Escola; Contos de Fadas; Expressividade na primeira infância; Constituição profissional docente da creche; Brinquedo e Brincadeira; Criança e Infância; Rotinas e Mediações na Pré-Escola; Política Pública de Creche e Formação, produzidos de 2006 a 2015. Os outros títulos, produzidos no período de 2008 a 2014, apresentam pesquisas que investigam a Formação e Prática Docente; Formação inicial à luz de estudos de Vigotski; Escritas de Educadores; Trabalho Docente; Produção textual e Prática e Formação em Serviço.

Com o propósito de encontrar trabalhos com a expressão *Formação Continuada de Professores da Educação Infantil*, entre aspas, determinamos, como critério, a obrigatoriedade de constar, no título, a expressão completa, com os descritores juntos ou separados. Nessa busca, encontramos 2 (dois) resultados: o primeiro corresponde ao trabalho *Desenvolvimento psicomotor: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da educação infantil* (IMAI, 2007) que já integra os dados numéricos sintetizados com a expressão *Formação continuada de professores* e, o segundo, faz referência à pesquisa de Silva (2003), encontrada em busca anteriormente empreendida no Banco de Dados da ATHENA. Por essas razões, não contabilizamos os títulos para estudos posteriores. Na última busca empreendida com a expressão *Formação Continuada de Professores da Educação Infantil* não localizamos títulos sobre o assunto.

No próximo quadro, sintetizamos os resultados dessa busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Da consulta efetuada nessa fonte digital, localizamos um grande número de títulos, como podemos observar no detalhamento do quadro apresentado a seguir:

Quadro 3 - Trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Expressão de Busca	Teses		Dissertações	
	Total	Sobre o tema	Total	Sobre o tema
Formação Continuada de Professores (sem aspas)	1071566 (*)	-	-	-
Formação Continuada de Professores (com aspas)	421	-	1464	-
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (sem aspas)	92	-	495	-
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (com aspas)	3	2	23	12
Total	516	2	2498	12

(*) Número não considerado no total de teses apresentada do Quadro 3.

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

A busca de títulos empreendida no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com a expressão *Formação Continuada de professores* (sem aspas), trouxe o maior número de

trabalhos (mais de um milhão) dentre as demais fontes digitais pesquisadas e eleitas no estudo. A partir desse número, decidimos refinar a busca, com a mesma expressão, desta vez, entre aspas. Esse refinamento localizou 2214 (dois mil, duzentos e catorze) trabalhos: 421 (quatrocentas e vinte e uma) teses e mais de mil dissertações, número demasiado alto para a consulta. Fizemos um novo comando para refinar a busca nos campos *Grande Área Conhecimento - Ciências Humanas* e localizamos 767 (setecentos e sessenta e sete) trabalhos. Continuamos o refinamento na *Área de Conhecimento – Educação* e obtivemos 670 (seiscentos e setenta) resultados. Por último, refinamos a busca optando pela *Área de Concentração – Educação* e localizamos 393 (trezentos e noventa e três) produções.

Devido ao grande número de trabalhos, empreendemos nova busca com a expressão *Formação continuada de professores da Educação Infantil* (sem aspas) e encontramos um total de 587 (quinhentos e oitenta e sete) títulos, entre teses e dissertações. Novamente, face à quantidade de títulos, refizemos a busca com a mesma expressão, porém, entre aspas, e localizamos 26 (vinte e seis) títulos: 3 (três) teses e 23 (vinte e três) dissertações.

Das teses, selecionamos os trabalhos *Formação em contexto de professoras da educação infantil: um estudo de caso* (HOLLANDA, 2007) e *Formação continuada de Professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente* (SILVA, 2017) por contemplarem o tema proposto. Apesar de o trabalho de Vignado (2007) atender aos critérios da busca, desconsideramos o mesmo por já estar incorporado ao Banco de Dados do Catálogo da ACERVUS. As três teses foram produzidas de 2007 a 2017.

Das 23 (vinte e três) dissertações encontradas, 12 (doze) foram produzidas de 2005 a 2017 e referem-se à Formação Continuada de Professores da Educação Infantil. As outras 11 (onze), produzidas de 2004 a 2018, registram pesquisas de temas diversos, correspondentes às Políticas Municipais de Formação Docente; Identidade e Competência do Professor Coordenador; Professores Alfabetizadores; Linguagem e Movimento; Curso Normal Superior; Atuação Pedagógica Inclusiva; Desenvolvimento da Consciência e Teoria Histórico-Cultural.

Após leitura e análise dos trabalhos, selecionamos 2 (duas) teses e 12 (doze) dissertações por corresponderem ao tema da busca e tornarem-se material de cunho bibliográfico e científico, para referenciar a fundamentação teórica de nossos estudos.

Na sequência, apresentamos resultados obtidos da revisão efetuada no Catálogo de Teses e Dissertações DEDALUS. A busca realizada nessa fonte trouxe um grande número de trabalhos, cujos títulos estão sintetizados, numericamente, no quadro abaixo:

Quadro 4 - Trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações DEDALUS

Expressão de busca	Teses		Dissertações	
	Total	Sobre o tema	Total	Sobre o tema
Formação Continuada de Professores (sem aspas)	-	-	-	-
Formação Continuada de Professores (com aspas)	35	-	52	4
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (sem aspas)	17	2	12	-
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (com aspas)	1	1	-	-
Total	53	3	64	4

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Na primeira busca com a expressão *Formação continuada de professores* (sem aspas), realizada no Banco de Dados DEDALUS, localizamos 284 (duzentos e oitenta e quatro) títulos. Devido à grande quantidade de trabalhos, refinamos a busca com a mesma expressão, porém com aspas, o que resultou em 87 (oitenta e sete) trabalhos, sendo 35 (trinta e cinco) teses e 52 (cinquenta e duas) dissertações, produzidas de 1991 a 2018.

Do total de teses, 14 (catorze) produzidas de 1999 a 2017, apresentam, no título, a expressão *Formação Continuada de Professores* e referem-se à formação para a área de Informática; Matemática; Química; Física; Ciências da Natureza; Ensino Fundamental; Mudança conceitual de Professores e Professoras Alfabetizadoras.

Produzidos de 2000 a 2018, 10 (dez) títulos versam sobre formação para Ciências; Biologia; Geografia; História; Oficinas de Jogos; Educação a Distância e Tecnologia na Educação. 11 (onze) títulos, produzidos de 1996 a 2016, relacionam-se a Religiões Afro-Brasileiras; Física; Relação Escola e Família; Inclusão; Educação Física; Ensino de Língua Inglesa; Educação em Ciências; Inovação Científica; Aprendizagem *on-line*; Interação em Fóruns Eletrônicos e Combate ao Racismo. Como não houve relação dos trabalhos localizados ao tema proposto para nossa pesquisa, não houve título selecionado.

Em relação às dissertações, do total de trabalhos localizados, 34 (trinta e quatro), trazem, no título, a expressão *Formação Continuada de Professores* e apresentam pesquisas sobre Tutoria na Educação à Distância; Ciências; Termodinâmica; Física; Estudo Etnográfico; Produção de Materiais Didáticos; Residência Médica; Educação Especial; Ensino Fundamental; Astronomia; Municipalização do Ensino; Formação Reflexiva; Relações de Gênero; Sexualidade e Diversidade.

Dessas pesquisas, selecionamos 4 (quatro) títulos para compor referências a este estudo. As demais, produzidas de 1999 a 2016, expressam temas correspondentes à Prática

Pedagógica; Atendimento de Alunos Surdos; Inclusão Escolar; Diversidade; Leitura e Escrita de Professores; Educação e Formação para Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil.

A busca com a expressão *Formação continuada de professores da Educação Infantil* (sem aspas) contabilizou 29 (vinte e nove) trabalhos produzidos de 2000 a 2014, dos quais 17 (dezessete) teses e 12 (doze) dissertações. Desse total, 10 (dez) títulos – 5 (cinco) teses e 5 (cinco) dissertações – são os mesmos encontrados com a expressão *Formação Continuada de Professores*, com aspas. Por esse motivo, não foram considerados nesta investigação.

Das 12 (doze) teses localizadas, selecionamos 2 (dois) trabalhos, a partir do título, como materiais a serem fonte bibliográfica para a pesquisa: *Tecendo saberes em curso de formação continuada. Implicações desses saberes na prática pedagógica da educação infantil: o ethos da profissionalização docente* (AZEVEDO, 2008) e *Formação continuada e prática pedagógica: um estudo das representações de professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do município de Maringá – PR* (BARROS, 2004).

Os demais títulos localizados em *Teses* referem-se à Formação Superior de Professores; Docência em Ciências da Natureza; Ensino de Enfermagem Obstétrica; Educação das Infâncias na Sociedade Midiática; Intervenção Musical e Ensino para a Educação Física, dentre outros.

As 7 (sete) dissertações localizadas com a mesma expressão, produzidas de 2005 a 2013, fazem referências à Família e Escola na Educação Infantil; Criança Problema e Psicanálise; Inclusão Escolar; Programa de Educação Continuada Formação Universitária; O Papel da Documentação no Processo Formativo de Professoras em uma Creche e Desafios na formação do Professor da Primeira Infância. A busca não trouxe dissertação com a expressão *Formação Continuada de Professores da Educação Infantil* (com aspas) no título do trabalho. Porém, mesmo não atendendo aos critérios com a expressão pretendida, elegemos a dissertação *Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância* (ZURAWSKI, 2009) para fundamentação teórica deste estudo, considerando a pertinência do trabalho em relação ao tema proposto. Na pesquisa, a autora analisa registros escritos e produzidos por professoras atuantes com crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos de idade, em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de educação da cidade de São Paulo, durante um processo de formação continuada, no qual identifica mudanças nas práticas docentes, a começar pelo valor atribuído ao ponto de vista das crianças.

Na busca com a expressão *Formação continuada de professores da Educação Infantil* (com aspas) localizamos a dissertação *A escrita das Memórias no PEC: usos e sentidos*

atribuídos pelo professor-orientador (PEREIRA, 2010), apesar de o título não atender aos descritores selecionados.

Com a intenção de ampliar a busca, utilizamos a mesma expressão, porém retiramos a Base de *Busca Teses* e selecionamos *Catálogo Geral*. Como resultado, localizamos 4 (quatro) trabalhos, sendo 2 (dois) na categoria *parte de monografia/livro nacional: Formação de professores e professoras da e na educação infantil: princípios de conversa ou de como é necessário estar junto* (GOBBI, 2015) e *Depois disto, ninguém aguentou ela: a importância das reflexões sobre raça na formação de professoras/es da educação infantil* (PRADO, 2015). O terceiro trabalho consta na categoria *Livro: A formação continuada de professores da educação infantil: distintas abordagens* (MELO, 2015) e o quarto é o mesmo trabalho de Pereira (2010) já localizado anteriormente, com a expressão *Formação Continuada de Professores*, entre aspas, e, portanto, não contabilizado nessa pesquisa. Como nenhum dos trabalhos responde à busca realizada, não selecionamos títulos para nosso estudo.

Na sequência, registramos, em números, os resultados obtidos da busca empreendida no Portal de Periódicos CAPES/MEC. Nessa fonte de informação digital pesquisada, localizamos um expressivo número de títulos, cujos resultados estão sintetizados no quadro apresentado a seguir:

Quadro 5 - Trabalhos localizados no Portal de Periódicos CAPES/MEC

Expressão de busca	Total de Periódicos	Sobre o tema
Formação Continuada de Professores (sem aspas)	2454	-
Formação Continuada de Professores (com aspas)	615	3
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (sem aspas)	13	12
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (com aspas)	4	1
Total	3086	16

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Na primeira busca empreendida no Portal de Periódicos CAPES/MEC, com a expressão *Formação Continuada de Professores*, sem aspas, localizamos mais de 2 (dois) mil trabalhos. Considerando o alto número de títulos encontrados, não selecionamos trabalhos e partimos para o refinamento da busca com a mesma expressão, entre aspas. A nova pesquisa trouxe mais de 600 (seiscentos) títulos, dificultando a seleção de periódicos. Uma nova tentativa com a expressão *Formação Continuada de Professores* (com aspas) apresentou o total de 392 (trezentos e noventa e dois) títulos, inviabilizando, novamente, a seleção de trabalhos. Por essa razão, refinamos a busca optando por *Artigos* e localizamos 292 (duzentos

e noventa e dois) periódicos. Procedemos novo refinamento na opção *Tópico: Educação Infantil* e obtivemos o total de 13 (treze) títulos.

Os trabalhos localizados com a expressão *Formação Continuada de Professores* foram produzidos no período de 2009 a 2017. Desses, selecionamos 6 (seis) artigos publicados em distintos periódicos, por corresponderem ao tema proposto. Os demais títulos localizados correspondem à História da Docência na Educação Física; Atividades de Movimento com as crianças na Educação Infantil; Perfil Mediacional e Estresse Docente na Educação Infantil.

Na busca final, com a expressão *Formação Continuada de Professores da Educação Infantil* (com aspas) localizamos 4 (quatro) títulos, produzidos de 2007 a 2017, que ora descrevemos. Nessa pesquisa, não consideramos o artigo de Pereira (2017), por já ter sido contabilizado em busca anterior. O artigo *O programa EDUCIMAT: Ensaio e reflexões sobre a extensão universitária* (VIDAL ET AL, 2007) aparece duas vezes. Por último, o trabalho *Vivências no espaço escolar: uma entrevista com Jaqueline Pasuch* (NÉIA; SANTOS; GOIS, 2013) tampouco faz referência à temática proposta. Pelos motivos apresentados, nessa fonte digital, não selecionamos títulos para a fundamentação teórica do tema proposto.

Uma breve análise inicial retrata a grande diversidade e quantidade de títulos em distintos periódicos, totalizando mais de 2 (dois) mil trabalhos. Após refinamento em 3 (três) campos de busca e da expressão com aspas, selecionamos tão somente 6 (seis) trabalhos, comprovando a escassez de títulos relacionadas à formação continuada de professores da Educação Infantil. Ainda, procedemos à revisão da literatura produzida na área investigada no Portal de Periódicos da SciELO. Do catálogo pesquisado, localizamos os títulos destacados, numericamente, no quadro a seguir:

Quadro 6 - Trabalhos localizados no Portal de Periódicos SciELO

Expressão de busca	Total de Periódicos	Sobre o tema
Formação Continuada de Professores (sem aspas)	365	-
Formação Continuada de Professores (com aspas)	109	3
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (sem aspas)	14	2
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (com aspas)	-	-
Total	488	5

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

No Portal de Periódicos da SciELO, iniciamos a busca com a expressão *Formação Continuada de Professores* (sem aspas) que trouxe 365 (trezentos e sessenta e cinco) títulos.

Para refinar a pesquisa, utilizamos os filtros *Coleções Brasil*, que apresentou 336 (trezentos e trinta e seis) títulos e *Idioma Português*, totalizando 323 (trezentos e vinte e três) resultados.

Em consideração ao elevado número de títulos, partimos para busca com a mesma expressão, entre aspas, localizando 109 (cento e nove) títulos. Com a utilização de 3 (três) filtros: *Coleções Brasil*; *Idioma: Português e Área Temática: Ciências Humanas*, obtivemos um total de 98 (noventa e oito) títulos produzidos de 1997 a 2018, dos quais, elegemos somente o artigo *Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada* (ZAPELINI, 2009), já contabilizado na busca efetivada no Portal da CAPES Periódicos.

Da totalidade de artigos encontrados, 54 (cinquenta e quatro), produzidos de 1997 a 2017, trazem no título a expressão *Formação Continuada de Professores*, com os escritores juntos ou separados e socializam estudos sobre a formação continuada nas áreas de Ciências; Educação Física; Educação Básica; Práticas Profissionais; Química; Educação Especial; Educação Integral; EaD; Educação Ambiental; Alfabetização; Políticas Públicas; Gênero e Sexualidade; Diversidade Cultural; Tecnologias Digitais; Incompetência e Fracasso Escolar.

Após análise dos títulos, selecionamos 3 (três) artigos relacionados ao tema proposto. O trabalho *Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social* (MAZZEU, 1998) apresenta proposta para a formação de professores com base na Pedagogia Histórico-Crítica e evidencia o domínio de conteúdos escolares, estudo da concepção dialética e formação de uma nova atitude ético-política. O artigo *Formação continuada de professores: a questão psicossocial* (GATTI, 2003) analisa condições nas quais podem ocorrer mudanças profissionais e pessoais, a partir de um programa de formação em serviço de professores, em regiões menos desenvolvidas do país. No artigo *Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana*, Araújo, Araújo e Silva (2015) revisam um ensaio que propõe deslocamento da formação continuada de professores do campo das políticas públicas para a formação humana. Destacam a contribuição da teoria crítica aos processos de formação continuada na contemporaneidade.

Na sequência, buscamos títulos com a expressão *Formação Continuada de Professores da Educação Infantil*, sem aspas, utilizando os filtros *Coleções Brasil* e *Idioma Português*, e localizamos 14 (catorze) títulos, produzidos de 2003 a 2016. Desse total, apenas 2 (dois) trabalhos relacionam-se com o tema proposto, apesar de o artigo *Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural* (MOREIRA *et al*, 2015) não trazer, no título, toda a expressão pesquisada.

Dos demais, 5 (cinco) títulos já estão incorporados na busca anteriormente empreendida no acervo da CAPES Periódicos e, portanto, não considerados nessa busca. Os outros 7 (sete) apresentam estudos, produzidos de 2007 a 2016, relacionados ao Autismo e Inclusão na Educação Infantil; Narrativas de Práticas Pedagógicas; Balanço de Avaliações Municipais do Plano de Ações Articuladas; Roteiros turístico-pedagógicos voltados para os aspectos da Geodiversidade; Psicologia e Formação de Professores; Ensino Itinerante e Diversidade Étnico-Racial e Inclusão de Crianças com baixa visão na Educação Infantil.

A última busca realizada com a expressão *Formação Continuada de Professores da Educação Infantil*, com aspas, não trouxe resultados de títulos mas, tão somente, um *pop-up* com os dizeres ‘*não foram encontrados documentos para sua pesquisa*’.

Durante a pesquisa bibliográfica empreendida nas fontes digitais de informação ACERVUS, ATHENA, DEDALUS, CAPES Periódicos, CAPES Teses e Dissertações e SciELO, primeira etapa do caminho metodológico, observamos que, embora exista um grande número de trabalhos localizados, as centenas de títulos apresentam repetição de temas relacionados à Formação Continuada de Professores para as áreas das Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Biológicas, com visível destaque às disciplinas de Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências. Também destacamos trabalhos que apresentam estudos sobre formação com ênfase na Educação Ambiental; Educação a Distância; Educação Inclusiva; Educação Sexual; Identidade de Gênero; Diversidade; Letramento e Alfabetização.

Nesse estudo bibliográfico, registramos temas inusitados relacionados à Interatividade na Rede Social Facebook; Evolução Biológica Humana; Mercantilização da Educação; Alunos com Altas Habilidades e Superdotação no Brasil; Cinema; Arte; Psicanálise; Estudo de Rochas e Docência e Militância, para citar alguns.

Ao final dessa minuciosa pesquisa e após o devido refinamento, por inúmeras vezes necessário, conforme já explicitado neste capítulo, nossa busca digital contabilizou um total de 235 (duzentos e trinta e cinco) teses, 359 (trezentos e cinquenta e nove) dissertações e 85 (oitenta e cinco) artigos. Desse total, selecionamos, inicialmente, 16 (dezesesseis) teses, 30 (trinta) dissertações e 21 (vinte e um) artigos para fundamentar a investigação.

Após leitura, elegemos, 5 (cinco) teses, 17 (dezessete) dissertações e 4 (quatro) artigos, por atenderem aos critérios de busca e pela pertinência em relação à temática proposta. Além desses aspectos, fundamentais à eleição dos trabalhos, destacamos estudos que apresentam especificidades sobre a formação continuada de professores atuantes em turmas de crianças pequenas na Educação Infantil, utilizados para a tessitura desta tese.

No Quadro 7, sintetizamos a totalidade de trabalhos localizados nas fontes digitais de informação e os títulos selecionados para compor este estudo.

Quadro 7 - Dados gerais do levantamento bibliográfico

Fontes digitais	Teses		Dissertações		Artigos	
	Total	Eleitas	Total	Eleitas	Total	Eleitas
Acervus	113	5	123	3	-	-
Athena	66	6	149	11	-	-
Capes	3	2	23	12	-	-
Dédalus	53	3	64	4	-	-
Periódicos CAPES	-	-		-	17	16
Scielo	-	-		-	68	5
Trabalhos localizados	235	16	359	30	85	21
Trabalhos eleitos para a Tese	-	5	-	17	-	4

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Da revisão bibliográfica realizada, foi possível observar que apesar do elevado número de trabalhos acadêmicos e científicos localizados acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil, a grande maioria relaciona-se às áreas de conhecimento de Ciências; Tecnologias; Profissionalização Docente; Educação Inclusiva; Educação a Distância; Políticas Públicas; Diversidade; Gênero e Trabalho Infantil, para citar alguns.

Neste cenário, percebemos que os títulos reunidos na pesquisa bibliográfica demonstram a escassez de trabalhos desenvolvidos na área de formação continuada de professores para atuação na Educação Infantil. Por essa razão, defendemos que o estudo que ora propusemos, pode trazer contribuições essenciais à apropriação de aspectos relativos às especificidades afetas à formação de professores da escola da infância, bem como, ampliar possibilidades de pesquisa e de produção de conhecimentos, tão necessários à formação humana de professores e de crianças.

No próximo capítulo, destacamos as contribuições acadêmicas reunidas e selecionadas na pesquisa bibliográfica, bem como estudos teórico-científicos, à luz de pressupostos histórico-culturais que subsidiam a formação continuada de professores da Educação Infantil.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS E TEÓRICO-CIENTÍFICAS

*Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo
(FOUCAULT, 2009, p. 20).*

Com o propósito de ampliar reflexões relacionadas à questão da formação continuada de professores atuantes em turmas de criança na Educação Infantil, neste capítulo, tecemos considerações de fundamentos teórico-metodológicos de produções científicas, reunidas e selecionadas na pesquisa bibliográfica. Essas contribuições, que advieram do desenvolvimento de estudos de autores e pesquisadores distintos, tornam-se essenciais à fundamentação das análises e discussões dos dados empíricos produzidos durante o curso da investigação, na perspectiva de ensinamentos históricos e culturais e humanizadores na escola da infância.

Dentre os inúmeros títulos localizados e selecionados para composição deste estudo registramos pesquisas acerca da formação continuada de professores, principalmente, no local de atuação dos profissionais envolvidos. Outros estudos e intervenções eleitas apresentam pesquisas dirigidas à formação docente, com foco nas contribuições histórico-sociais; organização dos espaços, tempos e materiais da Educação Infantil; especificidades do desenvolvimento da infância; inclusão de crianças com necessidades especiais e interação entre professores. Ainda privilegamos pesquisas que registram expressões docentes, em relação à inviabilização e, por vezes, à impossibilidade da participação em cursos de formação continuada, principalmente, quando ofertados e realizados fora do contexto escolar, onde atuam.

Dos estudos acadêmicos e científicos realizados na trajetória da investigação, reconhecemos o valor da formação continuada de professores, quando desenvolvida com o objetivo de articular postulados teóricos e metodológicos acerca da docência na Educação Infantil. Nessa direção, a formação pode subsidiar e instrumentalizar as ações de planejamento de situações de aprendizagens promotoras do máximo desenvolvimento na infância e dessa forma, expressar transformação na prática educativa.

Na sequência, detalhamos aspectos das pesquisas selecionadas para este estudo, nos itens deste capítulo: *3.1 Contribuições da produção acadêmica (artigos, dissertações e teses) para reflexões acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil* e *3.2 A formação continuada de professores de Educação Infantil: contribuições teórico-científicas*.

3.1 Contribuições da produção acadêmica (artigos, dissertações e teses) para reflexões acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil

Neste item, condensamos e organizamos dados produzidos acerca do valor da formação continuada de professores atuantes com crianças pequenas, originados a partir de contribuições de diferentes autores pesquisados e estudados, com o propósito de compor um instrumento de pesquisa.

Para esse fim, sistematizamos dissertações e teses de Vignado (2007), Fernandes (2008), Gamba (2009), Zurawski (2009), Calil (2010), Pasqualini (2010), Assis (2014), Magalhães (2014) e artigos de Mazzeu (1998), Meinicke e Portal (2014), Moreira *et al* (2015), Soares, Côco e Venturim (2016) e Amorim, Lima e Araújo (2017), dentre outros, cujos ensinamentos socializamos no decorrer deste capítulo.

Conforme buscamos argumentar nesta tese, a formação continuada de professores é um processo essencial na instrumentalização teórico-metodológica desses profissionais, porque potencialmente, pode proporcionar a ampliação da autonomia docente. Por meio de estudos, os professores se apropriam de conhecimentos relativos ao processo de formação humana, compreendem os desafios do ambiente escolar e fortalecem a garantia da participação ativa da criança em seu desenvolvimento cultural. Esse processo formativo envolve ações de estudo e reflexões sobre o significado de sua relação com a plenitude do processo de constituição e desenvolvimento histórico-social do homem desde seu nascimento. Trata-se, nesta perspectiva, de criar situações educativas em que os professores se apropriem de conhecimentos que os instrumentalizem com princípios capazes de guiar a superação de ideias baseadas no senso comum pedagógico, geralmente constituídas por fragmentos de teorias e assimiladas sob a forma de clichê. Dessa forma, é possível provocar uma ruptura com os modos de agir e de pensar pouco autorais e conscientes do professor, conforme comprovam estudos de Mazzeu (1998, p. 5):

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

Experiências de formação continuada e do trabalho coletivo docente, na investigação-ação, por exemplo, podem intensificar a valorização de laços afetivos, unir pessoas e motivar a reflexão da prática docente. Mudanças e transformações podem acontecer, de forma mais intensa, quando mediadas por processos dialógicos entre os membros da comunidade escolar,

promovendo o (re) pensar de ideias e concepções de educação e escola. Isto significa compreender a formação como um processo dinâmico que exige, além do apreender, novas técnicas para melhorar a atuação docente. Também necessário, considerar as potencialidades do trabalho conjunto das professoras como possibilidades para transformação da prática docente e da realidade escolar (VIGNADO, 2007; FERNANDES, 2008).

Juntamente aos aspectos apontados, percebemos a formação continuada como processo capaz de promover maior compreensão das questões pessoais envolvendo os professores, como a identidade, os desejos, os anseios e as histórias de vida, proporcionada pela proximidade entre pesquisador e sujeitos. Nesta perspectiva, intensifica a relação afetiva e de estudos entre professores, a discussão em grupo, a expressão das concepções de mundo e a possibilidade de apropriação de conhecimentos diversos que podem ser, continuamente, ressignificados pelas relações sociais, culturais e históricas dos professores atuantes com as crianças pequenas. No processo de formação, o acompanhamento da rotina escolar, as observações de práticas educativas, entrevistas coletivas e narrativas docentes produzem dados que se tornam oportunidades para estudos e apropriação de conhecimentos da infância, como o cuidado, a educação e as especificidades do desenvolvimento infantil. Ao final, constituem-se em eixos orientadores de experiências vivenciadas em atividades e brincadeiras, que provocam “[...] uma significativa ressignificação das práticas e dos discursos produzidos pelas educadoras” (FERNANDES, 2008, p. 117).

Contribuições de pressupostos histórico-culturais destacam implicações pedagógicas na formação de professores de Educação Infantil. Para exemplificar, estudos e análises de práticas educativas realizadas no período de 1994 e 2004, demonstram a preocupação de professoras em cumprir o planejamento, mesmo de forma descontextualizada e descontínua (GAMBA, 2009). Nessa direção, gradativamente, os programas de formação continuada podem contribuir para a revisão e transformação do pensar e agir de professores, ao possibilitar condições efetivas para refletir sobre o valor de conhecer as crianças, seus interesses, saberes e necessidades. Isso implica compreender que a forma como a criança aprende e se desenvolve pode guiar a intencionalidade docente no planejamento e organização de situações propostas e dirigidas ao acesso aos elementos da cultura humana e motivadoras da atividade, curiosidade e desejo de aprender na infância.

Gamba (2009, p. 149) sintetiza esse modo de formação continuada de professores com base em princípios da Teoria Histórico-Cultural, da seguinte maneira:

Os referenciais teóricos da teoria histórico-cultural apontaram os avanços do processo [...] no olhar do professor, para as crianças, suas vidas, desejos, necessidades. A criança foi considerada com maior capacidade para aprender, olhando para suas singularidades e heterogeneidade. Cada professor comprometeu-se mais com a aprendizagem das crianças, favorecendo sua atividade e sua participação. Criaram-se novas necessidades e novos motivos para que a aprendizagem pudesse acontecer de forma significativa, com base em valores humanizadores, com intencionalidade educativa declarada, dando acesso ao saber elaborado. O elemento afetivo acompanhou os processos de aprendizagem. O tempo das crianças foi melhor compreendido como diferente do tempo dos adultos. As atividades ganharam em qualidade, significação e sentido.

Nas leituras empreendidas para composição deste texto, ficou evidente que propostas de formação continuada restritas à participação das professoras em cursos, palestras, seminários, oficinas, reuniões e encontros esporádicos podem ser pouco potencializadoras de processos de estudos e reflexões. A situação se agrava quando a formação é realizada fora do ambiente escolar, pois, nem sempre, possibilita a presença de todos os profissionais da educação, por razões diversas. Nesse viés, os encontros de formação configuram-se como processos fragmentados e sem continuidade, por não apresentarem ações formativas dirigidas à constituição profissional, aos estudos e a reflexão sobre a prática (ASSIS, 2014).

Em consonância com essas ideias, registramos que, por vezes, a carga horária de trabalho dos professores inviabiliza a participação em cursos de curta e longa duração, em congressos ou similares. Diante da questão, surge a necessidade de investimento financeiro e de condições de trabalho em que haja tempo efetivo de estudos para possibilitar a continuidade de aprendizagens teórico-práticas, imprescindíveis ao desenvolvimento pessoal e profissional de professores atuantes na Educação Infantil (AMORIM; LIMA; ARAÚJO, 2017, p. 395).

Somando-se a outros processos relativos à socialização de vivências e professores com seus colegas, reiteramos a necessidade de potencializar estudos e reflexões empreendidos para a qualificação da prática educativa e envolvimento ativo desses profissionais. Ainda, evidenciamos o valor de repensar ações que envolvem a formação contínua para colocá-la a serviço da sua constituição pessoal e profissional e qualificar processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, pesquisas desenvolvidas em Centros de Educação Infantil, que objetivam à formação continuada de professoras, indicam que o registro das práticas educativas, realizadas nesse nível de ensino, podem tornar-se instrumentos de reflexão e de transformação do agir docente. Esse processo se inicia ao constatar a falta de compreensão de professores em relação à profundidade de conhecimentos e de fazeres e mediante a dificuldade demonstrada em perceber o valor da organização dos espaços e tempos escolares,

como meios capazes de impulsionar o êxito de propostas educativas e de criar possibilidades de aprendizagens infantis (ZURAWSKI, 2009; CALIL, 2010).

Partimos da compreensão de que elaborar estratégias e metodologias provocadoras de reflexão e mudanças voltadas às novas concepções e processos típicos da Educação Infantil é um caminho particularmente desafiador. Todavia, corroboramos as concepções de Zurawski (2009, p. 68) que sustentam programas de formação de professores organizados de forma a desenvolver capacidades essenciais à atuação docente ativa e humanizadora, tais como:

[...] prestar atenção e valorizar as formas das crianças cuidarem de si mesmas, incentivar a socialização, entender e não apenas evitar os conflitos entre as crianças, atuar no desenvolvimento da linguagem oral em situações significativas, bem como da aproximação das crianças com outras linguagens da cultural, consiste no próprio cerne do trabalho com as crianças pequenas, não se constituindo em tarefas “extras”, a serem feitas se houve tempo para tal.

Experiências desenvolvidas com profissionais da Educação Infantil em contextos integrados e propostos em grupos de estudos demonstram resultados transformadores em programas de formação de professores dirigidos ao processo de humanização de adultos e crianças, no ambiente escolar. Quando o foco dos estudos envolve o papel da escola, do professor e da criança e a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, criam-se possibilidades de compreensão da educação como um processo contínuo e desenvolvente, capaz de promover saltos qualitativos na atuação docente e na forma de relação da criança com o mundo. Nessa direção, a atividade de estudo dos professores pode impactar a prática docente e desencadear mudanças teórico-práticas, principalmente relativas à apropriação de uma teoria capaz de qualificar o trabalho pedagógico (MAGALHÃES, 2014; PINAZZA, 2014). Tais resultados de investigações evidenciam o trabalho educativo como uma atitude intencional e direcionada à humanização, que exige “[...] consciência da necessidade de estudo e aprimoramento da prática, rompendo com a lógica do cotidiano e, ainda, mediando as ações da criança para as esferas do não cotidiano” (MAGALHÃES, 2014, p. 112).

Emerge, assim, o desafio de desenvolver programas formativos dirigidos à transformação de uma lógica social expressada nas práticas escolares, focada em ações estanques de adultos e crianças e elementos curriculares pouco humanizadores (CALIL, 2010; PINAZZA, 2014). Isso implica privilegiar programas capazes de contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal de professores, motivar reflexões sobre culturas docentes e criar oportunidades para o intercâmbio de vivências. Desse ponto de vista, as possibilidades de aproximação das práticas docentes com as teorizações apreendidas tornam-se aspectos positivos ao atribuir sentidos às práticas vivenciadas na realidade do espaço escolar, legitimando a formação pela relação estreita com problematizações presentes nos

contextos educativos. Ao assumirem-se como corresponsáveis pela sua formação e melhoria das práticas desenvolvidas, professores conseguem colocar-se como investigadores de seus próprios fazeres e como (re) construtores de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentais para a atuação na escola da infância.

Nessa direção, percebemos avanços significativos em ações docentes e reflexões de práticas educativas, em situações que proporcionam espaço, envolvimento e aproximação entre esses profissionais, o que favorece o aparecimento de atitudes colaborativas no grupo. Reuniões, encontros, discussões, entrevistas e observações estimulam aprendizados para o agir docente e novos olhares em relação aos ambientes escolares, incluindo importar-se mais “[...] com a diversificação das propostas não só na sala de referência como em atividades desenvolvidas em outros espaços da unidade [...] e observar, mais atentamente, as crianças nesses espaços” (CALIL, 2010, p. 182-183).

Na Educação Infantil, os processos de formação continuada fortalecem-se por meio de estudos e intervenções desenvolvidos com a intenção de sistematizar princípios para a qualificação da organização do ensino. Envolvem-se, nesses processos, compreensões sobre os estágios de desenvolvimento infantil, com o objetivo de adequar os conteúdos às características e especificidades da faixa etária das crianças. Assim, o trabalho pedagógico consiste em analisar o conteúdo da atividade da criança e de como essa atividade é constituída nas condições concretas de vida, considerando que “[...] em cada fase de desenvolvimento, uma determinada atividade da criança desempenha o papel de atividade principal, governando as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade” (PASQUALINI, 2010, p. 201).

Além dos aspectos apontados, destacamos o desafio de professores com o manejo das relações entre as crianças, conteúdos, recursos e o domínio de conhecimentos teóricos de diferentes naturezas, principalmente aqueles relacionados ao desenvolvimento psíquico infantil e sua lógica interna. Desse modo, a formação continuada pode contribuir para articular postulados teóricos sobre a educação da criança pequena, a instrumentalização docente e o direcionamento de situações educativas concretas, considerando que “[...] somente o conhecimento teórico permite enxergar além de seu próprio fazer, captando a essencialidade dessa prática social” (PASQUALINI, 2010, p.201).

Em diversos estudos e trabalhos acadêmicos analisados, reunimos valorosas contribuições acerca do brincar e da brincadeira na Educação Infantil, especificamente da criança incluída. Dentre elas, destacamos que a partir da ativa participação de professores nos cursos de formação e pela análise de suas narrativas, torna-se possível o desenvolvimento de

estratégias e recursos para conhecer capacidades e interesses da criança incluída. Por vezes, o desconhecimento de professores em relação às capacidades e às necessidades de crianças especiais, pode comprometer a elaboração de estratégias e a utilização de recursos para mediar ações das crianças nas atividades propostas. Tal carência impacta, de forma negativa, o envolvimento das crianças que, em alguns momentos, podem apresentar comportamentos atípicos, como destruir material da sala, agredir colegas, retirar-se sala ou isolar-se com a posse de um objeto (SANT'ANNA, 2016).

Nesse contexto, a formação continuada apresenta-se como possibilidade de oferta e garantia de uma educação humanizadora, para a inclusão de alunos com e sem deficiências. A escola, “[...] [como] espaço e tempo de humanização, tanto de professores quanto de crianças, tratando-se, portanto, [de] um ambiente de onde podem emergir os processos e práticas efetivas de inclusão na sociedade” (AMORIM; LIMA; ARAÚJO, 2017, p. 401).

Partimos da premissa que a identificação destes problemas permite intervenções capazes de prover subsídios aos profissionais da educação, com estratégias direcionadas ao auto gerenciamento das necessidades de crianças especiais e à elaboração e execução de um plano personalizado individual, com o objetivo de assegurar autonomia e colaboração infantis. Nesse processo formativo, as contribuições oriundas da inclusão e da aproximação da família da criança, em especial, o valor das informações dadas pelos pais, sobre o brincar de seus filhos, tornam-se essenciais à elaboração de projetos e composição de ambientes e espaços propícios ao desenvolvimento do brincar – livre ou estruturado – atividade principal do processo de aprendizagem na Educação Infantil. Assim, em todas as situações, torna-se imperativo

[...] o aprimoramento das brincadeiras, por meio de mediações mais adequadas às suas reais dificuldades vivenciadas em escolas abertas para a diversidade, com propostas pedagógicas baseadas nessas necessidades e com meios que permitam ao professor executar as estratégias específicas para que a aprendizagem ocorra, por intermédio de uma escola inclusa (SANT'ANNA, 2016, p. 38).

A tríade, formação continuada, brincar e Educação Infantil, pesquisada em trabalhos científicos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos Grupos de trabalho 07 e 08 da ANPED e no banco da SciELO, suscita análises de produções acadêmicas sobre *Formação Continuada na Educação Infantil: interfaces com o brincar*. Da busca empreendida, um número significativo de trabalhos localizados não traz resultados à temática focada na pesquisa, mas apresenta temas relativos à formação inicial, educação especial, leitura e escrita, dentre outros. Somente 3 (três) títulos investigam o vínculo entre a formação e a

brincadeira, reconhecendo a formação continuada como possibilidade de estimular práticas brincantes com as crianças na Educação Infantil (SOARES; CÔCO; VENTORIM, 2016).

Nos bancos de dados dos Grupos de Trabalho GT07 (Educação de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos) e GT08 (Formação de professores), assinalamos trabalhos produzidos de 2009 (ano que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, marco legal que legitima a brincadeira como eixo orientador das práticas pedagógicas na Educação Infantil) a 2015. Após refinamentos, 6 (seis) trabalhos desenvolvidos, predominantemente, nas regiões Sul e Sudeste do país, exibem a formação como meio para aprimorar a prática docente em relação à brincadeira e seus desdobramentos nas atividades com as crianças. Em relação à temática, Soares, Côco e Ventorim (2016, p. 98) evidenciam que

[...] embora focalizem as crianças como sujeitos centrais das pesquisas, os trabalhos apontam a formação dos professores como elemento relevante no que concerne ao brincar, principalmente no movimento de atuação com os pequenos. Nesse sentido, prioriza-se uma formação que possibilite ao professor criar condições para as situações de brincadeira, organizando espaços e tempos para brincar, utilizando a brincadeira como recurso para ensino de conteúdos e intervindo nas ações brincantes. Há predominância de uma lógica de mediação e colaboração dos docentes para a ampliação do repertório cultural infantil e para a construção de significados nos momentos de brincadeiras, atribuindo ao adulto um papel relevante no brincar.

Dos trabalhos localizados na pesquisa no banco de dados do GT07, afirmamos a escassez de títulos associando os descritores *formação* e *brincar* em cursos de formação continuada, especialmente dirigidos a discutir aspectos da mediação como elemento central nas práticas pedagógicas. Além disso, ficou evidente, a necessidade de reflexão sobre o valor do elemento lúdico no trabalho educativo com as crianças. Depreendemos, assim, que estes resultados indicam a urgência de investimentos em ações formativas em relação ao valor do brincar, para instrumentalizar práticas educativas sustentadas na brincadeira.

Estudos relativos à formação envolvendo políticas nacionais de formação inicial e continuada de professores para a Educação Infantil, implementadas no Brasil e na Argentina, demonstram contradições e ambiguidades da realidade histórico-social. A partir delas, foram instalados os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu na formação de professores no contexto brasileiro e os processos formativos de constituição e manutenção do Grupo de Estudos Outros Olhares para a Matemática – GEOOM, de acordo com Meinecke e Portal (2014).

Da busca bibliográfica, que, inicialmente, trouxe mais de 800 (oitocentos) títulos, em diversas áreas do conhecimento, sinalizamos o valor do tema no âmbito de trabalhos científicos sobre Formação Continuada de Professores de Educação Infantil, embora o refinamento tenha trazido somente 4 (quatro) títulos relacionados aos critérios de seleção estabelecidos em nossa pesquisa. Desses resultados, concordamos com a necessidade de

formação contínua, uma vez que a formação inicial parece insuficiente para responder às complexas demandas que surgem do cotidiano escolar, a fim de promover capacitação “[...] além da instrumentalização do fazer do professor na prática docente” (MEINECKE; PORTAL, 2014, p. 263).

Nesse espaço dedicado às contribuições acadêmicas, socializamos uma pesquisa desenvolvida na área de infâncias, formação de professores e de linguagens, apresentando reflexões sobre relações entre concepções de sujeito e educação, adultos e crianças e crianças entre crianças. Na perspectiva histórico-cultural, estas relações são mediadas pelas produções culturais elaboradas no contexto de instituições de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao estudar os modos que as infâncias são vividas e se constituem no contexto de creches públicas municipais, vislumbra-se a possibilidade de criar espaços discursivos, nos quais a linguagem possa ser compreendida como um produto da atividade humana coletiva (MOREIRA *et al*, 2015).

Das leituras empreendidas, identificamos, também, estudos relacionados à formação continuada de professores da Educação Infantil, a partir de referenciais teóricos, de memoriais autobiográficos e de suas relações com a reelaboração da prática docente. Tais registros possibilitam a organização das histórias de vida profissional das professoras e a construção de seus perfis biográficos, aspectos fundamentais para provocar discussões, estimular a troca de experiências e benefícios do contato com seus pares, a fim de promover aprendizagens e conhecimento, dirigidos ao incremento da prática docente (SILVA, 2017).

Embora a formação envolva reflexão, compartilhamento de saberes, questionamentos e respostas aos anseios e desejos docentes para atender às especificidades da prática educativa, por vezes, a impossibilidade de responder às necessidades de professores, provoca atitudes resistentes diante da oferta de formação. Essas reações, caracterizadas pela ambivalência, podem comprometer e dificultar avanços às especificidades da formação, segundo Silva (2017, p. 116):

Constatamos que a formação continuada apresenta uma contribuição em nível de conhecimento técnico, do saber-fazer, mas que apresenta lacunas no que se refere às demandas de unidade teoria/prática, a partir do momento que não supre as necessidades formativas das professoras no que se refere à ampliação dos conhecimentos profissionais docentes. Podemos inferir que essa formação continuada não tem contribuído de forma significativa para que as professoras analisem criticamente a realidade, para possibilitar a reelaboração da prática docente.

Dos trabalhos localizados, observamos que a maioria apresenta estudos relacionados à formação no local de atuação dos profissionais envolvidos. Os demais estudos e intervenções registram pesquisas dirigidas à formação docente, com foco nas contribuições histórico-

sociais, organização dos espaços, especificidades do desenvolvimento da infância, inclusão de crianças com necessidades especiais e interação entre pares. Alguns trabalhos destacam a inviabilização de participação nos cursos de formação, principalmente, quando realizados fora do contexto escolar.

Reconhecemos, pois, a formação continuada como instrumento capaz de promover reflexão da prática docente, proporcionar novas possibilidades de atuação, incentivar o intercâmbio de conhecimento e a interação entre pares, contribuir para aprendizagens sobre o papel da escola, do professor e da criança e compreender as especificidades e necessidades infantis, dentre outros aspectos (MAZZEU, 1998; VIGNADO, 2007; FERNANDES, 2008; GAMBA, 2009; MAGALHÃES, 2014; PINAZZA, 2014).

Não obstante os recortes de literatura comprovarem seu valor, nos dias atuais, a formação profissional de professores da escola da infância ainda representa um grande desafio aos cursos elaborados e dirigidos a esse fim. Durante o processo formativo, defendemos que professores necessitam ser ouvidos para articular propostas de formação às suas histórias de vida e experiências e garantir espaço propício aos estudos e reflexões contínuos, com a finalidade de apropriação teórico-científica. Além disso, a restrição da participação de professores em cursos de formação, por motivos diversos, tais como a intensa carga horária de trabalho e sua realização fora do ambiente escolar, inviabiliza a promoção de crescimento e transformação pessoal e profissional. Esse cenário pode ser acentuado quando a formação é realizada de forma aligeirada, em cursos denominados de treinamento e de reciclagem, que nem sempre ofertam aprofundamento de conhecimentos teóricos sobre questões relativas ao binômio educar-cuidar e ao papel do professor, na sociedade atual (ASSIS, 2014; AMORIM, LIMA, ARAÚJO, 2017).

Apesar de diferentes vieses, as considerações tecidas indicam a formação continuada como um processo permanente, contínuo, inconcluso, coletivo e profissional, que envolve diversas etapas e instâncias formativas, permeadas por mecanismos políticos e ideológicos. Além desses aspectos, incluímos reflexões sobre a vida, a prática educativa e o desenvolvimento de estudos, tanto na área específica do conhecimento quanto de distintas áreas da produção científica. Desse ponto de vista, o professor é situado em processos formativos como sujeito de sua própria constituição humana, na medida em que se torna capaz de tomar sua prática educativa, como objeto de reflexão, à luz da perspectiva histórico-social (PASQUALINI, 2010).

Dessas discussões, acentuamos o papel de professores, como profissionais intencionalmente forjados a planejar, organizar, desenvolver e avaliar situações capazes de

impulsionar o desenvolvimento humano na infância. Essa profissionalidade se constitui pela sua própria humanização e pela apropriação de conhecimentos científicos, para orientar, conscientemente, seus modos de pensar e de agir no interior da escola de Educação Infantil.

No próximo item, apresentamos contribuições teórico-científicas, relacionadas à formação continuada de professores e estudos desenvolvidos por autores que comungam dos pressupostos histórico-culturais.

3.2 A formação continuada de professores de Educação Infantil: contribuições teórico-científicas

Com o propósito de atingir a plenitude das possibilidades de humanização na Educação Infantil, neste item, buscamos fundamentar o valor da formação continuada de professores e suas implicações, em relação às práticas educativas emancipadoras com as crianças pequenas, por meio de suporte teórico e científico.

Nessa direção, reconhecemos que a atuação docente implica a apropriação de conhecimentos direcionados ao planejamento e à organização de ações educativas, intencionalmente voltadas ao envolvimento da criança naquilo que ela faz na escola, a fim de promover avanços no desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Nossa defesa encontra embasamento em estudos desenvolvidos por Luria (1988), Lima (2005), Martins (2011), Mello; Luggle (2014), Malaguzzi (2016) e Folque (2018), dentre outros autores, em documentos e na legislação vigente atual, que amparam discussões sobre a temática.

De modo especial, a partir daqui, retomamos contribuições da Teoria Histórico-Cultural para provocar reflexões acerca da formação continuada de professores dirigida à educação planejada e organizada para a humanização de adultos e de crianças, na escola da infância. Essa Teoria firma a premissa de que a tarefa da escola consiste na promoção das máximas possibilidades de humanização infantil, pela atuação e mediação docente, envolvendo a organização consciente de situações educativas para ofertar, à criança, o acesso à cultura mais elaborada. Ademais, oferece embasamentos direcionados à prática pedagógica, pelas concepções fundamentais à compreensão do desenvolvimento da criança ao “[...] subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo promovendo o máximo desenvolvimento humano na escola” (MELLO; LUGGLE, 2014, p. 262).

Seguindo este raciocínio, compreendemos a educação desejada como prática desenvolvvente, pela qual a criança consegue internalizar as qualidades humanas criadas ao

longo da história, aprender a pensar, produzir a sua identidade, construir sua personalidade e ampliar conhecimentos cotidianos, em nível científico. Em outras palavras, a aprendizagem da experiência culturalmente acumulada é condição para o desenvolvimento humano e, a escola, nesse processo, o espaço propício. Nessa direção, os cursos de formação continuada de professores pressupõem a revisão de práticas educativas vigentes e o aprofundamento de estudos acerca da criança, da infância e do papel do professor como mediador cultural no processo de desenvolvimento humano, nos primeiros anos de vida.

É importante destacar estudos de Vygotski (2001) e de Mello e Lugle (2014, p. 268) os quais evidenciam a tarefa de mediação do professor, como “[...] o adulto mais experiente na apropriação pela criança ou aluno dos elementos culturais e do conhecimento científico mais elaborado.” Assim compreendida, a mediação configura-se como uma parceria de aprendizagem, entre o professor e a criança, ao firmarem uma relação efetiva com a cultura. Nessa parceria, a mediação se estabelece em uma atitude colaborativa, que acontece quando o grupo trabalha junto para alcançar ao objetivo comum de se apropriar de elementos da cultura. Em tal processo, de forma alguma, a mediação pode ser autoritária.

Para elucidar essa premissa e na contração da atitude mandatária, Lima (2005, p. 147) reconhece a essencialidade do trabalho colaborativo como expressão do processo mediado da aprendizagem infantil. Essa atuação permite que a criança seja “[...] capaz de aprender com a parceria do adulto e de seus iguais e, ao aprender os modos de ação e de atitudes coletivamente, tem condições de agir independente.”

Outros aspectos do trabalho docente envolvem a promoção de situações educativas potencialmente humanizadoras, capazes de impulsionar a apropriação e o desenvolvimento das qualidades humanas, em suas máximas possibilidades. Dentre estas, destacamos ações relacionadas ao planejamento e organização, decisões, escolhas, divergência de pontos de vista, levantamento de hipóteses, reflexão e avaliação, de forma a proporcionar, ao grupo, a realização dessas ações, de forma independente.

A nosso ver, para estabelecer mediações intencionais entre a criança e a cultura e ampliar seu acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, a atuação docente exige apreender e apropriar-se de conhecimentos relacionados às regularidades do desenvolvimento da criança, de seu papel no processo de aprendizagens e do papel que o adulto desempenha no processo educativo. Vale destacar a importância de compreender as especificidades da infância, especialmente, as características das fases de desenvolvimento da personalidade e da inteligência infantil, que se tornam essenciais à organização de situações educativas apropriadas a cada momento da vida da criança (LIMA, 2005).

Isso porque, desde o nascimento, a criança está em constante interação com adultos que buscam, ativamente, incorporá-la à sua cultura que se acumula historicamente. Inicialmente, a resposta que a criança dá ao mundo é dominada pelos processos naturais, proporcionados, especialmente, pela sua herança biológica. Pela constante mediação de adultos, inicia-se a formação de processos psicológicos instrumentais mais complexos, que só podem funcionar durante a interação de crianças e adultos, que se tornam mediadores do contato da criança com o mundo. À medida que a criança cresce, os processos que, em princípio, eram partilhados com os adultos, são executados, internamente, pelas próprias crianças, como ratificam as considerações de Luria (1988) tecidas em relação às tarefas práticas de criação e educação de crianças. Sobre isso, o autor argumenta que, quando uma criança entra na escola

[...] ela não é uma *tábula rasa* que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possuiu suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança, para lidar, por si mesma, com tarefas culturais (LURIA, 1988, p. 101, *grifos do autor*).

Desafiar a criança para além do seu desenvolvimento real, por meio de situações promotoras de aprendizagens, é uma das principais atribuições dos professores da infância. No ensino desenvolvente, existe a possibilidade de criar condições para humanização na infância e promover bases para o desenvolvimento do pensamento teórico, em níveis seguintes do processo educativo.

Essa educação potencialmente desenvolvente pressupõe a atuação de professores atentos e capazes de provocar e de perceber saltos qualitativos no desenvolvimento da criança, ao oferecer situações que abarcam formas mais elaboradas da cultura, nas quais a criança é capaz de assumir a condição de sujeito ativo. Percebemos que, quando há escassez da presença e do acesso aos elementos culturais produzidos pelo homem, também empobrecem-se as possibilidades de aprendizagens que impulsionam, qualitativamente, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança pequena (MELLO; LUGLE, 2014).

Tais considerações alicerçam o entendimento de que a criação de novas necessidades de conhecimento ao longo da infância, tais como a necessidade de conhecer coisas novas, a partir de situações pedagógicas em que a criança participe ativamente, é provocada intencionalmente, pelo professor, conforme sustentam Mello e Lugle (2014, p. 268):

Por meio de atividades educativas humanizadoras – que consideram a importância da criação de motivos nos sujeitos, que respondem às suas necessidades de conhecimento – a criança ou o aluno cria hábitos e novos motivos para o estudo, para o conhecimento. Nesse processo de criação de necessidades, que terá como consequência a aprendizagem e o desenvolvimento, o sujeito ativo no processo educativo é o elemento chave.

A fim de ampliar a questão do papel da educação, do bom ensino colaborativo e da mediação educativa, destacamos contribuições histórico-culturais, considerando o lugar que a criança ocupa, tanto nas relações sociais, como no interior do ambiente escolar, de acordo com as concepções de Lima e Mello (2006, p. 56):

A teoria Histórico-Cultural pressupõe que a criança, na interação com a cultura, amplia suas relações sociais e suas formas de linguagens, revelando suas curiosidades, dúvidas e conhecimentos que se acumulam na interação com as outras crianças e com os adultos com quem convive. Partindo da compreensão de que a criança é um ser concreto, só podemos compreender esse ser (criança) a partir da compreensão do seu contexto social. A abordagem que desconsiderar essa possibilidade terá uma análise parcial da criança e qualquer orientação educacional, dela decorrente será, também, parcial na promoção do desenvolvimento integral da criança. Com essa concepção de criança, podemos entender a dinâmica que se estabelece entre a educação escolar e seu desenvolvimento. Pensar a criança nessa visão nos obriga a pensar no conjunto de seus direitos, o direito à infância.

É evidente que a aprendizagem escolar busca orientar e estimular processos internos de desenvolvimento, seguindo ensinamentos de Vigotskii (1988). Nessa perspectiva, a tarefa de uma análise do processo educativo baseia-se em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento, no momento em que se apresentam, durante o curso da aprendizagem escolar. Tanto na sala como nos demais espaços escolares, o agir docente deve incidir no desenvolvimento que está em vias de acontecer, de acordo com Lima (2005, p. 149):

Emerge, então, a instituição como espaço das expressões infantis, dos modos específicos da criança apropriar-se de novos conhecimentos, de objetivar seus aprendizados e de externar seu modo de relacionar-se com o mundo. Desse modo, a instituição educacional na infância estrutura-se com a intenção de provocar a atividade da criança, concretizando-se como um ambiente acolhedor das diferenças culturais, raciais, religiosas; provocador de relacionamentos entre as crianças e entre elas e os adultos e aberto às possibilidades de atividade (jogar, escrever, movimentar-se, cantar, pintar, desenhar, conversar, aprender normas), além de ser lugar de acesso aos materiais cujas regras de utilização são mediadas pelos adultos e crianças mais experientes.

Ora, a participação efetiva da criança em situações educativas nas quais é reconhecida como sujeito ativo, torna-se condição basilar para suas aprendizagens, quando passa a ocupar um importante lugar nas relações das quais participa, no ambiente escolar, concretizando a sua participação protagonista. A aprendizagem se intensifica, ainda mais, quando a expectativa do professor for positiva em relação à sua capacidade de ação e de atitudes, e ao compreender que “[...] um trabalho educativo desenvolvente das máximas possibilidades de

humanização das crianças reclama tanto a participação ativa delas nas situações sociais das quais participa quanto o papel mediador da professora” (LIMA, 2005, p. 173).

Em paralelo aos postulados teóricos e científicos de autores, aqui referenciados, apresentamos aspectos da legislação brasileira vigente, que estabelece e ampara garantias, direitos e especificidades de uma educação de qualidade, dirigida à criança pequena.

Inicialmente, apresentamos a criança como sujeito histórico e de direitos, nas relações sociais e práticas cotidianas. É para essa criança, que a lei brasileira soberana consolida o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros, de forma ampla e irrestrita, contemplando, pela primeira vez, a idade da infância. A partir dessa concepção, a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, questiona, produz sentidos e cultura e se humaniza.

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

Junto aos aspectos teóricos apontados, a formação continuada encontra suporte legal à sua efetivação, configurando-se como exigência formal sob a responsabilidade de escolas e de Secretarias Municipais de Educação. Longe de ser uma opção, sua obrigatoriedade está expressa no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), transcrita a seguir:

Art. 62, parágrafo 1º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

Art. 62, parágrafo 2º - A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Parágrafo único - Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Visando à valorização dos profissionais da educação, o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001) direciona particular atenção à formação inicial e continuada dos professores, especialmente às condições adequadas de trabalho, tempo dedicado ao estudo, preparação de aulas, salário digno e plano de carreira. Tais atribuições visam à educação de crianças de até 6 (seis) anos de idade, por profissionais especializados e capazes de mediar situações promotoras de aprendizagens e de desenvolvimento humano. O Plano ainda prevê a qualificação específica de professores, incluindo o conhecimento de bases científicas do desenvolvimento infantil, a produção de aprendizagens e a habilidade de

reflexão sobre a prática, tornando-se fonte de novos conhecimentos, no processo educativo. Para assegurar o direito da criança ao cuidado e à educação, a partir do nascimento, o documento institui a Meta 15 que ampara a formação, o trabalho educativo e o ensino na Educação Infantil:

1.8) Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; e

1.9) Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2001).

Neste panorama legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em consonância com a determinação do artigo 9º, inciso IV da LDB e complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos estados e municípios, estabelecem marcos para a elaboração das propostas pedagógicas para as crianças de até 6 (seis) anos. Os termos da legislação apresentam diretrizes dirigidas à valorização do magistério para cumprir requisitos que envolvem um sistema de educação continuada capaz de proporcionar, aos professores, constante crescimento de seu domínio sobre a cultura letrada e o desenvolvimento da visão crítica sob a perspectiva de um novo humanismo:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve 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 (BRASIL, 2010).

O atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE (BRASIL, 2014) estabelece 20 (vinte) metas e estratégias, com o propósito de cumprir o disposto no artigo 214, da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Especificamente direcionada à formação de professores, à valorização dos profissionais da educação e à formação continuada em nível de pós-graduação, transcrevemos a Meta 16:

Meta 16 – Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica *formação continuada em sua área de atuação*, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, *grifos nossos*).

Neste viés humanizador, alcunhado nos documentos legais, a formação continuada de professores atuantes em escolas de Educação Infantil assume particular importância ao objetivar o desenvolvimento de práticas educativas que buscam articular aprendizagens das

crianças com os conhecimentos que integram o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da humanidade. Nessa perspectiva, citamos a natureza social do homem que, respaldada pelo desenvolvimento intelectual e psíquico, a partir da apropriação daquilo que gerações anteriores já produziram, incorporaram, superaram e transformaram, insere o homem no mundo da cultura.

Para assegurar o domínio da cultura teórica e técnica que envolve o trabalho docente em relação à dinâmica entre a aprendizagem e o ensino, a formação de professores se institui como uma via de constituição profissional, que se torna determinante para a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos. Significa uma via estruturante de recursos afetivos e cognitivos, essenciais para compreender, devidamente, a cientificidade e a criticidade não somente do exercício da docência, mas, acima de tudo, as condições histórico-sociais, nas quais esse exercício acontece (MARTINS, 2011).

Assim, destacamos a formação continuada como uma condição fundamental para toda e qualquer mudança qualitativa da educação escolar pública e para a implementação de modelos educacionais embasados na Pedagogia Histórico-Crítica. Tais modelos exigem fortes investimentos nessa etapa de formação, haja vista as deficiências curriculares na formação inicial e à fragilidade cultural existente na formação de professores no Brasil.

Diante dos desafios e a fim de inverter essa situação, ratificamos a necessidade premente de estabelecer políticas públicas para destinar recursos financeiros e espaços específicos à formação pedagógica e didática. Na ausência de ambos, Saviani (2009, p. 154) é categórico e afirmar que a formação docente não se efetiva, conforme constata seus estudos:

Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho [...]. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento.

Ainda em relação aos profissionais atuantes em escolas da infância, a formação e o papel de professores, tecemos considerações acerca dos desafios de educar crianças na sociedade atual. Um deles relaciona-se à formação do perfil profissional de professores capazes de responder à complexidade da profissão e às novas necessidades infantis, nos dias atuais. Nessa perspectiva, consideramos a formação de profissionais habilitados científica e didaticamente a intervir no meio social e de contribuir para transformações de práticas educativas com as faixas etárias iniciais da infância. Reconhecemos, pois, a crescente valorização da formação inicial e a obrigatoriedade de desenvolvimento profissional, sustentada, cientificamente, por fundamentos teóricos e metodológicos (FOLQUE, 2018).

Nessa trajetória formativa, destacamos aspectos relativos ao desenvolvimento do pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas, o trabalho em equipe e outras dimensões, não menos importantes, envolvendo atitudes éticas, políticas e pedagógicas, bem-estar, qualidade de vida e o desenvolvimento humano sustentável, com o propósito de estabelecer relações sociais mais humanas e democráticas. Aos educadores da infância, essa formação pode motivar reflexões acerca das possibilidades do agir docente, da intencionalidade da ação educativa e de intercâmbio de experiências entre pares, como explicita Folque (2018, p. 39):

Em primeiro lugar concebemos os educadores de infância como profissionais comprometidos com a sociedade e o seu desenvolvimento, focalizando sua ação na ecologia da infância e assumindo-se, nesse quadro amplo, como promotores do desenvolvimento e da aprendizagem de todas as crianças. Cabe ao educador de infância ser mediador de culturas: as da infância, as culturas próprias de cada comunidade e aquelas acumuladas pelo desenvolvimento humano nas ciências, nas artes, nas humanidades e nos quotidianos.

Para acentuar o assunto, ora discutido, não podemos deixar de referenciar as Escolas da Infância, localizadas em Reggio Emilia, Itália. Há mais de 6 (seis) décadas, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, Malaguzzi (2016) empreende os passos iniciais para idealizar e edificar uma escola municipal, com o intuito de abrigar e educar crianças pequenas, órfãs e abandonadas, vitimizadas pela guerra. Desde então, dezenas de outras escolas foram edificadas em distintas regiões italianas, amparadas por um viés teórico que objetiva a participação envolvente da criança às propostas educativas, ao currículo e às escolhas e decisões da escola.

Em tais instituições, a formação continuada de professores recebe atenção, cuidado e rotina. Cumprindo essa finalidade, semanalmente, educadores organizam encontros para discutir e ampliar suas ideias e participarem, juntos, de programas de treinamento, especialmente organizados e preparados, para desenvolverem o hábito de questionar suas certezas e de ampliar os níveis de consciência sobre seu próprio trabalho. A partir de pesquisas e estudos, apropriam-se de conhecimentos contínuos e atualizados sobre criança, infância, educação e desenvolvimento infantil. Assim como as crianças, os professores sentem necessidade de crescer intelectualmente e de transformar experiências e pensamentos em novas ações. Por conseguinte, durante a formação, encontram oportunidades para refletir, observar, compreender seu papel como mediadores do conhecimento e reconhecer a criança como produtora ativa de sua aprendizagem.

Apesar de revelar a complexidade da formação por meios, reconhecidamente, limitados, Malaguzzi (2016, p. 78) assevera que o envolvimento dos professores e a busca por

conhecimento, são essenciais para formar profissionais capacitados e comprometidos, posto não ser possível começar se “[...] os professores não possuem um conhecimento básico acerca das diferentes áreas de conteúdo do ensino, a fim de transformar esse conhecimento em 100 linguagens e 100 diálogos com as crianças”.

Ao concluir as discussões tecidas neste estudo, buscamos alicerçar a formação continuada como um processo permanente de aprendizagens e de intercâmbio de experiências, capaz de contribuir, de forma efetiva, para o desenvolvimento profissional de professores. Encontramos fundamento, nas palavras de Silva (2017, p. 126):

A formação continuada precisa ter como referência as necessidades formativas das professoras, a partir dos desafios da prática docente, de modo que se torne um espaço para que os professores recarreguem suas energias a partir da ampliação do conhecimento teórico e prático. Com a adequação da formação às exigências do ensinar, o professor amplia a cultura geral e a cultura profissional para garantir a constante melhoria e qualidade ao trabalho docente.

A partir dessas fontes bibliográficas e frente ao referencial que embasa este estudo, neste item, procuramos evidenciar aspectos que compõem a propostas de formação continuada de professores de Educação Infantil, no cenário de produção de conhecimentos nos últimos anos. Como promotor de aprendizagens de conhecimentos das especificidades do desenvolvimento da criança, argumentamos em favor desse tipo de formação que pressupõe subsidiar as escolhas didático-pedagógicas expressas em propostas educativas, com o propósito de constituir-se como molas propulsoras para a formação de qualidades tipicamente humanas nas crianças pequenas.

Por fim, reconhecemos que essa atuação exige, dos professores, a compreensão de sua função como interventores e criadores de mediações para a configuração da relação ativa da criança com elementos da cultura humana.

No próximo capítulo, demonstramos, com dados históricos, econômicos e educacionais, o perfil do município, da escola e dos sujeitos da pesquisa e apresentamos, aspectos essenciais das ações metodológicas desenvolvidas no percurso da investigação: a entrevista semiestruturada, a observação de prática educativa e a proposta de formação continuada às professoras parceiras.

4 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA COM AS PROFESSORAS PARCEIRAS DO ESTUDO E A METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

Eu te dou as canções e as narrativas para que possa escrever a sua própria história entre as linhas lidas, para que você possa, pouco a pouco, pensar-se como um sujeito distinto e depois, elaborar as múltiplas separações que deverá enfrentar. Eu entrego a você os fragmentos de conhecimentos e as ficções para que não tenha muito medo das sombras e que possa fazê-las dançar (PETIT, 2010, p. 17).

No presente capítulo, iniciamos a composição do texto com a demonstração dos dados históricos, econômicos e educacionais do município que sedia a instituição infantil parceira do estudo. Em relação à escola eleita, detalhamos a organização dos espaços, tempos e materiais e apresentamos as professoras sujeitos da pesquisa, a partir dos relatos das entrevistas realizadas. Para esse fim, evidenciamos aspectos relacionados à formação acadêmica, formação continuada e tempo de atuação na Educação Infantil, dentre outros indicadores pertinentes a esse estudo.

Na sequência do capítulo, tecemos considerações acerca das ações metodológicas realizadas com as parceiras do estudo, que envolveram entrevista semiestruturada, observação de situações educativas e proposta de formação continuada.

No curso da investigação, primeiramente, realizamos a entrevista semiestruturada, com o intuito de coletar dados necessários e compor o perfil pessoal e profissional das professoras parceiras da pesquisa e compreender seus anseios e desafios. Após esta ação, utilizamos a observação de situações educativas em duas etapas, antes e depois dos encontros de formação continuada, desenvolvidos com as professoras parceiras e demais profissionais de educação, conforme explicitamos, na sequência.

Por último, sintetizamos a organização dos encontros formação continuada, propostos e realizados ao longo do ano de 2018. Tais encontros foram especialmente elaborados com o propósito de subsidiar práticas educativas das professoras parceiras, atuantes na Educação Infantil, por meio de conhecimentos teóricos e metodológicos, a partir de pressupostos histórico-culturais e especificidades da docência na escola da infância, com o intuito de oferecer instrumentalização para um trabalho pedagógico potencialmente humanizador.

No próximo item, apresentamos aspectos relativos à constituição do município de Medianeira (PR) e ao cenário educacional atual.

4.1 O município de Medianeira, PR

No ano de 1949, fundadores da Colonizadora Industrial e Agrícola Bento Gonçalves Ltda., situada no estado do Rio Grande do Sul, iniciaram estudos para implantação do Projeto de Colonização na região oeste do estado do Paraná. Com a finalidade de dirigir a empresa recém-fundada e liderar o processo de colonização em uma terra desconhecida e distante, foram escolhidos os colonizadores Pedro Soccol e José Callegari, reconhecidos pelo caráter ousado e desbravador. Ao chegarem ao destino, ambos católicos, iniciaram a construção de uma capela, palco da primeira missa que marcou a fundação da cidade batizada de *Nossa Senhora de Medianeira de Todas as Graças*.

Todavia, por situar-se entre as cidades de Foz do Iguaçu e de Cascavel, à cidade foi atribuído o nome *Medianeira*, que significa *metade* ou *meio*, suficiente para atender à devoção religiosa dos desbravadores e à localização geográfica. Em 1960, Medianeira elevou-se à condição de município pela Lei Estadual nº 4245, de 25 de julho de 1960 (ALEP, 1960).

Figura 1 - Mapa de localização do município de Medianeira, PR



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Quase 7 (sete) décadas após este registro, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2017) indicam expressivo crescimento no desenvolvimento populacional do município, estimado em 45.812 habitantes. Desse número, 85% residem na área urbana e 15% na área rural.

Em termos econômicos, o município tem expressividade na produção agrícola, pecuária, indústria, comércio e serviços, com amplo desenvolvimento na agroindústria, que destaca o município em nível local, regional, nacional e internacional.

No cenário da educação, em nível superior, o município abriga 6 (seis) Instituições de Ensino: 2 (duas) pública, sendo 1 (um) *campus* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e 1 (um) polo do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e 4 (quatro) do setor

privado: 1 (uma) unidade presencial da União Dinâmica Cataratas (UDC) e 3 (três) unidades na modalidade de Educação a Distância (EaD) Centro Universitário Internacional (Uninter), Centro Universitário de Maringá (Unicesumar) e Universidade Paulista (UNIP). Juntas, as Instituições de Ensino Superior – IES atendem, aproximadamente, 3 (três) mil alunos, de acordo com registros do Plano Municipal de Educação de Medianeira – 2015-2025 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MEDIANEIRA, 2015).

Em relação ao Ensino Médio e Ensino Fundamental, 8 (oito) colégios estaduais e 2 (dois) particulares ofertam estes níveis de ensino, em turmas distribuídas em horários diurnos e noturnos. Dos colégios estaduais, 2 (dois) ofertam Cursos Técnicos de Educação Profissional.

Na educação especializada, organizações sociais e civis desenvolvem atividades na Associação Medianeirense de Surdos e Fissurados (AMESFI), Associação Medianeirense de Otimização da Aprendizagem (AMOA), especializada no atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem e a Escola Espaço Amigo, que, mantida pela Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Medianeira (APAE), atende crianças, jovens e adultos.

Na Educação Infantil, o município dispõe de 9 (nove) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 13 (treze) escolas municipais urbanas e 1 (uma) escola do campo.

Localizados em distintos bairros do município, os CMEIs ofertam vagas para crianças com idades de 1 (um) a 3 (três) anos, em horário parcial ou integral. As 13 (treze) escolas municipais de Educação Infantil ofertam turmas de Pré I, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e de Pré II, para crianças de 5 (cinco) e 6 (seis) anos de idade.

No Quadro 8, sintetizamos números relativos às crianças atendidas em escolas públicas e particulares de Educação Infantil do município de Medianeira. Vale destacar que, desde 2007, todas as crianças de 4 (quatro) anos de idade têm vaga garantida em turmas do Pré-Escolar I da Educação Infantil, em escolas da rede pública municipal.

Quadro 8 - Crianças atendidas em escolas de Educação Infantil no município de Medianeira, PR.

Idade	Escolas Públicas	Escolas particulares	Total
Até 3 anos	1257	228	1485
4 a 6 anos	1093	137	1230

Fonte: IBGE (Ano 2018)

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Cartório de Registro Civil de Medianeira, relativos ao ano de 2018, o município atende 1485 (hum mil,

quatrocentas e oitenta e cinco) crianças com idade de creche, até 3 (três) anos. Os mesmos indicadores apontam 1093 (hum mil e noventa e três) crianças em idade pré-escolar, entre 4 (quatro) e seis (seis) anos, atendidas em instituições públicas e particulares.

Até 2011, crianças com 3 (três) meses de idade eram, regularmente, atendidas nos Centros Municipais de Educação Infantil. Todavia, a partir desse ano, os CMEIs começaram a ofertar atendimento somente para crianças a partir de 1 (um) ano de idade, decisão amparada pelo entendimento de a criança pequeninha permanecer no convívio familiar para reforçar laços de afeto e aumentar a imunidade às doenças comuns nessa idade. Por vezes, são abertas exceções em casos denominados de *situação de risco*, quando crianças menores de 1 (um) ano de idade são encaminhadas, à creche, pelo Conselho Tutelar ou pela Área da Saúde.

Nos CMEIs, as crianças de até 3 (três) anos, são atendidas por um período de 4 (quatro) a 11 (onze) horas diárias, de acordo com a disponibilidade de vagas e de exigências do Conselho Tutelar, por exemplo. Nas escolas de Educação Infantil da rede pública ou particular, crianças com idades de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, permanecem por um período de 4 (quatro) horas diárias. O atendimento ora descrito e prestado encontra amparo legal no artigo e inciso da LDB (BRASIL, 1996), transcritos a seguir:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013):

III - Atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Visando ao cumprimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabelecidas pela Lei nº 9.394/96, o município de Medianeira comprometeu-se a garantir os direitos conquistados pela criança em relação à Educação Infantil:

Art. 78 – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se direito da criança de zero a cinco anos, e tem como objetivo a formação básica da criança, mediante:

I - O desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade;

II - Proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional, moral e social; III - ampliar suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade;

IV - Aprimorar o cultivo de respeito mútuo, fundamentando-se na verdade, construindo-se sobre justiça e amor. (BRASIL, 1996).

Com esse fundamento, no ano de 2011, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, um grupo de trabalho iniciou estudos acerca da oferta da educação escolar no

município, cujos dados referenciam a Conferência Municipal de Educação (2013), documento que deu sequência à Conferência Estadual e Conferência Nacional (CONAE), realizada em 2014. Desses estudos preliminares, uma comissão elaborou o Plano Municipal de Educação do Município, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014:

Art. 8 - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

Face ao disposto nos objetivos da LDB (BRASIL, 1996), o Plano Municipal de Educação de Medianeira (2015) definiu metas e estratégias para a educação municipal, a serem cumpridas durante o decênio de 2015 a 2025. À Educação Infantil, objeto deste estudo, formaliza a proposta pedagógica, direcionada às instituições que atendem a criança pequena, seguindo critérios definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve 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 (BRASIL, 2010, p.18).

Especificamente, no que se refere à Educação Infantil do município de Medianeira, o Plano Municipal adotou o Currículo Básico para a Escola Pública do Oeste do Paraná, elaborado pela Associação de Municípios do Oeste do Paraná – AMOP (2014) com a intenção de oferecer subsídios à prática pedagógica a ser desenvolvida pelos profissionais da Educação Infantil. Dentre eles, destacamos o diálogo entre a teoria e a prática, estudos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, pressupostos filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos. Ainda compõem o currículo da AMOP, os eixos dirigidos à organização da Educação Infantil: Identidade e Autonomia, Corpo e Movimento, Intercomunicação e Linguagens, Conhecimento Físico, Social e Cultural e Noções Lógico Matemáticas. Com esse direcionamento, o Currículo visa à prática pedagógica capaz de

[...] promover o desenvolvimento infantil em sua totalidade, contribuindo para a construção da sua identidade e autonomia, atendendo as necessidades básicas do cuidar e do educar em cada faixa etária tendo em vista o brincar como direito e linguagem própria da infância (AMOP, 2014, p.59).

Junto aos aspectos educacionais apontados pelo Currículo, desde o ano de 2010, as 13 (treze) escolas da rede pública do município de Medianeira são atendidas pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) dirigido à introdução de novas tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem. Para esse fim, o programa oferece computadores, recursos

multimídia e conteúdos educacionais às escolas da rede pública. Em 2018, 5 (cinco) Salas de Recursos Multifuncionais eram ofertadas em 5 (cinco) CMEIs do município.

Em razão dessa especialidade, a Secretaria Municipal de Educação investe na capacitação de professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação do Programa PROINFO e oferta cursos sobre tecnologia e elaboração de Planos de Aula específicos às crianças da Educação Infantil.

A oferta de formação continuada de professores da rede pública de Educação Infantil do município encontra destaque na pauta de ações da Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2018, esse órgão contratou a professora Dra. Lígia Márcia Martins para conduzir o processo de formação dos profissionais atuantes em escolas municipais de Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Básica. Os encontros dirigidos pela professora e desenvolvidos em 4 (quatro) etapas, em momentos distintos, foram organizados sob a perspectiva de uma educação humanizadora, amparada pelos pressupostos da Teoria Histórico- Cultural.

Nesses encontros, a professora apresentou e explicitou temas diversos, relacionados às etapas do desenvolvimento da linguagem e das características humanas na criança, destacando conceitos sobre atenção focal, memória lógica e atividade guia em cada estágio da infância. Dentre outros temas discutidos, a estudiosa argumentou, por meio de estudos científicos, em favor pela não alfabetização de crianças pequenas da Educação Infantil.

Além da formação direcionada às professoras atuantes da rede municipal de educação, a formação também proporcionou encontros específicos sobre gestão escolar, aos diretores e coordenadores das escolas municipais.

De forma breve, neste subitem, apresentamos aspectos que compõem o perfil do município de Medianeira; destacadamente, em relação à oferta e ao atendimento de crianças em escolas públicas de Educação Infantil e detalhamos, brevemente, o cenário do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Ainda, tecemos considerações relacionadas aos encontros de formação continuada, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação do município de Medianeira, PR, realizados e conduzidos pela professora Dr^a Lygia Márcia Martins.

No próximo item, detalhamos aspectos envolvendo a infraestrutura e capacidade física de atendimento da escola investigada, a descrição dos espaços da instituição e a descrição dos sujeitos participantes da investigação.

4.2 A instituição infantil investigada

A Escola Municipal de Educação Infantil Carlos Lacerda, instituição parceira da pesquisa, localizada no município de Medianeira, estado do Paraná, foi inaugurada em 8 de julho de 1982 e está situada no Parque Independência, bairro residencial e comercial de classe média baixa, cerca de 2 (dois) quilômetros do centro do município. Nesse bairro, há oferta de escolas, creches, comércio, serviços, ônibus, 1 (uma) Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e a sede da Polícia Militar, que reforça a segurança de moradores. Atualmente, está estabelecida em uma rua sem saída e não pavimentada, aspecto que dificulta o trânsito de crianças, professores e familiares, principalmente em dias de chuva.

O acesso à instituição infantil é feito por um portão de ferro, que conduz às instalações internas da escola. Logo à entrada, está localizada a Secretaria, composta por mesas, armários e janela de vidro, pelo qual as secretárias prestam atendimento a quem o solicita.

Figura 2 - Vista externa da Escola Municipal Carlos Lacerda



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Do hall, um pequeno corredor conduz à Sala da Direção, mobiliada com mesa, cadeira e armário. Ao lado, na Sala de Coordenação, mesas, armários e cadeiras estão dispostos para acomodar as coordenadoras de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Pedagógica.

Na Sala dos Professores, há bancos construídos na extensão das paredes, armários e gavetas personalizadas, com os nomes de cada professor. Neste espaço destinado ao lanche e repouso durante o intervalo de aulas, algumas mesas dispõem de garrafas térmicas de café, chá, biscoitos, pão, margarina e geleia, oferecendo delicadezas aos profissionais da educação.

Retornando ao hall, encontramos o pátio coberto que une 2 (dois) blocos de área construída, onde estão distribuídas 10 (dez) salas de aulas, sendo 5 (cinco) em cada lado. 1 (uma) cozinha, 2 (dois) banheiros masculinos e 2 (dois) femininos, com 3 (três) vasos

sanitários cada, integram o ambiente. Desses, 1 (um) vaso com tamanho reduzido para atender às crianças pequenas e outro, adaptado aos alunos com necessidades especiais.

Nas paredes dos corredores laterais do pátio, cartazes de temas diversos e trabalhos manuais, geralmente produzidos pelas crianças, ilustram e decoram o ambiente. Próximos à parede, alguns bancos de madeira são dispostos para descanso.

Diariamente, o pátio sedia a formação de filas de crianças antes do início das aulas. Às segundas-feiras, regularmente, acontece o momento cívico, quando crianças e professoras cantam o Hino Nacional Brasileiro. Nesse dia, a diretora da escola comunica avisos, conversa com as crianças e, juntamente com elas, faz orações. O pátio configura-se como espaço privilegiado onde crianças brincam, correm, jogam bola, conversam, montam peças e jogos, tomam lanche e permanecem, antes e após o início das aulas e durante o intervalo.

Figura 3 - Pátio da escola antes do início das aulas



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Figura 4 - Pátio da escola durante o recreio



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Entre as salas das turmas, situa-se a cozinha, onde são preparadas as refeições diárias para crianças do turno da manhã e da tarde. As refeições são servidas, pelas cozinheiras, por uma abertura voltada ao corredor, sobre a qual estão dispostos pratos, talheres, copos e

canecas, de acordo com a refeição. Quando as crianças recebem a refeição, geralmente, retornam à sala de referência para comer o alimento, pois a escola não dispõe de refeitório ou de espaço específico para esse fim. Por vezes e, dependendo do lanche do dia, as crianças comem no pátio da escola, sentadas em um pequeno degrau. Na parede externa da cozinha, o cardápio expõe o lanche do dia e a criança pode escolher dentre os itens do cardápio, segundo sua vontade e assim, a refeição de cada criança é servida de acordo com a sua preferência.

Figura 5 - Hora do lanche



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

As 4 (quatro) salas designadas à Educação Infantil apresentam semelhanças em sua composição. Nelas, cerca de 25 (vinte e cinco) conjuntos de mesa e carteira, geralmente organizados em fileiras, são destinados para uso individual das crianças. Em algumas situações específicas, os conjuntos são dispostos em grupos de 4 (quatro) carteiras, em duplas ou em círculos, para atender distintas propostas pedagógicas oferecidas pela professora.

À frente das carteiras, um quadro de giz ocupa quase toda a extensão da parede. Nele, são fixados cartazes, calendário, relógio, informações e orientações. Acima do quadro de giz, bem próximo ao teto, folhas de papel A4, ilustradas com gravuras, desenhos e recortes coloridos, compõem o alfabeto, cujas vogais e consoantes estão apresentadas em letras escritas em caixa alta e minúsculas cursivas. Abaixo do quadro, estão fixadas folhas de papel A4, com os numerais de 0 (zero) a 20 (vinte), desenhados e pintados em cores. Vale destacar que tanto o alfabeto quanto os numerais e os cartazes são produzidos pela professora.

Em cada sala da turma há espaço designado para a professora, organizado com mesa e cadeira. Sobre a mesa, há livros de chamada, cadernos, recipientes para lápis, caneta, pincéis e folhas impressas com as propostas pedagógicas preparadas às crianças. Em algumas salas, os cantos acomodam baldes e caixas para guardar brinquedos, peças e jogos com os quais as

crianças podem brincar, após o término de uma proposta educativa. Em 2 (duas) salas, um canto é destinado à leitura, decorado especialmente para esse fim.

Figura 6 - Salas de referência das turmas de Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Figura 7 - Quadro de giz, calendário, numerais e produções infantis



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Ao fundo da sala, armários guardam materiais escolares (folhas de papel cartão, papéis coloridos, revistas, álbuns e jogos) utilizados, pelas crianças, em propostas pedagógicas e balcões dispõem de gavetas personalizadas com o nome de cada criança, escrito pela professora, nas quais são guardados materiais individuais e produções educativas infantis, pinturas, desenhos, colagem e gravuras, dentre outros, que compõem a *pasta de atividade* da criança. Geralmente, às sextas-feiras, a criança leva a pasta para casa, a fim de mostrar as tarefas realizadas aos pais e familiares.

Na parede, ao fundo, estão instalados um aparelho de TV de 32 polegadas e um aparelho de DVD, que são, habitualmente, utilizados para a exibição de filmes e vídeos. Em outros momentos, como propostas educativas que envolvem ensaio de dança e música coreografada, oferecidas em aulas de Educação Física e Artes, os eletrônicos tornam-se recursos fundamentais para incrementar as aulas cotidianas.

Figura 8 - Gavetas personalizadas com nomes das crianças



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Em ambas as paredes laterais, as janelas existentes são cobertas por cortinas coloridas, que amenizam a incidência do sol e da claridade, em dias quentes de verão. Geralmente, as cortinas permanecem fechadas a fim de evitar a desconcentração das crianças com o movimento que acontece nos espaços externos da escola, conforme esclarecimentos de professoras.

Nas salas de referência das turmas de crianças da Educação Infantil, habitualmente, as paredes expõem produções infantis, por vezes, penduradas com grampos em varais confeccionados com barbante.

A mostra de trabalhos infantis, tanto nos espaços internos como nos externos, é temporária, sendo substituída, semanalmente, por realizações mais recentes. Juntamente ao varal, os espaços vazios são ocupados por cartazes temáticos relacionados às datas festivas alusivas à Páscoa, ao Dia do Índio e ao Dia das Mães, por exemplo. Também há ganchos fixados na parede, para a criança acomodar e pendurar pertences pessoais, tais como mochilas, casacos e camisetas. Painéis, especialmente confeccionados, pela professora, para a verificação de presenças e ausências das crianças, complementam a composição e ornamentação das paredes escolares.

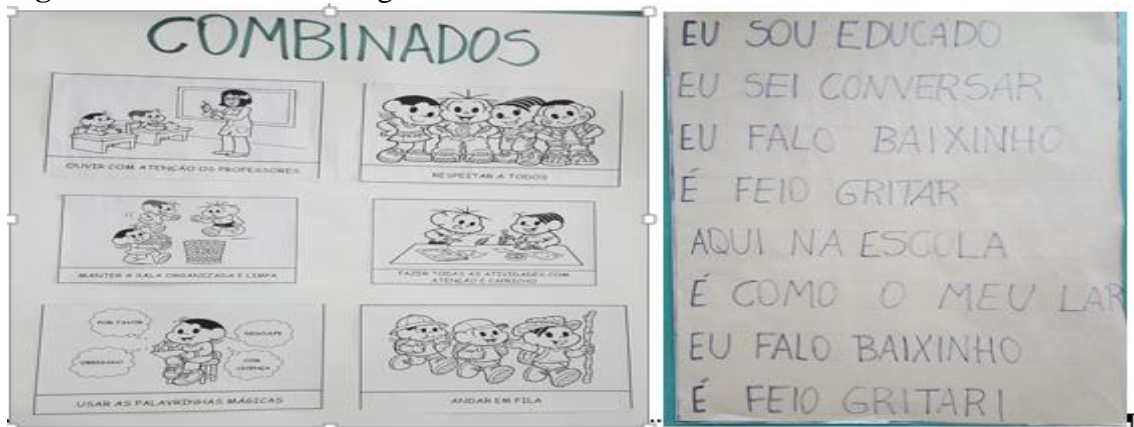
Em todas as salas das turmas, há cartazes específicos destacando os aniversariantes do mês, figuras geométricas, meses do ano, regras de conduta e combinados. Conforme expressões docentes, esses últimos, são produzidos, via de regra, pela professora, com a ajuda de crianças, a partir de letras maiúsculas (caixa alta), padrão adotado nas escolas da rede pública de Educação Infantil

Contrapondo-se a essa opção, Bajard (2016, p. 211) sustenta a importância de apresentar a cultura escrita à criança, utilizando tanto as letras maiúsculas como as minúsculas, justificando que as crianças estão em contato com livros de literatura infantil,

sendo, portanto “[...] incoerente convidá-las a se apropriarem de uma língua escrita modelada por um formato diferente da matéria encontrada nos livros”.

Para exemplificar, descrevemos a escrita da palavra *rosa*: por intermédio do manuseio da letra maiúscula na inicial da palavra *Rosa*, por exemplo, ao invés de *ROSA*, a criança é capaz de perceber que o nome é constituído de elementos menores, formando um conjunto específico. Nessa abordagem, a ortografia produz significado, que independe do valor sonoro de seus componentes, uma vez que nenhum valor sonoro dos elementos gráficos é dominado pelas crianças da Educação Infantil. Vale destacar que a aprendizagem da cultura escrita pela criança é “[...] uma compreensão baseada não em signos sonoros a serem atingidos pela transposição de letras em sons, mas sim, no vínculo que os signos gráficos estabelecem entre os caracteres e o significado” (BAJARD, 2016, p. 204).

Figura 9 - Combinados e Regras de Conduta



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Continuando com a descrição dos espaços, ao caminhar até o final do pátio, encontramos a quadra de esportes coberta, local onde as crianças podem praticar atividades físicas, brincar, jogar e ensaiar danças, peças de teatro e para apresentações culturais e artísticas, promovidas pela escola em datas temáticas, como Dia das Mães, Dia dos Pais, Páscoa, Dia do Índio, dentre outras.

Descendo por um acesso ao lado da quadra, localizamos o parque de brinquedos. O espaço está organizado com balanço, trepa-trepa, labirinto, roda e escorregador, brinquedos que são compartilhados e disputados pelas crianças, nos momentos reservados para passatempo.

Figura 10 - Quadra de esportes e parque



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Em um bloco distinto, encontramos a brinquedoteca, organizada em uma sala ampla, com abundância de brinquedos. Apesar da quantidade, observamos que muitos parecem antigos, quebrados ou incompletos, como algumas bonecas sem braços, carrinhos sem rodas, e quebra-cabeça sem peças. Nesse espaço, as janelas, localizadas próximas ao teto, impedem a visão externa das crianças. 1 (um) ventilador fixado ao teto, refresca, minimamente, os dias quentes de verão.

Figura 11 - Brinquedoteca



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Próxima à brinquedoteca, encontramos a biblioteca que está localizada em uma sala arejada, iluminada e detalhadamente projetada com prateleiras, que dispõem livros de literatura infantil, novos e usados. Via de regra, a professora seleciona e entrega os livros infantis para as crianças, de acordo com a proposta educativa do dia. No centro, alguns tapetes são dispostos para as crianças sentarem enquanto leem ou ouvem à contação de histórias, pela professora.

Figura 12 - Biblioteca

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Nos espaços que ora descrevemos e no momento desta investigação, a escola atendia a um total de 555 (quinhentos e cinquenta e cinco) crianças entre 4 (quatro) e 10 (dez) anos de idade. Dessas, 134 (cento e trinta e quatro) matriculadas nas 6 (seis) turmas de Educação Infantil e 421 (quatrocentas e vinte e uma) em turmas do 1º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã (7h30 às 11h30) e da tarde (13h30 às 17h30).

Em relação à qualidade de ensino, a equipe gestora da escola, de forma orgulhosa destaca o conceito 7,4 conquistado na última edição do Índice de Desenvolvimento da Escola Básica – IDEB (BRASIL, 2017). Embora, considerado contraditório por alguns, esse número demonstra o bom resultado em exames e indicadores de aprendizado da Prova Brasil e do fluxo de aprovação.

A partir dos aspectos descritivos, ora apresentados, sintetizamos informações relativas à escola investigada, demonstrando registros históricos, dados estatísticos, instalações físicas, infraestrutura, número de crianças, salas de turmas e organização de espaços.

Quadro 9 - Dados da escola investigada relativos ao ano 2018

Dados	Indicadores
Data da inauguração	08/07/1982
Total de crianças matriculadas	555
Crianças matriculadas na Educação Infantil	125
Salas de turmas do Ensino Fundamental	16
Salas de turmas de Educação Infantil	4
Faixa etária das crianças atendidas	4 a 10 anos
Turmas de Ensino Fundamental	29
Turmas de Educação Infantil	6
Biblioteca	1
Brinquedoteca	1
Sala de Informática	1
Quadra de Esportes coberta	1
Cozinha	1

Refeitório	Não
Parque	1
Espaço verde	Sim
Nível de Ensino	Educação Infantil ao 5º. Ano do Ensino Fundamental

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

A seguir, no Quadro 10, apresentamos dados relativos à direção, coordenação pedagógica, professores e auxiliares atuantes na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de demonstrar a composição da equipe profissional da escola.

Quadro 10 - Composição da equipe gestora, pedagógica e de apoio

Profissionais de Educação	Total
Diretora	1
Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil	1
Coordenadora Pedagógica de Educação Básica	2
Professoras de Educação Infantil	5
Auxiliares de Educação Infantil	2
Professores de Educação Básica	15
Professores: Educação Física (2); Artes (2), Ciências (2), História, Geografia e Educação Ambiental (4), Recuperação Paralela (2), Sala de Recursos (1), Alunos com necessidades especiais (2)	15
Total de Profissionais	41

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Vale destacar que, das 5 (cinco) parceiras do estudo, uma professora de Educação Infantil (P2) atua em 2 (duas) turmas de crianças pequenas. Como pode ser observado no quadro acima, 15 (quinze) profissionais da escola ofertam atividades complementares que são extensivas, também, às crianças da Educação Infantil.

Neste subitem, apresentamos, sucintamente, a descrição da organização dos espaços internos e externos, ocupados pelas crianças, professoras, direção e demais profissionais da escola infantil investigada.

Ainda, socializamos informações relacionadas aos aspectos históricos e índices que demonstram a capacidade física para atendimento às crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na sequência, tecemos considerações relativas a aspectos do perfil profissional das 5 (cinco) professoras, parceiras do estudo. Os dados relacionam-se à formação inicial e continuada, cursos de especialização e tempo de atuação em turmas de crianças da Educação Infantil, para citar algumas características contempladas.

4.3 As professoras parceiras do estudo

Um dos desafios atuais em relação à pesquisa educacional consiste em tentar captar a realidade dinâmica e complexa de seu objeto de estudo, articulado ao contexto histórico e social. Essa concepção é uma característica da pesquisa qualitativa, a qual proporciona a inserção do pesquisador no ambiente natural e promove o contato direto com a situação e os sujeitos da investigação (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Tais peculiaridades sustentam e direcionam a pesquisa que propusemos e desenvolvemos durante o ano de 2018, com 5 (cinco) professoras atuantes em turmas de crianças pequenas, em uma escola da rede pública de Educação Infantil, do município de Medianeira, PR.

É importante destacar que a participação das professoras no estudo proposto¹, aconteceu, de forma espontânea, mediante autorização e assinatura do Termo de Consentimento, em cumprimento aos requisitos do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Unesp *Campus Marília*, SP.

Com a intenção de preservar o anonimato das participantes, as professoras parceiras foram denominadas de P1 (Professora 1) a P5 (Professora 5), abreviações que utilizamos para referenciar as profissionais, na tessitura deste texto.

Como ponto de partida, apresentamos, nos quadros abaixo, números 11 e 12, dados que compõem o perfil profissional e pessoal das professoras parceiras, que foram originados por meio de respostas obtidas nas entrevistas realizadas. Ainda neste estudo, demonstramos outros aspectos significativos que amparam os objetivos da investigação, de acordo com o contexto em questão.

Quadro 11 - Dados pessoais e formação inicial das professoras parceiras do estudo

P	Idade	Estado Civil	Formação Inicial	Duração do Curso	Instituição	Modalidade
P1	36 anos	Casada	Pedagogia	3 anos	Privada	EaD
P2	40 anos	Casada	Geografia	3 anos	Privada	Presencial
P3	26 anos	Solteira	Pedagogia	4 anos	Pública	Presencial
P4	27 anos	Casada	Pedagogia	3 ½ anos	Privada	EaD
P5	43 anos	Casada	História	3 anos	Privada	Presencial

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

¹ A pesquisa intitulada *Docência na Educação Infantil: proposta de formação continuada de professores desenvolvida em uma escola pública do município de Medianeira (PR)* obteve parecer favorável na reunião do Conselho de Ética e Pesquisa (CEP), da Faculdade de Filosofia e Ciências (FCC), da UNESP, conforme parecer 3.019.736/2018.

Quadro 12 - Dados da formação continuada em nível de Especialização

P	Pós-Graduação	Instituição	Modalidade
P1	Educação Infantil e Séries Iniciais	Privada	EaD
P2	Psicopedagogia	Privada	EaD
P3	Educação Infantil e Educação Especial	Privada	EaD
P4	Educação Infantil	Privada	EaD
P5	História e Geografia	Privada	EaD

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Dos dados apresentados nos quadros 11 e 12, ressaltamos, prioritariamente, a formação inicial das professoras, em nível de graduação, realizado em áreas distintas de conhecimento, embora o Curso de Pedagogia – recomendado para atuação na Educação Infantil -, não tenha sido a opção de todas.

Em relação à formação continuada, podemos observar que a escolha de um Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização na área de Educação Infantil, também não foi unânime, demonstrado pela preferência do curso de Psicopedagogia e História e Geografia. Por outro lado, acentuamos a opção de todas para estudos de formação continuada em instituições privadas que ofertam cursos na modalidade de Educação a Distância, alcança a totalidade de professoras. Diante desses quadros, assinalamos que uma sólida formação de professores, instrumentalizada teórica e metodologicamente é fundamental “[...] para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem” (MARTINS, 2011, p. 225-226).

Dentre os valorosos dados que emergiram das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras, apresentamos, no quadro a seguir, aspectos individuais de cada parceira em relação à turma, quantidade de crianças, faixa etária e tempo de atuação na Educação Infantil.

Quadro 13 - Dados da atuação profissional das professoras parceiras do] estudo

P	Turma	Crianças	Idades	Tempo de atuação na Educação Infantil
P1	Pré I	25	4 e 5 anos	4 anos
P2	Pré II	24	5 e 6 anos	10 anos
P3	Pré II	21	5 e 6 anos	4 anos
P4	Pré I	24	4 e 5 anos	4 anos
P5	Pré I	23	4 e 5 anos	3 anos

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Do Quadro 13, acentuamos o tempo mínimo de 3 (três) anos de atuação das professoras, em turmas de crianças na Educação Infantil. Esse número indica um longo caminho de possibilidades de formação e aprendizagens relacionadas à instrumentalização do

trabalho pedagógico, a partir do domínio do conhecimento científico e historicamente sistematizado e dos processos psicológicos em níveis superiores “[...] imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história (MARTINS, 2011, 233).

Neste item, apresentamos dados que compõem o perfil do município, da instituição investigada e das parceiras da investigação. No próximo, detalhamos as ações metodológicas desenvolvidas na trajetória da pesquisa.

4.4 As ações metodológicas

Neste item, registramos o percurso das ações metodológicas propostas e realizadas durante a investigação, desde contatos iniciais com a direção e coordenação pedagógica da Escola Municipal Carlos Lacerda, a fim de apresentar nossa proposta de formação continuada às professoras atuantes em turmas de Educação Infantil.

O passo inicial aconteceu no dia 23 de fevereiro de 2018, em reunião agendada com ambas as gestoras da escola, com a intenção de explicitamos os percursos metodológicos da investigação proposta às professoras de Educação Infantil. Detalhamos o problema, os objetivos e as ações metodológicas: entrevistas semiestruturadas com as professoras, observações de prática educativa e proposta de formação continuada, composta por 8 (oito) encontros mensais e avaliações bimestrais dos trabalhos empreendidos.

Nesse contato preliminar, percebemos interesse e a imediata aceitação da diretora e coordenadora. Contudo, diferentemente da configuração inicial da proposta de formação dirigida tão somente às 5 (cinco) professoras da Educação Infantil, ambas gestoras solicitaram participação aberta aos demais profissionais da escola: professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenadoras e auxiliares de ensino. Todavia, face ao objetivo da formação configurada a partir de encontros organizados para estimular discussões e estudos de temas relacionados às especificidades referentes às práticas educativas na escola da infância, argumentamos em favor da presença das professoras de Educação Infantil, apenas. Apesar de nossas considerações, ambas gestoras propuseram e definiram a livre participação de toda a equipe de profissionais da escola nos encontros formativos, incluindo as auxiliares atuantes nas turmas de crianças com idades entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, cuja presença foi registrada em somente (dois) encontros, dos 6 (seis) ofertados a todos os profissionais.

Dando sequência aos encaminhamentos da investigação, as gestoras sugeriram reunir a equipe de profissionais da escola para apresentar os objetivos e detalhar a proposta de formação continuada, a forma de participação, os percursos metodológicos e o envolvimento

dos sujeitos da pesquisa. Com esse direcionamento e, a fim de não interferir na rotina escolar e, tampouco, abreviar horários livres dos professores, agendamos a apresentação aos profissionais, durante o intervalo das aulas, no turno da manhã e da tarde, no dia 28 de fevereiro de 2018. Nesse contato, discutimos sobre a possibilidade de realizar os encontros de formação em um ambiente externo ao da escola. Consideramos a distância e o tempo de deslocamento dos professores e concordamos em utilizar os espaços educacionais do *campus* de Medianeira da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – nosso local de trabalho—, por estar localizado próximo às instalações da escola parceira.

Conforme combinado, na data agendada para a apresentação, fomos conduzidas à sala de professores, onde já estavam reunidos cerca de 15 (quinze) profissionais, que partilhavam conversas e lanche. Nesse espaço, a coordenadora de Educação Infantil fez nossa breve apresentação profissional, concedendo-nos a palavra.

Oportunamente, destacamos aspectos do projeto de pesquisa, explicitamos os objetivos e as ações metodológicas propostas: entrevistas, observações de prática pedagógica e encontros mensais de formação continuada. Exaltamos a forma de participação das professoras, pela leitura e detalhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Ética de Pesquisa da UNESP, *campus* de Marília. Face à limitação do tempo, a rápida exposição suscitou algumas perguntas relativas à participação e certificação de horas, que, pontualmente, nos propusemos a responder.

Nesse primeiro dia, em ambos os períodos da manhã e da tarde, aparentemente, os profissionais pareciam mais interessados em aproveitar o curto tempo destinado ao intervalo - minutos que lhe são preciosos, para descansar, tomar lanche e interagir com seus colegas - ao ouvir explicitações sobre uma proposta de formação continuada. Após o término do intervalo, os profissionais retornaram às suas salas de referência, despedindo-se, gentilmente, das pesquisadoras. Na ocasião, entregamos os Termos de Consentimento, às futuras professoras parceiras, para serem lidos e assinados, o que foi efetivamente feito.

Encerrando os passos iniciais da investigação, fomos convidadas a participar do primeiro (e único) encontro de Horas de Estudo, promovido e realizado pela direção e dirigido aos profissionais de educação da escola. Aceitamos o convite, prontamente, e participamos do estudo sugerido em 22 de fevereiro de 2018, logo após o encerramento do período letivo da tarde, nas dependências da própria escola.

Ao iniciar os estudos, a diretora, recepcionou os presentes, leu uma mensagem de boas-vindas, com expressão de Joanna de Angelis e evidenciou que a participação de professores e demais profissionais de educação é fundamental para intensificar conhecimentos

e melhorar práticas educativas na escola. Durante o período de 2 (duas) horas, conduziu discussões acerca de questões envolvendo conhecimentos de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, abordados, anteriormente, pela professora Dr^a Lígia Márcia Martins, em um dos encontros do programa de formação continuada de professores de Educação Básica, ofertados pela Secretaria de Educação, do município de Medianeira, PR, aqui já explicitados.

Às questões, que versaram sobre a função da escola, humanização, teoria e prática, relação entre escola e sociedade, ensino, aprendizagem e desenvolvimento, características biológicas e hereditárias e critérios para seleção de conteúdo curricular, dentre outras, a diretora solicitava a participação de professores para propositura de respostas. Por vezes, a falta de participação e discussão implicava na adoção de uma explicitação já pronta, obtida em um roteiro de estudos, elaborado com perguntas e respostas sobre ensinamentos históricos e culturais e distribuído pela Secretaria Municipal de Educação.

Por serem temáticas complexas que evocavam discussões e composição de ideias, o tempo mostrou-se, quase insuficiente, razão pela qual, houve momentos em que a participação foi modesta. Ao final do encontro, a diretora mostrou-se satisfeita com as respostas obtidas, elogiou os profissionais da educação presentes, retirando-se do ambiente, seguida por eles.

Neste item, socializamos os passos iniciais das ações metodológicas desenvolvidas no decorrer da pesquisa. No próximo, discorreremos sobre o primeiro instrumento utilizado para a produção de dados: a entrevista semiestruturada.

4.5 As entrevistas semiestruturadas

Aqui, explicitamos os motivos de elegermos a entrevista semiestruturada, como uma das ações de campo para fonte de produção de dados, por representar um dos instrumentos básicos para a pesquisa que desenvolvemos, face à interação entre pesquisador e pesquisado.

Segundo Ludke e André (1986, p. 34), essa relação permite “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Também oferece perspectivas para o informante alcançar a liberdade e a espontaneidade, características essenciais que enriquecem os dados da investigação, ao valorizar e preservar a presença consciente e atuante do pesquisador, atribuindo relevância ao entrevistado, o ator. Junto a esses aspectos, ainda favorece a descrição dos fenômenos sociais e contribui para a compreensão de sua totalidade (TRIVIÑOS, 2008).

Com essa fundamentação, elaboramos um roteiro de questões procurando contemplar dados pessoais, formação inicial, especificidades do trabalho com crianças pequenas em turmas de Educação Infantil e percepções acerca da formação continuada de professoras.

No roteiro elaborado, dedicamos atenção às questões preestabelecidas e às respostas obtidas ao longo da interação, guiando nossos trabalhos por tópicos principais, obedecendo a uma ordem lógica de sequência entre os assuntos e respeitando o sentido de seu encadeamento (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MANZINI, 2003). A composição do roteiro ainda permitia outras questões que poderiam emergir, pelos professores, durante a entrevista, segundo orientações de MANZINI (2003, p. 1):

Dentre as questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, estão presentes a necessidade de planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da seqüência de perguntas, a elaboração de roteiros, a necessidade de adequação de roteiros por meio de juízes, a realização de projeto piloto para, dentre outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem.

Antes da entrevista com as professoras parceiras, fizemos a entrevista piloto com uma professora atuante em uma escola municipal de Educação Infantil, situada em um bairro distante da escola investigada, com o propósito de validar o roteiro proposto. Assim, no dia 12 de março de 2018, entrevistamos a professora, cujas respostas foram gravadas em áudio, com a devida autorização. Posteriormente, transcrevemos todos os dados produzidos e gravados, a fim de analisar e certificar o roteiro, procedendo aos ajustes necessários.

Para o registro dos dados oriundos das entrevistas, elegemos a gravação direta, técnica que deixa “[...] o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 37) e “[...] permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio” (TRIVIÑOS, 2008, p. 148). A partir dessas considerações, procedemos ao agendamento para realização da entrevista com as parceiras de estudo, já com o roteiro de questões devidamente validado, na entrevista piloto.

Por intermédio e recomendação da coordenadora de Educação Infantil e de acordo com a disponibilidade das professoras parceiras, agendamos as entrevistas durante a hora-atividade, período que corresponde a 4 (quatro) horas semanais, dedicadas à preparação de propostas educativas, planejamento, leituras e estudos. Fundamentamos o cuidado que tivemos em relação ao agendamento nas palavras de Ludke e André (1986, p. 35):

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.

Guiadas por esses princípios, entrevistamos as professoras parceiras, gravando as expressões docentes em áudio para posterior transcrição. Na sequência, entregamos, a cada professora, uma cópia da entrevista para leitura, ajustes e considerações.

No item a seguir, detalhamos aspectos das observações de situações educativas, instrumento utilizado em duas etapas de produção de dados: antes e após os encontros de formação continuada, propostos e desenvolvidos com as professoras parceiras do estudo.

4.6 As observações de situações educativas

Partindo da premissa que observar não é simplesmente olhar, mas destacar algo específico de um conjunto de objetos e de pessoas, prestando atenção em suas características, compreendemos que a observação permite ao observador uma proximidade maior com os sujeitos da investigação, contribuindo para descobertas sobre hipóteses levantadas no estudo. Concebido como instrumento válido e genuíno de investigação científica, exige metucioso planejamento de trabalho para o pesquisador-observador atingir aos objetivos propostos e obter as informações desejadas (TRIVIÑOS, 2008; LUDKE, ANDRÉ, 1986).

A partir dessa fundamentação e com um roteiro elaborado, iniciamos a observação de prática educativa, desenvolvida pelas 5 (cinco) parceiras do estudo.

Durante o período dedicado à ação, observamos aspectos relacionados à rotina da sala das turmas de Educação Infantil, como a organização dos espaços da escola, o tempo institucional e o tempo das crianças; as situações organizadas e desenvolvidas na escola da entrada à saída das crianças: como as crianças são recebidas e o que fazem no tempo em que permanecem na instituição; o desenvolvimento de brincadeira de faz de conta, intervalo e lanche; ensaios de apresentações culturais e artísticas; hora cívica; situações educativas na biblioteca e brinquedoteca e demais propostas realizadas nos espaços escolares.

Com essa orientação, procedemos à observação empreendida em dois momentos distintos, antes e depois da proposta desenvolvida de encontros de formação continuada, buscando compreender aspectos essenciais à atuação da professora na Educação Infantil, tais como: *As crianças têm participação ativa e efetiva nas ações de aprendizagens? Como acontecem as relações entre professora-criança e criança-criança? As crianças têm direito às escolhas e a participar das decisões que acontecem na instituição pesquisada? Quais são os espaços mais ocupados e considerados mais importantes para as professoras? Os materiais utilizados são diversificados e acessíveis às crianças? Elas os utilizam?* (LIMA, 2005).

Essas questões orientaram a observação realizada, com o propósito de extrair significados da prática educativa e indicar subsídios teórico-metodológicos para as reflexões dos encontros de formação continuada ofertados às professoras parceiras e aos demais profissionais da instituição infantil investigada.

Em atendimento à sugestão da coordenadora de Educação Infantil, cada observação foi agendada, previamente, de acordo com a disponibilidade das professoras. Nas datas designadas, iniciamos o percurso da primeira etapa de observação de práticas pedagógicas, realizadas durante os meses de abril a junho do ano de 2018.

Para a segunda etapa de observação, seguimos o mesmo protocolo, com auxílio da coordenadora de Educação Infantil. Por seu intermédio, os agendamentos foram marcados e as observações procedidas durante os meses de novembro e dezembro do ano de 2018, logo após a realização dos encontros de formação continuada propostos e realizados. Destacamos, todavia que, face à proximidade do término do calendário letivo, à conseqüente redução da frequência das crianças à escola, neste período do ano, não cumprimos a segunda etapa de observação de situação educativa da P1 e P5.

Neste item, discorreremos, brevemente, sobre aspectos protocolares de contato e agendamento para as duas etapas de observação de situações educativas, de cada professora parceira. Incluímos, também, as questões que orientaram o roteiro dos aspectos a serem observados, com o propósito de produzir dados para subsidiar a elaboração da proposta de formação continuada, desenvolvida com as professoras parceiras, cujo detalhamento está expresso no item a seguir.

4.7 A proposta de formação continuada desenvolvida com as professoras parceiras do estudo

Neste item, sintetizamos o desenvolvimento da proposta de formação continuada, direcionada às 5 (cinco) professoras atuantes em turmas de Educação Infantil na Escola Municipal Carlos Lacerda, cujos encontros aconteceram ao longo do ano de 2018.

Convém lembrar que, além das professoras parceiras, por solicitação da diretora e da coordenadora de Educação Infantil da instituição pesquisada, a participação aos encontros de formação foi ofertada aos demais profissionais da escola, o que realmente aconteceu.

Nessa configuração, iniciamos o primeiro dos 8 (oito) encontros propostos e 7 (sete) realizados, para o dia 3 de maio de 2018, no período das 18h às 20h, na Sala de Reuniões do campus Medianeira da UTPFR. Justificamos que, o oitavo encontro não foi realizado, em

função de a Secretaria Municipal de Educação, determinar o final do mês de setembro de 2018, como limite de tempo para reconhecer a validação de horas das professoras, via emissão de Certificado. Por essa razão, os últimos encontros foram realizados com curto espaço de tempo entre eles, a pedido da diretora e coordenadora da escola investigada.

Para todos os encontros, elaboramos e organizamos estudos, amparados por vasto material científico, com a orientação da Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, buscando atender, primeiramente, às solicitações e anseios das professoras parceiras, cujos dados advieram de respostas obtidas durante a realização da entrevista semiestruturada. Desse modo, apresentamos distintos textos e documentos para leitura e reflexões e exibimos vídeos elucidando possibilidades de práticas educativas nas escolas de infância do Brasil, de Reggio Emilia (Itália) e do Movimento da Escola Moderna (Portugal).

Além dessas indicações principais, propusemos instrumentalização teórica, científica e pedagógica, por meio de estudo de fundamentos oriundos da Teoria Histórico-Cultural a fim de amparar práticas educativas potencialmente desenvolvintes com as crianças pequenas. Esses elementos organizativos orientaram a composição de todos os encontros, nos quais desenvolvemos dinâmicas amparadas por ferramentas técnicas, como projeção de slides, som ambiente e internet, a fim de sofisticar a formatação dos encontros, proporcionar melhores condições de apresentação e estimular a participação e presença das professoras parceiras.

Para avaliação dos encontros, propusemos técnicas desenvolvidas por Freinet (1998), as quais fundamentam-se em princípios básicos orientadores do ensinar e do aprender e nas relações que a criança, jovem ou adulto estabelece com o conhecimento, caracterizando-se pelas regras flexíveis e mutáveis. Por essa razão, elegemos o *Jornal de Parede* ou *Jornal Mural* que consiste em uma metodologia alicerçada na cooperação e na atividade, na qual o aluno é sujeito de suas aprendizagens, destacando a escola como espaço de vivências e de avaliação.

Na sequência, sintetizamos o detalhamento das estratégias, dinâmicas desenvolvidas e recursos utilizados nos encontros realizados.

Quadro 14 – Síntese dos encontros de formação continuada ofertados às parceiras do estudo

1º. Encontro de Formação Continuada (03/05/2018, das 18h às 20h)

Acolhimento: Lanche e mensagem de boas-vindas

Apresentação: Proposta da formação continuada, explicitação dos objetivos, periodicidade, avaliações bimestrais (Jornal Mural/ Técnica Freinet); temas propostos para discussão: fundamentação teórica; desenvolvimento infantil; práticas educativas; brincadeira; assuntos apontados pelas 5 (cinco) professoras e temas diversos, a qualquer tempo.

Desenvolvimento: Texto: *Direitos da Criança* (ROCHA, 2014), leitura, comentários e discussões; Vídeo: *O Começo da Vida* (Direção: Estela Renner) e Documento: *Crêcheros para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) leitura e discussões.

Avaliação: *Eu proponho, Eu critico, Eu felicito, Eu quero saber.*

<p>2º. Encontro de Formação Continuada (21/06/2018, das 18h às 20h) Acolhimento: Lanche e mensagem de boas-vindas. Apresentação: Poema: <i>O Homem da Orelha Verde</i> (RODARI, 1979) – leitura e percepção. Desenvolvimento: Texto: <i>Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças</i> (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009); Vídeo: <i>Caminhando com Tim Tim</i> produzido (GERHARDT, 2018). Avaliação: <i>Eu felicito, Eu quero saber, Eu critico.</i></p>
<p>3º. Encontro de Formação Continuada (09/08/2018, das 18h às 20h) Acolhimento: Lanche e mensagem de boas-vindas. Desenvolvimento: Vídeo: <i>Reggio Emilia: A Reinvenção da Educação Infantil</i>; Slides: questões relacionadas à organização de espaço e tarefa do professor como mediador da aprendizagem. Avaliação: <i>Eu felicito, Eu critico, Eu quero saber.</i></p>
<p>4º. Encontro de Formação Continuada (30/08/2018, das 18h às 20h) Acolhimento: Lanche e mensagem de boas-vindas. Desenvolvimento: Reflexões e comentários do encontro anterior; Poema: <i>Elogio do Aprendizado</i> (Brechet, 2012); Vídeo: <i>Os fantásticos livros voadores do Senhor Lessmore</i>; Texto/slides: <i>O lugar da cultura escrita na educação da infância</i> (FARIA; MELLO, 2017). Avaliação: <i>Eu felicito, Eu quero saber e Eu critico.</i></p>
<p>5º. Encontro de Formação Continuada (11/09/2018, das 18h às 20h) Acolhimento: Lanche e mensagem de boas-vindas. Desenvolvimento: Texto: <i>O lugar da cultura escrita na educação da infância</i> (FARIA; MELLO, 2017); Vídeo: <i>The last knit</i> (O último tricô); Carta: <i>Para Sara, Raquel e Lisa e para todas as crianças</i> (PANCIERA, 1983); Slides: Apresentação: <i>Práticas com a cultura escrita: Técnicas Freinet</i> Avaliação: Técnica Freinet.</p>
<p>6º. Encontro de Formação Continuada (20/09/2018, das 18h às 20h) Acolhimento: Lanche e mensagem de boas-vindas. Desenvolvimento: Por recomendação da direção da escola, o último encontro de formação continuada. Organizado para contemplar o papel da brincadeira como atividade guia de desenvolvimento na Educação Infantil, atuação e participação ativa e efetiva de professores, protagonismo infantil e (in) disciplina. Texto: <i>Para prolongar a infância</i> (MALAGUZZI, 2009); Vídeo: <i>Caramba Carambola, o brincar tá na escola, versou sobre brincadeira.</i> Avaliação: <i>Eu felicito, Eu critico e Eu quero saber.</i></p>
<p>7º. Encontro de Formação Continuada (06/11/2018, das 18h às 19h30) Único encontro de formação com as 5 (cinco) professoras parceiras do estudo, organizado com o propósito de retomar temas discutidos previamente e compreender se os assuntos estudados contribuíram para a prática desenvolvida com as crianças pequenas. Desenvolvimento: Documentário/vídeo: <i>Tarja Branca: a revolução que faltava</i>, produzido por Maria Farinha Filmes (2014); e Texto: <i>A escola como lugar da cultura mais elaborada</i> (MELLO; FARIAS, 2010); educação que visa promover o máximo desenvolvimento humano nas crianças da infância. Convidamos as professoras para mais um encontro – o oitavo e último, de acordo com a proposta inicial. Por não haver resposta, em tempo hábil, o último encontro não foi realizado.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Neste capítulo, apresentamos aspectos correspondentes à descrição do município e da escola investigada e demonstramos o perfil pessoal e profissional das professoras parceiras do estudo. De forma sucinta, demonstramos os percursos metodológicos relacionados às ações de campo propostas: entrevista semiestruturada, observação de prática educativa e a organização dos encontros de formação continuada, propostos e realizados.

No Capítulo 5, apresentamos discussões e análises dos dados que emergiram das ações metodológicas propostas e realizadas com o *corpus* da pesquisa.

5 A DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Sabeis agora, finalmente, que é preciso chegar ao essencial
(CAMUS, 2017, p. 95).*

Neste capítulo, apresentamos aspectos advindos das ações de campo desenvolvidas com as professoras parceiras do estudo, durante a trajetória de investigação. Da entrevista semiestruturada, observação de situações educativas e encontros de formação continuada ofertados e realizados, sintetizamos, a seguir, registros que fundamentam a triangulação e a discussão de dados, na perspectiva de respondermos ao objetivo principal da pesquisa, visando *compreender se uma proposta de formação continuada, realizada com subsídios teóricos e metodológicos fundamentados em especificidades da docência na Educação Infantil, pode oferecer instrumentalização a um trabalho pedagógico humanizador e provocar transformações na prática educativa*. A este, articulamos o objetivo específico para *identificar, a partir de entendimentos das professoras investigadas, quais são os impactos e as possibilidades decorrentes das aprendizagens oriundas da formação continuada para suas práticas educativas*.

Estruturamos o capítulo em itens e subitens, com a seguinte composição: No item 5.1 *A dinâmica proposta de formação continuada desenvolvida com as professoras parceiras do estudo*, destacamos a participação individual das professoras, detalhamos a organização de cada encontro e os temas propostos para discussões, sublinhamos as expressões docentes que emergiram das reflexões empreendidas e transcrevemos a avaliação dos encontros, realizada pelo Jornal Mural (FREINET, 1998).

No item 5.2 *A docência na Educação Infantil* subdividido nos subitens 5.2.1 *As especificidades da docência na Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais, o desenho e a escrita* e 5.2.2 *A organização do tempo, espaços e materiais* e 5.2.3 *A escuta ativa das expressões e direitos da criança*, buscamos refletir acerca das especificidades que envolvem a prática educativa com crianças pequenas, especialmente o valor da brincadeira de papéis sociais, o desenho e a escrita como fontes propulsoras de desenvolvimento infantil. Evidenciamos a organização do tempo, espaços e materiais sob a perspectiva de contribuições histórico-culturais e a escuta ativa das expressões e dos direitos da criança, com a intenção de compreendermos a percepção das professoras em relação à criança como sujeito ativo e

participativo das situações e relações que acontecem nos espaços escolares da escola da infância.

Na tessitura deste capítulo, fundamentamos nossas reflexões em princípios destacados dos escritos de Freinet (1998), Mello (2005), Campos e Rosemberg (2009), Martins (2011), Faria e Mello (2012), Malaguzzi (2016), Lima (2017) e Vigotski (2018a, 2018b), a fim de amparar a articulação entre a teoria e prática educativa na Educação Infantil, à luz de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Essas ideias impulsionam diversas reflexões, a partir de excertos de registros da participação docente, principalmente das parceiras do estudo, que emergem dos encontros de formação continuada, organizados e desenvolvidos na investigação, cuja dinâmica explicitamos no próximo item.

5.1 A dinâmica da proposta de formação continuada desenvolvida com as professoras parceiras do estudo

Ao iniciarmos a apresentação e discussão de dados, vale destacar alguns aspectos. A proposta original previa a realização de 8 (oito) encontros de formação continuada, dirigidos tão somente às professoras atuantes em turmas de Educação Infantil. Todavia, em atendimento à solicitação da direção e coordenação pedagógica da instituição pesquisada, a participação aos encontros foi, também, ofertada, aos demais profissionais de educação da escola investigada. Também ressaltamos que, por razões já mencionadas ao longo deste texto, foram realizados 7 (sete) encontros, ao invés da totalidade proposta de 8 (oito) encontros, e apenas 1 (um) deles – o último - com as parceiras do estudo, ora discutido.

Em forma de síntese, destacamos, no quadro a seguir, dados que indicam a participação das professoras parceiras nos 7 (sete) encontros de formação continuada propostos e realizados, durante o ano de 2018:

Quadro 15 - Participação das parceiras do estudo nos encontros de formação continuada

Encontros de Formação Continuada								
P	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	6º.	7º.	Total
P1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
P2	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	6
P3	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
P4	✓	✓	-	✓	-	-	✓	4
P5	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	5

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Dos dados registrados no quadro acima, é possível observar a frequência das 5 (cinco) professoras parceiras, bem como suas ausências, que justificadas por motivações distintas relacionam problemas de saúde, falecimento de parentes, incompatibilidade de horário e outros compromissos. Destacamos, no Quadro 15, a expressiva participação da P1 em todos os encontros, seguida pela P2 e P3, presentes na maioria dos momentos de estudo. Por suas razões, a P5 participou de 70% dos encontros e a P4, de cerca de 50% da formação ofertada.

Iniciamos a descrição com a composição do primeiro encontro. No dia 03 de maio de 2018, além das 4 (quatro) professoras parceiras, também presentes 13 (treze) profissionais de educação da escola investigada, face à abertura de participação, explicitada anteriormente, reunindo 17 (dezesete) professores.

Na ocasião, após acolhimento e boas-vindas, apresentamos a proposta dos encontros de formação continuada, os objetivos, a periodicidade e a avaliação por meio do Jornal Mural (FREINET, 1998). Sugerimos temas a serem discutidos, eleitos a partir de indicações das professoras parceiras, durante o desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas, primeira ação realizada.

Figura 13 - Participantes do 1º. Encontro de Formação Continuada



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Inicialmente, quando convidadas a narrar sobre sua expectativa em relação à proposta de formação, somente 2 (duas) professoras parceiras expressaram suas opiniões, cuja participação aconteceu somente após a diretora e a coordenadora de Educação Infantil evidenciarem a importância da parceria estabelecida entre a universidade e a escola, com o intuito de estudar o desenvolvimento da criança para melhor compreender a infância e fortalecer a prática na Educação Infantil.

A seguir, registramos as expressões docentes em relação aos encontros propostos:

P1: Eu acho que são momentos como esse que a gente vai ter argumento e segurança para falar com os pais da importância do nosso trabalho na E.I. Às vezes tem tanta gente que se mete no serviço da gente e dá 'pitaco', porque a gente não tem argumento. (1º encontro de formação continuada, 03/05/2018).

P4: Pegando carona aí, eu falo da falta de embasamento teórico. A gente não tem fundamento teórico suficiente. (1º encontro de formação continuada, 03/05/2018).

Desses excertos, percebemos certa fragilidade e insegurança na narrativa da P1 em relação aos próprios conhecimentos sobre as especificidades que envolvem seu trabalho na Educação Infantil. Não saber argumentar e incomodar-se com questionamentos das famílias das crianças, podem ser indicadores de desconhecimento e até de ausência de apropriação de conhecimentos que são essenciais à qualidade do exercício da profissão. É possível perceber essa latência na expressão da P4, ao declarar a falta de embasamento teórico para subsidiar, cientificamente, o planejamento e o desenvolvimento de práticas educativas com as crianças pequenas.

Quando demonstramos a forma de avaliação, pela confecção do Jornal Mural, a partir dos títulos: *Eu critico, Eu felicito, Eu quero saber* (FREINET, 1998), percebemos indícios de surpresa no semblante dos profissionais, ao que escrever nos recortes de papel distribuídos a cada um. Por alguns instantes, conversas paralelas entre eles precederam ao registro das ideias individuais.

Tão logo terminada essa dinâmica, questionamos as concepções docentes relacionadas aos direitos da criança: *As crianças têm direito? Quais direitos as crianças têm direito de ter?* Da proposta, surgiram comentários relativos ao direito à saúde, às necessidades básicas de alimentação, vestuário, moradia, segurança, educação de qualidade, de falar e de ser ouvida.

Para motivar mais discussões, entregamos, a cada profissional, uma folha impressa com o poema intitulado *Direitos da Criança* (ROCHA, 2014), sugerindo leitura em voz alta, com participação voluntária. Ao final da leitura, ouvimos exclamações sobre a beleza do poema, desconhecido por todos os participantes. Expressões oriundas da leitura do texto focaram-se em questões pessoais, principalmente na relação entre mães e filhos, envolvendo interesse e acompanhamento das aprendizagens infantis. Constatamos que, nesse e nos demais encontros subsequentes, ao receber uma mensagem escrita, uma gravura ou similares, muitas professoras recortavam o texto recebido, colando-o, imediatamente, em seus diários ou cadernos, por vezes, ilustrando e colorindo detalhes.

Não obstante, das conversas possíveis de serem ouvidas, percebemos o entusiasmo de professoras em resgatar brincadeiras antigas, como as sugeridas no poema lido, incluindo atividades com pernas de pau, *bets*, amarelinha e cantigas de roda, por exemplo. Por meio

desses apontamentos, observamos a relação entre a realidade da escola, a essência do poema e as expressões docentes, diante da possibilidade de ‘fazer diferente’.

A fim de discutir aspectos relativos à primeira infância, como o desenvolvimento da criança nesse período, o papel do meio social no desenvolvimento infantil, o valor do cuidado, de ouvir e de criar ricas oportunidades e experiências às crianças, exibimos excertos do vídeo *O Começo da Vida*. Dos participantes, somente um profissional conhecia o título exibido.

Ao final da exibição dos trechos selecionados, observamos que profissionais estavam visivelmente emocionadas e tocadas pelas realidades mostradas. Então, convidamos o grupo para expressar sensações, sentimentos e reflexões provocadas pelo vídeo. Como respostas, comentários demonstravam o paradoxo entre a beleza da infância e a infância triste, retratada e alguns participantes mostraram-se interessados em assistir todo o vídeo, para melhor compreensão. Outras profissionais afirmaram sentir-se tocadas pelas cenas, não somente como professoras, mas, principalmente, como mães, ao lembrarem-se das condições de seus filhos em relação às situações assistidas.

Na sequência, destacamos expressões que demonstram percepções de 2 (duas) participantes não parceiras do estudo:

P: Para mim, o que mais marcou foi a menina que disse que não tem nenhum sonho na vida. Que ela vai continuar aí onde ela está e acabou! (1º encontro de formação continuada, 03/05/2018).

P: Eu penso no quanto foi negado a essa criança, o quanto foi tirado da infância dela. Ela nem chegou a brincar. Ela brinca de ser mãe dos irmãos! (1º encontro de formação continuada, 03/05/2018).

Das constatações, evidenciamos o valor de ouvir, de observar e de tratar a criança com respeito profundo, inserindo-a, ativamente, no ambiente que a cerca. Desse modo, a escuta representa um instrumento didático capaz de criar oportunidades de o adulto compreender a criança, adequar sua interação com ela, desafiando-a para diferentes possibilidades e interesses. Isso porque escutar exige tentativas intencionais de percepção dos significados que a criança atribui àquilo que realiza, a fim de criar novas necessidades infantis, incidindo na zona de desenvolvimento potencial. Também pressupõe a participação de crianças e professoras em situações educativas diárias que envolvem possibilidades de escolhas e decisões, conforme demonstram estudos da pesquisadora portuguesa, Folque (2017).

Nesse contexto, ratificamos uma abordagem educativa fundamentada “[...] em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica” (RINALDI, 2009, p. 108). Tal enfoque prevê que adultos, pais e professores possam oferecer-se como pessoas que sirvam de referências, cuja tarefa, além de

satisfazer ou responder perguntas infantis, possa ajudar criança a descobrir respostas e indagar questões relevantes, a si mesma.

Face ao horário destinado ao encontro, abreviamos as discussões e a participação dos profissionais e procedemos aos encaminhamentos finais. Tecemos considerações sobre direitos da criança, articulando os excertos do vídeo exibido ao texto lido (ROCHA, 2014), destacando o valor de leituras e recursos midiáticos para subsidiar reflexões de práticas educativas capazes de contribuir para o desenvolvimento humano na infância. Ressaltamos que esse processo requer amparo científico, cujos fundamentos podem ser encontrados nos ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural para sustentar modos de pensar e agir das professoras, especialmente em relação “[...] à dinâmica e o movimento dialético de um trabalho direcionado à plenitude da educação da criança na infância, por meio do êxito do ensino e das reais possibilidades de atividade e aprendizagem infantil.” (LIMA, 2017, p. 117). Em nossa compreensão, significa direcionar objetivos e situações educativas, de forma intencional, à garantia dos direitos sociais da criança, como o direito à brincadeira na escola da infância (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Encerramos o primeiro encontro com a avaliação realizada por meio da técnica do *Jornal de Parede* (Freinet, 1998), cujas expressões sintetizamos no quadro a seguir:

Quadro 16 - Avaliação do 1º. Encontro de Formação Continuada

<p>Eu felicito...</p> <ul style="list-style-type: none"> - a parceria entre a escola e a universidade - a capacitação que a professora oferece pois não é qualquer um que se dispõe em apresentar uma aula e passar o que sabe - a educação que respeita as diferenças. - o reconhecimento e a importância da Educação Infantil para a sociedade - a iniciativa de realizar o projeto de formação continuada - a oportunidade de aprender - a valorização da criança e cursos para aprimorar conhecimento - a mudança que agora começa dentro de cada um - debates sobre teoria e prática - a formação crítica e reflexiva sobre a Educação Infantil <p>Eu quero saber...</p> <ul style="list-style-type: none"> - estudos de textos sobre o desenvolvimento infantil - mais sobre prática pedagógica com alunos da pré-escola - como trabalhar com crianças dispersas - estratégias variadas para o ensino na Educação Infantil - novas experiências e visões relacionadas à Educação Infantil - mais sobre o desenvolvimento da criança - quando a política vai deixar de ser tão burocrática e deixar os professores trabalharem em paz! <p>Eu critico...</p> <ul style="list-style-type: none"> - a falta de vontade - quem não entende que a Educação Infantil é a base de tudo - colegas que não acreditam que é possível mudar e fazer a diferença - a falta de conhecimento teórico - quem não procura ser um bom profissional

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

O segundo encontro de formação, realizado em 21 de junho de 2018, reuniu 20 (vinte) participantes, dentre eles, 4 (quatro) professoras parceiras e o menino 'E', de 4 (quatro) anos de idade, filho de uma professora não parceira do estudo. Destacamos que, por diversas vezes, a presença de crianças, acompanhando suas mães ou avós, possibilitou a participação dessas profissionais nos momentos de formação. Geralmente, no decorrer do encontro, as crianças adormeciam, já cansadas após a escola, no período da tarde.

Figura 14 - Participantes do 2º. Encontro de Formação Continuada



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Para esse encontro, organizamos o roteiro com o intuito de continuar a discussão acerca dos direitos da criança, a partir do poema *O homem da orelha verde* (RODARI, 1997). Com esse propósito, incluímos a exibição do vídeo *Caminhando com Tim Tim* (GERHARDT, 2018) e leitura de recortes do documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), que foi entregue, a cada participante, no encontro anterior, para estudo prévio.

Recebemos os profissionais com lanche e mensagem de boas-vindas. Essa acolhida tornou-se essencial, considerando que os encontros foram realizados, imediatamente após o término do trabalho das participantes, no período da tarde. Apesar de a escola situar-se relativamente próxima ao *campus* Medianeira da UTFPR, local que sediou a formação, vários profissionais dirigiam-se, a pé, à instituição e, por vezes, visivelmente, cansados. Por conta dessa razão, buscamos oferecer instantes de descontração, antecedendo ao início dos estudos.

Na sala de reuniões, local do encontro, distribuimos, a cada participante, uma folha de papel A4, na cor verde, intencionalmente escolhida, com a transcrição do poema *O homem de orelha verde*, a fim de criar uma associação entre o texto e a cor. Para leitura, acatamos a sugestão dada por uma professora, de cada voluntário ler dois versos do texto e, assim,

desenvolvemos a dinâmica. Pela estética literária elaborada com rima, graça, beleza e profundo significado, o poema suscitou comentários, como os destacados a seguir:

P4: *A criança vê o mundo de um jeito muito diferente, mesmo. E na correria do dia a dia, a gente nem percebe que os pequenos ainda são crianças. A gente tem muito que aprender com as orelhas verdes! (2º encontro de formação continuada, 21/06/2019).*

P3: *A criança vê coisas que a gente nem nota mais. Ela tem um ritmo diferente do nosso e a gente quer que ela entenda tudo rápido e faça tudo certo. (2º encontro de formação continuada, 21/06/2019).*

Na sequência, introduzimos o vídeo *Caminhando com Tim Tim* (GERHARDT, 2018), com a intenção de mostrar detalhes do pequeno Valentim - menino de 1 (um) ano e 5 (cinco) meses de idade - conquistando seu espaço, explorando a cidade onde vive, interagindo com pessoas e descobrindo o mundo. Com apenas 4 (quatro) minutos de duração, o vídeo provoca reflexões acerca do tempo de duas quadras do percurso de *Tim Tim*, de sua casa à casa da avó, apresentando-se como o senhor de delicadezas, desafios e novidades constantes e intermináveis. Por solicitação dos participantes, o vídeo foi exibido 2 (duas) vezes, sequencialmente. Ao término, registramos comentários relacionados ao valor de dedicar atenção às descobertas infantis e às ilimitadas possibilidades de aprender, principalmente, pelos encontros estabelecidos entre Valentim e os objetos da cultura, nos 4 (quatro) encontros vividos por ele.

Na proposta seguinte, buscamos ouvir as parceiras do estudo acerca dos direitos das crianças e do papel do professor na efetivação e na garantia desses direitos. Propusemos discussões pela leitura do documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Assim, registramos as expressões docentes sobre direitos infantis, de modo individualizado e específico.

Ao item *Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche*, destacamos as considerações da P1 que discorre sobre o delicado processo de inserção e acolhimento da criança na escola:

P1: *No início das aulas tem criança que chora um dia, dois, uma semana e a gente acha que não precisa chorar. Mas não é assim. A gente não entende que tudo é novo para a criança e ela não sabe o que vai acontecer. A gente se esquece e quer que a criança fique grande logo. (2º encontro de formação continuada, 21/06/2019).*

A narrativa da professora expressa a essencialidade de o adulto compreender as implicações da nova fase escolar da criança, as aproximações e as distâncias. Ao aproximar-se de novos colegas, despede-se dos antigos; à expectativa da novidade, a exacerbação da ansiedade e do desconhecido; à pertença ao grupo anterior, a dúvida para o lugar que irá

ocupar, no atual. Estas questões subjetivas envolvem cuidado, atenção e respeito de seus professores, para proporcionar o devido acolhimento que a criança merece.

Com o propósito de discutir sobre o direito de a criança ser ouvida, elegemos o poema *O homem de orelha verde* (RODARI, 1979), de cuja leitura adveio a participação de 1 (uma) professora parceira. Segue a transcrição:

P4: As crianças contam muita coisa de bom e de ruim que acontece com elas. E a gente tem que ter a orelha verde para ouvir e as vezes precisa consolar e acalmar o choro delas também. (2º encontro de formação continuada, 21/06/2019).

Da expressão da P4, assinalamos o valor da comunicação entre professoras e crianças, configurando-se como a primeira forma de escuta, estabelecida na relação pedagógica. No processo essencial de escuta, a professora é capaz de conhecer a história da criança, com quem vive, o que faz em casa, o que gosta de fazer, com quem brinca, do que gosta de brincar, o que espera encontrar na escola e perceber o nível de desenvolvimento real que a criança já alcançou. Essa etapa se inicia com o planejamento da chegada e do acolhimento da criança desde o primeiro dia de aula e continua com a acolhida diária para sua adaptação à rotina da escola (MAGALHÃES *et al*, 2017; MELLO, 2017).

Em relação ao direito à brincadeira, propusemos as questões *Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos? São guardados em locais de livre acesso às crianças, com carinho e de forma organizada?* Delas, emergiram respostas negativas ou condicionais, não explicitadas: “*depende*”, dificultando o registro de expressões. Todavia, ao longo deste capítulo, recorreremos aos dados oriundos das ações em campo, para detalhar aspectos relacionados ao direito da criança à brincadeira e ao acolhimento, por exemplo.

Ao item: *Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza*, destacamos a participação de uma professora parceira:

P3: Muito! Na semana passada, levei minha turma de Pré II para brincar no barro e fazer moldagem. Nossa, as crianças amaram! Depois deu um trabalhão para lavar os pés e as mãos delas, e até a zeladora teve que ajudar. Mas elas ficaram muito felizes e se divertiram bastante e até hoje pedem: “profe”, vamos brincar no barro de novo? (2º encontro de formação continuada, 21/06/2019).

Embora o documento proposto para estudo e reflexões apresente diversos itens que contemplam os direitos infantis, conseguimos discutir tão somente 2 (duas) propostas de compromisso: *Esta creche respeita a criança* e *Nossas crianças têm direito à brincadeira*.

Dos itens que compõem a primeira proposta, houve intensa participação tanto da diretora e coordenadora da escola, como dos demais profissionais da educação. Apesar de suas intervenções serem valorosas, não registramos os comentários, uma vez que o foco de nosso estudo dirige-se às 5 (cinco) parceiras do estudo, atuantes na Educação Infantil.

Em relação ao item *Nossas crianças têm direito à brincadeira*, presenciamos a mesma situação. O grande número de participantes mostrou-se como um fator impeditivo, devido às conversas paralelas e, por vezes, profissionais falando ao mesmo tempo, dificultando o registro das expressões de nossas parceiras. Ademais, o tempo de 2 (duas) horas estabelecido para o encontro, também revelou-se escasso diante do roteiro proposto e da composição do grupo. Por esses motivos, interrompemos o estudo presencial dos demais critérios apresentados por Campos e Rosemberg (2009) e sugerimos aos participantes, e em particular, às parceiras do estudo, leitura atenta do documento, entregue, na forma impressa, a cada uma.

Destinamos os minutos finais da noite, para a avaliação com os descritivos: *Eu felicito*, *Eu quero saber*, *Eu critico*. No quadro a seguir, transcrevemos as respostas dos participantes.

Quadro 17 - Avaliação do 2º. Encontro de Formação Continuada

Eu felicito...

- resgatar orelhas verdes, pois nossas crianças precisam.
- o momento de diálogo, novos aprendizados e mudanças.
- o tempo, espaço para uma parada para estudo no qual todos interagem.
- por um bom vídeo, uma ideia muito divertida pra gente poder ter um olhar mais verde!
- a participação e o envolvimento dos professores e a oportunidade de crescimento profissional pela formação.
- professores, que têm orelhas verdes e respeitam o “mundo da criança” que espera acolhimento e atenção.
- a equipe Carlos Lacerda por nos proporcionar esses encontros para aprendemos coisas novas.
- a troca de ideias, experiências dos colegas.
- aos profissionais da educação do nosso município e a organização pedagógica da escola.
- os alunos porque hoje estavam maravilhosos, não precisei chamar atenção de ninguém.
- o encontro de hoje; essa pausa para estudo e conversa; o brilho nos olhos da professora ao falar das experiências em suas observações nas salas dos Prés III e II; a pureza e a simplicidade das crianças.

Eu quero saber...

- ouvir com orelhas de criança...
- sempre mais e. a importância de darmos liberdade para as crianças
- sobre as escolas de pré-escola de Emílio Reggio-Itália.
- cada vez mais sobre a educação infantil.
- como sempre agir de maneira correta.
- sempre mais para desenvolver um bom trabalho com as crianças.
- quando será o próximo encontro?
- mais sobre os encontros pedagógicos.
- mais sobre a posição do educador no ensino infantil.
- qual é o seu objetivo seu ponto de partida com relação as suas observações na escola Carlos Lacerda?
- muito mais sobre a aprendizagem das crianças na educação infantil para melhorar a minha prática pedagógica, mesmo não trabalhando na educação infantil.

Eu critico...

- quem não gosta do que faz e não tem amor pelo que faz.
- a falta de momentos de interação.
- pessoas que desprezam os educadores, profissionais da educação infantil.
- o tempo que foi pouco.
- as pessoas que trabalham com a educação infantil, mas têm orelhas maduras.
- não é uma crítica, mas sim uma opinião que você poderia também fazer observação na sala dos maiores.
- a falta de educação e de respeito com as crianças.
- o poder público que não dá a devida importância à educação.
- pouco tempo para os debates.
- pessoas que menosprezam o ensino e os profissionais da educação infantil, como se não fosse importante.
- alguns que não valorizam a importância da Educação Infantil na formação da criança.

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Na tentativa de responder aos anseios docentes, identificados nas narrativas das professoras parceiras no momento de realização da entrevista, organizamos o terceiro encontro com a elaboração de um roteiro capaz de oferecer diferentes possibilidades de práticas educativas, desenvolvidas e bem sucedidas em escolas italianas de Educação Infantil. Privilegiamos, a abordagem de Reggio Emilia e iniciamos os estudos da noite com a participação de 18 (dezoito) profissionais de educação, dentre eles, 3 (três) professoras parceiras. Nem o frio intenso impediu a participação da P2, que veio acompanhada pela sua filha, a menina ‘G.’, de 5 (cinco) anos de idade. A todos, oferecemos lanche e mensagem de boas-vindas.

Quando já acomodados no espaço designado para a formação, entregamos, a cada participante, uma folha impressa com o poema *As Cem Linguagens da Criança* (MALAGUZZI, 2016). Com o passar do tempo, observamos que a participação dos profissionais tornou-se mais ativa, a começar pela iniciativa em sugerir a forma de leitura dos textos propostos. Do poema, cada profissional voluntário leu um verso em voz alta, motivando os seguintes comentários:

P2: Na verdade, a gente deveria se maravilhar com as coisas que a gente faz de bom e sempre procurar melhorar. Se tiver em mente as cem linguagens da criança, a gente vai sempre fazer melhor! (3º. Encontro de formação continuada, 09/08/2018).

P3: Em alguns momentos a gente quer que a criança fique em silêncio para escutar e entender o que a gente está querendo ensinar. Mas nem sempre eles [as crianças] ficam quietos. Porque é muito difícil quando você tem que explicar e eles não prestam atenção. Eu percebo aqueles que não estão olhando, que não estão focados e depois não conseguem entender e nem responder o que eu pergunto. [...] (3º. Encontro de formação continuada, 09/08/2018).

Ampliando as discussões sobre as linguagens da criança, apresentamos, por *slides*, a abordagem educativa *Reggio Emilia: a reinvenção da Educação Infantil*. Essa instituição italiana percebe a criança como protagonista, ativa e competente, reconhecendo que ao ser inserida em situações de pesquisa, a criança pode fazer descobertas em um ambiente de relações coletivas, pelo desenvolvimento de propostas que proporcionam possibilidades de aprendizagens. Dentre as ofertas da escola italiana, destacamos a assembleia diária com crianças e professores para apresentação e discussão das produções infantis; a exposição permanente dos trabalhos das crianças; a construção com pneus; as atividades na praça da cidade; os projetos com materiais diversificados e coletados na escola (pedras, pauzinhos, folhas, gravetos, madeira); os projetos ambientais (reconhecimento de plantas e flores); a modelagem com argila, barro e similares e o envolvimento na preparação do lanche (descascar frutas, separar legumes e organizar os pratos), para citar alguns.

Também de detalhamos o registro das atividades da criança, feito pela professora, com a utilização de recursos audiovisuais, tais como vídeo, áudio, fotos e transcrição das expressões infantis. Tais registros configuram-se como possibilidade de reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, as relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e os adultos, num contexto educativo organizado para sua humanização.

Durante a apresentação dos *slides*, foi possível observar admiração e surpresa de alguns profissionais, a partir das expressões docentes, que demonstraram interesse e vontade de desenvolver propostas similares às expostas, como narra 1 (uma) parceira do estudo:

P1:Primeiro fazer com um pequeno grupo (de crianças) e depois com o grupo grande. A gente até pode tentar fazer em sala de aula: separar um grupo de crianças para fazer uma atividade. Dá para fazer isso, né? E depois que eles fizerem em grupo, podem apresentar para os outros. A gente pode tentar fazer isso! Mesmo na sala de aula dá para fazer quatro grupos e trabalhar com quatro formas com a mesma atividade. E mudar para fazer dinâmicas diferentes. [...] e essa forma de depois explicar para os outros é muito interessante! (3º. Encontro de formação continuada, 09/08/2018).

Além da expressão da P1, registramos manifestações contrárias ao desenvolvimento das propostas explicitadas, apontando aspectos que impedem sua realização, tais como a possibilidade de a criança se ferir com o manuseio de pedras, pauzinhos e galhos; o pouco tempo que o currículo destina à brincadeira; o cumprimento do planejamento e a carga horária de 4 (quatro) horas que não favorece o desenvolvimento de atividades distintas às planejadas.

Em relação à organização dos espaços da escola italiana, evidenciamos que as paredes de vidro refletem a cultura e a história de cada local e são utilizadas para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e professores criaram: “[...] nossas paredes falam e documentam!” (MALAGUZZI, 2016). Nessa concepção, o ambiente escolar é considerado como elemento que educa a criança, segundo justificam os estudiosos Edwards, Forman e Gandini (1999). O modo de organização dos espaços e do tempo da escola italiana, motivou comentários, principalmente da equipe gestora. Registramos, porém, somente a expressão de uma professora parceira:

P2: Me chamou atenção o espaço. As salas são amplas e por isso os professores conseguem fazer várias coisas, várias modalidades e atividades ao mesmo tempo. (3º. Encontro de formação continuada, 09/08/2018).

Ainda sobre a questão, questionamos: *O que você enxerga quando senta na carteira da criança? Os cartazes, desenhos e figuras estão ao alcance visual das crianças? Você já tentou ficar do tamanho da criança para ver sua dimensão visual?* Embora houvesse intensa participação da direção e coordenação da escola investigada, mantivemos o foco em registrar as considerações das professoras atuantes na Educação Infantil:

P1: *A gente sempre coloca o alfabeto – que a gente faz – acima do quadro e tem que erguer a cabeça para enxergar. Fica difícil mesmo! (3º. Encontro de formação continuada, 09/08/2018).*

P2: *É verdade, as crianças adoram contar os números porque elas enxergam. Tá na altura delas e por isso, elas contam rapidinho: 1, 2, 3.... 10. (3º. Encontro de formação continuada, 09/08/2018).*

Em ambas as narrativas notamos surpresa das professoras em relação à dimensão do olhar infantil e da lógica pensada: a criança se envolve com aquilo que ela enxerga e percebe e, desta forma, faz apropriações e aprende.

Infelizmente, no momento da elaboração da questão, não nos ocorreu de convidar as professoras, presentes no encontro, para sentarem-se ao chão e observarem paredes, tetos e os materiais que decoram a sala de reuniões, espaço onde estava sendo realizado o encontro de formação. Ao avaliarmos essa ausência, inferimos que, se desenvolvida na sala de referência da turma na qual atuam, uma proposição como essa poderia provocar uma ampla reflexão acerca da organização dos espaços onde a criança permanece durante a maior parte do tempo.

Na sequência, elaboramos questões relativas à valorização do cuidado com a organização dos ambientes físicos da escola, principalmente quando direcionados aos interesses e às necessidades da criança pequena. Como fundamento, destacamos os apontamentos de Chaves (2008, p. 81):

[...] O que observamos? Há números, letras, palavras, textos colados nas paredes das salas? Há recursos didáticos, como cartazes e painéis? Quem os confecciona? Em qual altura está afixado esse material? Qual é o motivo para isso? Qual é a periodicidade de retirada desses equipamentos didáticos? Qual é o significado deles para as crianças e qual sua relação como conteúdo estudado? Como as crianças participam da organização da sala de aula e de outros espaços da escola?

Quando o espaço é compreendido como elemento educador e expressa as intenções político-pedagógicas do conjunto de professoras e demais profissionais atuantes na escola, pode potencializar lugares ativos para crianças, desde que são pequenininhas. Essa composição requer flexibilidade e frequentes modificações que podem ser realizadas pelas crianças e professoras, a fim de permanecer sensível aos anseios infantis, como protagonistas no processo de apropriação e objetivação de conhecimentos. Por conseguinte, é necessário reconhecer objetos, materiais e estrutura física que cercam as pessoas na escola “[...] como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela” (GANDINI, 2016, p. 148) e pelos sentidos a eles atribuídos, nesse processo.

Retomando as expressões da P1 e P2 e o destaque atribuído ao contar numerais e à leitura do alfabeto, questionamos o sentido para as crianças de ler letras e números: *Essa tarefa motiva aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento humano na infância? Não*

teria, a escola de Educação Infantil, importado práticas tradicionais de outros níveis da escolaridade que a ciência já apontou, pouco terem contribuído para a formação de modos de pensar e ser mais sofisticados?

Vale lembrar que a tarefa da escola consiste no planejamento e na organização de tempos, espaços e materiais, amparada nos conhecimentos sobre as regularidades do desenvolvimento da criança, configurando-se como parâmetro para organizar a rotina do dia a dia da criança, de modo a viabilizar tempo para brincar, construir experiências com materiais diversificados, trocar ideias e elaborar teorias sobre a vida, pessoas e objetos culturais. Assim desenvolvida, a organização espaço-temporal e da vida da criança torna-se o melhor estímulo para a criação infantil, ao permitir a geração de necessidades e de possibilidades para suas vivências (LIMA, 2005; VIGOTSKI, 2018b).

Ao encerramos o tempo destinado às discussões sobre a abordagem de Reggio Emilia, entregamos, para cada participante, os títulos: *Eu felicito, Eu critico, Eu quero saber*, para compor a avaliação do encontro. Enquanto os profissionais escreviam, a diretora da escola sugeriu fazer os próximos encontros, com intervalo de 15 (dias), contrariamente à periodicidade mensal, com o objetivo de concluir o desenvolvimento da proposta de formação continuada até o dia 30 de setembro de 2018, data limite para validação e certificação das horas-atividades, pela Secretaria Municipal de Educação. Face à essa solicitação, procedemos aos ajustes necessários ao roteiro e ao cronograma, a fim de cumprir o prazo solicitado.

No Quadro 17, destacamos as expressões docentes relativas à avaliação do encontro.

Quadro 18 - Avaliação do 3º. Encontro de Formação Continuada

Eu felicito...

- quem compreende as 100 linguagens das crianças e trabalha para compreendê-las e desenvolvê-las;
- a oportunidade de participar de mais uma formação, muito bem elaborada, com novas informações
- a sua disposição em nos ajudar nessa longa caminhada porque formar humanos é mais difícil do que ser;
- a pesquisadora sempre nos surpreende com algo novo e de muita importância que, com certeza, vai me ajudar na minha prática pedagógica;
- mais participação dos pais na escola; crianças felizes e com angústia de conhecer muito constantemente;
- os profissionais que desenvolvem o seu trabalho com amor;
- as pessoas que tomam iniciativas e promovem o bem ao outro, e pensam em ajudar sem querer algo em troca;
- ter participado desta formação e conhecido um pouco sobre a escola Reggio Emilia e a forma de trabalho.
- o privilégio diário de tentar fazer o melhor e aprender e a oportunidade de estar nesses encontros na UTFPR.
- a formação continuada, o espaço que usamos, e o conhecimento que nos é proporcionado.
- a formação em si está sendo bem produtiva pois são técnicas que se pode trabalhar num todo (aproveitado).
- aprendo a cada encontro a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento das crianças. Parabéns!

Eu critico...

- quem tirou ou tira as 99 linguagens das crianças;
- o tempo da formação que é curto.
- o fato de observar que, em alguns aspectos, a estrutura das salas de educação infantil não propicia o desenvolvimento integral da criança.
- quem pensa que a educação infantil é apenas brincadeira e que a criança não aprende.
- a falta de iniciativa, mudança, diálogo...
- os nossos líderes que não priorizam a educação.
- pessoas insensíveis e egoístas.

- as mudanças feitas na educação, tirando o que dava resultado e incluindo o que não tem surtido efeito...
- uma visão onde tudo parece ser difícil e não pode ser feito.
- o desânimo e a má vontade.

Eu quero saber...

- cada dia mais sobre a Educação e desenvolvimento infantil.
- mais sobre a educação infantil; estou amando esse universo!
- cada vez mais sobre a educação (desenvolvimento das crianças e avaliação).
- novas experiências com crianças de educação infantil com relação ao aprendizado.
- como despertar, no meu aluno, o interesse pela escola.
- mais para poder ensinar melhor; quero adquirir conhecimentos e poder transmiti-los.
- qual das 100 linguagens da criança eu levo comigo???
- o que preciso fazer para renovar as energias todos os dias....
- as horas de formação têm sido muito proveitosas, sempre me surpreendo e aprendo algo novo.

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Em atendimento à solicitação da diretora para antecipar a realização da proposta de formação, oferecemos o quarto encontro no dia 30 de agosto de 2018, com 23 (vinte e três) participantes. Dentre eles, sublinhamos a presença das 5 (cinco) professoras parceiras do estudo e do menino 'L.', de 5 (cinco) anos de idade, filho de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como nos anteriores, neste encontro, acolhemos os profissionais com oferecimento de lanche e mensagem de boas-vindas. Iniciamos as discussões com breve retomada sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia, perguntando, aos profissionais e, especialmente às professoras parceiras do estudo, se houve possibilidade de desenvolver uma ou outra das propostas educativas apresentadas no último encontro.

Figura 15 - Participantes do 4º. Encontro de Formação Continuada



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Após alguns instantes, a diretora rompeu o silêncio, justificando o distanciamento entre a realidade e condições da escola e a instituição italiana. Segundo a gestora, essa distância interfere no desenvolvimento de situações similares às aquelas apresentadas por meio dos *slides*. Apesar da constatação, assinalou a construção de maquetes, feita por um grupo de alunos do 5º. Ano do Ensino Fundamental. Além da diretora, somente uma parceira do estudo

narrou o desenvolvimento de uma proposta feita às crianças de sua turma, pela professora de Arte e Literatura:

P4: *Na minha sala, a professora de Arte e Literatura fez um trabalho bem legal. Eu não estava, porque nesse dia eu tinha curso, mas ela deu uma quadrinha para cada criança e daí as crianças foram nas salas para contar para os outros. Foi tão lindo o jeito que as crianças contaram. Elas diziam: “Profe, a gente foi lá na frente e a gente contou e tal, tal, tal.”. Foi um orgulho! (4º. Encontro de formação continuada, 30/08/2018).*

Outras 2 (duas) professoras complementaram que a apresentação, feita pelas crianças, foi aclamada pelos colegas que a assistiram. Por não haver mais exemplos, seguimos o roteiro, distribuindo, para cada participante, recortes de papel com os títulos: *Eu felicito, Eu quero saber, Eu critico*, compondo a avaliação do dia.

Nesse encontro, organizamos o roteiro com vistas a contemplar o valor da escola, concebido como lugar de aprendizagens científicas e elaboradas, de inclusão e de formação humana. Ainda articulamos aspectos que envolvem a alfabetização na pré-escola, em atendimento às solicitações das professoras parceiras. Propusemos estudo do texto *O lugar da cultura escrita na educação da infância*, de Faria e Mello (2012), impresso que foi entregue à coordenadora de Educação Infantil, no encontro anterior, para distribuição aos profissionais da educação, possibilitando leitura e estudo prévio.

A partir desses propósitos, iniciamos as atividades com a aclamação do poema *Elogio do Aprendizado* (BRECHT, 1986). O texto, escrito em versos e rimas, evidencia o valor do aprendizado, como elemento emancipador, que proporciona o comando ativo na trajetória de apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento humano. Após entregar uma cópia para cada participante, o mesmo foi lido, em voz alta, por profissionais voluntários.

Observamos que a leitura do poema motivou expressiva participação, destacadamente, da direção e da coordenação de Educação Infantil, e também, dos demais profissionais. Essa participação intensa, assim como as conversas concomitantes e falas distintas, por vezes, dificultaram o registro das expressões das parceiras do estudo, razão pela qual, somente transcrevemos a narrativa da P2:

P2: *Eu queria que meu pai tivesse olhado pra mim e dissesse para eu estudar. Ele não disse. Mas eu falo para vocês: Estudem! Porque o meu NUNCA (ênfase) falou isso pra mim. Só dizia para eu trabalhar, porque precisava de dinheiro. E ele falou isso ainda esses dias para mim [...]. (4º. Encontro de formação continuada, 30/08/2018).*

Em continuidade, apresentamos o vídeo *Os fantásticos livros voadores do Senhor Lessmore* (2011). Esse fantástico vídeo, de curta duração, destaca o valor dos livros e o poder

transformador das leituras, ao provocar mudanças profundas no mundo monocromático do personagem, começando pela profusão de cores.

Embora o poema tenha motivado diversas discussões, limitamo-nos às expressões das parceiras do estudo, que constituíram nossos registros. Suas observações consolidam o livro como *companheiro, transformador e renovador de energia*.

Em função do horário, abreviamos as demais participações, para termos tempo hábil de iniciar os estudos do texto *O lugar da cultura escrita na educação da infância* (FARIA; MELLO, 2012). As autoras que concebem a escrita como instrumento cultural, destacam sua função social na constituição de uma educação humanizadora. Selecionamos esse texto para apresentar aspectos teóricos orientadores de atividades motivadoras de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, por meio de práticas e convivência das crianças com a escrita, envolvendo a brincadeira de papéis sociais, desenho, movimento, música, gestos, audição, leitura e contação de histórias, dentre outras possibilidades. A fim de dinamizar a temática, optamos pela exposição do texto em *slides*, privilegiando a escrita sob a perspectiva histórico-cultural.

À primeira questão: *Devemos (ou não) alfabetizar as crianças na Educação Infantil?* as respostas iniciais foram pronunciadas pela coordenadora de Educação Infantil e pela diretora da escola. Embora diversos profissionais manifestavam-se ao mesmo tempo, mantivemos nosso foco dirigido às expressões das parceiras do estudo. Delas, registramos as percepções:

P3: *A gente tem que preparar as crianças para a alfabetização e dar suporte para que lá na frente, elas reconheçam os signos e entendam os sons. (4º. Encontro de formação continuada, 30/08/2018).*

P4: *Meu filho aprendeu sozinho. Mas toda a noite ele me perguntava: “Mãe, como faz isso, como faz aquilo?” Porque ele queria ler e eu não ficava em cima dele, insistindo o tempo todo. Aconteceu naturalmente. (4º. Encontro de formação continuada, 30/08/2018).*

Em explicitação aos profissionais, partimos da premissa de que a escrita não deve ser negada às crianças pequenas. Ao contrário, exige, da professora, buscar condições mais potentes para sua apresentação, de modo a criar nas crianças, desde pequenininhas, a necessidade de ler e escrever (FARIA; MELLO, 2012). Com essa concepção, questionamos os entendimentos dos participantes. Dos poucos comentários evidenciados, a diretora justificou que a escola proporciona os meios adequados para estimular a escrita, tais quais aqueles apresentados pelas autoras do texto: desenho, histórias e brincadeiras, dentre outros. A expressão da diretora suscitou o consentimento por parte de outros participantes, sinalizando concordância. Além deste, não houve distintos comentários para registro.

Com base nos *slides* apresentados, buscamos discutir a função social da escrita, de acordo com a concepção das professoras. Primeiramente, a coordenadora de Educação Infantil explicitou que a escrita objetiva o registro de acontecimentos, momentos e histórias. Na sequência, outras profissionais citaram a comunicação, a interação e a integração. Como não houve manifestação das professoras parceiras, não registramos expressões à questão proposta.

Nesse encontro e nos demais, justificamos nossa dificuldade em registrar expressões das parceiras do estudo e de obter sua participação de forma mais intensa para compreendermos, com mais clareza, seus entendimentos em relação aos temas propostos, face ao acentuado número de participantes. Por esta razão, em situações recorrentes, nossos registros limitaram-se à transcrição de curtos excertos de suas manifestações, como pode ser observado ao longo deste capítulo.

Novamente, a brevidade de tempo não permitiu a discussão de todos os slides elaborados, a partir do texto de Faria e Mello (2012), com a intenção de evidenciar o papel mediador do professor em relação à cultura escrita. De forma aligeirada, nessa noite, discorremos sobre a formação de crianças leitoras e produtoras de texto, cujo processo subjetivo envolve o querer e a vontade do sujeito que aprende. Isto é, exige a criação de novas necessidades nas crianças a partir de situações em que a leitura e a escrita sejam necessárias.

Com essa compreensão, sublinhamos o papel da professora em criar a necessidade de ler e escrever, utilizando práticas com a cultura escrita, como os modelos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Nesta escola, há intenso envolvimento das crianças na produção e confecção do quadro semanal de distribuição de tarefas; mapa de animação cultural; horário semanal das atividades propostas para livros, histórias, passeios, visitas, culinária, ginástica e reunião; diário da turma; regras da sala e quadro de presenças (FOLQUE, 2012).

Para ampliar as possibilidades de discussão, expusemos técnicas da Pedagogia Freinet, exemplificando o Jornal da Turma, Correspondência Interescolar, Livro da Vida, Jornal Mural e Estudo do Meio. Da breve apresentação, evidenciamos exclamações de desconhecimento das práticas exibidas, pela maioria dos profissionais presentes ao encontro.

Antes do encerramento, destinamos minutos para a avaliação a partir dos títulos *Eu felicito*, *Eu quero saber*, *Eu critico*. Destacamos, a seguir, as sugestões transcritas:

Quadro 19 - Avaliação do 4º. Encontro de Formação Continuada

Eu felicito...-

- os autores que passaram uma vida estudando as crianças e seu desenvolvimento.
- a pesquisa da professora Marilete: parabéns professora, a aula de hoje foi maravilhosa!
- todo o estudo que nos é proporcionado no momento da hora de estudo e o conteúdo muito bem elaborados.
- todos os professores que usam da leitura para aprimorar seu conhecimento.
- a oportunidade de diálogo, da troca de experiências, a participação dos professores

- eu felicito a professora pela oportunidade de aprender um pouco mais e por ouvir nossas experiências.
 - que cada vez mais surjam cursos que norteiam assuntos relacionados à educação infantil.
 - a importância da infância na vida da criança com respeito e devida atenção à cada faixa etária.
 - a todos pela oportunidade de estar entre pessoas com mais conhecimento e de ouvir pessoas experientes e inteligentes abrindo nossos pensamentos.
 - a escolha do material; a maneira como as ideias foram compartilhadas; a sintonia entre o conteúdo e o discurso dos envolvidos no processo de educação.
- Eu quero saber...**
- sobre o desenvolvimento da criança enquanto sujeito.
 - jogos educativos e ludicidade
 - como lidar com situações de indisciplina na educação infantil.
 - qual foi o seu ponto de partida para iniciar essas horas de estudos? qual é o seu próprio estudo em si?
 - sugestões de estratégias com disciplina nas escolas começando pela Educação Infantil.
 - sobre outras escolas “modelos” que possa ter em outros países, ou até mesmo no Brasil.
 - se estamos dentro do esperado pela professora que está administrando a formação.
 - outros modelos de educação e ideias de atividades diversas.
 - novos exemplos de educação infantil e outras realidades.
 - mais sobre como avaliar em uma fase com tanta transformação: educação infantil.
- Eu crítico...**
- a alfabetização precoce na Educação Infantil
 - não ter conseguido participar de todos os encontros.
 - alguns pais acharem que a escola tem obrigação de fazer “tudo” pelo aluno.
 - os autores que defendem a alfabetização na Educação Infantil: deve trabalhar pré-requisito como desenvolvimento de outras partes para chegar nisso (alfabetização).
 - a má vontade de alguns em não querer “humanizar” a nossa infância.
 - a sociedade individualista.
 - não termos mais tempo para os encontros.
 - que com uma educação de qualidade, com professores abertos a mudanças e preparados, conseguiremos com que nossos alunos consigam alcançar o conhecimento e aprendizagem que necessitam.
 - quem não sabe e se recusa a aprender.

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

O quinto encontro de formação continuada aconteceu em 11 de setembro de 2018, com a participação de 20 (vinte) profissionais de educação: 4 (quatro) professoras parceiras do estudo, 13 (treze) professoras do Ensino Fundamental, 3 (três) coordenadoras pedagógicas e o menino ‘L.’, de 5 anos de idade.

Para esse momento, organizamos o roteiro com o propósito de continuar estudos relativos à cultura escrita na Educação Infantil (FARIA; MELLO, 2012). A esse objetivo, associamos o vídeo *The last knit* (2005), animação que discute ações e condicionamentos realizados, repetitivamente, retratando uma senhora que tece pontos de tricô, de forma obstinada, sem importar-se com o seu entorno. Também entregamos, a cada participante, a carta escrita, em forma de poema, *Para Sara, Raquel e Lia e para todas as crianças* (PANCIERA, 1983), na qual a autora detalha a escola ideal para suas filhas, sobrinhas e outras crianças. O texto foi lido por voluntários e, apesar dos expressivos comentários, não registramos participação das parceiras do estudo.

A exibição do vídeo motivou reflexões articulando a prática educativa à docência e ao ambiente escolar, indicando a necessidade de um novo *agir e fazer*, mudança de hábitos e

rotinas com as crianças. Nessas reflexões, professores descreveram sensações de solidão, isolamento, medo e paralisação, decorrentes do comportamento obsessivo da personagem.

Com esse *warm-up*, continuamos a discussão do texto, iniciada no encontro anterior, com a questão: *Como apresentar a cultura escrita para as crianças da Educação Infantil*. Ressaltamos que, reiteradamente, solicitamos a participação das professoras parceiras, haja vista a pertinência do tema e a atenção dedicada à prática da escrita, com insistentes tarefas envolvendo letras e números, presenciadas durante a observação de situações educativas, no decorrer da investigação. Apesar de solicitadas, a pouca participação limitou o registro das expressões docentes:

P4: *Fazer com que a criança sinta a necessidade de escrever. (5º. Encontro de formação continuada, 11/09/2018).*

P1: *Quando eu trabalhei no maternal mesmo, eu percebia que, se você trabalhar com as letrinhas, todos os dias, com a letrinha inicial do nome deles, aí você faz a chamadinha no quadro, eles sabem a letrinha inicial do nome de todos os colegas (ênfase)! Já no maternal eles querem escrever. Acho que eles querem ser como o professor, né? Até na hora de contar história. Você avisa que vai contar uma história e é para fazer silêncio. Aí conta 1, 2, 3 e eles já param. Daí você pega o livro e começa a contar a história. E se você perguntar a um aluno do maternal mesmo, para contar a história, eles vão fazer igualzinho a você. (5º. Encontro de formação continuada, 11/09/2018).*

Das expressões, os apontamentos da P4 certificam que a necessidade de ler e escrever torna-se um elemento motivador no processo de aquisição da cultura escrita, pela criança. Por sua vez, a P1 destaca a capacidade de crianças bem pequenininhas reconhecerem as letras iniciais de seus nomes e de seus colegas.

A partir dessas análises, é possível perceber que o ensino da escrita nem sempre está baseado no desenvolvimento natural das necessidades da criança (expressado pela P4) ou em sua própria iniciativa. Muitas vezes “[...] chega de fora, pelas mãos do professor e recorda a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano” (VYGOTSKI, 1995, p. 183², *tradução nossa*), privilegiando uma aprendizagem artificial que exige enorme esforço por parte da professora para ensinar e, do aluno, para aprender um sistema motor, extremamente complexo, de acordo com postulações do autor:

[...] o domínio da escrita não deve acontecer como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, de fora, mas, ao contrário, como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo aquilo que foi preparado e tornado possível (VYGOTSKI, 1995, p. 185³, *tradução nossa*).

² [...] le llega de fuera, de manos del maestro y recuerda el aprendizaje de un hábito técnico, como, por ejemplo, tocar el piano.

³ [...] el dominio de la escritura no debe representarse como una forma de conducta puramente externa, mecanica, dada desde fuera, sino como un determinado momento en el desarrollo del comportamiento que surge

Segundo justificativas docentes, muitas vezes, a antecipação da escrita é amparada pela pressão dos pais, por órgãos municipais de educação e pela própria formação de professores que trabalham com a Educação Infantil, conforme a narrativa da P1:

PI: Mas acho que mais na função de ‘pegar’ o alfabeto e vamos lá treinar: A, B, C., nesse sentido que é um equívoco trabalhar assim com a criança. Porque até a Valéria (Secretaria de Educação do Município) fala assim: “Gente, as crianças têm que saber o alfabeto, mas vamos tentar apresentar de outra forma, fazer joguinhos...Porque a gente pode fazer joguinho e começa pelo nome. Pergunta: “Que letrinha é a inicial do teu nome?”, daí é diferente do que pegar o alfabeto e jogar pra eles, né? (5º. Encontro de formação continuada, 11/09/2018).

É válido destacar que essas tarefas de treinos de escrita distanciam-se da real finalidade e do sentido da atividade da escrita, além de não se constituírem como atividade de expressão, uma vez que o foco recai no reconhecimento de letras, com as quais, por si só, a criança nada lê. Desse modo, os exercícios com letras e sílabas dificultam a percepção, pela criança, que a escrita é um instrumento cultural, cuja função social, para a qual foi criada objetiva “[...] escrever para registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se” (MELLO, 2005, p. 29).

A questão *Como podemos formar crianças leitoras e autoras?* motivou intensa participação, notoriamente, advinda das coordenadoras e professoras do Ensino Fundamental, presentes no encontro. Somente 1 (uma) parceira do estudo contribuiu para nossos registros, dando continuidade às expressões de suas colegas.

PI: A partir do momento em que eles começam a ler, você mostra um livro e diz: “Me conta uma história desse livro. Não tem letras aqui, mas você consegue me contar?” Nossa, daí eles contam tudo! (5º. Encontro de formação continuada, 11/09/2018).

Na sequência, exibimos *slides* para detalhar possibilidades de práticas educativas, direcionadas à apresentação da cultura escrita, utilizando técnicas de Freinet (1998) e modelos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (FOLQUE, 2017), ambos iniciados no encontro anterior. Também evidenciamos o envolvimento das crianças nas produções do Diário da Turma, Mapa de Animação Cultural e Regras da Sala, dentre outros aspectos exibidos e explicitamos o valor da autoria, da participação ativa da criança e do sentimento de pertencimento ao espaço que ela ocupa no ambiente escolar. Evidente, pois, que além de autoras de textos e leitoras, as crianças têm o direito de ser concebidas como compositoras e dirigentes de suas ações e opiniões.

Apesar dos poucos registros, aqui socializados, o texto estudado provocou intensa participação, comentários, discussões e narrativas de vivências, principalmente relacionadas à

de modo ineludible en un determinado punto y está vinculado genéticamente con todo aquello que lo ha preparado e hizo posible.

experiência pessoal: aquelas situações demonstrativas das conquistas realizadas pelos filhos das participantes, como a aprendizagem precoce de leitura e escrita. Outras expressões revelaram dificuldades com a prática de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a justificativa que a criança não gosta de ler devido à falta de estímulo em casa, como, por exemplo, pais não leitores e desatentos às necessidades infantis. A ausência de acompanhamento familiar aos avanços e desenvolvimento da criança, o planejamento escolar engessado e inflexível e as diversas demandas do currículo, contribuem para a não formação de crianças leitoras das palavras e do mundo.

Partindo para o final do encontro, os participantes avaliaram o estudo, a partir dos títulos *Eu felicito*, *Eu quero saber* e *Eu critico*, cujas sugestões encontram-se destacadas abaixo:

Quadro 20 - Avaliação das participantes do 5º. Encontro de Formação Continuada

Eu felicito...

- as nossas crianças que têm oportunidade de frequentar uma escola
- os conhecimentos que estamos adquirindo e somos privilegiados.
- as experiências e trocas de ideias, nos encontros realizados, na verdade para mim, são quase uma terapia.
- a carta apresentada: “Para Sara, Raquel e Lia e para todas as crianças...” é uma bela reflexão sobre a escola.
- esse momento de aprendizagem com temas tão oportunos para o desenvolvimento em sala.
- a oportunidade de fazer a diferença na vida das crianças.
- as boas ideias para aulas mais dinâmicas.
- a nós, professores, por buscar novos conhecimentos para poder melhor transmiti-los aos nossos alunos.
- ter oportunidade de mais um encontro dinâmico e muito bem elaborado, porque por meio dessas formações continuadas podemos ampliar nossos conhecimentos.
- a todos os professores que lutam para dar o seu melhor na sala de aula para seus alunos.

Eu quero saber...

- como envolver mais o professor para que queira estudar e ler sempre mais.
- o que acontece com a criança que parecia saber e aparece dizendo que não sabe.
- se eu faço a diferença.
- mais sobre as técnicas de escrita apresentadas hoje.
- cada vez mais sobre as crianças.
- como fazer os alunos se interessarem mais pela leitura.
- sobre a dificuldade de aprendizagem (compreensão) de alguns alunos.
- ideias significantes em relação ao desenvolvimento e importância do papel da escola para as crianças.
- como melhor lidar com a realidade de várias crianças de nosso convívio diário em nossa escola.
- informações sobre avaliação e disciplina escolar.

Eu critico...

- a falta de conhecimento em relação ao que é pertinente à faixa etária em que estou atuando.
- aqueles que não têm a paixão pela profissão.
- quem ainda não consegue respeitar o brincar da criança.
- o cansaço que eu estava sentindo hoje.
- os dias mal dormidos durante a semana.
- a falta de diálogo, iniciativa, interesse e comprometimento.
- a falta de compromisso e responsabilidade com as crianças neste mundo.
- o descaso para com a formação de professores em nossas escolas.
- os profissionais que só criticam e não ajudam em nada.
- antecipar muito algo que a criança por mais que se esforça não possa aprender. Tudo tem seu tempo!

Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

O sexto encontro foi realizado na noite de 20 de setembro de 2018, com a presença de 14 (catorze) profissionais, incluindo a diretora, a coordenadora de Educação Infantil, 3 (três) professoras parceiras do estudo e as crianças 'L.' e 'E.'.

Figura 16 - Participantes do 6º Encontro de Formação Continuada



Fonte: Dados da pesquisa (DE MARCO, 2019).

Diferentemente dos outros encontros, foi destinado o tempo de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, ao invés das 2 (duas) horas habituais, por conta de compromissos assumidos pela equipe gestora. Lembramos que, conforme combinado no encontro anterior, abreviamos o intervalo entre os encontros para os professores receberem a certificação de horas, validada pela Secretaria Municipal de Educação, decorrente de capacitação realizada até o dia 30 de setembro de 2018.

Para esse encontro, organizamos o roteiro com o propósito de discutir as sugestões apresentadas em cada avaliação, feita pelos participantes, utilizando os títulos *Eu critico*, *Eu quero saber*, *Eu felicito* (FREINET, 1998). Dos dados obtidos, reunimos os tópicos e elaboramos a apresentação por *slides*, a fim de contemplar os anseios das profissionais e responder às dúvidas e expectativas apontadas por elas.

Iniciamos a proposta, explicitando, aos presentes, a dinâmica selecionada. O primeiro slide trouxe registros sob o título *Eu critico*. Por sugestão do grupo, os itens foram lidos e comentados, individualmente. Todavia, como nos demais encontros, registramos, tão somente, as expressões das parceiras do estudo.

Destacamos as expressões originadas a partir do título *EU CRITICO: quem considera inferior o ensino na Educação Infantil; a educação que não respeita as diferenças das crianças; os pais que delegam à escola a responsabilidade de educar; professores sem ética, paciência e amor pelo trabalho; o pouco tempo para os debates; professores que têm orelhas maduras; a falta de educação e de respeito com as crianças; a alfabetização precoce; quem*

tirou as 99 linguagens da criança; quem não valoriza a brincadeira na Educação Infantil; a falta de investimentos na educação e o descaso com a formação de professores.

Particularmente, em relação ao item *Eu critico quando os pais delegam à escola a responsabilidade de educar*, apresentamos a narrativa da P1:

P1: Os pais largam as crianças na escola e se pudessem deixariam lá o dia inteiro. Tem mãe que vem e fala pra mim: “Não sei o que eu faço com essa criança!” e o filho é dela!!! Como a coordenadora fala, o filho é ‘nosso’ por 1 (ano), mas é dos pais para a vida inteira e a gente faz o possível naquele ano para ele aprender e evoluir. (6º. Encontro de formação continuada, 20/09/2018).

Ao item *Eu critico quem não valoriza a brincadeira na Educação Infantil*, registramos a participação de uma professora parceira:

P2: Se a gente sabe que na Educação Infantil as brincadeiras são feitas para eles, como não vamos valorizar isso se eles aprendem brincando? (6º. Encontro de formação continuada, 20/09/2018).

À expressão da P2, sublinhamos o papel da brincadeira de faz de conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil. De acordo com estudos de Vigotski (2018a), a brincadeira de criança não é uma simples recordação do que ela vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. A partir da combinação dessas impressões, torna-se capaz de proporcionar a construção de uma nova realidade que responde às aspirações e aos anseios da criança, conforme justifica o autor:

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criança. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram [...]. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos (VIGOTSKI, 2018a, p. 18).

O descaso com a formação de professores motivou comentários em relação à falta de incentivos para a continuidade de estudos, em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Também, não há reconhecimento financeiro na remuneração daqueles que investem em sua formação acadêmica, em nível municipal. Das constatações, foi possível observar que o assunto gerou descontentamento e insatisfação, diante da improvável mudança, nesse cenário educacional. Diante da polêmica, registramos, em todos os itens, a intensa participação da diretora e coordenadora de Educação Infantil e pouca expressão das professoras parceiras.

Face ao tempo reduzido em 30 (trinta) minutos, interrompemos as discussões do tema e iniciamos a apresentação das expressões relacionadas ao título *EU QUERO SABER: como se processa a aprendizagem nessa faixa etária (Educação Infantil); práticas pedagógicas com*

alunos de pré-escola; estratégias para o ensino na Educação Infantil; novas experiências, visões e modelos de escolas (Reggio Emilia); o desenvolvimento da criança; ouvir com orelhas de criança; jogos educativos; dificuldades de aprendizagem; indisciplina; e como despertar o gosto pela leitura.

Novamente, as expressões da diretora e coordenadora de Educação Infantil foram preponderantes, face às outras participações. Nenhuma parceira do estudo manifestou-se em relação aos itens apontados e, por esta razão, não fizemos registros.

A fim de (re)visitar assuntos discutidos nos encontros anteriores e apresentar temas novos, tais como o trabalho docente dirigido à criança pequena e a indisciplina na Educação Infantil, ambos os assuntos solicitados pelas parceiras, propusemos excertos dos textos *O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky* (MELLO, 2005) e *Freinet e Educação Infantil Brasileira: princípios e técnicas de ensino da leitura e da escrita* (SILVA; LIMA; ANJOS, 2015).

A partir dos textos, destacamos a tarefa de professores da Educação Infantil em relação à organização de propostas educativas promotoras de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Isso implica a participação ativa e efetiva da criança pequena na vida escolar, num projeto de educação colaborativa em que tudo é feito com elas e não para elas ou por elas, tratando-as como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender. Quando professoras atuam dessa forma, a escola cumpre sua função como lugar de acesso e apropriação da cultura mais elaborada (MELLO; FARIAS, 2010).

Ao item *Indisciplina*, discutimos, contrariamente, acerca do senso comum que justifica esse comportamento como derivação da pobreza ou da desagregação da família tradicional. Quando buscamos a essência do problema, descobrimos que a causa primeira é o sentimento de exclusão da criança, uma vez que a sensação de pertencimento é condição essencial para o seu envolvimento no grupo, por sentir-se parte autora e participante em todas as situações que realiza (MELLO, 2005). Nesse processo, torna-se imprescindível o trabalho cooperativo de professoras de Educação Infantil, em relação às atitudes dialógicas, à organização, à orientação de atividades e ao oferecimento de momentos de atenção individualizada, com o objetivo de proporcionar envolvimento, auxílio e colaboração da criança (FREINET, 1998).

Dado o destaque atribuído à *brincadeira*, exibimos recortes do documentário *Caramba, Carambola: o brincar está na escola* (2013) e selecionamos depoimentos de educadores e situações apresentados no vídeo, com o propósito de contribuir para a formação de professoras e outros educadores (pais e profissionais atuantes na escola). Assim,

procuramos motivar reflexões sobre o valor de garantir tempos, espaços, materiais e relações para a brincadeira de papéis sociais acontecer no dia a dia da escola.

Percebemos que apesar de desconhecido pela maioria dos participantes, os profissionais demonstraram interesse pelo documentário, face à solicitação para sua total reprodução, impossibilitada pela redução de tempo. Todavia, atendemos ao pedido, compartilhando a fonte de acesso ao vídeo desejado.

Novamente, em função do tempo e ao roteiro organizado para o encontro, reduzimos a discussão dos excertos exibidos. Como não houve participação das parceiras do estudo, não efetivamos registros para análise. Partimos, então, para a última avaliação do título *EU FELICITO: a parceria entre a escola e a universidade; o empenho das professoras, pais, coordenadores e diretores que trabalham para a educação; o trabalho dos professores e a organização do corpo docente da minha escola; a oportunidade de aprender; as pessoas que têm orelhas verdes; e esses momentos de diálogo, de aprendizados e mudanças.*

Da exposição, advieram comentários, especialmente, da diretora e coordenadora. Das professoras parceiras, a narrativa da P3 constitui o nosso único registro:

P3: *A gente vê a surpresa dos pais quando recebem o boletim e o relatório com tudo o que a criança aprende. É a maior dificuldade nossa fazer os pais entenderem que a criança tem que ir para a escola por que lá ela aprende. A criança não tem que querer ir para a escola. Ela tem que vir. Por que se não vier, vai perder e vai esquecer! Ah, e quando tem aquele piti na porta: chega o menino e não tem que dar aquele lado de 'oh, o que aconteceu?'. Não, a gente tem que dizer: "olha, hoje a gente vai aprender o nome, historinha, pular corda". Tem que ocupar a cabeça dele e não deixar só trazer as coisas que acontecem na casa dele [...]. (6º. Encontro de formação continuada, 20/09/2018).*

A expressão da P3 revela algumas dificuldades, a começar pela não valorização da escola como o espaço de apropriação e objetivação da cultura mais elaborada, propício para impulsionar aprendizagens e saltos qualitativos no desenvolvimento da criança. Em relação à criança que mostra um comportamento de birra, não adequado. De forma assertiva, percebemos a intervenção da P3, utilizando palavras de motivação com o intuito de despertar o interesse e o envolvimento da criança, às propostas educativas planejadas para o dia.

Prestes a encerrar o encontro, solicitamos às crianças 'L.' e 'E.' para distribuir recortes do poema *Para prolongar a infância* (MALAGUZZI, 2009) às professoras. Tão logo recebidos, foram lidos a fim de cumprir o roteiro proposto. Sem tempo para comentários, cada profissional recebeu uma folha com o texto integral impresso, para seu arquivo pessoal.

Por último, respondemos à questão elucidada pela avaliação *Eu quero saber seu objetivo em relação às observações de situações pedagógicas na Escola Carlos Lacerda*. Por meio de *slides*, organizados com fotos feitas durante a primeira etapa de observação de

situações educativas das parceiras do estudo, explicitamos que o objetivo da ação visa à obtenção de dados para elaborar e organizar a proposta de formação continuada ofertada e concluída, nessa noite.

Por solicitação dos participantes, registramos o último encontro com uma foto, exposta na Figura 16. Na despedida, agradecemos pela participação nos encontros ofertados e pela valorosa contribuição à investigação realizada. Destacamos a homenagem recebida pela diretora da escola, agradecemos o presente e o cartão, gentilmente confeccionado e assinado pelos profissionais de educação que participaram da formação ofertada. Ainda, expressamos nosso interesse de oferecer mais 2 (dois) encontros de formação, tão somente, às parceiras do estudo, a fim de intensificar registros de suas expressões aos temas sugeridos e desenvolvidos. Em resposta, a coordenadora prontificou-se a reunir as professoras, para propor os encontros.

A partir da confirmação, iniciamos a organização do sétimo encontro de formação continuada, único realizado com as 5 (cinco) professoras parceiras. Nesse, foi possível perceber maior participação nos debates e nas propostas apresentadas, mesmo com a presença da coordenadora de Educação Infantil

Da mesma maneira que procedemos nos encontros anteriores, recepcionamos as professoras com lanche e mensagem de boas-vindas e iniciamos os estudos, propondo a retomada dos temas discutidos, previamente.

À questão: *Dos encontros anteriores, quais elementos contribuíram para a sua prática, na Educação Infantil?* não obtivemos participação. Em uma nova tentativa, questionamos: *Quais aspectos dos temas discutidos vocês consideram relevantes para a sua prática?* Transcrevemos, a seguir, as expressões registradas:

P4: Eu ia falar sobre o texto dos Direitos da Criança. Às vezes, a gente se esquece um pouco do que é direito deles. No dia a dia, na correria, vai passando [...]. A gente quer que eles cresçam mais do que eles são, mas eles têm que viver a infância deles. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).

Em seu comentário, a coordenadora fez alusão ao vídeo *Caminhando com Tim Tim*, destacando: *A gente não consegue ver o mundo como uma criança porque a gente passou por essa fase, né? Pra ele (Tim Tim) duas quadras são uma imensidão de descobertas, porque a gente passa assim pelos lugares e nem enxerga.*

Após a participação da coordenadora, observamos conversas animadas entre as professoras sobre aspectos do passeio com as crianças pequenas, organizado para o dia posterior ao encontro. Novamente, não registramos expressões das parceiras do estudo.

As ideias discutidas com base no texto *A escola como lugar da cultura mais elaborada* (MELLO; FARIAS, 2010) orientaram nossa próxima questão. Solicitadas para expressarem-

se, a coordenadora iniciou os debates, dizendo: *Foi falado se a gente deveria ou não ensinar a ler e a escrever na Educação Infantil, vocês se lembram dessa parte?* Em resposta, registramos as expressões das professoras parceiras:

P1: *A gente vê que os filhos mais estimulados em casa, já vem contando alguma coisa: “Ah, meu pai leu isso pra mim!”. A vontade de eles escreverem palavrinhas começa quando você faz a sua rotina e coloca a ‘palavra do dia’. Daí eles já perguntam: “Qual vai ser a palavra do dia?” Já é regra. Eu coloco a palavra do dia e falo assim: “Olha aqui, começou com a vogal ‘a’. O que mais que a gente sabe que começa com a vogal ‘a’?” E aí a primeira palavra que eles falam é a palavra que tá no alfabeto exposto. Daí eles começam com o nome dos colegas e falam outras palavras também. Quando eu vejo já deu umas dez palavras com ‘A’! Tá bom né? Mas eles querem dizer mais!!! [...]Lógico, sempre tem que cuidar, por que às vezes tem uma palavra tipo ‘tesoura’ e eles falam ‘cola’, porque eles associam. Se eu falar ‘janela’, eles falam ‘porta’. Mas são poucos que fazem associação. Os outros já começam a entender o significado das letrinhas, por mais que você não leia o alfabeto. Por que eu não faço leitura do alfabeto. Não precisa você ler. Eles têm que saber qual é a letra, conforme você vai trabalhando. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

P4: *Uma questão fundamental é fazer com que eles tenham o gosto, que desperte essa vontade de ler, de escrever. Se a gente não tentar fazer com que eles tenham essa vontade, o processo fica bem mais difícil. Então a partir do momento que a gente mostra um cartaz, uma história em quadrinho... Não é só fazer o bolo. Eles têm que entender que tem uma receita. Você tem que ler aquela receita e entender essa receita. Assim desperta aquela vontade. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

P5: *A gente, como professora, deve oferecer coisas para desenvolver mais tarde. Tem que fazer atividades que levem para contribuir para isso. Precisa desenvolver uma coisa a nível das crianças, porque você pode trabalhar a alfabetização mais tarde. Uma oralidade, um termo, uma palavra, algo da idade deles que eles gostam e que vai entrando no sentido deles. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

Segundo esclarecimentos das professoras, a leitura do alfabeto integra a rotina diária das crianças, as crianças são solicitadas a soletrar as letras de A a Z, que estão expostas em folhas de papel, acima do quadro de giz. As demais narrativas corroboram o valor atribuído à decodificação de letras, à leitura e à escrita nas escolas da Educação Infantil.

Diante das considerações, recorreremos aos ensinamentos histórico-culturais por reconhecer que a escrita não é a atividade mais importante da escola da infância. Todavia, como instrumento cultural da humanidade, sua apresentação às crianças, desde pequeninhas, é essencial, para nelas criar a necessidade de ler e escrever “[...] sem que a escola da infância vire escola – escolarização – e sem fazer com que as crianças virem escolares enquanto ainda estão na Educação Infantil” (SOUZA; MELLO, 2017, p. 200). Isso porque as funções psíquicas superiores que as crianças precisam ter desenvolvidas para a apropriação da escrita se formam e se desenvolvem justamente na idade pré-escolar, enquanto elas brincam, tais como a função simbólica da consciência, formada e desenvolvida na brincadeira de faz de

conta. Buscar a forma adequada para essa tarefa, torna-se fundamental para não resumir a cultura escrita à leitura da ordem de letras do alfabeto, com fins de memorização.

Para ilustrar a apresentação da cultura escrita na escola da infância, destacamos as concepções desenvolvidas pelas estudiosas Souza e Mello (2017, p. 200): uma tradicional e outra que entende a escrita como representação de ideias e desejo de expressão.

Quando a escrita é apresentada segundo a velha concepção, ensinamos as crianças a identificar letras e buscar os sons correspondentes; ensinamos as crianças a oralizar e não a ler, isto é, a buscar as intenções de comunicação de quem escreveu o texto. Partindo da segunda concepção, ensinamos as crianças a buscar as ideias expressas no texto, a buscar a intenção de comunicação do autor do texto e não a identificar as letras e os sons das palavras do texto.

Princípios da Teoria Histórico-Cultural subsidiam direcionamentos para práticas humanizadoras e emancipadoras na escola da infância. Isso significa que não há mais lugar para práticas perpetuadas pela concepção tradicional que defende a aprendizagem da criança de tanto ver, ouvir e copiar inúmeras vezes as letras do alfabeto, circular vogais, repetir numerais, decorar a sequência do alfabeto, copiar e memorizar famílias silábicas. Na contramão dessa prática, reside o entendimento de que a cultura escrita foi criada para responder às necessidades de registro e de comunicação – sua função social.

Entretanto, por diversas vezes, percebemos práticas idênticas desenvolvidas no processo que envolve a escolha e composição da *palavra do dia*, em ambas as etapas da observação: antes e depois da formação continuada desenvolvida. A fim de compreender a proposta, solicitamos, às professoras, esclarecimentos acerca do assunto, cujas expressões decorrentes de discussões efetivadas, apresentamos a seguir:

P3: *É de acordo com o tema que a gente vai trabalhar. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

P5: *Não pode ser qualquer palavra. Tem que ser palavra concreta. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

Das expressões, percebemos a *palavra do dia* como ponto de partida aos encaminhamentos alfabetizadores em direção à decodificação de letras e de numerais. Segundo as professoras, essa prática rotineira torna-se obrigatória, em cumprimento ao planejamento desenvolvido e estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, direcionado às escolas de Educação Infantil. Durante a observação de situações educativas, evidenciamos que a *palavra do dia* ocupa a criança em um exercício de adivinhação e repetição, com o objetivo de formar sílabas e palavras que ela não consegue ler, quiçá, compreender. Nesse viés, escrever torna-se sinônimo de copiar, ler e decodificar símbolos escritos sob a forma de sons.

Seguindo nosso roteiro, perguntamos acerca das atividades promotoras de desenvolvimento infantil. Antes de qualquer participação, percebemos que professoras folheavam seu caderno, no qual mantêm coladas as folhas de textos e mensagens distribuídas nos encontros anteriores, parecendo buscar fontes e anotações.

Passados alguns instantes, a P5 verbalizou: *Música, Artes, brincadeiras e objetos para construção*. Segundo a P1, as crianças apreciam brincar em espaços externos à sala de referência, especialmente no parque, onde podem manusear caixas de sucata, que se transformam em mesa, caneco, boneca e casa, dentre outros.

De acordo com estudiosos, há atividades capazes de provocar o movimento qualitativo do desenvolvimento quando a cultura torna-se fonte de aprendizagem. A apreciação de uma música, as brincadeiras de papéis sociais, o desenho, a pintura, a modelagem, os jogos de movimento, por exemplo, configuram-se atividades propícias para que a criança ative capacidades psíquicas, em níveis cada vez mais superiores. Para ampliar as discussões, argumentamos a essencialidade de o professor conhecer especificidades do processo de desenvolvimento na infância para melhor orientar o seu êxito (VYGOTSKI, 1995), conforme explicitam estudos do pesquisador russo:

[...] trata-se de um complexo processo dialético que distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e retrocessos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos e um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VYGOTSKI, 1995, p. 141⁴, *tradução nossa*).

Nessa perspectiva, o processo não se caracteriza como algo estereotipado, mas sofre influências externas. Ademais, expressa uma relação dialética que permeia o desenvolvimento infantil, porque, no desenvolvimento humano “[...] nega[-se], por uma parte, a etapa anterior, e nega no sentido de que as propriedades inerentes à primeira etapa do comportamento se superam, se eliminam e se convertem, por vezes em uma etapa contrária, superior” (VYGOTSKI, 1995, p. 157⁵, *tradução nossa*).

Sem outras expressões à questão e dada a relevância do assunto, apresentamos recortes do filme *Tarja Branca: a revolução que faltava* (RUODEN, 2014) com o intuito de refletir

⁴ [...] se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos y internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación (VYGOTSKI, 1995, p. 141).

⁵ [...] niega, por una parte, la etapa anterior, la niega en el sentido de que las propiedades inherentes a la primera etapa del comportamiento se superan, se eliminan y se convierten a veces en una etapa contraria, superior (VYGOTSKI, 1995, p. 157).

sobre o valor da brincadeira de papéis sociais como atividade orientada, elaborada, organizada e provocadora de avanços no desenvolvimento infantil. Destacamos, a seguir, expressões originadas das discussões decorrentes da exibição do vídeo, relativas à configuração da brincadeira na escola.

P2: *Se a brincadeira não for orientada as crianças brigam e acabam se machucando. Antes você saía livremente e não tinha ninguém que cuidava as crianças e a gente montava os grupos para brincar de 'pega-pega', de elástico, 5 Marias e hoje, se não cuidar, acaba sendo violento. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

P3: *A gente vive dentro das escolas e é importante ter esse tempo de brincar. Assim, como agora é hora de dormir, agora é hora de acordar. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

P4: *As crianças não brincam mais em casa, não correm e ficam presas e na escola se soltam demais. Tudo mudou. Tem aqueles que sentam para brincar e fazem castelo e outros que jogam areia para estragar as brincadeiras e tem aqueles que estão brincando e acabam se batendo. Por isso tem que ter cuidado com eles, porque não sabem brincar livres. Se deixar, eles se matam! (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

Nas exposições das professoras, é possível localizar, implicitamente, o sentido de vigiar e controlar o brincar e a brincadeira da criança, nos espaços da escola e, principalmente durante o intervalo, a fim de não deixar que aconteçam ferimentos ou excessos.

Acerca das similaridades e/ou diferenças entre as brincadeiras apresentadas pelo documentário e as desenvolvidas nos espaços da escola, a coordenadora explicitou que as brincadeiras da escola são mais dirigidas e mais regradas. Em concordância, as professoras, sinalizaram e incluindo até mesmo as brincadeiras que acontecem, durante o recreio.

Como até esse momento observamos que a P3 ainda não havia participado das discussões e permanecia em silêncio, convidamos a professora para expressar sua opinião diante do recorte exibido. Ela justificou sentir dor de cabeça e, por essa razão, sem disposição para participar das discussões. Dirigimos nosso convite às demais professoras e, para nossa surpresa, a P3 anunciou que iria falar. Antes de registrar sua expressão, destacamos nossa constatação que o grupo pequeno favorece o acompanhamento de seus participantes, diferentemente de um grupo constituído por mais de 20 (vinte) profissionais, como registramos em encontros anteriores.

A seguir, transcrevemos a expressão da P2 para demonstrar a relação entre a brincadeira, a criação e o desenvolvimento e, da P3, que percebe a brincadeira como um recurso utilizado pela criança, para encontrar solução a um problema.

P2: *Hoje as crianças pegam brinquedos prontos. Antes eram criados os brinquedos. Então, eu acho que a partir do momento em que a criança cria ela consegue se desenvolver mais. E quando o brinquedo é pronto, não, é só aquilo. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

P3: *Eu vi que pela brincadeira é possível solucionar problemas. Eu estava trabalhando uma situação de mercado e tinha que solucionar um problema. Falava que Marcos tinha ido ao mercado com 9 reais para comprar o arroz mas não falava o preço do arroz. Daí eu trouxe um cartaz e coloquei o preço de 12 reais. Aí eu falei, se vocês ganham 9 reais da mãe e for lá no mercado e o arroz for 12 reais, vocês pensam assim: “Ah, não vou levar o arroz, vou levar um Nescau.”. [...] Eu perguntei como resolver a situação? E eles disseram: ‘Ah, voltar pra casa e buscar mais dinheiro’, ‘Pedir pra mãe’. Daí, eu perguntei: “E se a mãe não tiver dinheiro?” Daí dei esse dinheiro (12 reais) na mão deles pra eles contarem porque é importante saber contar também e encontraram uma solução. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

Dessas participações e das discussões, advieram lembranças do tempo de escola das professoras, tais como: “*eu andava pela escola na hora do recreio; brincava com amiga e com boneca*”; *a gente lia cartinhas e fazia desenhos...*”. Percebemos que as discussões envolviam memórias pessoais - embora fundamentais para compreender as histórias de vida das professoras -, porém, de certa forma, desviavam-se do tema proposto. Deliberadamente, interferimos no rumo das discussões, exibindo o segundo excerto do documentário, também relativo à brincadeira de papéis sociais.

P3: *Eu lembro da minha infância que, quando pequena, gostava muito de costurar roupa para a Barbie. Meu Deus, eu pegava tampinha, potinho e fazia sofá, cadeira. Inventava... era tão gostoso [...]. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

Nesse momento, entrevistamos para discutir aspectos do recorte apresentado. Registramos a participação da P5, que demonstra a contribuição da brincadeira de papéis para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

P5: *Do ‘fio’ né? Que ela falou que tem gente que morre e que não usou todo o fio da vida e é verdade! Mas pelo espaço que as crianças vivem e do jeito que brincam, elas imitam e crescem. O vídeo fala que se a escola não for um lugar interessante, o aluno vai desistir. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

À questão: *Como a infância está sendo tratada em nossas escolas? As crianças só obedecem, replicam, reproduzem ou estão sendo motivadas a desenvolver a autonomia, a criatividade e a inteligência?* obtivemos as seguintes participações:

P2: *Na brincadeira a gente observa aqueles que mandam e aqueles que obedecem. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

P4: *Às vezes, as crianças obedecem. Mas por mais que você fala assim: “Você vai lá para seu canto, cruza teu braço e fica bem quietinho”. Dali a pouco, não dá dois segundos, ele tá lá no chão com o colega. Você vê, mas você não fala nada, porque hoje ele tem essa autonomia. Com o braço cruzado, parado e ele vai lá, conversa e te irrita, né? (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).*

Novamente, a direção das discussões se desvia da proposta de reflexões. As professoras expressam lembranças de casa, recortam situações vividas e descrevem relações desrespeitosas entre pais e filhos e entre pais, dentre outras. Por vezes, com indignação,

discorrem sobre a mudança da configuração familiar e suas implicações na vida da criança, cujos impactos refletem na escola e nas aprendizagens infantis.

Restando pouco tempo para o término do encontro, fazemos breve retomada dos principais pontos destacados nos recortes do vídeo. Por solicitação da coordenadora e, face aos seus compromissos, encaminhamos a mensagem final. Antes do encerramento, convidamos as professoras para um próximo e último encontro antes de procedermos à segunda etapa de observação de situação educativa com as professoras parceiras. Como não obtivemos resposta imediata, aguardamos pelo retorno da coordenadora. Sob a justificativa das inúmeras atividades escolares envolvendo professoras e crianças, já agendadas para o final do ano, contrariando nosso objetivo, o último encontro desejado não aconteceu, conforme explicitamos anteriormente.

Apesar de os encontros serem desenvolvidos com um número maior de participantes, diferentemente de nossa proposta inicial, procuramos contemplar os temas sugeridos pelas professoras parceiras, por estudos de aspectos da psicologia histórico-cultural para a Educação Infantil, destacando as ilimitadas possibilidades para a aprendizagem da criança; desenvolvimento da criança ao longo da infância; exemplos de práticas pedagógicas; valor da brincadeira de papéis sociais para formação humana na infância; atividades para movimento e comunicação; indisciplina e dificuldade de aprendizagem.

Ao final dessa etapa, compreendemos o processo de formação continuada como meio propício para criar oportunidades de espaços organizados e motivar discussão, reflexão, planejamento, apropriações e revisões de concepções relativas à criança, ao papel do professor, à escola e à Educação Infantil, com a finalidade de subsidiar práticas educativas mediadoras de desenvolvimento humano nos anos iniciais da vida. Essas motivações sustentam a nossa tese em relação ao valor da formação de professores, em cursos iniciais e continuados, tornando-se capazes de elaborar aprendizagens e satisfazer a necessidade humana genérica de formar outros indivíduos cada vez mais emancipados, autônomos e críticos do lugar que ocupam no meio social.

No próximo item, discutimos as especificidades relativas à docência na Educação Infantil.

5.2 A docência na Educação Infantil

Neste item, analisamos e discutimos dados produzidos durante a realização das ações metodológicas, buscando articular os resultados ao embasamento teórico-científico

relacionado às especificidades da docência na Educação Infantil. Com vistas ao detalhamento, subdividimos o tema em 3 (três) subitens: *5.2.1 As especificidades da docência na Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais, o desenho e a escrita*; *5.2.2 A organização dos espaços, tempos e materiais* e *5.2.3 A escuta ativa das expressões e direitos da criança*.

Registramos, para esse fim, as expressões docentes em relação aos temas propostos que foram estudados durante os encontros de formação continuada desenvolvidos com as professoras e oriundos de respostas às questões que orientaram as entrevistas e as observações de prática educativa.

5.2.1 As especificidades da docência na Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais, o desenho e a escrita

Neste subitem, buscamos refletir sobre as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, no período compreendido entre os 3 (três) aos 6 (seis) anos de idade. Particularmente, destacamos o valor da brincadeira de papéis sociais como atividade principal nessa faixa etária para qualificar a ativação e desenvolvimento de capacidades humanas em níveis cada vez mais sofisticados, rumo ao êxito do processo de humanização na infância. Tecemos, ainda, considerações acerca da contribuição do desenho para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade infantis e a forma utilizada para a apresentação da cultura escrita, na escola da infância.

Como vimos afirmando, ainda que pese o valor desse argumento científico para a realização de situações educativas dirigidas ao pleno desenvolvimento infantil, as reflexões que se seguem revelam que, na instituição investigada, a brincadeira é compreendida como subterfúgio para o ensino de letras, sílabas, palavras e numerais, na escola investigada. A essa realidade, apresentamos a cultura escrita como forma de expressão e comunicação, evidenciando seu valor como função social, sem fins escolares artificiais para aprendizagem de letras e números. Por fim, discutimos o valor do desenho infantil na etapa anterior ao ensino da escrita.

Segundo estudos empreendidos, cada estágio do desenvolvimento psíquico infantil, caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal presente naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. Por atividade, Leontiev (1988, p. 81) designa os processos caracterizados psicologicamente e dirigidos pelo seu objetivo, que sempre irá coincidir com o objetivo que estimula o sujeito, nesse caso, a criança, a executar a atividade. Isso significa que o motivo, implica o desenvolvimento e “[...]”

determina a escolha de novos alvos em sua consciência e a formação de novas ações que respondem a eles.” Por meio dessa atividade, a criança é capaz de apropriar-se de elementos da cultura, cuja aprendizagem provoca mudanças significativas em seu conhecimento de mundo, em seus aspectos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança (LEONTIEV, 1988; LIMA, AKURI, 2017). Nessa direção, a idade cronológica da criança não determina o conteúdo do estágio do seu desenvolvimento mas, são os próprios limites de idade de um estágio que dependem de seu conteúdo “[...] e se alteram *pari passu* com a mudança das condições históricos-sociais” (LEONTIEV, 1988, p. 64-66, *grifos do autor*).

As mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança dentro dos limites de cada estágio, não ocorrem independentemente um do outro; eles estão ligados entre si. Em outras palavras, elas não constituem linhas independentes de desenvolvimento de processos separados (percepções, memória, pensamento). (LEONTIEV, 1988, p. 78-79).

Com esse respaldo, apresentamos excertos de dados produzidos pelas professoras de crianças com idades entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos, os quais demonstram a compreensão do valor da brincadeira de papéis sociais, como atividade principal, no período pré-escolar da Educação Infantil.

P2: *Como nós temos os eixos para atingir no planejamento, os maiores têm conteúdo, mas nós temos cinco eixos para seguir – e o importante é o brincar [...] Então, através de uma brincadeira, eu ensino várias coisas para as crianças. Não é simplesmente deixar brincar. Na fase dos 5 anos, a gente já pode por brincadeiras com regras e cooperação que trabalha a socialização com eles e compartilhar com os outros o que eles sabem fazer. (Entrevista realizada em 20/03/2018).*

P3: *As crianças amam brincar de pecinhas, de pega-pega, de tudo. Na Educação Infantil a gente nunca deixa morrer as brincadeiras antigas, como pega-pega, amarelinha. Eles também amam jogo de brincar. (Entrevista realizada em 20/03/2018).*

É possível perceber que os entendimentos da P3 assinalam o brincar como ação preferida das crianças, elegendo-a como a atividade que mais apreciam de fazer na escola da infância. A P2, por suas considerações, percebe-as como uma possibilidade para o ensino de questões essenciais à formação humana, como a cooperação, o compartilhamento de aprendizagens e as regras dirigidas à conduta do homem em sociedade.

Em alusão à expressão da P2, compreendemos que ao assumir um papel na brincadeira, a criança precisa seguir regras que caracterizam a atividade do personagem, fazendo um exercício do *eu devo* em relação ao *eu quero*. Dessa forma, as regras do papel iniciam a criança no exercício da autodisciplina e do autodomínio da conduta, aspectos fundamentais no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Quando concebida como recurso para ensinar, a brincadeira de papéis sociais caminha em direção contrária à sua função essencial e aproxima-se da brincadeira, por vezes utilizadas pelas professoras, como

instrumento para o ensino de conteúdos e de habilidades. Nesse processo, por um lado a brincadeira de papéis sociais perde seus traços essenciais e, por outro, a atividade educativa perde suas características (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; MELLO, 2015).

Para exemplificar a questão, transcrevemos expressões das professoras parceiras acerca da brincadeira, como instrumento didático de propostas dirigidas às crianças:

P2: *No brincar a gente ensina numerais, ensina letras e desenvolve o corpo, porque o Pré II tem que trabalhar o corpo, a imagem corporal, a coordenação motora ampla e fina, todos os aspectos que envolvem o corpo. (Entrevista realizada em 20/03/2018).*

P3: *É a brincadeira orientada, dirigida, como forma de planejamento. Porque, antes era o quê? Parquinho, pecinha, desenho, assistir filme na sala e hoje nós somos direcionados para outra visão. Tanto é que, todos os filmes que passaram, são baseados no conteúdo. (4º. Encontro de formação continuada, 30/08/2018).*

P4: *Eu sempre falo assim: “A gente vai brincar de escrever o nome” para eles não pensarem que tudo é uma atividade, uma tarefa difícil de ser realizada. “Vamos brincar de escrever o nome!”, “vamos brincar de pintar!”, “vamos brincar de desenhar!” Mas eu tento passar para meus alunos que tudo a gente aprende brincando, porque eles sempre imitam a gente e querem ser adultos. Então eles brincam de querer ser a gente. Então é assim, um eterno brincar. (Entrevista realizada em 16/03/2018).*

Em todas as narrativas, observamos a relação entre o ato de brincar e as propostas educativas dirigidas ao ensino de letras, sílabas, palavras e numerais. Embora as situações atendam metas estabelecidas pela Secretaria de Educação do município, identificamos práticas educativas que contaminam a Educação Infantil com tarefas específicas do Ensino Fundamental. Uma delas refere-se à cultura escrita, que ocupa o maior tempo da criança na escola, tomando o lugar da brincadeira de papéis sociais, do faz de conta e da conversa em grupos pequenos, momentos nos quais as crianças têm oportunidade para comentar suas experiências e conferir os significados que atribuem às suas vivências. Muitas vezes, essa antecipação encontra amparo pela pressão dos pais, por órgãos municipais de educação e pela própria formação de professoras que atuam na Educação Infantil. Acontece que, essas tarefas de treinos de escrita distanciam-se da real finalidade e do sentido da atividade da escrita e não se constituem como atividade de expressão, uma vez que o foco recai no reconhecimento de letras, com as quais, por si só, a criança nada lê. Dessa forma, os exercícios com letras e sílabas dificultam a percepção, pela criança, que a escrita é um instrumento cultural, cuja função social, para a qual foi criada objetiva “[...] escrever para registrar vivências, expressar sentimentos, emoções e comunicar-se” (MELLO, 2005, p. 29).

Contrariamente ao seu objetivo, essa prática de treino e escrita ainda pode ser facilmente e frequentemente observada em uma turma de crianças pequenas de Educação Infantil. Para ilustrar, registramos uma situação educativa, observada antes do

desenvolvimento da proposta de formação continuada, com o intuito de fundamentar as reflexões tecidas sobre o ensino de letras e palavras:

A P2 dirige-se às crianças e anuncia que ÍNDIOS é a palavra do dia. Ela escreve a palavra no quadro, em letras de formato caixa alta pergunta qual é a letra *i*. As crianças não respondem e parecem não saber identificar a letra *i* na palavra escrita. A P2 pergunta: *E se eu juntar com 'n' qual é o som?* Como não há resposta por parte das crianças, ela conduz à adivinhação: *É 'in...' de índio!* Ao ouvir a palavra, as crianças repetem à professora, que prossegue, com o mesmo exercício, com as demais letras que compõem a palavra do dia. Durante a proposta, as crianças olham para o quadro e acompanham a professora, não parecendo compreender as letras explicitadas, a partir de sua expressão e da mínima participação à decodificação da palavra. **(Situação 1, P2, crianças de 5 e 6 anos de idade, 1ª. etapa de observação em 19/04/2018).**

Nessa proposta educativa, percebemos a dinâmica que visa marcar a relação que a criança irá estabelecer com a cultura escrita, no futuro. Em outra perspectiva, reconhecemos ser mais enriquecedor ensinar à criança que escrever é registrar e expressar informações, ideias, sentimentos, vivências ou desejo pessoal de comunicação e expressão, contrapondo-se à ênfase atribuída aos aspectos técnicos, como o reconhecimento das letras. Por si só, a decodificação de letras e de palavras, pela criança, acaba por tornar-se uma atividade sem sentido e vazia de significado (MELLO, 2005), como podemos observar, a partir da reação das crianças, face à proposta da P2, pela impossibilidade cognitiva de fazerem conexões entre as letras, para formarem a palavra proposta.

Antes de prosseguir nas reflexões, trazemos elementos que sustentam, teoricamente, outro modo de vivenciar a linguagem escrita e a leitura na Educação Infantil. Estudos de Vygotski (1995) criticam o ensino de letras e números. Em seus ensinamentos, argumenta que a leitura e a escrita devem ser necessárias à criança, como atividades vitais e imprescindíveis a ela. Isso significa que ao produzir sentidos para a criança, a linguagem escrita se desenvolve como um novo e complexo aprendizado da linguagem, muito além de uma tarefa puramente mecânica que, em pouco tempo, provoca aborrecimento na criança por não ser envolvente e impedir o desenvolvimento de sua personalidade e inteligência.

Levando em conta as premissas que envolvem a cultura escrita, tecemos considerações acerca das etapas que antecedem seu ensino, de acordo com estudos desenvolvidos por pesquisadores. Na tese de Vygotski (1995), encontramos alusão ao desenho infantil, caracterizado como etapa imediatamente anterior à linguagem escrita. Dada a sua função, o desenho torna-se uma linguagem gráfica peculiar e um relato gráfico sobre um fato, uma vivência, um pensamento, uma ideia e outros aspectos do psiquismo. Sob este enfoque, o desenho não se origina de modo mecânico, sendo concebido como uma criação oriunda de um momento crítico da criança, isto é, quando passa da fase das garatujas e começa a utilizar suas

impressões, por meio de signos, para representar ou significar algo. Nessa direção, o estudioso russo certifica que “[...] a história da escrita na criança começa bem antes de o professor colocar pela primeira vez um lápis em suas mãos e a ele ensinar o modo de traçar as letras” (VYGOTSKI, 1995, p. 194⁶, *tradução nossa*).

É, pois, necessário conhecer a pré-história da escrita infantil para compreender como a criança é capaz de dominar a escrita, um procedimento tão complexo da conduta cultural do ser humano. Todo o segredo do ensino da linguagem escrita, tem origem na preparação e organização correta deste passo que acontece naturalmente no desenvolvimento infantil: tão logo domina o mecanismo da escrita, a criança avança para seu aperfeiçoamento (VYGOTSKI, 1995).

Essas contribuições teóricas e científicas sustentam nosso objetivo de despertar diferentes olhares das professoras da Educação Infantil, em direção às possibilidades de atuação educativa com as crianças pequenas, principalmente às articulações feitas entre o brincar, a brincadeira e os treinos de decodificação de letras, sílabas, palavras e numerais.

Aqui retomamos e destacamos o papel do desenho como atividade constituída com significados próprios, que “[...] relaciona-se à objetivação de saberes sobre a vida, sobre as pessoas, sobre os objetos e o mundo que circunda a criança” (LIMA, 2005, p. 117). Torna-se pois, uma atividade fundamental na Educação Infantil, por meio da qual a criança é capaz de aprender e de desenvolver a função simbólica da consciência, a percepção, a representação e a imaginação, dentre outras qualidades humanas. Ao brincar, jogar ou desenhar, a criança elabora compreensões e apropriações da realidade externa, pelas distintas formas de manifestações pela arte. Pelo desenho, por exemplo, é capaz de demonstrar interpretação, conhecimento e percepções reais sobre a sua realidade.

Nos excertos, a seguir, registramos expressões que ilustram e comprovam preferências infantis, envolvendo produções artísticas.

P1: *Eles (as crianças) adoram desenhar, adoram massinha de modelar e pintar com tinta [...]. Eles amam isso! Eu pensei, se em todas as aulas eu pudesse usar tinta com eles, eu usava. Mas a gente vai intercalando as atividades. (Entrevista realizada em 27/03/2018).*

P5: *Elas gostam de brincar, de trabalhar com movimento, de ouvir coisas que chamam atenção, música, filmes, objetos, brinquedos. (Entrevista realizada em 22/03/2018).*

⁶ [...] la historia de la escritura en el niño comienza bastante antes de que el maestro ponga por primera vez un lápiz en sus manos y le enseñe el modo de trazar las letras.

Em alusão aos apontamentos das professoras, reconhecemos que o desenho impulsiona o desenvolvimento cultural da criança e de suas funções psíquicas superiores. Por essa razão, merece ser valorizado pelas professoras da infância, a fim de incentivar a expressão, a capacidade de representação, a imaginação e a sensibilidade da criança, bem como favorecer a formação de uma inteligência curiosa e criativa (TSUHAKO, 2017).

Com esse respaldo, apresentamos uma proposta educativa envolvendo desenho infantil e pintura, conduzida por uma professora de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

[...] Agora a profe vai dar uma folha de papel A4 pra vocês desenharem o que vocês fizeram em casa ontem (domingo). Pode ser o que vocês contaram pra mim na Roda da Conversa, pode ser um passeio, qualquer coisa. Ao ouvirem a proposta, as crianças parecem animadas e a P5 comanda: Agora juntem quatro carteiras que a profe vai dar uma folha pra cada um e a profe auxiliar vai distribuir lápis de cor". De um armário, retira um pacote com folhas coloridas e as crianças começam a escolher a cor da folha para o desenho mas a P5 anuncia: Hoje é só a folha amarela, para todo mundo. Todos vão receber a mesma cor! Algumas crianças ainda insistem: Profe, eu quero verde, eu quero rosa e, calmamente, a P5 responde, que nesse dia, só tem folha amarela. Durante o tempo destinado ao desenho, as crianças conversam entre si, cantam, falam alto, disputam lápis de cor e desenhavam. Algumas não sabem o que desenhar e recorrem à P5, que as auxilia, relembando, com elas, o que contaram na Roda da Conversa. Por vezes, induz opções. As crianças parecem gostar da proposta e, enquanto desenhavam e colorem, mostram sua produção aos colegas e à P5, que as elogia, faz comentários, orienta e pergunta a origem do desenho. (Situação 2, P5, crianças de 4 e 5 anos de idade, 1ª. etapa de observação em 25/06/2018).

Nesta narrativa, consolidamos o desenho como a atividade preferida da criança em fase pré-escolar, a partir da recepção e da reação das crianças, à proposta ofertada pela P5. Conforme postulados de Vigotski (2018b, p. 60), nos vários estágios do desenho, as crianças desenhavam “[...] às vezes, sem ser estimuladas por adultos e, às vezes, basta um pequeno estímulo para que comecem a desenhar”. Podemos identificar essa dinâmica no momento em que a professora estimula o desenho como instrumento de expressão, pelo qual a criança pode manifestar e representar suas vivências e preferências, discutidas, previamente, na roda de conversa. Os elogios feitos pela professora e dirigidos às produções infantis fortalecem a capacidade criadora da criança, impulsionando seu avanço em relação à percepção, à atenção e à memória, conquistas internas que vão se tornando cada vez mais sofisticadas. Nessa perspectiva, o desenho promove o envolvimento da criança com a professora, com seus pares e com a própria criação, além de estimular a criatividade infantil, conforme assinalam estudos de Tshako (2017, p. 187):

Quando levamos a criança a olhar para si e pensar no que sente, gosta, não gosta; quando a incentivamos a falar sobre si, seus sonhos, gostos, preferências, vontades e sentimentos; quando sugerimos desenhar o seu brinquedo favorito, uma árvore que acha bonita ao redor da escola, um mundo que gostaria que existisse: a arte como técnica criada pelo ser humano para dar existência objetiva aos sentimentos.

Ao contrário dos apontamentos registrados, percebemos, em algumas situações observadas, que algumas propostas envolvendo desenho não parecem contribuir para o desenvolvimento cultural, a autonomia e a criação infantil, como demonstra a situação 3, apresentada, a seguir. Às discussões originadas da observação, buscamos ilustrar com aspectos educativos, com o intuito de enriquecer as propostas oferecidas às crianças.

A P4 anuncia a próxima proposta de desenho e pintura e mostra, às crianças, uma folha branca, impressa com uma figura de um quadrado e pergunta: *Que figura é essa?* e algumas crianças respondem que é um quadrado. A P4 explicita a tarefa: *Vocês têm que preencher o quadrado com tirinhas de E.V.A de amarelo ou rosa.* Detalha que as tirinhas devem ser coladas dentro do quadrado e, ao seu redor, pode desenhar. Enfatiza que *não pode desenhar* dentro do quadrado e mostra, na folha, o lado de dentro e de fora. Enquanto distribui lápis, repete: *fora do quadrado, está certo, dentro, está errado!* A P4 repreende uma menina que não está fazendo a proposta da forma orientada: *A profe disse do lado de fora. Dentro a gente vai colar E.V.A.* Dirige-se ao menino G: *Não é para pintar, é para desenhar uma casa, um carro. É para fazer desenho!* À menina K., censura: *K., é para pintar fora do quadrado. Aqui tá errado. Dentro é para colar!* Diversas crianças fazem a tarefa de forma incorreta e a P1 explicita: *Dentro, é nada. Fora, é desenho. Dentro, a gente vai colar E.V.A. e fora vocês podem fazer o papai, a mamãe, uma casa, o desenho que quiser. Flor, coração, bola, árvore. Mas é fora!* Enquanto crianças desenhavam, a P4 passa pelas carteiras e observa as produções infantis. Por vezes, interfere e auxilia. Algumas rabiscam e outras, nada desenhavam. Após um tempo, a P4 anuncia: *Quem terminou deixa a folha sobre a mesa da profe e guarda o lápis no pote, que está em cima de um balcão, na parede lateral da sala. (Situação 3, P4, crianças de 4 e 5 anos de idade, 1ª. etapa de observação em 03/04/2018).*

Da situação descrita, percebemos que apesar de a P4 fazer uma tentativa de produção infantil com elementos relacionados às artes como a pintura e a colagem, parece não conseguir impulsionar a criação e a imaginação infantis. Tais percepções advêm das regras e orientações, por ela estabelecidas, como a rigidez dos comandos *dentro e fora do quadrado*, utilizados para o desenvolvimento da proposta educativa.

Na segunda etapa de observação, presenciemos situações educativas realizadas com dinâmicas parecidas. Para detalhar, descrevemos, a seguir, uma proposta pedagógica que envolve pintura em uma folha A4, impressa com diversas figuras relacionadas à proposta de medida de capacidade, explicitada, pela professora, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

A P4 mostra, às crianças, uma folha de papel A4, impressa com figuras, e anuncia: *Aqui está escrito assim: Pinte o que se compra por litro. Aqui tem um leite.* Dirigindo-se às crianças, pergunta: *Eu posso pintar o leite?* Algumas crianças respondem *sim*. A P4 prossegue: *E o queijo? Posso pintar o queijo? O queijo é líquido?* Crianças respondem *não* e a P4 explicita que ninguém deve pintar o queijo, porque não é líquido. E continua: *E a uva? A uva vem dentro de um litro? Posso pintar a uva?* Crianças respondem *não* e a P4 pergunta se é possível pintar as demais figuras da folha, como: açúcar, gasolina, álcool, feijão e água. Ao concluir as questões, adverte: *Não quero desenho mal pintado e fora do limite! Vocês podem pegar os lápis de cor dos potes mas não é para pegar todos e deixar os colegas sem nenhum!* (Situação 4, P4, crianças de 4 e 5 anos de idade, 2ª. etapa de observação 14/12/2018).

Sem a pretensão de emitirmos juízo de valor à proposta educativa da professora parceira, tecemos considerações para ampliar reflexões e apresentar distintas possibilidades à dinâmica ofertada às crianças, ora discutida. Considerando o papel essencial que o desenho infantil exerce no processo de humanização da criança, ao impactar no desenvolvimento cultural e das funções psíquicas superiores, como a imaginação, o pensamento, a consciência estética e a atividade criadora, reconhecemos que esse processo acontece quando professores possibilitam “[...] o acesso das crianças à experimentação, à pesquisa e à leitura da linguagem visual, na qual o desenho está inserido” (TSUHAKO, 2017, p. 174).

Das assertivas, a autora recomenda evitar a formação de padrões estereotipados, utilizados nas produções infantis, uma vez que, sendo crianças diferentes entre si, não justifica, serem iguais, seus desenhos. Por conseguinte, torna-se necessário superar tarefas mecânicas como a pintura de desenhos figurativos com lápis de cor sobre uma folha de papel sulfite, por não fazer sentido à criança. Acontece que essas práticas podem configurar-se ineficazes se utilizadas para ampliar o repertório das crianças e favorecer o desenvolvimento de conceitos e significados, atribuídos pelas crianças, às suas criações.

Como observamos na descrição apresentada, todas as crianças receberam a mesma proposta para colar tirinhas de material dentro do quadrado e desenhar *do lado de fora do quadrado*. Pela repetição de perguntas infantis, parece evidente que a proposta não foi muito bem compreendida pelas crianças, embora procurassem seguir e obedecer aos comandos da P4, que desempenhando seu papel, a partir de seu entendimento, auxiliava uma ou outra criança, de acordo com sua necessidade.

Diferentemente desta, nas instituições italianas, as crianças não estão sujeitas à instrução de, ao mesmo tempo, terem de criar os mesmos desenhos e as mesmas produções. Ao contrário, são estimuladas a escolher entre uma e outra proposta e, após suas criações, são livres para utilizar seus produtos para outros trabalhos, como exposição em murais, mostra de esculturas e pinturas, por exemplo. Mais do que produtos decorativos, geralmente levados para casa ao final do dia, os quais não serão olhados ou discutidos novamente, representam recursos para outras explorações adicionais, configurando-se como linguagens simbólicas que falam sobre crianças que leem seus próprios desenhos, bem como de seus colegas.

Outra questão observada e ora destacada relaciona-se, especificamente, à orientação da P4 para o desenho: *Olha só o espaço que tem fora do quadrado. Vocês podem fazer o papai, a mamãe, uma casa. Pode fazer o desenho que quiser. Flor, coração, bola, árvore. Mas é fora (do quadrado)!*

Na sugestão da professora, não conseguimos identificar o envolvimento e a participação da criança à proposta educativa e tampouco percebemos possibilidade de flexibilização à criança para desenhar no espaço da folha que mais interessar. Nesta condição, a tarefa proposta não parece promover a autonomia e o protagonismo infantil, sequer a consequente formação e significação de conceitos. Não obstante, identificamos uma reiterada obrigatoriedade para os conceitos de *dentro* e *fora*, apesar de não serem contextualizados durante a explicitação da tarefa de colagem e de desenho, conceitos já citados nesta análise.

Com estas ponderações, pretendemos suscitar reflexões sobre a prática de desenho, nas turmas de crianças. Para impulsionar o desenvolvimento cultural, por meio do desenho e de outras manifestações de arte, é necessário despir-se de tarefas que as envolvam para preencher períodos de tempo que a criança passa na escola. É fundamental, pois, que as escolas abram espaços para a criação infantil a fim de promover avanços significativos da imaginação, criatividade, consciência simbólica e do senso de estética na criança. Nessa perspectiva, reiteramos o valor do desenho, da pintura, da brincadeira de papéis sociais, da modelagem, da construção, da dança e da poesia, dentre outras possibilidades de manifestações produtivas, para impulsionar a formação da inteligência e da personalidade da criança, configurando-se como bases para a aquisição do instrumento cultural complexo que é a cultura escrita (MELLO, 2005).

Ainda em relação à brincadeira de papéis sociais, na maioria das situações observadas é compreendida como um recurso utilizado para preencher o tempo na escola. Isso acontece, por exemplo, após a criança terminar uma proposta considerada educativa, enquanto aguarda pelos colegas, no parque ou no horário do intervalo, como é possível notar nas observações descritas:

Durante o recreio, as crianças são acompanhadas por duas funcionárias da escola, chamadas por elas, de ‘tias’, que as observam enquanto correm, brincam, pulam e chutam bola no espaço destinado ao recreio. Uma ‘tia’ entrega giz para as crianças que, imediatamente, começam a desenhar no chão. Nessa tarde, o pátio é compartilhado por duas turmas de Pré II. Por 20 (vinte) minutos, as crianças não recebem orientação para desenvolver proposta educativa. Ao final desse tempo, a P2 retorna e convida as crianças para seguirem à sua sala de referência. **(Situação 5, P2, crianças de 5 e 6 anos de idade, 1ª. etapa de observação em 19/04/2018).**

O lanche inicia às 15h e as crianças comem rapidamente, em sua sala de referência. Em poucos minutos, estão fora de suas carteiras, procurando algo para fazer. Por um tempo, após o lanche, a professora permite ‘atividades pedagógicas’ às crianças, como brincar dentro da sala ou desenhar no quadro. Algumas conversam entre si, brigam, correm, reclamam e brincam com massinha de modelagem, formando objetos com massinha e desenhos. 3 (três) crianças moldam massa e formam ‘bolo, pastel, pirulito, macarrão e ovos de Páscoa’, dentre outros produtos. **(Situação 6, P3, crianças de 5 e 6 anos de idade, 1ª. etapa de observação em 28/05/2018).**

Após buscarem o lanche na cozinha (feijão, arroz, farofa e ovo cozido) as crianças retornam para a sala de referência. Enquanto comem, a P2 liga o som para tocar a música que será apresentada no encerramento do ano. Ao soar o sinal para o recreio, as crianças saem correndo para o pátio coberto. Por vinte minutos, correm, brincam e conversam, enquanto a professora dirige-se à sala de professores. (**Situação 7, P2, crianças de 5 e 6 anos de idade, 2ª. etapa de observação em 03/12/2018**).

Das situações acima apresentadas, percebemos que durante um tempo considerável as crianças ficam à espera e à margem da participação em relações educativas capazes de provocar saltos qualitativos no desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Diante das narrativas, convém enfatizar que no ambiente escolar, o melhor estímulo para a criação infantil consiste na organização da vida e do ambiente das crianças, a fim de gerar necessidades e possibilidades para sua atividade criadora. Argumentamos que, somente quando devidamente organizada, a brincadeira de papéis sociais proporciona infinitas possibilidades de desenvolvimento. Segundo postula Vygostki (1995, p. 305-306⁷, *tradução nossa*): “[...] onde se via antes um caminho reto, existe um sinal de uma ruptura; onde parecia haver um movimento paulatino por uma superfície plana, se avança em saltos”.

Neste subitem, apresentamos e discutimos dados oriundos das ações de campo, desenvolvidas durante a investigação, articulando-os com fundamentos teórico-científicos relacionados às especificidades da docência na Educação Infantil, tais como a brincadeira de papéis sociais, o desenho e a apresentação da cultura escrita e sua função social, como registro de expressão, de comunicação e das vivências da criança.

No próximo item, refletimos sobre aspectos relacionados à organização dos espaços e das rotinas na Educação Infantil.

5.2.2 A organização do tempo, espaços e materiais

Neste subitem, trazemos considerações acerca da organização do tempo, dos espaços e dos materiais, com o propósito de amparar as discussões empreendidas nos encontros de formação continuada desenvolvida com as professoras parceiras. Registramos suas expressões e transcrevemos excertos de observações de práticas educativas realizadas em diferentes espaços escolares, para sustentar o valor do meio no desenvolvimento da formação humana da criança.

Iniciamos nossas concepções, fundamentadas nos estudos de Vigotski (2018b), na área de Pedologia. Segundo o estudioso, o papel do meio no desenvolvimento somente pode ser

⁷ [...] donde se veía antes un camino recto, existe de hecho una ruptura; allí donde parecía haber un movimiento paulatino por una superficie llana, se avanza a saltos (VYGOTSKI, 1995, p. 305-306).

evidenciado quando levarmos em consideração a relação entre a criança e o meio. No sentido estreito da palavra, o meio se modifica para a criança, a cada degrau etário. Inicialmente, de um mundo muito pequeno, se modifica pela força da educação, tornando-o específico para a criança, a cada idade. O simples fato de a criança mudar, no processo de desenvolvimento, modifica o papel e o significado dos momentos. Isso significa que “[...] não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança” (VIGOTSKI, 2018b, p. 75).

É válido destacar que o meio exerce influência nos processos de desenvolvimento humano em relação ao crescimento, ao pensamento lógico e às funções sensória-motoras e psicológicas da criança. Segundo comprovam estudos de Vigotski (2018b, p. 85):

O meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança de forma distinta, em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se altera sua relação com a situação, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação. [Assim] não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico.

A partir dessas ideias procedemos à discussão de dados, com foco na percepção das professoras em relação à organização dos espaços da escola. Questionamos: *Como são organizados, pensados e realizados? Quais espaços são mais ocupados e considerados mais importantes para as professoras? E os materiais são diversificados e acessíveis às crianças? Elas os utilizam? Em quais momentos?* As discussões seguintes baseiam-se nessas questões, a partir de registros de observação da prática pedagógica, em espaços como a Brinquedoteca da escola. Vejamos:

Quando chegam à Brinquedoteca, as crianças correm para encontrar brinquedos, por vezes, disputando-os com colegas. A sala não parece organizada pois muitos brinquedos estão espalhados pelo chão, em caixas e outros, nos cantos. Muitos estão quebrados ou incompletos, como bonecas sem cabeça, bichos de pelúcia rasgados, roupas descosturadas e carrinhos sem rodas. Dentre eles, as crianças escolhem suas preferências, pegam alguns e rejeitam outros, parecendo não se importar com a qualidade. Uma menina recolhe brinquedos com um carrinho improvisado. Duas meninas brincam de mãe e bebê e empurram bonecas. Um menino assopra o que sobrou de uma corneta. Dois meninos brincam com máscaras de super-heróis e pedaços de cano de plástico, lutando entre si. Uma menina encontra um livro de história, senta em um canto, folheando as páginas, parecendo ler. Um menino permanece sentado próximo à porta, desde que chegou; não escolheu brinquedo, tampouco brincou. Em nenhum momento o menino foi integrado ao grupo. Durante 15 (quinze) minutos, as crianças brincam sem orientação ou intervenção. Após esse tempo, a professora chama as crianças para a formação de fila. Ao ouvirem o chamado, imediatamente, largam os brinquedos em qualquer lugar e dirigem-se à porta, retirando-se da sala, apressadamente. **(Situação 8, P4, crianças de 4 e 5 anos, 1ª. etapa observação em 03/04/2018).**

Essas vivências da professora e das crianças motivam-nos a pensar sobre o papel do meio, no caso, a sala de brinquedos, como fonte de aprendizagens e de desenvolvimento de funções psíquicas da criança: a imaginação e as formas sofisticadas de pensamento, por exemplo. Da narrativa, buscamos compreender se o espaço observado se constitui como elemento curricular motivador da atividade infantil de aprendizagem e de desenvolvimento humano na infância.

Quando ouvimos o vocábulo *brinquedoteca* pensamos em um cenário propício à fantasia, à imaginação, à expressão e ao envolvimento da criança com as pessoas e os objetos do seu entorno. Trata-se de um espaço sofisticado, onde objetos diversos estimulam à criação de enredos e personagens ganham vida, voz e vez, pelas vivências de crianças brincantes. Diferentemente dessa idealização, percebemos que as crianças retratadas na situação são recebidas em um espaço pouco potencializador ao seu imaginário, para passar tempo, durante intervalos entre uma e outra tarefa educativa.

Na concepção de Malaguzzi (2016) e nas escolas italianas de Reggio Emilia, (2016), a organização dos espaços implica o planejamento de ambientes provocadores do envolvimento das crianças. Nessa perspectiva, as crianças são motivadas a participar, ativamente, na organização de brinquedos e objetos com os quais se relacionam e também na recolha desses materiais, assumindo responsabilidade por tarefas do dia a dia escolar, como a ordem e o cuidado dos espaços escolares.

Nesse sentido, reconhecemos que diferentes modos de planejamento e de organização de uma sala de brinquedos podem estimular (ou não) o envolvimento das crianças na organização do espaço. Dependendo de sua configuração, pode contribuir (ou não) para a formação de um lugar harmônico, provocador de aprendizagens, de tal forma que *largar os brinquedos em qualquer lugar* não seja prática recorrente e aceita.

Em outra situação educativa, observada no mesmo espaço físico, percebemos distinta ação docente na organização do espaço. A transcrição, a seguir, ilustra a atitude da professora e o envolvimento das crianças, à ação proposta.

Ao chegar à brinquedoteca, a P1 aponta para brinquedos espalhados pelo chão e anuncia: *Vocês estão vendo a bagunça da sala? Então, antes de sairmos, a gente vai ter de arrumar a sala e deixar tudo em ordem, entenderam?* As crianças respondem *sim* e começam a caminhar pela sala, escolhendo brinquedos [...]. Após 15 minutos, ela comunica que é hora de arrumar a sala e solicita à cada criança guardar um bicho de pelúcia ou brinquedo, nos lugares indicados. Ela mesma começa a organização, ajuntando e guardando brinquedos. As crianças seguem o exemplo da professora, separando e guardando brinquedos. Ao final, a P1 parabeniza as crianças e, com elas, admira a sala limpa e organizada. **(Situação 9, P1, crianças de 4 e 5 anos de idade, 1ª. etapa de observação em 12/04/2018).**

Esses dados nos impulsionam a ampliar as discussões pendentes. Neles, podemos identificar a participação ativa de crianças na organização da brinquedoteca. Conforme demonstrado, apesar de as crianças encontrarem, inicialmente, um ambiente desorganizado, a professora evidencia atributos como responsabilidade e respeito às demais crianças que utilizarão o espaço, em outros momentos. Esse importar-se com o outro promove solidariedade, fortalece o sentimento altruísta e proporciona o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas. Por essa razão, ressaltamos que o espaço físico pode proporcionar situações propícias para o bem-estar de cada pessoa e do grupo como um todo, favorecer relações sociais e criar oportunidades de vivências infantis plenas de sentidos (GANDINI, 2016).

Complementarmente, Lima (2005, p. 179) ressalta a tarefa da escola em pautar o planejamento e a organização de tempos, espaços e materiais com base em conhecimentos sobre as regularidades do desenvolvimento da criança “[...] como parâmetro para organizar sua rotina diária, de modo a viabilizar tempo para brincar, materiais para construir experiências, para as trocas de ideias e elaborações de teorias sobre a vida, as pessoas, os objetos culturais.” Desse modo, a organização do espaço, do tempo e da vida da criança representa o melhor estímulo para a criação infantil ao permitir a geração de necessidades e de possibilidades para suas vivências (VIGOTSKI, 2018b).

Seguindo os postulados do pesquisador russo, Malaguzzi (2016) destaca a organização dos espaços nas escolas italianas, acentuando que em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram, tornando-se espaços que falam e documentam as expressões infantis e docentes.

Na trajetória da pesquisa, ao emprendermos sessões de observação de situações educativas nas 5 (cinco) salas de referência das turmas parceiras deste estudo, identificamos o mesmo padrão de organização, com sutis variações. Geralmente, as paredes laterais são destinadas à colocação de varais para exposição de trabalhos infantis, lugares específicos para dispor mochilas e casacos e balcões com gavetas personalizadas com o nome da criança, utilizadas para acomodar produções infantis e materiais. A parede do fundo é reservada para balcões e armários que abrigam materiais diversos (cartolinas, papéis diversos, tecidos, lantejoulas, lápis de cor, cola, tesoura, giz de cera e outros), livros, revistas e jogos. Nela, estão instalados um aparelho de TV, DVD e som, além de cartazes, comumente confeccionados pelas professoras. A parede da frente comporta um grande quadro de giz, no qual são fixados cartazes que apresentam os *Combinados*, as *Regras de Conduta* e o calendário. Nele, diariamente, a professora escreve a *palavra do dia*, conforme descrevemos,

na sequência. Acima do quadro, em lugar de destaque, o alfabeto produzido pela professora, está disposto em folhas de papel sulfite. Em cada folha, uma letra é desenhada em letra cursiva e em caixa alta (padrão adotado pela escola investigada) e ilustrada com uma figura, desenho ou gravura. Abaixo do quadro, no mesmo estilo, os numerais de 1 (um) a 20 (vinte) complementam a composição da sala da turma.

Os cartazes de *Combinados* expostos nas paredes das salas de referência das turmas de Pré I e Pré II despertaram nossa atenção. Por essa razão, questionamos as professoras parceiras sobre sua funcionalidade e objetivo. Segundo a P1, são regras estabelecidas, geralmente, pelas professoras. Por vezes, a criança participa com ideias para regulamentar a conduta e o comportamento infantil, nos espaços escolares. Dentre os cartazes observados, elegemos 2 (dois), cuja composição, ora transcrevemos. No primeiro, o rol de combinados está ilustrado com gravuras da Turma da Mônica e apresenta as seguintes regras: *Ouvir com atenção aos professores; respeitar a todos; manter a sala organizada e limpa; fazer todas as atividades com atenção e capricho; usar as palavrinhas mágicas 'por favor, obrigado, desculpe, com licença' e andar em fila.* O segundo, produzido com letras em caixa alta, em formato de poesia, destaca: *Eu sou educado, eu sei conversar; eu falo baixinho, é feio gritar! Aqui na escola é como meu lar, eu falo baixinho, é feio gritar!*

A P1 explicita que as crianças participam da elaboração dos combinados, a partir de uma aula, especialmente planejada com ações que conduzem a reflexão do que elas podem (ou não) fazer, durante o período em que estão na escola. Nessa tarefa, a professora provoca reflexões para discutir atitudes, socialmente aceitas, com a intenção de contribuir para uma convivência de harmonia e respeito. Após a discussão, os combinados são escritos e/ou desenhados pela professora e expostos em cartazes na parede da sala da turma, para serem retomados, sempre que houver necessidade, em caso de indisciplina, desobediência e de conflitos entre crianças, por exemplo.

Desse detalhamento, questionamos: *É possível ampliar a participação da criança, para além de ideias e sugestões de regras de conduta, por vezes, feitas a partir da indução da professora?* Os argumentos teórico-científicos expostos, neste estudo, impulsionam-nos a afirmar que, num momento de composição de regras de convivência e nas demais situações educativas vividas na escola, a criança é capaz de assumir seu papel protagonista como partícipe das relações sociais travadas no ambiente escolar, considerando seus direitos fundamentais de expressão, movimentação e desenvolvimento (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Ao socializarmos, por exemplo, as produções infantis e cultivarmos a participação

efetiva e ativa da criança na escola abrem-se possibilidades de elas viverem o sentimento de autoria, identificação e de pertencimento ao grupo e ao ambiente onde estão inseridas.

Diante dessas considerações, depreendemos que a ação docente pressupõe compreender o valor do meio e da relação que a criança estabelece com ele, que impacta no desenvolvimento dos níveis superiores da inteligência e da personalidade infantil, conforme certificam estudos de Vigotski (2018b, p. 87):

Se no meio não existe a forma ideal correspondente e se no desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança.

Após a análise das discussões que foram originadas pela temática, as professoras parceiras mostraram-se favoráveis e abertas a refletir e avaliar os processos de composição das regras ou combinados, a fim de intensificar e envolver a participação ativa das crianças em todo o processo de elaboração. Entretanto, ao retornar à escola parceira para empreendemos a segunda etapa de observação de situações educativas, algumas semanas após a oferta do último encontro de formação continuada, percebemos que, nas paredes das salas, ainda estavam expostos os mesmos cartazes de combinados e regras de conduta, visualizados durante a primeira etapa de observação.

Em relação à organização da sala da turma, carteiras e cadeiras são dispostas para as crianças, em 4 (quatro) ou 5 (cinco) fileiras. À frente da sala, 1 (uma) mesa e 1 (uma) cadeira compõem a mobília da professora, situada próxima ao quadro-de-giz. Ao fundo, armários e balcões guardam materiais escolares e recipientes, como baldes e caixas, utilizados para abrigar peças e brinquedos pequenos, com os quais as crianças brincam, ao terminarem uma proposta educativa ou durante o tempo livre. Por vezes, essa configuração é alterada para a junção de 4 (quatro) carteiras, quando a professora propõe a realização tarefas em grupo.

O início da manhã e da tarde segue o cotidiano da escola. Diariamente, as crianças são solicitadas à formação de filas, no pátio coberto da escola, para a entrada à sala com a professora. Às segundas-feiras, a diretora acompanha esse exercício, momento no qual convida as crianças para uma oração de agradecimento, conversa com elas, ouve suas perguntas, responde questões e anuncia avisos e comunicados. Nesse dia, as crianças cantam o Hino Nacional Brasileiro, juntamente com professores, pais, mães, familiares e demais presentes. Quando liberadas pela diretora, seguem, com seus professores, à sala da turma.

Geralmente, a professora permanece à porta da sala, recebe e acolhe as crianças cumprimentando-as, por vezes, com beijos, olhares, sorrisos e afagos. Ao entrarem à sala, as crianças dirigem-se aos seus lugares, pré-determinados pela professora da turma. Quando

devidamente acomodadas, são solicitadas para as primeiras tarefas do dia, como responder à chamada e participar da composição do calendário e da *palavra do dia*, explicitada, anteriormente, na descrição da dinâmica dos encontros de formação continuada.

Em relação à chamada, observamos que a P2 e a P5 optam pela verificação de presenças e de ausências, logo no início do período das aulas. As demais professoras conferem presenças e ausências infantis, no decorrer da manhã ou da tarde, utilizando dinâmicas distintas: enquanto a P2 senta-se à sua mesa e pronuncia o nome completo da criança, que, ao ouvir responde *presente*, a P5 solicita a colaboração de 2 (duas) crianças, como explicitamos no excerto da observação, transcrito a seguir:

A professora anuncia que irá escolher a ajudante do dia. De uma caixa, retira uma tiara, chama a menina J. e dirigindo-se às crianças, informa: *Hoje, a ajudante do dia será a J. e entrega a tiara, orientando-a para contar somente as meninas presentes. Para essa verificação, deve tocá-las, com a mão, ao contar o número, em voz bem alta. Como a P5 não explicita os critérios da escolha, a decisão parece incomodar diversas meninas que, insatisfeitas, reclamam, pois também querem ser ajudantes. Sem responder, a P5 repete a dinâmica. Escolhe N. para contar os meninos presentes. Dessa vez, são os meninos que reclamam da escolha, sem respostas ou explicações da professora, que parecendo não se importar com a insatisfação das crianças, anuncia que é hora de fazer a palavra do dia. (Situação 10, P5, crianças de 4 e 5 anos, 1ª. etapa de observação em 25/06/2018).*

As demais professoras, por razões diversas, fazem a chamada, em outros momentos, como demonstra o registro da observação da turma, efetuado após o retorno das crianças, de um ensaio de dança, realizado na quadra de esportes.

Na sala, a professora anuncia a chamada e dirige-se à parede lateral, onde está fixado o painel da chamada, composto por bolsos, com a letra inicial do nome de cada criança. Em cada bolso, a cópia da identidade da criança, em tamanho maior do que o documento original. Do bolso, a P3 retira um nome, lendo-o em voz alta. A criança respectiva, ao ouvi-lo, deve dizer qual é a letra inicial de seu nome. Por exemplo, a P3 chama *Lucas Pereira Santos* (nome fictício) que deve dizer: *L*. Uma menina pergunta se as letras são as mesmas do alfabeto e a professora responde: *Sim, são as mesmas letras, que junto com outras vogais, podem formar nomes, palavras e coisas. (Situação 11, P3, crianças de 5 e 6 anos de idade, 1ª. etapa de observação em 28/05/2018).*

Em ambas as situações, observadas antes da oferta de formação continuada, podemos perceber que, apesar dos distintos procedimentos, o momento de chamada caracteriza-se pela contagem das crianças, feita, individualmente, pela própria professora ou com a participação de crianças escolhidas para esse fim. Na primeira situação, sem compreender a motivação da escolha dos ajudantes do dia, as crianças, simplesmente, atendem à solicitação da P5, contando seus colegas meninos e meninas. Na segunda situação, reconhecemos a intenção de alfabetização da P3, no momento de verificação de presenças, durante o qual, a criança é solicitada a responder, de forma correta, a letra inicial que compõe o seu nome.

Ao voltarmos à instituição infantil investigada, para a segunda etapa de observação da P3, em meados do mês de dezembro de 2018, na turma observada havia somente 5 (cinco) crianças presentes, sendo 4 (quatro) meninos e 1 (uma) menina. Por essa razão, não foi possível fazer comparação da situação educativa atual e anterior, pois a professora limitou-se a registrar as presenças e ausências em seu diário. Todavia, vale destacar que, na segunda etapa de observação, registramos práticas similares às desenvolvidas e observadas antes dos encontros de formação continuada. A dinâmica utilizada para verificação de presenças de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, pela P4, ilustra nossa percepção:

A professora anuncia: Para começar o dia, a gente vai fazer a chamada e cada um vai escrever seu nome no quadro, sem olhar no crachá, sem ajuda, pois todos já têm que saber escrever o nome! Ao ouvirem o anúncio da professora, as crianças dirigem-se para o quadro e recebem um pedaço de giz para escrever o nome. Tão logo o fazem, as crianças retornam às suas carteiras ou encaminham-se ao bebedouro para tomar água. Quando a criança erra seu nome, a P4 corrige o nome escrito e solicita para reescrever a palavra. Quando acerta, parabeniza e ainda, escreve por outros. (Situação 12, P4, crianças de 4 e 5 anos de idade, 2ª. etapa de observação em 14/12/2018).

Para fazer o calendário do dia, a P3 convida um menino para retirar 11 palitos de uma caixa (a quantidade de palitos está relacionada ao dia 11 de dezembro), e anuncia: Vamos atualizar o calendário, porque desde o dia 10, a gente não faz. O menino D. diz em voz alta: 10 é uma dezena! A professora prontamente parabeniza o menino enquanto amarra 10 palitos com uma fita, mostrando às crianças: Vejam, 10 palitos dá uma dezena. Então, segura as mãos de M., contando, em seus dedos até o número 11 e explicita: 11 é igual a uma dezena e mais uma unidade. E quanto falta para mais uma dezena? pergunta enquanto ela mesma responde: Faz assim: grava o 1 na cabeça e vamos contar, enquanto mostra e conta nove dedos de suas mãos. (Situação 13, P3, crianças de 5 e 6 anos de idade, 2ª. etapa de observação em 13/12/2018).

Da análise da situação educativa observada da P4, é possível notar o destaque atribuído à escrita do nome e a tendência à alfabetização precoce.

De acordo com ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural, algumas questões exigem consideração, pelos professores, especialmente a organização intencional de propostas educativas dirigidas ao pleno desenvolvimento das crianças pequenas. Primeiramente, importa estudar os estágios de desenvolvimento psíquico infantil e as novas estruturas formadas nesse processo, uma vez que, sem a organização intencional das condições adequadas ao seu desenvolvimento, “[...] reforça-se a concepção da incapacidade natural da criança pequena, uma vez que suas possibilidades de desenvolvimento não são qualidades psíquicas prontas, mas exigem, pra sua formação, as condições correspondentes de educação e ensino” (MELLO, 2007, p. 91).

Nessa linha de pensamento, enalteçemos que a forma de trabalho que destaca letras e sílabas acaba dificultando a concentração da criança, uma vez que não faz sentido para ela.

Não obstante, sem base para a complexa aprendizagem que é a escrita, as tarefas de treino propostas na escola exigem enorme esforço da criança e têm poucas chances de responder às expectativas da professora, conforme comprovam os estudos de Mello (2005, p. 33):

A criança não se apropria da escrita apenas porque o educador deseja imensamente ensiná-la, mas apenas quando a escrita faz sentido para ela, quando o resultado da escrita responde a uma necessidade criada na infância. Em lugar de apresentar às crianças exercícios de treino de escrita, a preocupação do professor deve orientar-se para a criação de novas necessidades nas crianças – entre elas a necessidade de escrita – a partir do que as aprendizagens possam se efetivar num nível mais elevado.

Na próxima narrativa, descrevemos uma situação educativa também observada na segunda etapa, proposta pela P2 para crianças com idades de 5 (cinco) e 6 (seis) anos. A tarefa compreende a verificação de presenças e ausências, detalhada a seguir:

Retornando ao quadro, a P2 escreve, com letras maiúsculas: DIA 03 DE DEZEMBRO DE 2018 e solicita às crianças para fazer a leitura, juntamente com ela, repetindo, em voz alta. E pergunta: *Quantos meninos e quantas meninas faltaram hoje?* Sem esperar pelas respostas, pergunta para um menino de cada fileira: *Quantos meninos?* sugerindo, de forma implícita, contar quantos meninos há em sua fileira. Após a resposta de cada menino, a P2 escreve o número no quadro e, ao final da tarefa, soma o número de 6 (seis) meninos presentes e repete a mesma dinâmica com as meninas: 12 (doze) meninas presentes. Na sequência, solicita, às meninas, para dizer, em voz alta, a letra inicial do seu nome. Assim que ouve, escreve a letra no quadro. ‘B.’ parece não saber a letra inicial do seu nome e a P2 auxilia, explicitando: *É B de bola, como está no alfabeto*, afirma a professora, enquanto indica o alfabeto fixado acima do quadro. **(Situação 14, P2, crianças de 5 e 6 anos de idade, 2ª. etapa observação em 03/12/2018).**

Em ambas as situações apresentadas, podemos identificar o padrão similar que, via de regra, enfatiza o reconhecimento de letras, parecendo tornar o momento da verificação de presenças ou de ausências, como uma prática direcionada à alfabetização.

Não obstante registrarmos diversas práticas idênticas, argumentamos em favor da ampla diversidade de propostas educativas existentes, para utilização no processo de escolha de caracteres, pelas crianças. Quando professores limitam essa escolha à relação existente entre grafemas e fonemas, acabam por reduzi-los a simples elementos, em vez de compreendê-los, em sua totalidade, como unidades plenas de sentido. Percebemos essa atuação no esforço demasiado da P2 face à incapacidade de a criança compreender a letra *B*, na situação acima descrita. Isso significa que, mais do que decodificar números e letras, importa perceber o modo de como a criança se relaciona com a cultura de seu tempo e do seu lugar e com o lugar do outro, por meio da escrita. Vale destacar que, nesse processo, a criança se apropria da escrita “[...] como um bem cultural, em um momento histórico de seu percurso ontogenético” (ARENA, 2013, 111).

Entretanto, quando realizada da forma apresentada nas situações discutidas, a verificação de presenças ou de ausências pode se tornar um ato mecânico e esvaziado de sentido para as crianças e, uma tarefa, por parte da professora, para cumprir as exigências de preenchimento estatístico. Assinalamos que nesta experiência de rotina diária, a professora pode utilizar estratégias de envolvimento das crianças no grupo, com a perspectiva de ampliar as formas de participação ativa, compreendidas como orientadoras de aprendizagem e de humanização. Nessa direção, as crianças são convidadas a perceberem e importarem-se com os motivos que justificam a ausência do colega, por exemplo (LIMA, 2005).

Percebemos também, que para cumprir a rotina escolar, geralmente, após a chamada, a professora comunica às crianças, a composição da *palavra do dia*, prática realizada na maioria das propostas educativas observadas, em ambas as etapas, antes e depois da oferta de encontros de formação continuada. Nos excertos apresentados a seguir, ilustramos esta rotina:

Após a chamada, a P1 explicita: *Nessa semana, a gente já trabalhou com a palavra 'respeito', 'amigos' e a palavra de hoje é 'conviver'. Alguém sabe o que significa essa palavra?* Sem respostas por parte das crianças, ela responde: *Conviver é viver com alguém, como nós aqui no Pré, a gente convive juntos, uns com os outros.* Enquanto explicita, as crianças a observam. Dirigindo-se ao quadro, escreve a palavra CONVIVER, em caixa alta, e anuncia: *Vamos contar as letrinhas de 'conviver'?* e começa a contar os números de 1 a 8, acompanhada pela maioria das crianças, que repetem, sem parecer compreender o motivo da contagem. Em seguida, exclama: *Olha como se escreve o algarismo 8*, enquanto escreve o número 8 no quadro, ao lado da palavra CONVIVER. Novamente, conta as letras em voz alta, seguida pelas crianças e após, pergunta: *Alguém sabe qual é o som do C?* Sem resposta, exclama: *É câ, câ, câ!* e crianças repetem: *câ, câ, câ*, mas a maioria não parece interessada à explicação da palavra, a partir da movimentação nas carteiras, conversas, bocejos e desatenção, por exemplo. A P1 prossegue esse exercício solicitando às crianças palavras iniciadas com a letra 'c'. Com poucas respostas, a P1 conclui a proposta. **(Situação 15, P1, crianças de 4 e 5 anos, 1ª. etapa de observação em 12/04/2018).**

A P4 escreve a palavra 'QUADRADO' no quadro, anunciando a palavra do dia. Explicita que as três letras juntas formam QUA e pergunta, às crianças, quais palavras podem ser formadas com essas letras. Algumas crianças respondem: *quanto, quarto, quarta-feira e guarda-roupa* e ela corrige: *É para falar palavra com QUA, não com GUA. Guarda-roupa começa com G não Q.* E continua: *Agora vou pedir palavra que começa só com a letra Q.* Crianças citam a palavra 'queijo' e a P4 corrige: *É palavra iniciada só com a letra 'Q'!* Um menino pergunta se é dia de parquinho, reclamando que há tempo não brincam. Sem responder, a P4 começa a ler as palavras escritas no quadro e solicita a participação das crianças, que repetem suas palavras. A P4 insiste na formação das palavras: *O que mais a gente pode escrever com Q?* Uma menina responde *Kevin* e ela corrige: *Kevin é com K escrevendo no quadro.* Outra criança cita *Vinicius* e novamente, corrige: *Vinicius é com V, da vaquinha. Olhe para a gravura do alfabeto.* A criança olha para a letra indicada no alfabeto, e a P4 prossegue: *Com que letra começa a palavra do dia?* Uma menina responde: *Q de queijo.* A P4 a parabeniza: *Muito bem. A primeira letra é Q e a última é O. Vamos contar quantas letras têm na palavra do dia?* e começa a contar as letras, mostrando 8 dedos utilizados para 8 letras. Encerra a tarefa distribuindo, a cada criança, uma folha de papel A4, com a figura de um quadrado, para ser colorido e preenchido com tirinhas de E.V.A. **(Situação 16, P4, crianças de 4 e 5 anos, 1ª. etapa de observação em 03/04/2018).**

É possível observar que ambas as situações sinalizam distanciamento das crianças em relação às tarefas propostas pelas professoras, que se caracterizam pela condução monótona e, principalmente, pela falta de envolvimento, participação e compreensão da tarefa educativa, proposta pela professora. Nesse tempo precioso, dispendido para a realização de propostas esvaziadas de significado, parece que a criança não consegue assumir o seu papel de sujeito ativo no processo educativo, face à impossibilidade de perceber significados em suas experiências.

Apesar de nosso intuito de fazer um parâmetro entre a condução da formação da *palavra do dia*, antes e depois do desenvolvimento dos encontros de formação continuada, nas situações observadas na segunda etapa, não foi possível registrar essa rotina. Como já explicitado nas páginas preliminares deste estudo, por conta da proximidade do término do ano letivo, não observamos situações educativas da P1 e da P5. Em relação à P4, na segunda observação, tampouco registramos a composição da *palavra do dia*. Em outras situações, observamos a repetição das mesmas práticas, conduzidas antes da formação continuada, desenvolvida com as professoras parceiras.

Quando discorremos sobre a rotina diária, é válido enfatizar que o engajamento das crianças pressupõe a apropriação de regras, a partir de situações motivadoras dessa aprendizagem e da assimilação de procedimentos de ação, consideradas condições essenciais para a crescente participação ativa e fortalecimento da autonomia da criança. Ao contrário disso, depreendemos que a imposição de tarefas desprovidas de significado oferecidas às crianças torna-se um simples exercício de habilidades, tornando-se incapaz de provocar saltos qualitativos no desenvolvimento infantil. Sugerimos, para o fim propício, uma rotina de trabalhos voltada à participação ativa de adultos e criança, devidamente planejada, organizada e concretizada por meio de momentos que possam se transformar em vivências positivas à formação humana, nos espaços da Educação Infantil (LIMA, 2005; PAQUALINI, 2010).

Nesses trabalhos estão envolvidas situações potencialmente motivadoras da atividade humana na infância, especialmente a brincadeira de papéis sociais, a atenção individual, a comunicação e o tateio experimental, com vistas à mobilização da formação e do aperfeiçoamento de capacidades humanas em níveis superiores, em cada momento dos primeiros anos de vida. Também envolve a participação ativa da criança nos momentos de cuidado, higiene e alimentação, dentre outras relativas às artes, ao movimento, ao contato com a natureza, aos relacionamentos adultos e crianças – todas situações essenciais no dia a dia da vida escolar. Por outro lado, reconhecemos que a rotina educativa potencialmente humanizadora é pautada nas regularidades do desenvolvimento infantil, e por essa razão, as

experiências pedagógicas organizadas são tecidas para serem plenas de sentido para a criança. Aberta e intencionalmente planejada e desenvolvida, a rotina educativa inclui interesses infantis e busca a garantia dos direitos sociais da infância, criando “[...] a oportunidade de ativar o uso de capacidades humanizadoras em suas atividades. Desse modo, a rotina deve contemplar a criança, sua atividade e expressão e as especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos diferentes momentos da infância” (LIMA, 2005, p. 76).

Na sequência das reflexões, destacamos entendimentos da P2, no que se refere à rotina na Educação Infantil:

P2: A rotina hoje tá sendo sufocante. Eu acho que a criança tem que ter horário, por que faz bem. É saudável. Mas as vezes a criança tem que fazer tudo e não tem espaço para ser criança e para brincar. (7º. Encontro de formação continuada, 06/11/2018).

Dessa expressão, é possível perceber a preocupação da professora em relação à excessiva carga de conteúdo, elaborado e definido pela Secretaria Municipal de Educação, cujo currículo prevê seu cumprimento, por parte de professoras e crianças da Educação Infantil. Os objetivos e metas traçados pelo órgão estimam a elevação de índices indicadores de qualidade de ensino das escolas municipais, principalmente, em relação à leitura, escrita e operações matemáticas básicas. Estas ações iniciam nos anos finais da pré-escola e provocam a antecipação da alfabetização, reduzindo, por consequência, o tempo da infância.

Nesta parte do texto, tecemos reflexões acerca da organização do meio escolar como possibilidade de relacionamentos e encontros com a cultura a partir do planejamento intencional da rotina educativa no interior da Escola de Educação Infantil - EEI. Essa reflexão vai além dos espaços e materiais (embora os envolva), porque exige pensar sobre a sujeição da criança enquanto vivencia situações sociais possíveis de efetivar aprendizagens mobilizadoras de avanços em seu desenvolvimento integral. Para refletir sobre esse aspecto em especial, apresentamos excertos de situações educativas observadas antes e depois do desenvolvimento dos encontros de formação continuada. Em nossa compreensão, registramos a necessidade da organização e realização de um programa de formação continuada das profissionais envolvidas na investigação para que as situações de estudos possam deflagrar reflexões e transformações em suas inteligências e personalidades no exercício de serem professoras.

Diante dessas considerações, das análises empreendidas e do suporte teórico-científico oferecido durante o desenvolvimento dos encontros de formação, não identificamos mudança imediata nas práticas educativas observadas e ora discutidas. Entretanto, compreendemos que os processos evocadores de transformação são, geralmente, lentos, graduais e tangenciados

por muitos condicionantes contextuais e funcionais. Por essa razão, insistimos e defendemos a formação continuada, como um meio propício para motivar reflexões sobre a prática docente a fim de proporcionar aprendizagens impulsionadoras de elevação dos níveis do desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças, bem como das professoras.

No próximo subitem, contemplamos a discussão acerca da necessária escuta ativa das expressões e dos direitos da criança para pensarmos, no conjunto das reflexões, em aspectos da docência na Educação Infantil.

5.2.3 A escuta ativa das expressões e direitos da criança

Neste subitem, apresentamos as expressões das professoras parceiras em relação às distintas questões propostas e discutidas durante os encontros desenvolvidos de formação continuada, bem como, daquelas originadas da entrevista semiestruturada, nossa primeira ação metodológica realizada.

Inicialmente, com o propósito de compreender os entendimentos docentes, sobre os direitos da criança, questionamos acerca da concepção de criança como sujeito ativo e participativo das situações e relações que acontecem na instituição infantil investigada. Da questão, advieram as seguintes considerações:

P1: Não sei, porque eles são tão pequeninhos... Porque, na verdade, quando os pais participam – por isso é bom ter os pais na escola – eles ajudam a envolver. (Entrevista realizada em 27/03/2018).

P2: [...] quando eles participam de uma decisão, eles vão se sentir parte do grupo. Faz parte do nosso planejamento e deles. Eles são pequenos, mas são pessoas. (Entrevista realizada em 20/03/2018).

P3: Acho que eles são bastante imaturos, porque ... não é que eles não tenham capacidade de opinar. É que é muito relativo. (Entrevista realizada em 27/03/2018).

P4: Tem muitas coisas que eles não entendem [...] Não tem aquela autonomia de dizer se seria bom ou ruim. (Entrevista realizada em 16/03/2018)

P5: Acho muito imaturo para eles entenderem essa questão. (Entrevista realizada em 22/03/2018).

Das concepções acima registradas, percebemos que a criança pequena, com idade de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, é compreendida como não capaz em relação à possibilidade de tornar-se sujeito ativo, nos processos de escolhas e decisões nos espaços escolares. Como justificativa, as professoras apontam, basicamente, para a pouca idade e imaturidade infantis. Considerando que a participação da criança nas tomadas de decisões e de escolhas no ambiente escolar é uma possibilidade de envolvimento e de atividade, parece que esse envolvimento infantil não integra as respostas apontadas pela maioria das professoras,

tampouco mostra-se fortalecido e participativo no ambiente escolar. Apesar de apreciarmos as expressões docentes, buscamos amparo teórico para provocar novos olhares em direção à importância de dar vez e voz às crianças, nas mais diversas situações relacionadas ao cotidiano da Educação Infantil.

Neste sentido, encontramos, nos estudos de Lima e Akuri (2017), indicação de práticas educativas que promovem o protagonismo da criança na rotina da escola. Dentre muitas, as autoras exemplificam a participação no planejamento diário, a sugestão de atividades, o estímulo à conversa sobre coisas que as crianças contam, a busca de informações de temas interessantes ao grupo, a elaboração de combinados para convivência comum, a solução para problemas cotidianos e os relatos de experiências vividas.

Tal fundamento respalda a concepção da P2 que defende a participação ativa da criança no processo de escolhas e decisões da escola, principalmente, pela sensação de pertencimento que advém dessa participação, a qual, impacta, positivamente, no lugar que a criança ocupa no grupo, inicialmente e, mais tarde, na sociedade. Todavia, quando questionamos se, efetivamente, as crianças participam ou já participaram de escolhas e decisões da escola, não obtivemos respostas das professoras envolvidas, em função da incapacidade de apresentar uma situação, na qual tenha havido a participação infantil.

Não obstante, observamos uma situação educativa, proposta na sala de biblioteca, que ilustra a concepção de criança, como imatura para fazer escolhas. Vejamos:

Ao chegarem à biblioteca, as crianças sentam-se sobre o tapete e a P1, lembra que ninguém, além dela pode manusear, retirar e entregar livros. Um menino aponta para um exemplar, que chama sua atenção e, prontamente, a P1 ordena: *Tem que pegar os livros com a profe, porque tem que guardar os livros no mesmo lugar. Se cada um pegar o livro que quiser, vai ficar tudo uma bagunça!* De uma prateleira, retira livros de história e entrega-os às crianças, sem que elas possam escolher o livro de seu interesse. Quando recebem os livros, folheiam páginas, olham figuras e mostram aos colegas. Durante esse tempo, a P1 senta com as crianças sobre o tapete, e, aleatoriamente, olha para algum livro que a criança mostra. E diz: *É livro de camelo. É história de um urso panda. É de um menino que gosta de jogar bola* e similares. A professora auxiliar permanece sentada em uma cadeira, segurando, em seu colo, os livros permitidos às crianças, cuidando para que nenhuma criança retire livros da estante. Assim comunica: *Não é para mexer em todos os livros senão estraga. O livro para troca está com a profe T. Tem que trocar com ela. E continua: Viu, todos conseguem ver direitinho que tem que cuidar por que os livros são novos? É só com a profe T.* Após um tempo, diversos livros estão jogados no chão e crianças conversam entre si. O barulho intensifica e a P1 anuncia que é hora de guardar os livros pois é hora de higiene, antes de ir para casa. **(Situação 17, P1, crianças de 4 e 5 anos de idade, 1ª. etapa observação em 03/04/2018).**

Dessa narrativa, é possível perceber certo distanciamento entre o lugar que a criança ocupa e aquele que deveria ocupar nos espaços da escola de Educação Infantil. Ocupar um lugar ativo e participativo no espaço escolar, desde os primeiros anos de vida, pressupõe que a

criança seja compreendida e tratada como alguém capaz de aprender e de se desenvolver, por meio de situações que a envolvem, completamente, naquilo que ela faz.

Diferentemente, na situação descrita não identificamos, na ação da P1, a garantia do direito de a criança fazer escolhas. Apesar da grande quantidade de livros infantis dispostos nas prateleiras da biblioteca, a criança não pode retirar ou tocar na maioria deles, ficando à espera do livro que a professora escolhe para ela. Sublinhamos, pois, que a falta de envolvimento da criança no processo de decisão e liberdade de escolha, torna-se ineficiente para motivar interesse e promover o desenvolvimento da imaginação e criatividade infantis, em níveis mais sofisticados.

Em que pesem contradições e concepções ao assunto proposto, as concepções de Lima e Akuri (2017, p. 121) certificam que existe somente uma via de processos educativos, capazes de conduzir às máximas possibilidades de desenvolvimento e humanização. Eis, pois, o caminho, de acordo com as autoras.

É proporcionando vivências que estimulem a participação ativa das crianças na escola que cumprimos nosso papel de provocar nelas a formação de necessidades humanizadoras que as coloquem em atividade, sujeitos da apropriação da cultura, promovendo o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Partimos do pressuposto de que as atitudes de professores expressam suas concepções de infância, de como as crianças aprendem, do papel da educação e do lugar que devem ocupar em situações educativas, nas quais possam desempenhar o papel de sujeito ativo, participativo e protagonista. Escutar a criança é, ao mesmo tempo, necessário e orientador do fazer docente. É perceber que as crianças são capazes de extrair significado de suas experiências por meio de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações. Isso significa que, quanto mais ampla for a gama de possibilidades oferecidas às crianças, mais intensas serão suas motivações experiências e aprendizagens (MALAGUZZI, 2016; PEDERIVA, COSTA, MELLO, 2017).

Neste capítulo, apresentamos e discutimos dados originados das ações de campo, empreendidas durante a trajetória de pesquisa, que envolveram entrevista semiestruturada com as professoras parceiras, observação de situações educativas realizada em duas etapas e desenvolvimento da proposta de encontros de formação continuada.

Ao chegar até aqui, reconhecemos que, apesar de nos últimos séculos, a infância ter alcançado significados delineados por conquistas de contextos históricos e sociais e ser compreendida como um momento único e especial da vida e propício à humanização infantil, ainda há um longo caminho a percorrer para o desenvolvimento infantil tornar-se efetivo nos discursos e nas práticas escolares.

A partir das expressões das parceiras do estudo, iniciamos a tessitura do texto com o detalhamento da dinâmica utilizada na realização dos 7 (sete) encontros de formação continuada, dos 8 (oito) inicialmente propostos. Nesses momentos de estudo, buscamos refletir sobre condições favoráveis para uma educação dirigida ao máximo desenvolvimento nas crianças, sem abreviar a infância. Esses conhecimentos referem-se, dentre outros, às diferentes formas de relação da criança com o mundo que a envolve, o que implica discutir, também, o acesso e a relação da criança com as formas mais elaboradas da cultura, acumulada histórica e socialmente, pela humanidade.

Apresentamos, também, especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil - aspectos essenciais para a atuação educativa com as crianças pequenas -, registrando expressões e concepções docentes. Dentre elas, a brincadeira de papéis sociais e seu valor para qualificar a ativação de capacidades humanas em níveis cada vez mais sofisticados, para a humanização na infância. Incluímos discussão sobre a brincadeira de papéis sociais, ainda utilizada como instrumento para o ensino de letras, sílabas, palavras e numerais, na instituição infantil investigada. À essa realidade, destacamos a escrita como forma de expressão e comunicação, evidenciando seu valor como função social, sem fins escolares artificiais para aprendizagem de letras e números. Ainda, discutimos o desenho infantil como etapa anterior ao ensino da cultura escrita e a criança como sujeito ativo e participativo das situações e relações na Educação Infantil.

Analisamos aspectos da organização do tempo, dos espaços e dos materiais, bem como a influência do meio como propulsora de aprendizagens em níveis mais elaborados, com o propósito de subsidiar práticas desenvolvendo e envolventes na Educação Infantil. Evidenciamos, também, a escuta ativa das expressões e direitos da criança, amparadas em estudos desenvolvidos por Campos e Rosemberg (2009).

Das análises e discussões empreendidas, defendemos nossa tese que sustenta o valor da formação continuada de professores, desenvolvida com subsídios teóricos, científicos e metodológicos e fundamentada em especificidades da docência na Educação Infantil, a fim de oferecer instrumentalização ao trabalho pedagógico, capaz de provocar o êxito do processo educativo.

Nas Considerações Finais, detalhamos os resultados obtidos nas discussões e análises empreendidas na investigação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cheguei à minha verdade por muitos caminhos e de muitas maneiras: não subi por uma escada só à altura donde os meus olhos olham ao longe. E nunca perguntei o caminho sem me contrariar. Sempre fui contrário a isso. Sempre preferi interrogar e submeter à prova nossos próprios caminhos. Provando e interrogando, foi assim que caminhei, e naturalmente, é mister aprender também a responder a semelhantes perguntas. “Este é agora o meu caminho; onde está o vosso?” Era o que eu respondia aos que me perguntavam “o caminho”. Que o caminho... o caminho não existe!” (NIETZCHE, 2002, 152-153).

No decorrer das páginas deste estudo, guiamos nossas reflexões pelo objetivo principal *de compreender se uma proposta de formação continuada, realizada com subsídios teóricos e metodológicos fundamentados em especificidades da docência na Educação Infantil, pode oferecer instrumentalização a um trabalho pedagógico humanizador e provocar transformações na prática educativa.* Articulamos ao principal, o seguinte objetivo específico: *identificar, a partir de entendimentos das professoras parceiras, se os impactos e as possibilidades decorrentes das aprendizagens oriundas da formação continuada são capazes de provocar transformação na prática educativa.*

Com essa finalidade, apresentamos dados advindos da pesquisa que ora compõem esta tese, em 4 (quatro) capítulos, além destas considerações finais e da seção introdutória.

Inicialmente, dedicamo-nos aos estudos que envolveram a pesquisa bibliográfica, realizada em distintos catálogos digitais de teses, dissertações e artigos, com o intuito de aprofundar nosso entendimento acerca da temática proposta, a partir da sistematização das considerações de pesquisadores e estudiosos. Na pesquisa bibliográfica, localizamos milhares de títulos, razão que nos compeliu ao refinamento da busca para viabilizar a análise e leitura dos trabalhos.

Especificamente, em relação ao tema pesquisado, após o refinamento realizado, elegemos 5 (cinco) teses, 17 (dezessete) dissertações e 4 (quatro) artigos que apresentam estudos sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, para compor a fundamentação deste estudo e sustentar, cientificamente, os dados advindos da pesquisa.

Dessa pesquisa, destacamos que o elevado número de trabalhos acadêmicos e científicos, produzidos na última década, acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil, relaciona-se, majoritariamente, às distintas áreas de conhecimento tais como Ciências, Matemática, Políticas Públicas, Identidade e Gênero, Tecnologias Digitais, Educação Ambiental, Educação Especial e Educação a Distância, dentre outras. Apesar da

diversidade contemplada pela produção acadêmica e científica, esses dados demonstram a escassez e a limitação de trabalhos relacionados às especificidades que envolvem a formação continuada de professores da escola da infância.

Direcionadas pela questão motivadora dos estudos apresentados neste texto: *A formação continuada de professores, com subsídios teóricos e metodológicos fundamentados em especificidades da docência na Educação Infantil, pode oferecer instrumentalização para um trabalho pedagógico mais intencional, potencialmente humanizador e capaz de provocar transformação na prática educativa?*, discutimos contribuições da produção acadêmica (artigos, dissertações e teses) e contribuições teórico-científicas baseadas em livros e outros materiais, para reflexões acerca da formação continuada de professoras da Educação Infantil.

Para desenvolvermos a pesquisa, elegemos a Escola Municipal de Educação Infantil Carlos Lacerda, situada no município de Medianeira (PR) e 5 (cinco) professoras atuantes em turmas de crianças pequenas, nossas parceiras do estudo. Apresentamos dados estatísticos e informações relacionadas ao contexto escolar, político, econômico e educacional e descrevemos a instituição infantil investigada, apontando os principais aspectos retratados a partir de caracterização de espaços.

Nos caminhos da pesquisa, detalhamos as ações investigativas eleitas para a produção de dados, que compreenderam entrevista semiestruturada, observação de práticas educativas e proposta de encontros de formação continuada ofertados às professoras parceiras atuantes em turmas de Educação Infantil. Da entrevista semiestruturada, primeira ação realizada com as professoras parceiras, obtivemos dados pessoais e profissionais que demonstram aspectos da formação inicial e continuada e tempo de atuação na Educação Infantil. Também buscamos compreender as concepções docentes acerca do conhecimento acerca das especificidades da docência na Educação Infantil, a organização do tempo e dos espaços, a influência e o papel do meio no desenvolvimento da criança e sua participação nas rotinas escolares.

Em relação à formação acadêmica, constatamos que a maioria das parceiras do estudo concluiu cursos de graduação e de pós-graduação em nível de especialização, em instituições privadas, optando pela modalidade de Educação a Distância. Das 5 (cinco) professoras, somente 3 (três) têm formação no Curso de Pedagogia, representando o percentual de 60% (sessenta por cento), indicativo que demonstra a inexpressiva opção pelo curso superior recomendado a profissionais atuantes na Educação Infantil, de acordo com regulamentos da LDB (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) e do Plano Nacional de Educação (2014).

Nas observações de situações educativas, empreendidas em duas etapas: antes e depois dos encontros de formação continuada ofertados às professoras parceiras, buscamos compreender a rotina da sala de referência das turmas de Educação Infantil; a organização dos espaços, tempo e materiais; a realização de propostas educativas; a relação entre professora e crianças; as especificidades da atividade infantil como a brincadeira, o desenho, a leitura e a escrita; situações educativas desenvolvidas na hora do lanche, intervalo, biblioteca, brinquedoteca, pátio e em outros ambientes escolares e a escuta ativa das expressões e direitos da criança.

Para registrar as situações, inicialmente, utilizamos a gravação em áudio e imagens por fotos, para, em etapa posterior, proceder à transcrição literal. Esses registros tornaram-se elementos essenciais para amparar a discussão e a triangulação dos dados, ora fundamentados (VYGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1988; LIMA, 2005; MELLO, 2005; ELKONIN, 2009; e FOLQUE, 2017).

Em relação à brincadeira de papéis sociais, mola propulsora de desenvolvimento das funções psíquicas da criança no período pré-escolar (LEONTIEV, 1988), destacamos expressões das parceiras do estudo que consideram o brincar como passatempo entre o término e o início de uma tarefa educativa e oportunidade para ensinar regras de conduta. Além desses aspectos, ainda é concebida como instrumento didático utilizado para a decodificação de letras, sílabas, palavras e numerais. Nesse contexto, a brincadeira desvia-se de sua função como atividade principal, provocadora de saltos qualitativos do desenvolvimento infantil.

Não raras vezes, nos deparamos com práticas educativas insistentes, dirigidas à apropriação da escrita, pela criança, de modo esvaziado e sem sentido. Nesses momentos, era visível a decepção das professoras devido à incapacidade de a criança atender à sua expectativa, apesar do empenho docente. Percebemos a recorrência desse agir docente em quase todos os momentos de tarefas educativas, como por exemplo, assinalamos durante a de verificação de presenças e ausências, quando a criança é solicitada a responder, anunciando a letra inicial do seu nome. Na formação da *palavra do dia*, tarefa diária que ocupa grande parte do tempo do período da manhã ou tarde, a professora se esforça, em demasia e sem sucesso, para a criança citar exemplos de palavras, com a letra inicial sugerida. Nas produções infantis, geralmente realizadas em folhas de papel A4, com propostas educativas envolvendo pintura, preenchimento e colagem a criança é orientada a escrever seu nome. No lapso de tempo entre uma tarefa e outra, a criança é estimulada a escrever seu nome na lousa e, quando consegue, é parabenizada e destacada, aos seus colegas, pela professora.

Contrapondo-se às concepções elucidadas, reconhecemos que a prática educativa que enfatiza o treino de letras e sílabas provoca dificuldade de concentração da criança, por tornar-se um exercício vazio de sentido para ela, porque nada expressa. Na contramão dessa prática, reconhecemos a condução do emprego de letras de acordo com a função que estas podem exercer na constituição gráfica e na constituição dos sentidos de uma palavra ou em um enunciado. Isso demonstra que o conjunto de tarefas de treino na cultura escrita, ainda típico e facilmente encontrado nos processos iniciais de apresentação da escrita para a criança da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, provoca longos períodos escolares, durante os quais a criança torna-se incapaz de se expressar por meio da fala, do desenho, da pintura, da dança e da brincadeira de papéis sociais, atividades, estas, que compõem as bases necessárias para a aquisição da escrita (MELLO, 2005; ARENA, 2013).

Como instrumento cultural, consideramos a escrita com o fim social para o qual ela foi criada: registrar vivências, expressar sentimentos e emoções e comunicar-se por meio de um complexo sistema de símbolos. No entanto, compreendemos que a aquisição da escrita desempenha um papel essencial no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, lembrando que a apropriação desse sistema complexo se inicia com a aprendizagem da necessidade de escrever na infância (MELLO, 2005; VIGOTSKI, 2018).

Há inúmeros exemplos que podem ilustrar os maçantes exercícios relacionados à aprendizagem da escrita na escola da infância. Diferentemente dos modelos apontados por Mello (2005), observamos professoras presas às exigências curriculares da Secretaria de Educação do município, às expectativas dos pais e às suas próprias, justificando seus fazeres em prol da alfabetização precoce. Conforme estudos da autora, a antecipação da escolarização ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira, do faz de conta e das conversas entre crianças, quando comentam vivências e conferem significados atribuídos às situações vividas.

Aqui chegamos às considerações relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, com as parceiras do estudo, objeto de nossa investigação. Na elaboração dos encontros de formação, procuramos atender às solicitações e anseios expressos pelas professoras, produzidos durante as entrevistas realizadas. Juntamente com essas indicações, organizamos os encontros a partir de fundamentos oriundos da Teoria Histórico-Cultural, a fim de sustentar práticas educativas desenvolventes com as crianças pequenas. Em todos os encontros ofertados, utilizamos técnicas de avaliação (FREINET, 1998), leitura de textos, exibição de vídeos e documentários, discussões, reflexões e avaliação, amparadas por ferramentas tecnológicas com o intuito de sofisticar a formatação dos momentos de estudo, proporcionar

melhores condições de apresentação e motivar a participação e a presença das professoras parceiras.

Da proposta inicial, dirigida e organizada especialmente às 5 (cinco) professoras parceiras, os encontros foram ofertados a todos os profissionais de educação (diretora, coordenadoras pedagógicas, professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental e auxiliares), por solicitação da direção e coordenadora de Educação Infantil da escola investigada. Essa mudança provocou o aumento de participantes, atingindo, por vezes, o número expressivo de 24 (vinte e quatro) presenças, conforme pode ser verificado na descrição dos encontros, nas páginas anteriores deste estudo.

Nesses encontros, registramos expressões das professoras acerca das especificidades da docência na Educação Infantil. Em análise das respostas, podemos perceber fragilidade e insegurança em relação aos conhecimentos de aspectos singulares, essenciais ao trabalho com a criança pequena. Por essa razão, e além de outras já apontadas nesta tese, propusemos estudos para amparar, teórica e cientificamente, as práticas educativas desenvolvidas na escola da infância, tais como a mediação docente, concepções acerca da criança, infância e educação e apresentamos atividades provocadoras de desenvolvimento de capacidades especificamente humanas na infância. Dentre elas, o desenho infantil.

Com esse fim, evidenciamos o papel do desenho no processo de humanização da criança e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o qual exige, por parte de professores, a substituição de padrões estereotipados, como pintar gravuras prontas ou preencher espaços com lápis de cor. Referenciamos estudos de Tshako (2017) que reconhecem tais tarefas esvaziadas de sentido e, portanto, incapazes de promover o desenvolvimento da consciência estética e da atividade criadora infantil.

Na mesma perspectiva, citamos exemplos de escolas italianas de Reggio Emilia (MALAGUZZI, 2016), destacando o engajamento da criança em distintos projetos educativos e a participação ativa nas escolhas e rotinas escolares, geralmente em cooperação com seus colegas. Fundamentamos estudos preliminares para certificar que o envolvimento efetivo da criança aumenta sua autoconfiança, estimula a emancipação e desenvolve o senso crítico, propulsionando avanços na evolução da consciência infantil.

Dada a pertinência do tema, dedicamos um encontro de formação continuada à exposição de modelos adotados nas escolas italianas de Educação Infantil de Reggio Emilia (Itália) e do Movimento da Escola Moderna (Portugal), cuja abordagem privilegia a participação da criança na organização dos espaços escolares. (FREINET, 1998; MALAGUZZI, 2016; FOLQUE, 2017). Os modelos apresentados provocaram visível

admiração nas professoras presentes, que desconheciam essas possibilidades. Em contrapartida, algumas participantes evidenciaram a dificuldade em desenvolver propostas similares, em virtude da diferença dos espaços escolares, especialmente relacionados à infraestrutura e a outros aspectos, elucidando a falta de tempo, face ao cumprimento da proposta curricular para a Educação Infantil.

Ao item: *O direito de a criança participar nas decisões e escolhas da escola* proposto para discussão, algumas professoras parceiras mostraram-se favoráveis ao envolvimento infantil e outras, ao contrário, justificaram sua percepção, argumentando a imaturidade infantil e a pouca idade das crianças (4 a 6 anos). Quando solicitadas para descrever situações de participação ativa das crianças nas decisões escolares, não foi possível obter a descrição de exemplos, pelas professoras.

Para ilustrar a impossibilidade de a criança participar ativamente como sujeito de direitos, descrevemos uma situação observada. Na biblioteca, em um momento de leitura e contação de história, a professora determina o acesso aos livros escolhidos, de acordo com sua proposta educativa. Dentre os livros permitidos, a criança pode escolher sua preferência, todavia, de forma alguma pode retirar títulos de seu interesse, expostos nas prateleiras. Conforme justifica a professora, essa decisão visa à organização do espaço e à preservação dos títulos novos, que compõem o acervo do local.

Por outro lado, de forma positiva, destacamos indícios da participação das crianças em alguns aspectos da organização dos espaços e da rotina na Educação Infantil, como em tarefas que envolvem a manutenção da ordem, limpeza e higiene da sala de referência da turma, no término de uma proposta educativa. Nesses momentos, as crianças são geralmente orientadas e solicitadas pela professora para recolher papel do chão e restos de alimentos, organizar brinquedos e guardar o material utilizado durante o desenvolvimento de propostas educativas (cola, revistas, tesoura, lápis de cor e outros), para citar algumas. Ainda observamos evidências de participação de ordem e de limpeza em outros ambientes escolares, tais como na brinquedoteca, no pátio e na biblioteca.

Mesmo de forma discreta, registramos a participação infantil na exposição de suas produções, em varais confeccionados para a mostra de desenhos; na composição de regras de condutas e combinados e na confecção de cartazes que decoram as paredes da sala da turma, dos corredores e do pátio. Entretanto, a organização dos espaços da sala que envolve a composição do alfabeto e dos numerais, o mural de aniversário, os nomes das crianças escritos nas gavetas e nos painéis de chamada e o quadro do tempo, ainda é atribuição, quase exclusiva, das professoras.

Nesse sentido, com base nos estudos empreendidos, assinalamos que as experiências infantis precisam ser plenas de sentido à criança, o que implica incluir, na rotina escolar, os interesses infantis, a fim de respeitar os direitos da infância e contemplar as regularidades do desenvolvimento infantil. Além desses aspectos, criam oportunidades de a criança ativar o uso de suas capacidades humanizadoras em situações desenvolvidas na escola. Aliás, reconhecemos que o melhor estímulo para a criação infantil consiste na organização da vida e do ambiente da criança, de forma a subsidiar a geração de necessidades e possibilidades para seu (des)envolvimento e participação (LIMA, 2005; VIGOTSKI, 2018).

Diante da mudança na formatação dos encontros de formação continuada, especialmente relativa ao elevado número de presenças, para o último encontro, convidamos tão somente as 5 (cinco) parceiras do estudo, que compareceram, acompanhadas pela coordenadora de Educação Infantil. Neste encontro, percebemos que as expressões docentes, anteriormente tímidas, tornaram-se intensas e notamos mais interação e desenvoltura entre colegas. Com esta configuração, revisamos assuntos propostos e discutidos nos encontros anteriores, para compreender a apropriação de conhecimentos durante o período dedicado à formação.

Neste último encontro, as professoras mostraram aspectos de vivências presentes e passadas de seu percurso profissional. Sobraram exemplos e faltou tempo, limitado em 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, para registrar recordações, lembranças, situações familiares, aflições, sonhos não conquistados, casamentos, filhos e conflitos, para citar alguns. Claramente, foi possível perceber a necessidade e o desejo de as professoras serem ouvidas, assim como revelado, poeticamente, no texto *O homem da orelha verde* (RODARI, 1979).

Em todos os encontros anteriores e neste último, a avaliação foi efetuada pelos descritores *Eu critico*, *Eu quero saber* e *Eu felicito* (FREINET, 1998). As expressões docentes, transcritas no decorrer desta tese, assinalaram aspectos positivos da formação continuada, destacando a possibilidade de refletir, discutir e aprender. Nos aspectos negativos, indicaram a precariedade de políticas públicas para a Educação Infantil, a falta de reconhecimento do professor de criança pequena, a ausência do envolvimento e participação da família no acompanhamento da aprendizagem da criança e o desconhecimento das especificidades da infância, dentre outros.

Apesar de nossa insistência, o oitavo e último encontro proposto, apenas às professoras parceiras, não foi realizado, por questões alheias à nossa vontade e disposição. Conforme justificativa da equipe gestora da escola, foram fatores impeditivos a proximidade do término do ano letivo e as múltiplas atividades escolares, já agendadas com professores e

crianças. Diante desta decisão, no início do mês de dezembro de 2018, retornamos à instituição infantil investigada para proceder à segunda etapa de observação de prática educativa, com a intenção de validar (ou não) os entendimentos assinalados pelas professoras parceiras do estudo.

Após o período de 7 (sete) meses dedicados aos estudos e às propostas educativas ofertadas nos encontros de formação continuada, pensamos que poderia haver alguma mudança em relação ao agir docente e à condução de tarefas educativas, direcionadas às crianças. Contrariamente à nossa expectativa, durante a nova fase de observação identificamos que os espaços, tempos e rotinas escolares apresentavam idêntica organização, àquela percebida antes dos encontros ofertados de formação continuada.

Observamos que, as rotinas escolares iniciam, geralmente, com a verificação de presenças e ausências, seguida pela composição do tempo e da data, escrita, pela professora, no quadro de giz, em letras maiúsculas, em caixa alta, padrão utilizado pela Educação Infantil. A formação da *palavra do dia* continua ocupando muito tempo e esforço de ambas, das crianças e da professora: da criança porque não compreende a diferença entre a sílaba *qua* de quadrado e *gua* de guarda-roupa, por exemplo, e permanece estancada na tarefa de decodificação de letras, palavras e numerais. Da professora, pelo frustrado exercício da pré-alfabetização na escola da infância.

Como argumentamos ao longo das páginas desta tese, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural explicitam o papel intelectual e essencial das professoras na formação humana das crianças em Escolas de Educação Infantil. Esse papel não se resume a responder ao interesse, motivo e necessidade que as crianças trazem da vida cotidiana, mas exige a criação de novos motivos, capazes de provocar o desenvolvimento de aptidões e de capacidades humanizadoras, para tornar a criança um ser humano capaz de participar ativamente da sociedade e dirigir sua própria história, conscientemente. É, pois, a partir da oferta de experiências diversificadas e de atividades plenas de sentido, que a criança pode se envolver, inteiramente, em sua realização.

Todavia, observamos que as propostas educativas elaboradas pelas professoras e ofertadas para as crianças, constituem-se, majoritariamente, de desenhos prontos e impressos em folhas de papel A4, para serem coloridos e preenchidos com distintos materiais, como lantejoulas, recortes de E.V.A. e papéis amassados. Nessas situações, reconhecemos padrões idênticos de práticas educativas registradas anteriormente aos encontros ofertados. Nelas, é possível perceber que a criança segue a orientação e o modelo pronto exibido pela professora, não havendo, nesta condução, possibilidade de participação e envolvimento da criança, como

a possibilidade de exercer seu direito de fazer escolhas e tomar decisões, como definir a cor a ser utilizada na proposta educativa.

É imprescindível, no desenvolvimento do desenho ou de qualquer forma de criação artística infantil, garantir o direito à liberdade de expressão para qualquer criança. Nesse viés, as tarefas que objetivam ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação infantis “[...] não podem ser nem obrigatórias nem compulsórias” (VIGOTSKI, 2018b, p. 116), devendo surgir em situações educativas em que a criança seja sujeito do processo. Por essa razão, argumentamos que não faz sentido oferecer modelos para serem copiados e reproduzidos, pois além de desvalorizar as produções da criança, inibe sua expressão, limita a imaginação e não permite avanços no desenho, fase anterior à linguagem escrita (TSUHAKO, 2017).

Em relação às produções infantis, percebemos que, temporariamente, são expostas em varais internos, dispostos na sala da turma, confeccionados para esse fim, sendo após o período de aproximadamente uma semana, retiradas e substituídas por outras, mais recentes. Nesse momento, as antigas são então guardadas, pelas próprias crianças, em suas gavetas, para comporem *a pasta de atividades* que a criança leva para casa, com o intuito de mostrar aos pais, por exemplo.

Contrariamente à descrição, postulados de Tshako (2017) certificam que após a realização de qualquer trabalho da criança, as produções deveriam ser expostas para apreciação e avaliação do grupo a fim de possibilitar contribuições e aprendizagens, por meio da observação, dos relatos e dos comentários das outras crianças. Embora tenham seu valor, a exposição visual por si só e o arquivamento das produções são incapazes de proporcionar o desenvolvimento cultural da criança e de suas funções psíquicas superiores, como a imaginação, o pensamento, a consciência estética e a criatividade infantil.

Aqui chegamos aos resultados produzidos e decorrentes das ações metodológicas desenvolvidas com as professoras parceiras, especialmente, daqueles originados dos encontros de formação continuada desenvolvidos com elas, conforme explicitamos a seguir:

- ▶ Em resposta ao **problema orientador da investigação**: as possibilidades de leituras e reflexões sobre o trabalho educativo puderam contribuir no processo de estudos das profissionais parceiras da pesquisa;
- ▶ Percebemos que, em cada **encontro de estudos**, abriram-se oportunidades para ampliação do acesso das participantes a conhecimentos científicos fundamentais para embasar práticas educativas desenvolventes;
- ▶ O processo de estudos vivido foi recebido, pelas participantes, como possibilidade de contribuição para **repensar a profissionalização do(a)**

professor(a) de crianças pequenas, a partir da discussão sobre especificidades do seu trabalho; e

- ▶ Esse processo foi caracterizado por **situações adversas às esperadas**.

Como detalhado anteriormente, na segunda etapa de observação de situações educativas, que aconteceu após o desenvolvimento dos encontros de formação continuada, reconhecemos padrões idênticos de práticas educativas registradas, anteriormente. Dessa forma, não foi possível evidenciar transformação na prática educativa das professoras parceiras do estudo.

Mesmo que o processo de formação tenha sido caracterizado por situações adversas às esperadas, atribuímos esse resultado à permanência, ao cultivo e à cristalização de determinadas rotinas e ações educativas motivados pelas exigências de órgãos superiores, como a Secretaria Municipal de Educação e à fragilidade dos processos de formação inicial e continuada das professoras. Não obstante, reiteramos que processos de transformação podem ser lentos, graduais e envolvem questões subjetivas que não temos condições de avaliar ou presumir.

Em resposta ao objetivo da pesquisa, afirmamos que *uma proposta de formação continuada, realizada com subsídios teóricos e metodológicos fundamentados em especificidades da docência na Educação Infantil, pode oferecer instrumentalização a um trabalho pedagógico humanizador e provocar transformações na prática educativa, considerando os trabalhos desenvolvidos na investigação.*

Como desdobramentos da **tese**, afirmamos a **criança** como:

- ▶ Sujeito histórico-cultural, de vontades, de necessidades e de direitos (à brincadeira de papéis sociais, ao contato com a natureza, a participar de decisões e escolhas no ambiente escolar, a ser ouvida, respeitada e ativa no processo de aprendizagens, dentre outros);
- ▶ Protagonista nas relações sociais vividas, diariamente, nos espaços escolares da instituição; e
- ▶ Capaz de aprender e de atuar, ativamente, como membro da sociedade, consciente do lugar que ocupa nas relações sociais das quais participa.

A função da **professora** como:

- ▶ Mediadora na criação de novos motivos infantis capazes de potencializar o desenvolvimento de capacidades humanas, visando à formação da criança como um ser ativo da sociedade e dirigente de sua própria história;

- ▶ Organizadora dos espaços, situações, tempos e materiais educativos eleitos para ofertar vivências diversificadas na infância, de forma a enriquecer as possibilidades de desenvolvimento da imaginação e da criação infantil;
- ▶ Responsável pelo acesso da criança à apropriação da forma mais elaborada da cultura produzida pela humanidade e historicamente desenvolvida;
- ▶ Solidamente formada para atuar na Educação Infantil, com amparo em bases teórico-científicas, com vistas a compreender e apropriar-se de conhecimentos relacionados às regularidades do desenvolvimento da criança, de seu papel no processo de aprendizagens e do papel que o adulto desempenha no processo educativo.

O processo de formação continuada como

- ▶ **Possibilidade permanente de estudos**, aprendizagens, reflexões e avaliações com vistas a intensificar conhecimentos acerca das regularidades do desenvolvimento da criança e dos entendimentos de infância e Educação Infantil;
- ▶ **Momentos de vivências capazes** de subsidiar escolhas didático-pedagógicas expressas em propostas educativas que se constituam molas propulsoras para a formação de qualidades tipicamente humanas nas crianças pequenas;
- ▶ **Oportunidade para refletir** sobre práticas educativas vigentes e potencializar a qualificação dos modos de pensar e agir de professoras, a partir da compreensão de como a criança aprende e se desenvolve;
- ▶ **Possibilidade de constituição profissional**, determinante para a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos e científicos;
- ▶ Condições objetivas para **desenvolver práticas educativas** que buscam articular aprendizagens das crianças com os conhecimentos que integram o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da humanidade; e
- ▶ **Meio de formação humana** que envolve investimento de políticas públicas direcionadas à garantia de participação ativa das professoras em situações educativas motivadoras de sua transformação pessoal e profissional, em um processo permanente, contínuo, inconcluso que envolve distintas etapas e instâncias formativas, permeadas por mecanismos políticos e ideológicos.

Apesar de constatararmos situações adversas às esperadas e, principalmente, não evidenciarmos transformação nas práticas educativas das professoras parceiras do estudo nas observações empreendidas, compreendemos que tanto elas quanto os demais profissionais da

educação puderam ter acesso e possibilidades de estudos e reflexão, a partir do vasto material para leituras proporcionado ao longo dos encontros de formação. Esse exercício intelectual proposto pode ter contribuído, de alguma maneira, para o processo de profissionalização das professoras, particularmente de que o estudo pode se tornar atividade efetiva nos processos de formação continuada no município investigado.

Dentre tantos aspectos e fatores que contribuem efetivamente para o cultivo e cristalização de determinadas rotinas e ações educativas, atribuímos essas permanências e tradições pedagógicas às distintas motivações e exigências de órgãos superiores e à fragilidade da formação inicial e a continuada dos professores. Infelizmente, esta última ainda não tem a recorrência e a dinâmica que impactem, intelectual e afetivamente, cada profissional para se tornar sujeito desse processo.

Dos estudos empreendidos acerca da docência e formação continuada de professoras atuantes na Educação Infantil, evidenciamos a **tese** de que a prática educativa da professora de Educação Infantil pressupõe garantir os direitos de desenvolvimento das crianças pequenas e de satisfazer suas necessidades e interesses infantis, com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Torna-se necessário, pois, conhecer as regularidades do desenvolvimento na infância e ter consciência da sua função essencial como interventora e criadora de elos mediadores entre a criança e cultura.

Para esse fim, apontamos os cursos de formação continuada de professores como meios capazes de contribuir com subsídios teóricos e metodológicos, fundamentados em especificidades para a docência na Educação Infantil e instrumentalização científica do trabalho pedagógico.

Nesse momento em que nossos passos nos conduzem à linha de chegada (ou será de partida?), reconhecemos, nessa trajetória, que conquistamos os maiores avanços como cientistas em formação. Especialmente, o aprofundamento teórico e científico acerca de quem é a criança, o que é a infância e qual o papel e o valor da Educação Infantil para a formação humana.

Aprendemos os desafios de uma pesquisa que envolve ações formativas, porque exige tempos e dinâmicas próprias para o envolvimento e afetação de cada participante do processo. Trata-se de acolhida do outro em suas potencialidades e fragilidades no processo formativo, exigindo atitudes e ações de escuta, de abertura para os imprevistos e também avaliações permanentes para os recomeços. Foi o que vivenciamos nestes anos de doutoramento, particularmente em relação os encontros de estudos e reflexões planejados, organizados e desenvolvidos.

Embora não pudéssemos prever os desvios do caminho, uma vez que a investigação em campo envolveu seres humanos e com eles, distintos objetivos, possibilidades e subjetividades, a pesquisa proporcionou profundas transformações em nosso pensar. Aliás, é quase impossível não se afetar pela intensidade do outro (BAKHTIN, 2003).

Na trajetória desse Curso de Doutorado, assinalamos que as observações e o contato vivenciados na escola da infância, com crianças, professoras parceiras e demais profissionais de educação, tornaram-se, certamente, uma rica variedade de dados que ora sustentam as reflexões efetivadas até aqui e respondem à questão motivadora do problema que orientou nossa pesquisa. Tornaram-se, também, possibilidades para discussões acerca do trabalho educativo de professores na Educação Infantil, que exige ampliar níveis de consciência dos profissionais atuantes na instituição onde essa educação se efetiva, mediante apropriação de conhecimento capaz de elevar os níveis de humanização de adultos e crianças. Isso significa, dentre outras oportunidades, proporcionar práticas educativas com vistas a assegurar os direitos infantis na participação ativa de suas aprendizagens, no fortalecimento do protagonismo e autonomia da criança.

Todos esses elementos convergem para a educação que objetiva à humanização de crianças e de professores, na escola da infância. Aliás, que seja este o propósito-fim: humanizar-se e humanizar, a partir das singularidades e profundezas reveladas pelos olhares das crianças da Educação Infantil que nos afetam e conduzem à reflexão.

Ao longo do caminho dos anos dedicados a este estudo, encontros e desencontros marcaram nosso envolvimento no processo investigativo e provocaram nossa autorreflexão. Das mais distintas idades, convivemos com seres humanos únicos que nos tornaram mais humanos. Das infinitas carências infantis, evoluímos nossa consciência, criando novas necessidades de estudos e reflexões. Das certezas, não mais absolutas, surgiram as dúvidas.

Nesta página final – que se acrescenta ao processo de nossa formação humana, pode ser que ainda não somos aqueles que desejaríamos ser ou aqueles que poderíamos ser. Mas, já não somos mais quem nós éramos no início desse processo de doutorado!

7 REFERÊNCIAS

- AMORIM, G. C.; LIMA, E. A. de; ARAÚJO, R. C. T. Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 387-403, fev.2017.
- ARAUJO, C. M. de; ARAUJO, E. M.; SILVA, R. D. da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. CEDES** [online]. 2015, vol.35, n.95, pp.57-73.
- Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Lei nº. 4245, de 25 de julho 1960. Cria no Quadro Territorial do Estado, os municípios que especifica. **Diário Oficial da União**, nº 119, 1960.
- ARENA, D. R. As letras como unidades históricas na construção do discurso. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan.-abr. 2013.
- ASSIS, T. P. **Formação Contínua em Serviço**: o olhar do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2014. (Leitura das páginas 20-26, 41-64, 136-178.
- Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal**: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. Cascavel: AMOP, 2014.
- AZEVEDO, A. L. do V. de B. **Tecendo saberes em um curso de formação continuada**. Implicações desses saberes na prática pedagógica da educação infantil: o *ethos* da profissionalização docente. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAJARD, E. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v. 23, n.1, p. 201-225, jan./jun. 2016.
- BARROS, M. S. F. **Formação continuada e prática pedagógica**: um estudo das representações de professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do município de Maringá - PR. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Diário Oficial da União** – Seção 1, Página 1, Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, DF. 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 15/17. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017

BRECHT B. Elogio do Aprendizado. In: **Poemas 1913 – 1956**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CALIL, M. S. **Formar e formar-se no berçário**: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2010. (Leitura das páginas 13-20 e 53-184).

CAMINHANDO com Tim Tim. Direção Tiago Expinho. Brasil, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2009.

CAMUS, A. **A Peste**. Rio de Janeiro: Editora Travessa, 2017.

CARAMBA Carambola: o brincar está na escola. Produção: Paiol Filmes. Coordenadora do Projeto: Maria Lúcia Medeiros. Brasil, 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=_lQWGDV81Vs>. Acesso em: 20 mar. 2018.

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

CONHECENDO Reggio Emilia. Programa do Curso de Pedagogia Unesp/Univesp, integrante da disciplina de Educação Infantil D13 -- Abordagens Curriculares. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vEnTD8wOZz4>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

COSTA, D. P. L. P. da. **A influência de um programa de formação continuada com vistas a implantação do PROEPRE no desempenho de profissionais de creche assistenciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

CURRIEL, D. T. **Contribuições da fonoaudiologia à formação continuada de professores de educação infantil**: um estudo de concepções sobre gagueira. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2004.

DE MARCO, M. T. **Percepções de professoras de escolas públicas de Educação Infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira/PR.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2014.

DE MARCO, M. T.; LIMA, E. A.de. Docência na Educação Infantil e formação de professoras: recortes de pesquisa. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, PR, 2017, n. 17. p. 1-15.

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

FARIA A. L.; MELLO, S. A. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas: Autores Associados, 2012.

FERNANDES, J. G. D. **Desvelando uma instituição de Educação Infantil: uma experiência de formação em serviço com profissionais da primeira infância.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2008. (Leitura das páginas 12-23; 83-95 e 117-118).

FOLQUE, M. A. **O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

FOLQUE, M. A. O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. In: COSTA, S. C.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 51-64.

FOLQUE, M. A. A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, Jan/Jun 2018, p. 32-56.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREINET, C. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna.** Lisboa: Estampa, 1998.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Araraquara, SP, 2011.

GAMBA, L. M. F. **Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2009. (Leitura das páginas 19-36 e 94-155).

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016. p. 137-150.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesqui.** [online]. 2003, n.119, pp.191-204.

GOBBI, M. A. Formação de professores e professoras da e na educação infantil: princípios de conversa ou de como é necessário estar junto. In: MELO, J. C. (Org.). **A formação continuada de professores da educação infantil**: distintas abordagens. São Luís: Edufma, 2015. p. 95-104.

HOLLANDA, M. P. **Formação em contexto de professoras da educação infantil**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE. 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, 2017. Dados disponíveis em <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/medianeira.html?>>. Acesso em: 25 out. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, 2018. Dados disponíveis em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/medianeira/panorama>>. Acesso em 18 out. 2019.

IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2017. Dados disponíveis em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

IMAI, V. H. **Desenvolvimento psicomotor**: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2007.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-84.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des) encontros da teoria e da prática. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2005.

LIMA, E. A.; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 199-218.

LIMA, E. A.; MELLO, S. A. Infância de lúdico: reflexos para a educação infantil. In: **Educação em Revista**. v.7, n.1/2. Marília: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2006, p. 17-29.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 85-102.

MAGALHÃES, C. **Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2013.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

MANZINI, J. E. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos** - A pesquisa qualitativa em debate. Anais Bauru: USC, 2003. CD ROOM. p. 10p. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/instituicao/docentes/eduardo-jose-manzini2610/textos-entrevista/texto3/>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

MARCOLINO, S; MELLO, S. A. Tema das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2015, 35(2), p. 457-472.

MARQUES, R. N. **Formação continuada de professores em uma perspectiva da interação formador/formando**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, SP, 2012.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; Duarte, n. (ORGS.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultural Acadêmica, 2010. p. 12-31. Available from SciELO Books <[HTTP://books.scielo.org](http://books.scielo.org)>. Acesso em: 25 abr. 2018.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, SP, 2011.

MARTINS, L. M. A educação escolar na promoção do desenvolvimento do pensamento. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L.A.; AGUDO, M. de M. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 83-97.

MASSARO, M. **Formação continuada do professor de Educação Infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2016.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, Apr. 1998.

MEINICKE, D.; PORTAL, L. L. F. Formação Continuada de Professores de Educação Infantil: o que revela o Banco de Teses da CAPES nos anos 2011-2012? **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 258-273, jul.-dez.2014.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: Contribuições de Vigotsky. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-41.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1. p. 53-68, jan./abr. 2010.

MELLO, S.A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35. n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, Vol. 14 – n. 2 – mai-ago 2014, p. 259-274.

MELO, J. C. (org.). **A formação continuada de professores da educação infantil**: distintas abordagens. São Luís: Edufma, 2015.

MIOTTO, W. D. **Experiências em formação continuada de educadores nas redes municipais de ensino de Marília e Parapuã**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2002.

MOLON, S. I. **A constituição do sujeito na formação continuada de professores**. Relatório final (pós-doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2010.

MOREIRA, A. R. P.; MICARELLO, H.; SCHAPPER, I.; SANTOS, N. S. Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural. **Fractal, Rev. Psicol.** [online]. 2015, vol.27, n.1, pp. 22-27.

NÉIA, A. P.; SANTOS, T. S.; GOIS, R. C. Vivências no espaço escolar: uma entrevista com Jaqueline Pasuch. **Eventos Pedagógicos**, 01 July 2013, Vol.4(1), pp.202-206.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

O COMEÇO da vida. Documentário. Direção: Estela Renner; Produção: Maria Farinha Filmes. Brasil, 2016. Disponível em: <<https://www.videocampo.com/pt/movies/o-comeco-da-vida>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

OS FANTÁSTICOS livros voadores do Senhor Lessmore. Direção: William Joyce; Brandon Oldenburg. Estados Unidos, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wDkfhwRlcZw>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

PANCIERA M. T. P. Para Sara, Raquel, Lia e todas as crianças. 1983. Disponível em <<https://www.pensador.com/frase/MTUyNDExOQ/>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

PASQUALINI, J. C. P. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, SP, 2010.

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades formativas**: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, SP, 2017.

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S.; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 11-24.

PEREIRA, J. A. **A escrita das Memórias no PEC**: usos e sentidos atribuídos pelo professor-orientador. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, M. C. **A formação continuada de professores da Educação Infantil de Sorocaba (SP)**: uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2017.

PETIT, M. A transmissão cultural para tornar mundo o habitável. In: RÖSING, T. M. K.; BURLAMAQUE, F. V. (Org.). **De casa e de fora, de antes e de agora**: estudos de literatura infantil e juvenil. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010. p. 13-33.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2014. (Leitura das páginas 11-17; 51-98; 101-131 e 154-161).

PRADO, P. D. “Depois disto, ninguém aguentou ela”: a importância das reflexões sobre raça na formação de professoras/es da educação infantil. In: MELO, J. C. (org.). **A formação continuada de professores da educação infantil**: distintas abordagens. São Luís: Edufma, 2015. p. 149-160.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 107-116.

ROCHA, R. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. Editora Salamandra: São Paulo, 2014.

RODARI, G. O homem da orelha verde. In: TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 13, 1997.

SANT’ANNA, M. M. M. **Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2016.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 1984.

SANTOS, M. O. V. **Contribuições da formação continuada em serviço para a construção da identidade do profissional de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. p. 143-155. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

Secretaria Municipal de Educação de Medianeira. **Plano Municipal de Educação de Medianeira – 2015-2025**. Medianeira, 2015.

SGARBI, F. **Entrando na dança**: reflexos de um curso de formação continuada para professores de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. Marília, SP, 2009.

SILVA, A. L. R.; LIMA, E. A.; ANJOS, C. I. Freinet e Educação Infantil Brasileira: princípios e técnicas de ensino da leitura e da escrita. In: NASCIMENTO, L. (org.) **Leitura e Escrita**: o ensino na Alemanha, no Brasil, na França e na Suécia. Alemanha: NEA Editores, 2015. p. 266-300.

SILVA, M. J. A. **Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da Prática Docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, 2017.

SILVA, R. R. **O Ensino de Ciências**: investigando a prática pedagógica e investindo na formação continuada de professores da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, SP, 2003.

SOARES, L. C.; CÔCO, V.; VENTORIM, S. Formação continuada na Educação Infantil: interfaces com o brincar. **Holos**, Ano 32, vol. 1, p. 91-106, fev. 2016.

SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A. O lugar da cultura escrita na Educação da Infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professoras. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 199-218.

TARJA branca: a revolução que faltava. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Estela Renner, Macos Nisti e Luana Lobo. São Paulo: Maria Farinha Filmes. Brasil, 2014. Disponível em: <<https://www.videocamp.com/pt/movies/tarja-branca>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

THE LAST knit. Direção: Laura Neuvonen. Estados Unidos, 2005. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M6ZjMWLqJvM>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

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

TSUHAKO, Y. N. O desenho como expressão da criança. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 173-188.

VIGNADO, J. **Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada pela investigação-ação na formação continuada de professores de educação infantil.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2007. (Leitura das páginas 4-9; 80-118 e 223-232).

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico livro para professores. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-118.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2001.

_____, L. S. **Obras Escogidas III.** Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo; Martins Fontes, 1999.

ZAPELINI, C. A. E. Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada. **Pro-Posições**, ago. 2009, vol. 2, nº.2, p.167-184.

ZURAWSKI, M. P. V. **Escrever sobre a própria prática:** desafios na formação do professor da primeira infância. Dissertação (Mestrado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2009. (Leitura das páginas 10-20 e 65-71).