

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INFANTIL:
A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO MUNICÍPIO DE
TELÊMACO BORBA - PARANÁ**

DEOVANE CARNEIRO RIBAS DE MOURA

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INFANTIL:
A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO MUNICÍPIO DE
TELÊMACO BORBA - PARANÁ**

Dissertação apresentada por DEOVANE CARNEIRO RIBAS DE MOURA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra. MARTA CHAVES.

MARINGÁ
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

M929t Moura, Deovane Carneiro Ribas de
Teoria histórico-cultural e educação infantil: a
experiência de formação contínua no município de
Telêmaco Borba - Paraná / Deovane Carneiro Ribas de
Moura. -- Maringá, 2018.
120 f : il., color., figs., fotos.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Marta Chaves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de
Concentração: Educação, 2018.

1. Educação infantil. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Formação de professores. 4. Formação contínua. I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 372.21
AHS-CRB-9/1065

DEOVANE CARNEIRO RIBAS DE MOURA

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO CONTÍNUA NO MUNICÍPIO DE TELÊMACO BORBA - PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva (suplente)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

MARINGÁ, 23 DE MARÇO DE 2018.

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos a todos aqueles que estiveram comigo na trajetória de elaboração deste trabalho:

A Deus, pela infinita bondade que se revela nas bênçãos que tenho em minha vida. Aos professores da rede municipal de Telêmaco Borba, PR, em especial aos colegas com quem trabalhei por mais de uma década na Secretaria Municipal de Educação e com os quais continuo compartilhando as ideias e a crença da possibilidade de uma Educação humanizadora;

Ao amor da minha vida, amigo e companheiro, Luciano Alberto de Moura, por estar sempre ao meu lado, apoiar minhas escolhas, incentivar meu percurso e celebrar comigo cada êxito alcançado. Pelo seu respeito, paciência e fé, por me ajudar a identificar sempre as possibilidades frente às adversidades e por fazer minha vida verdadeiramente feliz;

A todos os meus familiares, particularmente a meus pais, João Maria Ribas e Iolanda Carneiro Ribas, por terem me ensinado a importância dos estudos, mesmo sem terem tido a oportunidade de frequentar uma Educação institucionalizada; e a minha sogra, Roseline de Jesus Pedroso, sempre professora, com a qual tive experiências de estudo e continuo aprendendo;

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), por possibilitar as experiências de estudo e vivências formativas com tanto sentido e significado, em um entendimento de desenvolvimento coletivo, principalmente às colegas Heloisa Marques Cardoso Nunes, Cristiane Aparecida da Silva Pastre, Paula Gonçalves Felício e Patrícia Laís de Souza, por estarem ao meu lado, dando apoio e contribuindo com meus estudos;

À Banca Examinadora deste estudo, composta pelas professoras Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar (UEM) e Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva (UEM), pelas importantes orientações; especificamente à Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon,

a qual vivenciei conosco importantes momentos do trabalho aqui apresentado, contribuindo com a formação de professores em Telêmaco Borba, PR;

De modo especial, à minha professora e orientadora, Dra. Marta Chaves, pessoa exemplar, amorosa e sensível, cujo afeto e competência se apresentam plenamente em suas condutas, e que com sua firmeza e rigor teórico-metodológico favoreceu o desenvolvimento das condutas necessárias à realização da prática educativa que realizo com as crianças da Educação Infantil com as quais convivo, ensino e amo em igual intensidade. Também pelo cuidado e dedicação dispensado à minha formação acadêmica, por ter me orientado na realização desta pesquisa, interferindo decisivamente em minha constituição pessoal e profissional.

“Dai-lhe, então, grandes meios, tomai a consciência de que, por intermédio das suas mãos, fazei crescer o ramo vivaz em nome do qual lutamos, em nome do qual existimos, e sem o qual não valeria a pena viver nem lutar. É o que de mais importante há na nossa luta” (LUNATCHARSKI, 1988 apud PRESTES, 2012, p. 27-28).

MOURA, Deovane Carneiro Ribas. **TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO MUNICÍPIO DE TELÊMACO BORBA - PARANÁ.** 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Marta Chaves. Maringá, 2018.

RESUMO

Nesta dissertação, o objeto de estudo é a formação contínua de professores da Educação Infantil. Buscamos identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização de programas de formação em uma proposição teórico-metodológica de estudos contínuos, a partir de uma experiência com a formação continuada de professores no período de 2013 a 2016, no município de Telêmaco Borba, Paraná. Com delineamento bibliográfico, pautados nos preceitos da Ciência da História, descrevemos os aspectos econômicos e políticos do contexto soviético, com a intenção de apresentar dados essenciais do período em que a Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida; explicitamos conceitos e argumentações desse referencial com base nos escritos de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), “Imaginação e criação na infância” (2009) e “O homem e a cultura”, de Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1904-1979), nos quais depreendemos o desenvolvimento da criança como resultante das interações com a cultura e nas relações de ensino. Explicitamos essas inferências na organização de estudos com professores; verificamos alguns aspectos legais relacionados à formação de professores no Brasil e a contribuição de autores clássicos e contemporâneos para a organização de propostas de formação. Apresentamos a organização e o desenvolvimento do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil no município de Telêmaco Borba, Paraná como fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, referencial capaz de subsidiar um processo de formação continuada e dar respostas aos desafios da formação de professores na atualidade, contribuindo com a organização de estudos teórico-metodológicos junto a professores da Educação Infantil; possibilitando a realização de intervenções pedagógicas cuja intencionalidade seja disponibilizar às crianças a riqueza cultural elaborada pela humanidade considerando o ordenamento legal. A organização dos processos de formação e os estudos consequentes e contínuos de professores da Educação Infantil podem favorecer a realização de uma Educação para a aprendizagem e o desenvolvimento pleno das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Formação de Professores. Formação Contínua.

MOURA, Deovane Carneiro Ribas. **CULTURAL-HISTORIC THEORY AND CHILDREN'S EDUCATION: THE EXPERIENCE OF CONTINUOUS TRAINING IN THE MUNICIPALITY OF TELÊMACO BORBA - PARANÁ**. 120 f. Thesis (Master's in Education) – State University of Maringá. Advisor: PhD. Marta Chaves. Maringá, 2018.

ABSTRACT

In this thesis, the object of study is the continuous training of teachers of children's education. Our goal is to identify the contributions of the Cultural-Historic Theory to the organization of training programs in a theoretical-methodological proposition of continuous studies, from an experience with continuing teacher education in the period from 2013 to 2016, in the municipality of Telêmaco Borba, Paraná. With bibliographic delineation, based on the precepts of the Science of History, we describe the economic and political aspects of the Soviet context, presenting essential data of the period in which the Cultural-Historic Theory was developed; this paper explains the concepts and arguments of this referential based on the writings of Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), "Imagination and Creativity in Childhood" and "Man and the Culture", of Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1904-1979), in which we show the development of the child as a result of interactions with culture and in teaching relations. We clarify these inferences in the organization of studies with teachers; we verified some legal aspects related to teacher training in Brazil and the contribution of classical and contemporary authors to the organization of training proposals. We present the organization and development of the Continuing Education Program for Teachers of Children's Education in the municipality of Telêmaco Borba, Paraná based on the Cultural-Historic Theory, capable of subsidizing a process of continuous training and to provide answers to the challenges of teacher training nowadays, contributing with the organization of theoretical-methodological studies with teachers of Children's Education; making possible the realization of pedagogical interventions whose intentionality is to make available to children the cultural wealth elaborated by humanity considering the legal order. The organization of training processes and the relevant and continuous studies of Children's Education teachers can favor the achievement of an Education for the learning and full development of children.

Key-words: Children's Education. Cultural-Historic Theory. Teacher Training. Continuous Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Curricular Comum
Capes	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CONSED	–	Conselho Nacional de Educação
CP	–	Conselho Pleno
DPE	–	Departamento de Políticas Educacionais
DCNEIs	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	–	Educação a Distância
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
GEEI	–	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
SEF	–	Secretaria de Educação Fundamental
SEED	–	Secretaria Estadual de Educação
UAB	–	Universidade Aberta do Brasil
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	–	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFF	–	Universidade Federal Fluminense
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Infância
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	–	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicentro	–	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIR	–	Universidade Federal de Rondônia
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
URSS	–	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Equipe de Coordenação da Educação Infantil da Secretaria de Educação em reunião de estudos com a Coordenadora do Programa de Formação Continuada de professores da Educação Infantil, Prof. Dra. Marta Chaves..... 88
- Figura 2** – I Encontro de Formação Continuada para Familiares da Rede Municipal de Ensino: Realizações e Conquistas Possíveis – 2014..... 90
- Figura 3** – Registro afeto aos estudos com a Literatura, utilizando na composição do espaço o recurso didático Colcha Roda de Conversa, no CMEI Clarice Lispector, PR..... 96
- Figura 4** – Registro fotográfico afeto à formação “Conhecendo os Modernistas Brasileiros: Ensinando e Aprendendo com a Arte, realizada no município de Telêmaco Borba, PR..... 102

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
2.1	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: O CONTEXTO SOVIÉTICO.....	27
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DAS REFLEXÕES DE VIGOTSKI.....	33
3	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: POSSIBILIDADES DE AVANÇOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	50
3.1	O CENÁRIO EDUCACIONAL E LEGAL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	53
3.2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES.....	63
4	O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO E ESTUDOS	73
4.1	PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE ÊXITO E APRIMORAMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO MUNICÍPIO DE TELÊMACO BORBA – PR.....	75
4.1.1	Diálogos iniciais	82
4.1.2	A delimitação do Programa de Formação	83
4.1.3	O processo de aproximação e estudos com os professores	91
4.1.4	Desdobramentos e encaminhamentos de ordem teórico-metodológica	93
4.1.5	Em busca do aprimoramento dos estudos	99
4.2	DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA POSSÍVEL.....	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	113

1 INTRODUÇÃO

A mobilização para a pesquisa da qual resultou este texto é decorrente de nossa trajetória de estudos e da atividade profissional relacionada à Educação Infantil, constituída de experiências vivenciadas em sala de aula e na Secretaria de Educação do município de Telêmaco Borba, Paraná, no período de 2005 a 2016.

Durante a graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no ano de 1996, atuamos em uma instituição privada, denominada Creche Edith Gordan¹, mantida pela Indústria de Papel e Celulose Klabin S/A, como docente nas turmas de crianças dos primeiros meses aos três anos por um período de cinco anos. Considerando as atividades educativas empreendidas com as crianças da Creche e os estudos desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG naquele período, decidimos por cursar as disciplinas que constituíam a Habilitação em Educação Pré-Escolar. Essa possibilidade de estudos favoreceu pesquisas e reflexões iniciais sobre a organização da Educação Infantil. Posteriormente, com o encerramento das atividades da Creche Edith Gordan, realizamos concurso público e, em 2003, iniciamos na rede municipal como professora nas turmas de Educação Infantil.

No ano de 2005, passamos a integrar a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), junto à Equipe de Coordenação da Educação Infantil, na época constituída por três coordenadores pedagógicos. Tivemos a oportunidade de conhecer particularidades da organização da Educação Infantil nas vinte e três escolas e nos oito Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) existentes no período, os quais até o início de 2005 estavam sob a administração e coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Ação Social, sendo que naquele mesmo ano foram integrados ao sistema de ensino, passando a ser administrados e coordenados pela Secretaria de Educação.

Realizamos também a docência no Ensino Médio, no curso de Formação de Docentes na modalidade Normal, no Colégio Estadual Wolff Klabin, em período

¹ Creche Edith Gordan: Fundada em 10 de outubro de 1946, levava o nome de Edith Gordan, esposa do engenheiro eletricista Bernard Gordan que viveu entre os anos de 1946 a 1967 em Monte Alegre, atualmente Telêmaco Borba, PR. A instituição foi criada para atender os filhos de trabalhadores que faziam parte do Serviço Florestal da Indústria Klabin – unidade de Telêmaco Borba, e estava localizada no núcleo habitacional Lagoa, chegando a atender cem crianças. Em outubro de 1996, a Creche completou 50 anos de existência, e em 2001, encerrou suas atividades sob a administração das Indústrias Klabin (BOLETIM INFORMATIVO DO DESA OLHO CLÍNICO, 1996).

noturno, iniciando no ano de 2012, e ali permanecendo por três anos, quando fomos responsáveis pela disciplina intitulada “Trabalho Pedagógico na Educação Infantil”, atuando com alunos que concluíram o Ensino Médio, em geral, via modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e ingressaram no curso com a intenção de serem professores. Na atualidade, somos responsáveis pelos estudos realizados no Curso Normal de Formação de Docentes na Modalidade Integrado, no período diurno, docente responsável pelas disciplinas de Metodologia de Alfabetização e Metodologia de Educação Física.

Integrar a Equipe da Secretaria de Educação durante os anos de 2005 a 2016, após a docência na Educação Infantil entre os anos de 1996 a 2005, possibilitou-nos compreender a responsabilidade de uma equipe gestora frente às ações de planejamento e formação continuada dos professores. Propiciou ainda percebermos, de maneira cuidadosa, os inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano das instituições para a organização de uma prática pedagógica exitosa, decorrentes principalmente da formação inconsistente dos professores, o que não configura uma exclusividade local, pois no país, sabemos que esta é uma das fragilidades educacionais.

Assim que iniciamos o trabalho de coordenação na Equipe de Educação Infantil, no ano de 2005, desenvolvemos um estudo diagnóstico para conhecimento das turmas e verificação das práticas educativas em curso. Nesse estudo, elaboramos um roteiro de visitas às unidades escolares, principiando pelas escolas que ofertavam a Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos, organizadas em turmas denominadas Pré I e Pré II, e verificamos aspectos da rotina previamente definidos pela equipe de coordenação. Registramos questões apresentadas pelos coordenadores pedagógicos das vinte e três unidades e pelos professores que atuavam na Educação Infantil.

As indagações dos professores da Educação Infantil, em nosso entendimento, eram importantes e recorrentes entre as unidades, e se reapresentam cotidianamente aos coordenadores pedagógicos. Citamos exemplos dessas indagações, dentre as quais identificamos dúvidas relacionadas aos anseios dos professores em relação à ação educativa que empreendiam. Pensamos que talvez nossa chegada enquanto Equipe de Secretaria anunciasse a possibilidade de encontrar respostas. Destacamos os questionamentos: O que realizamos com as crianças está correto? Os familiares reclamam que as crianças ficam apenas

brincando na Educação Infantil; podemos ensinar letras? Que atividades podemos realizar com as crianças? Podemos entregar desenhos para a criança pintar? Como devemos avaliar as crianças nas turmas de Pré I e II? Devemos realizar atividades com base em datas comemorativas ou não? É para continuar com exercícios de motricidade? Não temos material para trabalhar com as crianças; podemos pedir aos pais?

Havia questões relacionadas à estrutura física e material e outras à necessidade de uma confirmação da prática pedagógica que os docentes estavam realizando, de afirmação frente ao processo educativo, dúvidas provenientes da ausência teórica, da falta do entendimento sobre o que e como fazer determinada intervenção pedagógica junto às crianças, da necessidade de formação consistente, como assinala Chaves (2014a, p. 122)

Na atualidade existe a face potencializada da riqueza e da miséria que cotidianamente testemunhamos, muitas vezes sem dimensionar seu real significado. Nas unidades escolares essa desigualdade econômica se expressa de inúmeras formas: na escassez de materiais didático-pedagógicos, de livros de literatura infantil, jogos e brinquedos e na fragilidade da formação e capacitação de profissionais da educação.

A fragilidade apontada por Chaves (2014a) e que identificamos nos espaços escolares por meio das proposições feitas às crianças, mesmo com o empenho e tentativa dos professores em realizar uma ação educativa competente, tornou-se evidente e nos mobilizou devido à condição de coordenadores que assumíamos, instigando nossas reflexões e favorecendo nossos pensamentos na busca de possibilidades de organização da Educação Infantil. Em uma de nossas atividades nas instituições, deparamo-nos com um grupo de crianças de cinco anos recebendo uma folha de papel onde havia o desenho do animal vaca, com a proposição de realização de uma colagem. Os escritos da folha nos chamaram a atenção: “Para que a vaquinha Gertrudes fique feliz, cole grãos de feijão em suas manchas e folhas secas no chão do pasto”.

Os escritos apresentados às crianças e a ação que empreenderiam nos mobilizaram a refletir sobre a organização das intervenções desenvolvidas na Educação Infantil e na compreensão que poderiam ser vencidas com formação contínua. O professor, ao preparar essa proposta de colagem, precisou dispor de um

tempo para escolher o desenho, preparar a reprodução para as crianças, coletar as folhas que seriam coladas, separar o feijão. Todavia, inquirimos: mas esse tempo não poderia ser utilizado para o planejamento de uma solicitação diferente? O que determinava a proposição elaborada pelo professor? O coordenador pedagógico da unidade poderia intervir nessa prática? O professor que organizou a proposição com determinadas solicitações às crianças tinha conhecimento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança de cinco anos? Essa prática estava pautada em princípios teóricos? Em que teoria ou em quais teorias essa prática estava se embasando? E uma reflexão essencial: Que teoria poderia contribuir para o desenvolvimento dos professores e conseqüentemente das crianças?

Essas proposições se rerepresentavam nas unidades escolares, com outros formatos e solicitações, em que às crianças eram propostas, por exemplo, a colagem de alimentos como macarrão e feijão em desenhos mimeografados ou xerocopiados em folha de papel, ou a pintura de desenhos estereotipados, reproduzidos de coletâneas pedagógicas. Nesse sentido, ainda que não tivéssemos uma elaborada compreensão e consciência do que e como deveria ser a organização didática do trabalho na Educação Infantil, tais proposições nos levaram a identificar a necessidade de estudo e de desenvolvimento de uma prática educativa junto às crianças que favorecesse o desenvolvimento humano, por meio da formação continuada dos professores alicerçada em princípios teóricos, que nos permitisse sair da condição de professores que organizam uma prática cujo currículo está pautado na realização de “atividades” para uma prática educativa organizada a partir de um currículo pautado no conhecimento.

No processo por nós vivenciado, identificamos a necessidade de estudos para a organização de uma prática educativa coerente assim como a importância da teoria, como esclarece Saviani (2004, p. 177),

[...] a teoria, tal como a estou enunciando aqui, abrange não apenas esse aspecto explicativo, mas também expressivo. Portanto, a teoria exprime finalidades, ela se posiciona a respeito de como deve ser – no caso a educação – que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é, não apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente.

Desse modo, era necessária a organização de estudos com um referencial teórico-metodológico, intencionalmente planejados e conduzidos, que possibilitassem aos professores da Educação Infantil compreender como as crianças aprendem e se desenvolvem plenamente. Os estudos deveriam ainda propiciar conhecimento e autoridade pedagógica ao professor e possibilitar a reorganização das intervenções junto às crianças. Os professores, orientados por essa Teoria, deveriam então se afastar de ações fragilizadas em que solicitavam às crianças deixar “a vaquinha feliz colando feijões e folhas”.

Com o advento da integração dos 8 Centros de Educação Infantil² no sistema de ensino, no ano de 2005, houve a necessidade de agregar esses profissionais nos estudos diagnósticos que estavam sendo implementados. Efetuamos, assim, o reconhecimento dos CMEIs e dialogamos com as equipes nas unidades visando identificar as proposições realizadas com as crianças. Observamos como os professores e profissionais que atuavam na Educação Infantil dessas instituições organizavam a rotina e como se dava o trabalho pedagógico junto às crianças dos primeiros meses aos cinco anos³.

Nesse período, atuavam diretamente com as crianças os professores em período parcial de 4 horas, e outros dois profissionais em período integral de 8 horas. Um deles era o profissional concursado para o cargo de Serviços Gerais, e outro o profissional concursado para o cargo de Auxiliar Social; ambos responsáveis pelo processo educativo das crianças dos primeiros meses aos seis anos nas instituições escolares do município.

Localizamos na rotina dos escolares nos Centros de Educação Infantil a realização de uma prática educativa constituída de propostas geralmente marcadas pela ausência de elementos da cultura, fragilidade e descontinuidade de estudos, e que não tinham sentido e significado para as crianças. Essa reflexão é possível atualmente, mas na época não estava edificada pela equipe de coordenação.

² No município de Telêmaco Borba, PR, até o mês de junho de 2005, os Centros de Educação Infantil estavam sob a administração pedagógica da Secretaria de Ação Social, e no mês de julho desse ano as instituições de Educação Infantil passaram a ser administradas pela Secretaria de Educação. São eles: Creche Anjo da Guarda; Creche Mamãe Marta Margarida; Creche Cantinho Feliz; Creche Cantinho do Amor; Creche São João; Creche São Francisco; Creche Limeira II e Creche São Roque.

³ Vale registrar que as expressões “vivência” e “primeiros meses” não eram naquela época utilizadas, pois configuram-se como desdobramento dos estudos e reuniões defendidos pela Coordenadora do Programa de Formação Continuada, Prof. Dra. Marta Chaves e expressam o aprimoramento da formação continuada.

As práticas foram registradas pela Equipe de Educação Infantil: para citar alguns exemplos, crianças assistindo os programas da TV disponíveis naquele período, como o programa da Xuxa; crianças aguardando nos espaços internos das salas de atividades em berços e carrinhos com pouco ou nenhum material disponível aos olhos ou ao toque; crianças deitadas em colchões coletivos para dormir, algumas inclusive vestidas com roupa em tecido jeans; crianças brincando em áreas externas com partes ou pedaços de determinados brinquedos – bonecas sem um braço ou perna, carrinhos sem rodinhas – e crianças brincando com chocalhos, certamente feitos com um determinado nível de cuidado e intencionalidade pelo professor, utilizando embalagens plásticas de refrigerante.

Também era possível evidenciar, junto às crianças, a realização de jogos e o desenvolvimento de técnicas de arte resultantes das vivências com as chamadas Oficinas Pedagógicas, em que os professores experienciavam a composição de alguns materiais didáticos como um móbile, um chocalho, jogo de tabuleiro, ou técnica artística sugeridos por membros da Equipe da SME e por professores formadores convidados. Cabe salientar que havia empenho dos professores para que esses materiais e procedimentos fossem compostos e desenvolvidos, permanecendo por um período determinado na rotina das crianças, e à medida que o material sofria desgastes, era retirado do espaço educativo.

Como consequência do processo de formação, o professor tinha fortalecida a necessidade de aprender a fazer algo novo que substituísse materialmente o que fora descartado, com o desejo de ter algo materializado em um objeto para propor e compor a rotina das crianças nas instituições, o que talvez ocorresse pelo fato de o professor não apresentar, naquele dado momento, a condição de compreender e refletir sobre sua prática educativa pautada em princípios teórico-metodológicos. A esse respeito, Chaves (2014a, p. 129) pontua que:

O desafio é a formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, centrada na ideia de que os cursos de formação contínua não podem reduzir-se ao como fazer, mas devem conduzir à reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora (grifos nossos).

Acreditamos que em um percurso de formação contínua é necessário que os estudos realizados sejam compreendidos e acolhidos pelos envolvidos, justificando os desdobramentos daí decorrentes e que se materializam por meio de ações educativas intencionais para o favorecimento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças em uma perspectiva de humanização, requerendo também do professor a aprendizagem e a produção de determinados materiais didático-pedagógicos.

Localizamos também proposições relativas à composição em papel, pinturas de desenhos afetos a personagens da mídia como pica-pau, dálmatas e outros personagens do Walt Disney e algumas propostas em que se realizava a escrita de letras e números de forma fragmentada. Para exemplificar citamos uma proposição em que se solicitava às crianças pintar a letra C, a qual estava escrita em uma folha ao lado de um cachorro, e o desenho do animal era justamente o apresentado no desenho animado da Disney (dálmata). Não havia, portanto, a contextualização do que se desenvolvia com as crianças, como, por estudos afetos à Literatura; ao contrário, o planejamento era constituído de atividades que não resultavam de estudos permanentes e contínuos com e pelas crianças: tratava-se apenas da reprodução de letras e números, portanto proposições descontextualizadas.

Verificamos intervenções direcionadas às datas comemorativas, em que as crianças desenvolviam uma sequência de atividades, dentre as quais cantar a música do “coelhinho” na chegada, pintar a cenoura com a cor alaranjada, colar papel espelho no “ovo do coelho”, e por fim ganhar orelhas de cartolina, cuidadosamente confeccionadas por professores que comumente ficavam noite adentro recortando e colando. Dessa forma, antes de ir para casa, as crianças recebiam orelhas de coelho para a colagem de algodão e uma cesta com doces decorada pela professora. O professor realizava a composição do planejamento, passando pelo dia do índio, dia das mães, festa junina, dia dos pais, folclore, início da primavera, dia das crianças, Proclamação da República e outros, conforme o calendário.

Ressaltamos que as proposições descritas podem ser facilmente localizadas na rotina de crianças em instituições de Educação Infantil pelo país. Tal constatação pode ser feita em uma busca em sites da internet referentes às postagens realizadas por professores ou em coleções apostiladas que editoras publicam e chegam às escolas por meio de vendedores de livros.

Como equipe, dialogávamos permanentemente, e identificávamos desafios para a Educação Infantil do município, principalmente a necessidade de reorganização do processo educativo. Isso incidiria em questões afetas à estrutura física e material nas instituições, porém se fazia necessário refletir especificamente acerca da formação dos professores.

Em nosso entendimento, as propostas que se apresentam de formação, em que se convidam palestrantes para dirigir-se aos professores uma vez ao ano, sem uma reflexão detida no que tange aos fundamentos teóricos da Proposta Pedagógica de uma rede de ensino, apresentam incoerência. A ausência de continuidade que às vezes identificamos nesse processo, em que pela lógica de se ter sempre algo novo convidam-se diferentes formadores para passar algumas horas com os grupos de professores, sem garantir estudos contínuos, em que não há consonância entre os princípios teóricos, não favorece a organização do trabalho pedagógico com intencionalidade e possibilidade de aprimoramento, pois propostas de formação que não se apresentam de forma contínua não possibilitam tratar das questões específicas que constituem o processo educativo de forma aprofundada e configuram-se apenas como carga horária para atender as exigências legais da oferta de formação continuada. Sobre essa questão, Chaves (2014a, p. 121) afirma que:

O que se observa são ofertas de formação que encerram uma proposta de estudos frágil e desconexa. Para aligeirar o tempo de aperfeiçoamento, a que se soma a preocupação com o limite da quantificação de horas, impulsiona-se a oferta de cursos cujos objetivos não se harmonizam com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão e, se necessário for, a recondução da prática pedagógica em prol de uma educação capaz de favorecer a promoção das crianças para além de sua realidade imediata.

Esses desafios e reflexões mobilizaram nossos primeiros anos de atuação na Equipe de Coordenação da Secretaria de Educação. Nosso intuito era organizar o trabalho educativo das instituições de Educação Infantil de maneira a atribuir um aspecto pedagógico às ações desenvolvidas nas diferentes unidades, com a compreensão de que tal organização deve se dar continuamente, sempre com a ideia de aprimoramento.

Entre os anos de 2005 e início de 2006, a Equipe do Planejamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação iniciou a previsão e o planejamento de ações de formação continuada por meio de uma proposta que contemplasse encontros de estudos com os professores da rede municipal da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nesse período, começamos a realizar estudos e reflexões para definirmos e nos aproximarmos de princípios teóricos que favorecessem o desenvolvimento dos escolares.

A Equipe da Secretaria Municipal de Educação era assessorada pedagogicamente na organização da Educação Municipal por uma professora pesquisadora da Universidade Federal do Paraná quando iniciamos uma aproximação e diálogos com outros professores pesquisadores de Instituições de Ensino Superior. Pontuamos que esses profissionais contribuíram com a condução de alguns estudos, definição de ações e encaminhamentos.

Nesse período, visávamos identificar a Teoria que fundamentasse a Proposta Pedagógica da rede de ensino, considerando os objetivos definidos para a Educação escolar no município. Uma das conclusões da Equipe da Secretaria de Educação (SME) no tocante à Educação Infantil era que precisávamos nos aproximar das universidades e de intelectuais que desenvolvessem pesquisas na área da Educação Infantil quando definimos que a Teoria Histórico-Cultural poderia fundamentar nossas ações junto aos escolares.

Salientamos que não havia naquele momento um conhecimento aprimorado em relação ao referencial teórico definido. Começávamos a tatear, a identificar alguns textos afetos à Teoria, procurar alguns títulos de obras, autores relacionados, enfim, delimitar um referencial bibliográfico para iniciar os estudos.

Com base nos diálogos iniciados em 2005 e nas intenções de formação anunciadas no início do ano de 2006, empreendemos uma busca por pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, identificamos e fizemos o convite à Prof. Dra. Marta Chaves (UEM)⁴, para que esta conduzisse estudos com os professores da Educação Infantil. Essa pesquisadora realizara no município de Telêmaco Borba, PR, estudos

⁴ Pós-Doutora junto ao Departamento de Psicologia da Educação na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – Unesp. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente, professora adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI).

iniciais com profissionais de creche por meio da Secretaria de Ação Social no ano de 2003, quando tivemos a oportunidade de conhecê-la e observar em sua atuação profissional a defesa de uma Educação Infantil que compreende e define o professor como aquele que tem a condição de adulto experiente e a responsabilidade de promover uma Educação para além da realidade imediata das crianças, mediante uma ação educativa intencional, pautada nos elementos da cultura humana.

A Prof. Dra. Marta Chaves iniciou, em 2006, um trabalho de formação continuada com professores da Educação Infantil do referido município, o qual foi por alguns anos interrompido por decisão dos Coordenadores da Secretaria, sendo retomado somente em 2013, quando iniciou-se uma nova gestão⁵. Naquele início de administração havia o reconhecimento de significativos progressos na rede municipal, pois todas as unidades escolares estavam integradas à Secretaria de Educação, os profissionais eram admitidos por concurso público, com formação específica; as unidades estavam relativamente estruturadas materialmente, contando com considerável acervo literário, musical e didático; bem como esforços e tentativas de organização do trabalho pedagógico em processo de sistematização. Ainda assim, a organização de intervenções pedagógicas humanizadoras, pautadas na cultura, de sentido e significado aos escolares não se apresentava como uma realidade nas instituições, portanto precisávamos avançar nos estudos e na composição dos trabalhos com professores e crianças.

Em nossa acepção, os avanços eram possíveis mediante a formação continuada para os professores da Educação Infantil, constituído por estudos frequentes, proposições, encaminhamentos e essencialmente a continuidade dessas ações com desdobramento nas unidades escolares, possibilitando a organização e a recondução da prática educativa dos professores junto às crianças pautados na Teoria Histórico-Cultural. Essa perspectiva teórico-metodológica, como argumenta Chaves (2014b, p. 81), “[...] firma-se como referencial teórico-metodológico capaz de [...] amparar estudos e reflexões que possam se efetivar em processo de formação

⁵ A Equipe de Coordenadores da Secretaria de Educação, juntamente com o Secretário Municipal Professor Celso Augusto de Oliveira (Gestão 2013/2016) e o Presidente da Undime-PR (2015/2017) dirigiu-se à Universidade Estadual de Maringá (UEM) com a finalidade de conhecer o GEEI e pessoalmente (a pedido da Equipe) fez o convite à professora formadora Dra. Marta Chaves para realizar a condução dos estudos com os professores da Educação Infantil na rede de Telêmaco Borba, PR.

em serviço a ser realizado pelas Secretarias Municipais de Educação ou de Estado junto aos professores e Equipes Pedagógicas”.

Nesse âmbito, sob orientação da formadora, foi instituído um Programa de Formação de professores da Educação Infantil que influenciou decisivamente a reorganização da Equipe de Coordenação com vistas a favorecer a reflexão sobre as condutas e posicionamentos frente ao trabalho, a compreensão da necessidade de estudos sistemáticos e com rigor científico, a cuidadosa organização do tempo para as leituras e as reflexões; bem como sistematização, por meio da escrita, com apontamentos, destaques afetos aos conceitos, indagações, sínteses. Como não tínhamos real compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, era necessária uma proposta competente de formação, por meio da qual pudéssemos, enquanto gestores, nos instrumentalizar para planejar cada ação, seus desdobramentos e os procedimentos a serem desenvolvidos com as unidades escolares para as ações educativas junto às crianças. Dessa forma, estaríamos em uma lógica amparada em princípios teóricos, pois a atuação da equipe de Educação Infantil pautava-se na defesa da condição humana.

Ao considerarmos que a formação contínua de professores é uma ação desenvolvida nos diferentes níveis do ensino, como sublinha Chaves (2014a, p. 119), sendo “um procedimento que se realiza de fato – cursos, capacitações, encontros, seminários e eventos, tanto nos estados quanto nos municípios, havendo inclusive, dotação orçamentária para tal finalidade”, é preciso refletirmos sobre como ocorrem essas propostas de formação e suas inferências junto à Educação das crianças.

Atentamos para a necessidade de refletir sobre os seguintes questionamentos: como a formação continuada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural interfere e incide na prática educativa realizada pelos professores junto às crianças? Como os fundamentos teóricos poderiam ser cristalizados na organização diária da rotina das crianças? Como favorecer a pesquisa, o estudo e a compreensão desses princípios teóricos junto aos professores? Como organizar um Programa de Formação em que as temáticas necessárias fossem contempladas garantindo a unidade entre os envolvidos responsáveis pela condução dos estudos? Quais ações da Coordenação de Secretarias e de Unidades Escolares poderiam e deveriam favorecer o direcionamento do planejamento pedagógico dos professores junto às crianças? Como favorecer de maneira efetiva o desenvolvimento intelectual

dos professores por meio da formação continuada? Como contribuir para que os estudos e as proposições sejam compreendidos, acolhidos e mantidos no decorrer do processo?

As experiências e estudos afetos ao Programa de Formação Continuada nos mobilizaram na realização desta pesquisa, na qual objetivamos estudar e identificar como a Teoria Histórico-Cultural pode favorecer a organização e a proposição de programas de formação continuada de professores da Educação Infantil. Nossa intenção é refletir sobre como esse referencial teórico metodológico pode contribuir com o professor na realização de seu trabalho.

Nesse sentido, apresentamos uma reflexão sobre a formação de professores e as vivências de estudo do referencial teórico metodológico, Teoria Histórico-Cultural, com a intenção de contribuir com as discussões a serem realizadas no âmbito das Secretarias de Educação e as Equipes escolares, identificando a continuidade de estudos de ordem teórico-metodológica, em uma perspectiva de coletividade, como necessidade para os avanços no processo de organização da Educação Infantil, sem desconsiderar os desafios, mas evidenciando as possibilidades de formação. Para isso, apresentamos o Programa de Formação Continuada para Educação Infantil desenvolvido no município de Telêmaco Borba, PR no período de 2013 a 2016.

Em nossa trajetória de trabalho e de estudos com a Teoria Histórico-Cultural, centramos nossa pesquisa nos escritos de Vigotski e elegemos sua obra “Imaginação e Criação na Infância” (2009) como referência basilar. Priorizamos seus dois primeiros textos, “Criação e imaginação” e “Imaginação e realidade”, considerando os estudos em curso com nosso ingresso como estudante no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM e com os estudos realizados junto ao GEEI⁶.

⁶ GEEI: O Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), liderado pela Dra. Marta Chaves, foi constituído como desdobramento do Projeto de Ensino “Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil”, iniciado no ano de 2003 e finalizado em 2004, realizado junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM. É formado por discentes e docentes da Universidade Estadual de Maringá, além de pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Os objetivos deste Grupo concentram-se em estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas e investigações sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Os pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam as pesquisas, ações e intervenções pedagógicas dos integrantes, a fim de instrumentalizar professores e gestores educacionais para a organização de um ensino por excelência, que se caracteriza por ter como prioridade as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2011; CHAVES, 2012).

Definimos como fundamento basilar para a pesquisa a obra ‘O desenvolvimento do Psiquismo’, e o texto “O homem e a cultura” de Leontiev (1978), pois encontramos nesses escritos argumentos que amparam os estudos e proposições relativos à organização do processo educativo em nossa pesquisa e à organização da Educação Infantil como desdobramento do Programa de Formação Continuada de professores.

Para definir e situar nosso estudo em termos metodológicos, utilizamos a sistematização proposta por Gil (2008) ao explicar que as pesquisas podem ser organizadas em três grupos: 1- pesquisa exploratória, que refere-se à pesquisa que tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores; 2- pesquisa descritiva, cujo objetivo primordial é a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, sendo uma de suas características mais significativas a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados; e 3 - pesquisa explicativa, cuja preocupação central é identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Essa forma de pesquisa busca explicar a razão, o motivo das coisas, e envolve certa complexidade. Conforme o autor, a classificação da pesquisa depende do objetivo primordial que se pretende atingir.

Consideramos este estudo de caráter exploratório, com a finalidade de contribuir com as reflexões acerca da formação continuada de professores a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, identificando como esse referencial teórico pode contribuir com os professores na realização de seu trabalho. Buscamos priorizar uma investigação bibliográfica e documental, que Gil (2002) chama de prática significativa para o desenvolvimento da pesquisa científica. Dessa maneira, desenvolvemos esta pesquisa principalmente por meio dos livros e artigos científicos, que permitem identificar elementos históricos necessários à compreensão dos princípios teórico-metodológicos estudados.

Considerar o contexto, os determinantes econômicos e políticos é decisivo para os estudos relativos às proposições atinentes à formação de professores, bem como às reflexões sobre os limites e possibilidades que podem se apresentar. Nessa perspectiva, os estudos e sistematizações de documentos de ordem legal e orientadores do Ministério da Educação e Secretaria de Estado da Educação do

Paraná como livros, capítulos de livros e outros textos e produções acadêmicas são fundamentais para esta pesquisa.

Para ampliar a reflexão sobre a Formação Continuada de Professores da Educação Infantil respaldada na Teoria Histórico-Cultural, investigamos as dissertações e teses desenvolvidas e defendidas entre 2006 e 2016 que abordam tal temática, quando demos início à revisão bibliográfica e à pesquisa em bibliotecas virtuais, físicas e acervo pessoal. Esses estudos foram essenciais para o aprimoramento dos conceitos e concepções explicitadas.

Inicialmente, realizamos pesquisa na base de dados online, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A busca nessas duas bases de dados ocorreu pelo fato de algumas instituições optarem por uma ou outra base ao divulgarem suas pesquisas.

Na investigação por teses e dissertações que apresentassem no título, resumo ou palavras-chave os termos: “Educação Infantil”, “Teoria Histórico-Cultural”, e “Formação de professores”, localizamos inicialmente um total de 271.249 pesquisas relacionadas à formação de professores da Educação Infantil. Desse universo delimitamos então nossa busca, utilizando os termos “formação continuada de professores da Educação Infantil”, sendo possível identificar 2655 trabalhos. Posteriormente, acrescentamos o termo “Teoria Histórico-Cultural”, e mediante os resultados encontrados, com base no resumo apresentado nas pesquisas desenvolvidas, selecionamos algumas afetas à formação de Professores da Educação Infantil para verificação do referencial teórico abordado.

Organizamos esta dissertação em três seções. Na primeira, expomos brevemente os aspectos históricos com a intenção de apresentar dados essenciais do contexto em que foram desenvolvidas as pesquisas de Vigotski (2009), como a obra “Imaginação e Criação na Infância”. Referimo-nos à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS⁷, tempo e região de nós distantes, mas que podem permitir que nesses tempos atuais possamos nos amparar nas proposições e percepções iniciadas pelos intelectuais e estudiosos revolucionários daquela

⁷ Segundo Stein (2014), em 26 de outubro de 1917, foi estruturada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), formada por 15 repúblicas socialistas: Armênia, Azerbaijão, Bielorrússia, Cazaquistão, Estônia, Geórgia, Lituânia, Letônia, Moldávia, Quirguistão, Rússia, Tadjiquistão, Turcomenistão, Ucrânia, Uzbequistão.

República Socialista Soviética, tempos de esperança, de luta e desenvolvimento. Explicitamos os conceitos e reflexões vigotiskianos que julgamos fundamentais para os estudos e reflexões em relação à organização da Educação Infantil que favoreça uma educação humanizadora por meio de intervenções de sentido e significado para as crianças mediante a cultura historicamente elaborada, resultante de um processo de formação continuada pautada na Teoria Histórico-Cultural. Vale salientar que a defesa por intervenções pedagógicas de sentido e significado é resultante das vivências de estudo que constituíram o Programa de Formação Continuada.

Na segunda seção, discorreremos sobre alguns aspectos legais da formação continuada e alguns argumentos e contribuições dos escritos de autores clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural. Propomos ainda reflexões acerca da organização da formação continuada de professores da Educação Infantil com o fundamento desse referencial teórico.

Na terceira seção, tratamos do Programa de Formação Continuada desenvolvido no município de Telêmaco Borba, PR sob organização e orientação da Prof. Dra. Marta Chaves e as possibilidades exitosas com a Educação Infantil decorrentes do desenvolvimento de tal programa. Destacamos as possibilidades de atendimento à legislação por meio de uma prática educativa possível. Intencionamos contribuir com as reflexões acerca das proposições de formação de professores carregada de sentidos e significados (CHAVES, 2014a), possibilitando uma educação humanizadora tendo por base a Teoria Histórico-Cultural.

E por fim, tecemos nossas considerações finais sobre a pesquisa.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os homens e suas ideias são resultantes de sua existência material, conforme expressam os escritos da Ciência da História. Nessa perspectiva, a Educação não se explica por si só, os fenômenos são explicados pela forma de organização econômica e social; assim, nenhum fenômeno é compreendido isoladamente.

Devemos considerar o contexto de dada época, os determinantes econômicos e políticos para entender as elaborações de um autor, de uma obra. Evidenciamos a necessidade de compreensão do contexto da Rússia, Pós-Revolução Bolchevique, em que intelectuais revolucionários desenvolveram a Teoria Histórico-Cultural buscando explicitar as relações entre os fatos históricos e seus escritos.

Abordamos a seguir o contexto social e político que influenciou decisivamente os estudos e a produção teórica dos intelectuais Lev Semionovitch Vigotski (1886-1934), Aleksander Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1904-1979). O período que tratamos corresponde às primeiras décadas do século XX na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Prestes (2012) assinala que há uma relação íntima entre a elaboração de uma teoria e o contexto em que foi criada, uma vez que as reflexões, afirmações e defesas se pautam nos anseios e desafios do contexto em que são produzidas. Desse modo, não é possível versarmos sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural sem analisarmos o tempo histórico vivido por Vigotski e os estudiosos com os quais conviveu e elaborou seu pensamento.

De acordo com Prestes (2012, p. 9),

Para sabermos como um pensador criou e inovou em seu campo de atuação, é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico do mundo e de seu país, seus círculos de amizade e de colaboradores, enfim, sua trajetória de vida e até mesmo, como diz A. N. Leontiev, a sua personalidade.

Assim sendo, versamos na sequência sobre o contexto soviético e sobre algumas reflexões de Vigotski que perpassam pela infância. Nesta elaboração, como mencionamos, priorizamos os dois primeiros textos: I – “Criação e imaginação” e II – “Imaginação e realidade”, por acreditarmos que podemos encontrar elementos

fundamentais sobre como ocorrem os processos criativos na infância e refletir acerca da organização de intervenções pedagógicas na Educação Infantil para o desenvolvimento humano. Isso requer pensar no professor que favorecerá tal desenvolvimento, bem como em sua formação.

2.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: O CONTEXTO SOVIÉTICO

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896⁸, na cidade de Orsha, atual Bielo-Rússia, mas sempre considerou Gomel, cidade provinciana próxima de Minsk, sua cidade natal, pois foi para lá ainda bebê, passando ali boa parte de sua vida. Foi também ali que conheceu o amor de sua vida, Roza Smekhova, com quem aos 28 anos se casou e teve duas filhas: Guita Lvovna Vigodskaia e Assia.⁹

Vigotski foi educado em um rico ambiente cultural, no qual a leitura, a literatura, a ciência e a arte se apresentavam cotidianamente. Era o segundo filho de uma família judaica; ainda jovem, demonstrava o gosto pela filosofia, e como relata Prestes (2012, p. 23), o pai, Semion Lvovitch Vigodski (1869-1931), “[...] percebeu muito cedo o interesse do filho pela filosofia”, o que justificou receber como presente do pai, um de seus primeiros livros, *Ética de Spinoza*.

Durante sua infância, na Rússia governada pelo czar Nicolau II, houve a intensificação da crise social que se instalara no país em decorrência do desenvolvimento econômico e grande parte da população sofria com as desigualdades sociais. Em 1904, teve início a guerra contra o Japão, Guerra Russo-Japonesa (1904-1905), que resultou na derrota dos russos e no agravamento das desigualdades. Esse fato influenciou a organização da marcha dos operários em São Petesburgo, que reivindicavam por direitos civis, políticos e sociais, sendo a primeira tentativa de Revolução Socialista, a qual não obteve êxito, terminando em muitas mortes. O fracasso da Revolução de 1905 é avaliado pelos seus líderes

⁸ Oliveira e Rego (2011, p. 8) afirmam que “há textos em que a data do nascimento de Lev S. Vigotski é outra – 5 de novembro de 1896, divergência explicada pela mudança de calendário que houve na ex-União Soviética, em 1918”.

⁹ Oliveira e Rego (2011, p. 8) enunciam: “Guita, a filha mais velha de Vigotski formou-se em psicologia da educação e viveu em Moscou até seu falecimento, em julho de 2010. Assia, era especialista em biofísica, e faleceu em 1985”.

como um ensaio, e em uma luta civil “reúnem-se e se desenvolvem todos os elementos necessários a uma batalha futura” (MARX, 1985, p. 159), o que se deu doze anos mais tarde, com a Revolução de 1917.

Nesse contexto, o intelectual Vigotski foi se constituindo; durante sua infância, a mãe Cecília Moiseevna, professora que não exercia a profissão, foi a responsável pela sua formação, que com ela aprendeu, dentre outros conhecimentos, várias línguas e o apreço à poesia. Mais tarde, a família decidiu contratar um professor¹⁰, com quem Vigotski teve aulas até os quinze anos, ingressando posteriormente no Ginásio Judaico de Gomel e graduando-se dois anos depois, em 1913, com mérito.

Segundo Prestes (2012), aos 17 anos Vigotski ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou, mas não se passaram 30 dias de estudo e se transferiu para a Faculdade de Direito da Universidade Imperial de Moscou, ao mesmo tempo em que ingressava no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski, onde seu interesse pela Psicologia foi desenvolvido.

No ano em que Vigotski se graduou em Direito, também ocorreu a vitória da Revolução de Outubro de 1917. Nesse período, a revolução foi desencadeada pelo povo russo, que se encontrava em estado de miséria e fome, sofrendo com a violência imposta pela ordem social do momento, e consciente de seu poder, cuja intelectualidade formada nos princípios revolucionários de Karl Marx (1818-1883), revoltava-se com a crueldade do tzarismo, ocasionando a guerra civil.

Uma guerra que respondia às aspirações do povo, cuja vitória só foi alcançada com violência, como localizamos nos escritos do intelectual e revolucionário Trotski¹¹, sobre a qual escreve em *Nossa moral e a deles* – 1978. Uma guerra marcada pela crueldade, violência e assassinato de pessoas como a forma “mais cruel das guerras”. Conforme esse revolucionário, “ela não existe sem violências contra terceiros e, considerando a técnica moderna, sem o assassinato de velhos e crianças” (TROTSKI, 1936, p. 13).

¹⁰ Salomon Ashpiz, ex-exilado político, formado em matemática, era um homem gentil e bem humorado, responsável em ministrar aula sobre todas as disciplinas ao jovem Vigotski (OLIVEIRA; REGO, 2011, p. 10).

¹¹ Trotski, Leon (1879-1940), socialista revolucionário e líder da Revolução Russa de 1917, Chefe do exército vermelho, “compreendia que os momentos revolucionários da história são mais decisivos quando impulsionados pelas necessidades materiais da vida” (KEACH, 2007, p. 8-9).

A guerra civil, que se iniciou em 26 de outubro de 1917, deixou o país arrasado, como descreve Marrie (2017) ao afirmar que o país estava em ruínas, enfraquecido, em condição de esgotamento e fome. O processo revolucionário não ocorreu apenas na Rússia, mas nas repúblicas e regiões vizinhas, decorrente dos desafios econômicos e políticos a serem enfrentados. A Rússia Soviética, arrasada pela guerra, apresentava inúmeras dificuldades, com grande parte da população analfabeta, órfãos nas ruas, e atraso no setor industrial. Nesse contexto, a Educação tornou-se prioridade, compreendida como um direito que deveria ser garantido para todos, sendo então definidos os objetivos para a educação russa, que deveriam atender aos interesses da classe trabalhadora, uma das defesas dos revolucionários de 1917.

A Rússia torna-se assim o primeiro país socialista tendo como prioridade a Educação, entendida não como privilégio de alguns, mas como um direito de todos. Essa nova configuração social desencadeou a necessidade de se encontrar respostas no meio acadêmico russo, como alega Prestes (2012, p. 11):

Com a vitória da revolução Socialista, os meios acadêmicos na Rússia começam a responder as exigências do novo tempo, buscando instaurar uma relação entre a produção científica e o regime social estabelecido. São feitas as primeiras tentativas em direção à elaboração de teorias baseadas nos princípios socialistas de formação do novo homem.

Ainda em 1917, Vigotski passou a se dedicar ao ensino de literatura em uma escola primária em Gomel, onde também cursava disciplinas como lógica, psicologia, estética, teoria da arte e filosofia, além de desenvolver outras atividades. Trabalhou na escola de formação de professores em Gomel, onde teve experiências com crianças que possuíam defeitos congênitos como cegueira, surdez e retardamento mental (PRESTES, 2012). Desenvolveu na escola Técnica de Pedagogia um laboratório de psicologia, colocando essa ciência à serviço da prática educacional, orientando a compreensão científica dos professores para o processo de ensino pautado nos fundamentos da ciência psicológica.

Um grande ciclo de trabalhos experimentais e escritos foi desenvolvido por Vigotski, os quais sistematizavam suas elaborações sobre os problemas do desenvolvimento e da desintegração das funções psicológicas superiores. O autor

estudou ainda psicologia infantil e criação infantil, aprendizagem, pedagogia, pedologia¹² e a defectologia¹³, elaborando uma obra de valor científico.

Vigotski lecionou psicologia em Moscou e Leningrado, quando realizou estudos sobre a crise da psicologia, buscando uma alternativa no Materialismo Histórico-Dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista, vivenciando um processo intelectual de elaboração enriquecido pelas ideias da sociologia e da fisiologia. Seus estudos abrangem os principais aspectos da psicologia, e juntamente com Aleksander Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1904-1979), desenvolveu os fundamentos teóricos que constituem a Teoria Histórico-Cultural.

A Rússia socialista buscava, além da organização de uma nova sociedade com princípios de justiça e igualdade, a educação de um novo homem comunista que seria participante ativo da sociedade em construção. Dessa forma, convocou seus cientistas, pesquisadores e especialistas a criarem os fundamentos da psicologia e pedagogia soviética, cuja finalidade era a formação humana por meio de uma nova escola que atendesse os interesses da classe trabalhadora defendida nos clássicos marxistas e que passava a se constituir na URSS. Sobre essa questão, Prestes (2012, p. 11) assinala que

Muitos cientistas, pesquisadores e especialistas decidiram permanecer no país e colaborar com o novo regime, mas muitos também imigraram. Aos que ficaram, a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência.

Em meio à confluência de problemas que a jovem União Soviética enfrentava, Lev Semionovitch Vigotski, Aleksander Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev desenvolveram a Teoria Histórico-Cultural soviética (PRESTES, 2012).

¹² Dos estudos de Prestes, destacamos o significado do termo pedologia, de origem grega: estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças (Dicionário Houaiss). Em 1955, o termo pedologia utilizado por Vigotski foi por sugestão de Luria, substituído por psicologia infantil nos trabalhos do autor, os quais passaram a ser reeditados e publicados (PRESTES, 2012, p. 5). De acordo com Vigotski, a pedologia se constituía enquanto ciência que buscava encontrar a relação entre a criança e o meio, a vivência da criança, como eram estabelecidas as relações para tomar consciência e conceber algo (VIGOTSKI, 2010).

¹³ Os termos *defectologia* e *criança anormal*, utilizados no título e ao longo do artigo, foram mantidos na presente tradução por corresponderem à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos. Atualmente, seriam equivalentes às expressões *deficiência* e *educação especial* e *criança com deficiência*, respectivamente (VIGOTSKI, 2001).

Entre 1924 e 1934, a última década de sua vida, Vigotski, “ao assumir o cargo de pesquisador no instituto (Instituto de Psicologia de Moscou), passou a compor o grupo de pesquisa de A. R. Luria e A. N. Leontiev, que recebeu o nome de troika” (PRESTES, 2012, p. 33) na Universidade de Moscou. Juntos realizaram estudos direcionados ao desenvolvimento humano, às possibilidades de criação humana, aos sentidos da criação literária, às contradições e ao sentido da vida, os quais promoveram uma revolução na interpretação da consciência como forma especial de organização do comportamento do homem. Prestes (2012) destaca que mesmo a Teoria Histórico-Cultural tendo sido desenvolvida há quase um século e ter sido pensada em um contexto histórico específico, a abordagem que assumiu a discussão a respeito da necessidade de uma nova psicologia e de uma nova escola é considerada atual e responde ao nosso tempo. Em suas palavras,

Falar de Vigotski é falar da Rússia do século XX. Mesmo tempo vivido um terço desse tão conturbado século, o pensamento de Vigotski assusta com sua atualidade. Por vezes, lendo suas obras temos a impressão de que ele está falando dos dias de hoje, dos problemas que estamos enfrentando. O que impressiona não é somente a atualidade de suas análises e de seus posicionamentos teóricos, mas como seguimos por um caminho tão diferente daquele que seu pensamento sugeria (PRESTES, 2012, p. 228).

Nesse tempo, em nossa realidade social e histórica, identificamos inúmeros desafios a serem vencidos no tocante à Educação, à formação humana, à organização de intervenções educativas favorecedoras do pleno desenvolvimento, que possibilitem aos escolares o acesso ao que há de mais elaborado na cultura humana. Chaves (2014a, p. 123) evidencia que

Um dos desafios apresentados aos educadores neste momento é reavaliar as práticas educativas efetuadas nas unidades escolares, as quais em nada são facilitadas, dado o esforço contínuo do sistema capitalista para secundarizar o conhecimento, o que, de certa forma, pode se concretizar, se não atribuirmos a devida atenção e importância à formação de professores e, particularmente, se não oferecermos a estes o espaço de atuação em favor da educação emancipadora, que é a formação contínua.

No atual contexto histórico, em uma sociedade capitalista de princípios neoliberais, há uma crescente defesa da formação do sujeito para adaptar-se à lógica instituída. Reafirmam-se discursos constituídos por princípios de diversidade,

criatividade, solidariedade, cuja finalidade seria formar um sujeito capaz de aceitar as mazelas sociais, atendendo aos interesses do capitalismo. Este é constituído por um sistema que determina a condição de vida de milhares homens e mulheres, reproduzindo a forma de organização da sociedade e garantindo a manutenção das relações de poder do capital.

Nessa reflexão, lembramos Mészáros (2005) quando argumenta que, nos últimos séculos, as instituições educativas formais ocuparam-se com uma formação humana para atender à máquina produtiva, favorecendo a expansão do sistema do capital como também dos interesses dominantes. Em seus termos, “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Comungamos com Mészáros (2005) que somente uma Educação humanizadora, que favoreça a formação plena do homem, pode nos contrapor a esses determinantes. Se quisermos nos contrapor a tal organização social e, por conseguinte, a esse projeto de educação cuja finalidade visa atender e legitimar os interesses do capital, é preciso seguir em defesa de uma Educação que instrumentalize os escolares com o conhecimento científico, para que estes não permaneçam na condição de aceitar as diferenças, mas enfrentem as desigualdades, resistam às imposições do capital na busca de uma sociedade na qual os sujeitos possam promover a justiça, com uma conduta humana alicerçada no respeito, na sensibilidade, e que a liberdade se dê pelo conhecimento. Para tanto, precisamos de um referencial teórico que instrumentalize professores e crianças nessa direção.

Podemos identificar a Teoria Histórico-Cultural como o referencial que se apresenta como humanizador e capaz de oferecer respostas aos desafios e enfrentamentos da atualidade. Temos a hipótese de que essa Teoria evidencia-se como capaz de instrumentalizar os professores da Educação Infantil com vistas a uma formação humanizadora, justa, igualitária, com o anseio pronunciado por Vigotski e os intelectuais que partilhavam suas elaborações, cujos princípios teóricos podem contribuir com nossas reflexões na atualidade, pois “seu legado comprova não somente o quão revolucionárias eram as suas ideias para a época em que viveu, como também a vitalidade de suas proposições para o nosso tempo” (OLIVEIRA; REGO, 2011, p. 17).

Vigotski morreu jovem, em 11 de junho de 1934, aos 37 anos, de tuberculose contraída em 1920, doença que, segundo Prestes (2014, p. 5), “era muito comum à época, pois não havia ainda prevenção e nem tratamento para a tuberculose que acometeu também vários membros de sua família”, deixando uma produção de rigor científico que representa anos de intensos estudos e trabalho e que é indispensável para a compreensão científica da prática pedagógica de professores neste século e para a formação dos professores. Seu corpo está enterrado no cemitério de Novodevichy, na atual capital da Rússia.

Ao estudarmos a obra de Lev Semionovitch Vigotski, dentre a qual há escritos fruto de sua atuação junto a professores e pais, é notório o quanto esse intelectual intencionava contribuir com a compreensão, por parte dos professores, da prática educativa que realizam com as crianças, devendo estar respaldados em princípios científicos.

Para melhor compreensão de seu legado, apresentamos a seguir nossos estudos e reflexões acerca do pensamento de Vigotski (2009) com base na obra “Imaginação e Criação na Infância”. Respaldamo-nos nos textos *Criação e imaginação* e *Imaginação e realidade*, buscando relacioná-los com os escritos de Leontiev (1978) no texto *O Homem e a Cultura*, presente na obra “O Desenvolvimento do Psiquismo”. Esta última versa sobre as particularidades da criação infantil e de como o trabalho educativo realizado nas instituições de Educação Infantil pelo professor amparado no referencial da Teoria Histórico-Cultural pode favorecer o desenvolvimento do processo criativo das crianças via apropriação da cultura.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DAS REFLEXÕES DE VIGOTSKI

A Teoria Histórico-Cultural tem como pressuposto a ideia de que o ser humano possui uma natureza social. Dessa forma, as qualidades humanas, ou seja, as nossas capacidades e personalidade são desenvolvidas em dado contexto, mediante relações sociais ali estabelecidas. Os estudos de Lev Semionovitch Vigotski, Aleksander Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev destacam

que a essência do processo de desenvolvimento é a apropriação da experiência acumulada historicamente, porque a fonte das qualidades humanas é a cultura.

Sendo assim, compreendem a existência do aspecto biológico, mas consideram que as relações que se estabelecem por meio da cultura têm um papel transformador, como explicitam em seus escritos. Nesse sentido, Mukhina (1995, p. 43), amparada pela perspectiva teórica, central desta dissertação pontua que

As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social. A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade (grifos nossos).

A psicologia soviética reconhece as aptidões biológicas hereditárias, assinalando que “as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 264). Assim, o desenvolvimento das qualidades humanas superiores, ou funções psicológicas superiores se formam em decorrência das experiências vividas e da Educação. Decorre dessa assertiva o entendimento de uma Educação intencionalmente organizada, por um professor que tenha se apropriado das riquezas culturais da humanidade, e que mediante um processo formativo adquira domínio de sua prática, a qual se torna cada vez mais especializada, possibilitando a este organizar situações de ensino para a aprendizagem das crianças.

É com base nessas premissas que nos pautamos na obra “Imaginação e criação na infância” (VIGOTSKI, 2009), publicada em russo em 1930, e no Brasil, foi publicada pela primeira vez em 2009 pela editora Ática, com tradução de Zoia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka. Em 2014 foi editado pela Martins Fontes, com a tradução de João Pedro Fróis, sob o título “Imaginação e criatividade na infância” (VIGOTSKI, 2014). Antes dessas edições, além do texto original, em russo, foram publicadas traduções em outras seis línguas.

Nessa obra, resultante de palestras proferidas a pais e professores¹⁴, Vigotski (2009) aborda o papel fundamental da Educação e das relações de ensino, as quais ocorrem por meio do processo educativo permeado pela emoção e arte. O intelectual russo apresenta as bases do desenvolvimento humano, aborda o desenvolvimento da consciência e do simbolismo, a importância da experiência e das relações afetivas para o desenvolvimento da imaginação, faz referência ao papel da brincadeira como possibilidade de elaboração criativa, explicita importantes princípios teóricos que nos permitem refletir sobre a organização da Educação das crianças, desenvolve argumentos relacionados à importância da organização do trabalho pedagógico, contribui para identificarmos a necessidade de organização de procedimentos metodológicos e recursos didáticos¹⁵ para o favorecimento de uma Educação correta e científica, como o próprio autor define (VIGOTSKI, 2009).

Compreendemos assim, que as ideias de Vigotski podem fundamentar a concepção sobre a prática educativa e as ações do professor, entendendo o referencial vigotskiano como capaz de orientar as reflexões. Os fundamentos apresentados por Vigotski vislumbram a compreensão e a apropriação de conceitos, que combinados e reelaborados pelo professor, podem favorecer a sua organização de estratégias de intervenção junto às crianças.

Vigotski (2009) apresenta uma organização didática aprimorada e de fácil compreensão, explicitando como acontecem os processos psíquicos na criança, destacando a natureza social do desenvolvimento humano e evidenciando a importância da Educação permeada pela cultura para tal desenvolvimento.

Segundo Prestes e Tunes (2012), quando se analisa a produção escrita de Vigotski, podemos identificar que foram poucos os escritos que este escreveu com a intenção de serem livros. Podemos afirmar que livros mesmo foram os seguintes: Psicologia da Arte, escrito em 1925 e publicado somente em 1965; Psicologia Pedagógica, de 1926, traduzido no Brasil como Pensamento e Linguagem ou

¹⁴ “L.V. Vigotski tinha uma aprimorada ‘atuação na comunidade de Gomel’, proferia palestras, dirigia peças de teatro, chegando a assumir o cargo de diretor do subdepartamento teatral do Departamento de Gomel para Instrução, posteriormente assumiu o cargo de diretor do Departamento Artístico do Órgão Regional de Instrução Política, participava de encontros literários, criou uma editora, deu aulas em diversas escolas, participou da organização do Museu da Imprensa de Gomel (VIGOTSKI, 2009, p. 130).

¹⁵ A temática de recursos didáticos como desdobramento dos estudos coordenados e defendidos pela Coordenadora do Programa de Formação Continuada, Prof. Dra. Marta Chaves, é detalhada na Seção 3 desta pesquisa.

Construção do Pensamento e da Linguagem, de 1934; e uma série de livros didáticos para o ensino por correspondência, tais como Pedologia da Idade Escolar, de 1928; Pedologia da Juventude, 1929 e Pedologia do Adolescente, escrito entre 1930-1931. A obra “Imaginação e criação na infância” foi publicada em 1930, com base em notas de uma série de palestras proferidas a pais e professores.

Ao considerarmos que a obra é constituída de uma compilação de palestras proferidas a pais e professores, reconhecemos a intencionalidade de Vigotski em tratar do trabalho pedagógico, ainda que não apresente instrumentos metodológicos, mas fundamentos que possibilitam pensar em como a organização da educação poderia formar esse novo homem.

É no contexto de miséria e luta das primeiras décadas do século XX que Vigotski, visando contribuir para a formação de uma sociedade socialista, aborda no conjunto de sua obra de base marxista princípios teóricos basilares para pensarmos a organização da prática educativa na Educação Infantil. A partir dos escritos sobre a ‘Imaginação e criação na infância’, compreendemos a complexidade do pensamento humano e identificamos necessidades e possibilidades teórico-metodológicas para pensar a organização de intervenções pedagógicas junto às crianças por meio da Ciência, da Arte e Literatura, determinantes para o desenvolvimento das capacidades humanas.

Vigotski discute a importância da experiência para a criação quando assevera que uma das formas de atividade humana relaciona-se à atividade por ele denominada *reprodutiva*, tratado na seção 1 deste texto. Em sua visão, a essência do desenvolvimento intelectual (ao tratar da criança) está em reproduzir algo anteriormente criado e elaborado pelo pensamento, ou seja, a atividade de se elaborar algo a partir da experiência já construída pauta-se em algo conhecido, presente em nossa memória. Nessa prerrogativa reside uma questão primordial, a necessidade da experiência já produzida para o desenvolvimento da memória.

Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidas com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

No processo de formação humana, a atividade reprodutiva, cuja essência está em reproduzir algo anteriormente criado e elaborado pelo pensamento, ou seja, a

atividade guiada pela memória, é resultado das relações que se estabelecem com a cultura, mediadas por instrumentos e signos anteriormente assimilados e elaborados formando a base para o pensamento.

Compreendemos a partir desse postulado que o desenvolvimento não resulta de fatores essencialmente internos, mas depende de estímulos criados, ao que Vigotski denomina signos. Conforme o autor,

Chamamos signos o conjunto de estímulos artificiais introduzidos pelo homem em uma situação psicológica, em que estes cumprem a função de *autoestimulação*; compreendendo como uma situação mais ampla e, ao mesmo tempo, mais exata do que se atribui habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que é utilizado como um meio para o desenvolvimento da conduta por meio da conduta que pertence a outro – é um signo (VIGOTSKI, 1931, p. 53, tradução nossa)¹⁶.

Fica evidente a relevância atribuída pelo autor à intervenção mediadora do adulto mais experiente, cujo desenvolvimento intelectual, cultural e social possibilita criar os estímulos necessários ao desenvolvimento humano.

Sendo assim, no processo educativo da criança não basta ao professor disponibilizar objetos da cultura, é necessário que organize intervenções de ensino nas quais a criança possa vivenciar ricas experiências com tais instrumentos, e nas quais os elementos da cultura disponibilizados sejam referência para a elaboração do pensamento. Isso pressupõe a necessidade de o professor ter experiências pessoais e profissionais com a cultura, que lhe permitam propor situações de ensino intencionais que resultem em aprendizagem. Compreendemos, assim, que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está intimamente relacionado e dependente da prática educativa.

Além disso, seria possível apontar para o fato de que o signo localizado fora do organismo, assim como o instrumento, está separado do indivíduo e consiste, em essência, num órgão da sociedade ou num meio social. Ademais, poderíamos dizer que todas

¹⁶ *Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo (VIGOTSKI, 1931, p. 53).*

as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social. Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento (VIGOTSKI, 2001b, p. 864).

Nessa direção, destacamos os escritos de Leontiev (1978, p. 267) quando assinala que “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura”. Essa cultura, por seu turno, foi elaborada pelas gerações precedentes, definida pelo autor como “cultura verdadeira”.

Além da atividade reprodutiva, de acordo com Vigotski no comportamento humano há outro tipo de atividade, “combinatória” ou “criadora”, cuja base é a imaginação. O autor explicita como o cérebro humano conserva a experiência vivida, reproduzindo tal experiência. Nesse sentido, tão importante quanto a memória é a capacidade de combinação e reelaboração, chamada por ele de atividade criadora em que

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

O autor esclarece que a psicologia denomina “imaginação ou fantasia” a atividade criadora com base na capacidade de combinação do cérebro humano e ressalta que a imaginação possibilita a criação artística, científica e técnica. Argumenta que tudo o que há no mundo, o que constitui a cultura e toda a elaboração humana resultam da imaginação e da criação. Assim, tudo o que é pelo homem criado, até mesmo um simples objeto que faz parte da vida cotidiana, é produto da imaginação é “imaginação cristalizada” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Vigotski (2009) atribui um significado para a palavra criação, e assinala que esta não corresponde a uma condição destinada a alguns, tampouco se refere apenas às grandes obras da história, mas se apresenta em toda a parte, quando o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo. Afirma que a criação não é algo que se dá em uma condição de neutralidade, cuja origem não tem influência cultural; ao contrário, é resultado de um processo histórico e cultural, proveniente da experiência.

Vigostki assinala, portanto, que a criação humana é necessária à existência e enfatiza que desde a mais tenra idade o ser humano vivencia os processos de criação, sendo a brincadeira infantil, por exemplo, um lugar por excelência para os processos de criação. E mais:

[...] notaremos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Concordamos com Vigotski (2009) quando sublinha que os processos de criação ocorrem com toda sua força na primeira infância, até os três anos de idade, e que desses processos dependem o desenvolvimento, as possibilidades de vida que favorecemos às crianças, e os elementos e referências que possibilitam o desenvolvimento da atividade criadora desde bem pequenas.

Sua obra nos permite pensar sobre o valor da Educação Infantil e de uma educação em favor do conhecimento aliado à importância do professor nesse processo, assim como a definição e a compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos para a organização dessa Educação que potencialize os processos criativos. Outra argumentação essencial do autor está relacionada ao brincar, no favorecimento de tempo e espaço para brincadeiras que potencializem as representações que guardam relação com a atividade de criação (VIGOTSKI, 2009).

Em nosso entendimento, vivenciamos tempos nos quais o movimento do corpo e o pensamento em situações de brincadeira estão cada vez mais limitados pelas vivências cotidianas das crianças nos primeiros anos de vida, pois não é incomum observarmos, em espaços coletivos, adultos disponibilizando aparelhos celulares para crianças menores de 3 anos com a finalidade de entretê-las. Dessa forma, principalmente com o uso da tecnologia – seja por meio de jogos no computador ou no celular – compreender as argumentações de Vigotski e pensar sobre a organização de uma Educação Infantil que planeje intervenções com as diferentes possibilidades culturais de brincadeira é imprescindível na ação educativa.

São nas brincadeiras infantis, conforme Vigotski (2009), que o processo de criação melhor se expressa; pois a criação é resultado do conjunto de experiências

com a cultura. Exemplifica com as brincadeiras de jogo dramático, nas quais a criança sobe em um cabo de vassoura e sai cavalgando, ou ainda embala uma trouxa de pano como se estivesse acalentando um bebê, brincadeiras em que imita muito do que observa nos adultos, e com base nessas observações, reelabora as impressões vivenciadas. Por conseguinte, não se trata apenas de uma reprodução, daquilo que recorda, mas é “uma reelaboração criativa” (VIGOTSKI, 2009 p. 17). Consideramos que as reflexões afetas ao brinquedo e às formas de brincar das crianças têm enorme relevância para pensarmos a organização da Educação Infantil.

No texto “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” (VIGOTSKI, 2008), encontramos sustentações que amparam os estudos e proposições relativos à organização didática do trabalho nas instituições de Educação Infantil, cuja defesa precisa estar, como destaca Chaves (2014b, p. 82), “associada aos seus objetivos principais, o brincar e o aprender”. Nessa direção, acreditamos ser de suma importância tratarmos da temática *brinquedos e brincadeiras* como uma necessidade para o professor, e compreendemos que

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é a atividade predominante da criança, mas de acordo com Vigotski (2008, p. 35), “a criança é movida por meio da atividade de brincar”. Dessa maneira, a brincadeira assume o lugar de atividade principal, determinando o desenvolvimento da criança. Reiteramos, portanto, a necessidade de organizar a atividade infantil com os objetos da cultura, o que requer a composição de intervenções pedagógicas com a brincadeira e com os aspectos da cultura do brincar.

Nessa lógica, julgamos adequada uma capacitação de professores da Educação Infantil de forma sistemática, superando intervenções desprovidas de intencionalidade e significações reais em que os professores disponibilizam às crianças os brinquedos – por vezes faltando algumas partes – que ficam acondicionados em uma grande caixa de papelão, e ao agir assim, acreditam que estão priorizando a brincadeira na rotina das crianças.

Defendemos uma proposta de formação que favoreça a realização de estudos pelos professores tendo como temáticas as formas de brincar, os aspectos históricos e culturais dos brinquedos e das brincadeiras, por meio de estratégias que ocorram para além de experiências corporais. Para exemplificar, por vezes os professores são convidados a participar de formação na qual aborda-se a temática brincadeiras limitando-se à ação de realizar algumas brincadeiras, permanecendo na ordem da execução.

Nesse sentido, os estudos precisam ser organizados em um percurso de leitura e pesquisa, possibilitando a organização de uma prática educativa à medida que o professor reelabora criativamente as impressões por ele vivenciadas. Isto é, quanto mais conhecer sobre algo, mais possibilidades de ensinar as crianças, e conseqüentemente, de favorecer o desenvolvimento.

Por conseguinte, se o professor tem uma experiência, em que teve vivências com o conhecimento científico e cultural, terá condições para combinar suas impressões e conceitos, recordar aquilo que viu, ouviu e criar estratégias didáticas para intervir junto às crianças. Acreditamos ser necessário que essas estratégias assumam a mesma função no processo educativo, apresentar elementos, instrumentos e signos da cultura para a criança ter experiências que lhe permitam estabelecer as conexões do pensamento, a possibilidade de criação. Por conseguinte, é preciso que o professor compreenda o que deve ensinar e como deve ensinar, pois na Educação Infantil é tarefa do professor

[...] identificar os elementos culturais que devem ser apropriados pela criança nos primeiros cinco anos de vida em seu processo de humanização, identificando, ao mesmo tempo, as formas pelas quais ela pode relacionar-se com esse conteúdo de modo a dele se apropriar e convertê-lo em patrimônio psíquico intrapessoal [...] (PASQUALINI, 2015, p. 202).

Salientamos que quanto mais próximo do professor, ao alcance dos olhos e das mãos esses elementos da cultura se apresentarem, mais o professor terá condições para se apropriar dos elementos da cultura, de reelaborar seu pensamento e então criar e favorecer os processos criativos junto às crianças.

Na organização da prática educativa, o professor poderá, à medida que relacionar-se com a cultura de forma significativa, identificar elementos teórico-metodológicos e procedimentos didáticos cada vez mais elaborados, sejam em relação ao vocabulário por ele utilizado para dialogar com as crianças ou em relação a um recurso didático que favoreça a apresentação do conhecimento científico. Como assinala Vigotski (2009), a atividade criadora faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente, e também possibilitará ao professor refletir sobre a ação educativa realizada, e se necessário for (re) planejá-la e aprimorá-la .

Em seu texto “Imaginação e realidade”, Vigotski (2009) versa sobre o desenvolvimento da atividade de criação, explicitando os fundamentos de sua origem e condição, e enuncia que esta se dá em todos os períodos da infância, tornando-se complexa. O autor afirma que o desenvolvimento humano ocorre de forma distinta nas diferentes idades, e que o desenvolvimento mais complexo é resultado do acúmulo de experiência, e destaca quatro formas principais de relação entre imaginação e realidade.

A primeira relação entre imaginação e realidade consiste, de acordo com Vigotski (2009, p. 20), no fato de que “[...] toda obra da imaginação constrói de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”, ou seja, a imaginação é criada com base naquilo que possui como experiência, e acrescenta que seria um milagre se a imaginação surgisse do nada. Podemos identificar nessa reflexão, fundamentos para ensino a ser organizado junto aos escolares, em que o professor, adulto mais experiente, organiza proposições que favorecem a apropriação pela criança dos elementos da cultura, possibilitando a aquisição de experiências. Nessa direção, atentamo-nos aos escritos de Leontiev (1978, p. 282-283):

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras

da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 282-283).

Nessa perspectiva, o ensino compreende o desenvolvimento biológico, mas não depende da maturação biológica nem da espera por um tempo adequado, mas se antecipa ao desenvolvimento biológico, formando as bases para que este ocorra. O desenvolvimento humano depende das condições materiais vividas pelo homem; é preciso um contexto social para que suas capacidades humanas de pensamento se desenvolvam, como a linguagem, a memória, entre outras. Salientamos, portanto, que o desenvolvimento humano não é produto de herança biológica, mas resultado das atividades e relações sociais permeadas pelos objetos da cultura.

Vigotski (2009, p. 21) evidencia como os elementos da realidade se apresentam no processo de criação, e assevera que a imaginação se constitui pautada na realidade vivenciada: “[...] a imaginação sempre constrói de materiais hauridos da realidade”. Considera que a imaginação pode criar diversos níveis de combinação, sempre amparada nas impressões que constituem a realidade. Logo, a imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade disponível à criança, pois essa experiência constitui a base da atividade criadora, uma vez que:

Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Sendo assim, podemos identificar a importância das proposições realizadas com a criança por meio dos diferentes elementos da cultura. Destacamos as cantigas, as histórias, as belas obras de arte, que formam as bases para o pensamento e como experiências que se apresentam como possibilidades externas ao desenvolvimento. Na afirmação de Vigotski (2009), há uma especificidade didática, e quanto mais organizada for a proposição pedagógica para a criança, maiores serão as possibilidades de processos criativos por ela vivenciados.

Vigotski (2009) atribui caráter essencial à experiência acumulada e argumenta que quanto mais rica a experiência, mais rica a imaginação. Esclarece que se desejamos criar bases sólidas para a imaginação, é necessário ampliar a

experiência da criança. Salienta que essa experiência é ampliada pela experiência do outro; no processo educativo, essencialmente pelo professor. Dessa forma, a experiência é criada a partir da experiência do outro, da experiência social.

Quanto mais criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade abordada por Vigotski (2009, p. 23) é mais complexa e “[...] diz respeito à articulação entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade”.

Nesse sentido, podemos assimilar a experiência social ou alheia; a imaginação possibilita nos apropriarmos daquilo que não vivenciamos diretamente em nossa experiência pessoal, mas vivenciado pelo outro. Afirma o autor que:

A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

As relações combinatórias só são possíveis graças à experiência alheia/social (VIGOTSKI, 2009). Ou seja, só podemos adquirir experiência sobre algo que não vivenciamos diretamente por meio da experiência do outro. Com isso, esclarece a dependência mútua entre imaginação e experiência.

Tais argumentos reafirmam nossas defesas em relação à formação humana. Nesse sentido, enfatizamos a formação do professor como resultado do processo de apropriação daquilo que foi apropriado, e que o conjunto de experiências sistematizadas e socializadas por meio de espaços de estudo possibilita a reflexão e o desenvolvimento consciente da atividade educativa. Assim, aquilo que o outro realiza de forma aperfeiçoada pode ser aprendido por aqueles que ainda não desenvolveram em sua prática tal aperfeiçoamento.

Na mesma direção, Leontiev (1978) explicita que a apropriação da cultura pela criança e as qualidades humanas desenvolvidas por meio desse processo se dão nas relações com outros homens, ou seja, a criança aprende para si os objetos

da cultura por meio da mediação do adulto mais experiente. Não desconsiderando os fatores biológicos, esclarece que o homem é um ser de natureza social, que se humaniza nas relações estabelecidas em sua vida em sociedade mediante a cultura criada pela humanidade.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

Encontramos nas afirmações de Leontiev (1978) argumentos para amparar nossas defesas em relação à organização de uma Educação Infantil pautada em proposições intencionais de ensino, em que o professor tem uma função importante, a de favorecer, por meio do processo educativo, a apropriação da cultura humana pela criança, apresentando elementos para a criação infantil.

Vigotski (2009) assinala que a terceira relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional, e destaca a importância da emoção para a criação humana ao sublinhar que tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana. Enuncia que todas as formas de imaginação criativa influem sobre nossos sentimentos, e por mais fantasiosas, inverídicas ou inventivas que sejam, contêm elementos afetivos e provocam em nós sentimentos verdadeiros e profundos, os quais mobilizam e movem a criação humana. Nesse âmbito, o desenvolvimento da imaginação é resultado dos fatores intelectuais e dos emocionais.

Ressaltamos um princípio metodológico a ser refletido com base nos escritos do autor, pois ao considerarmos que a emoção é base para a criação, ao pensarmos na organização das intervenções pedagógicas junto às crianças e na apresentação dos elementos da cultura não podemos desconsiderar que se deem mediante uma organização aprimorada, cujos sentimentos sejam evocados, e que esses elementos culturais se aproximem das crianças repletos de sensibilidade e sentimentos.

Nesse entendimento, podemos assinalar que toda intervenção pedagógica, de caráter intencional, organizada pelo professor como por exemplo a contação de

uma história, em que a criança vê e ouve os fatos ocorridos com determinados personagens, tal vivência lhe servirá de base para sua futura atividade de criação. Sendo assim, quanto mais elaborada for tal intervenção, quanto mais detalhe e critério na composição dos instrumentos utilizados, maiores serão as experiências para a atividade criativa da criança, para a elaboração de seu pensamento. A esse respeito, Martins (2010, p. 66) afirma:

As representações formadas na base das atividades práticas estabelecem condições para se realizar o que chamamos de pensamento. O pensamento empírico, como forma primária de pensamento, se constitui desse processo, que transforma as imagens captadas pelos sentidos numa expressão verbal mentalizada.

Compreendemos, portanto, que os elementos constituintes do patrimônio histórico-cultural, quando apresentados à criança pelo adulto mais experiente, em interações intencionalmente organizadas, propiciam uma aproximação da cultura mediante estratégias que atribuem sentido e significado à experiência proposta, e resultará em atividade criadora.

Vigotski (2009, p. 29) assinala que por vezes uma simples “[...] combinação de impressões externas” – como uma determinada obra musical – pode provocar, produzir naquele que ouve um “[...] mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos”. Essa experiência favorecerá a ampliação, a reconstrução criativa, e formará a base psicológica da arte da música. Essas experiências de criação estão relacionadas ao que está disponível à vida de cada pessoa. Afirma o autor

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Compreendemos que, para o professor elaborar uma intervenção junto às crianças com conteúdos que apresentem sentido e significado, garantindo que a proposição conserve a produção humana acumulada, é necessário que possua a

experiência acumulada no que tange aos princípios teóricos que justifiquem e alicercem tal proposta, assim como conhecimento internalizado sobre o que se propõe a ensinar.

É necessário, portanto, que o professor da Educação Infantil se aproprie de conhecimentos culturais e conserve a experiência para organizar sua prática educativa. Nessa lógica, devemos pensar em uma formação continuada que contemple o tempo de estudo e que preserve os princípios a serem apresentados às crianças. A condução dos estudos deve mobilizar a atenção desse professor, bem como disponibilizar os elementos que favoreçam vivências para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A quarta forma de relação entre fantasia e realidade apresentada por Vigotski (2009, p. 29), destaca que “[...] a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente”. Segundo o autor, ao ser materializada começa a existir, e passa a exercer influência sobre as coisas, a realidade.

Descreve a relação entre imaginação e realidade da seguinte forma: I- a imaginação constrói-se de elementos tomados da realidade; II – a imaginação reelabora e modifica elementos da realidade pautada na experiência; III – a emoção influi na imaginação. O autor esclarece a quarta forma de relação entre fantasia e realidade, intimamente relacionada com a anterior, mas diferencia-se daquela de maneira substancial.

Ante o exposto, cabe destacar a importância dos primeiros anos da Educação escolar, considerando que as proposições apresentadas às crianças na Educação Infantil, pautadas em um conhecimento cultural, serão as bases para a criação nos anos de vida que se seguirão, pois otimizar o potencial afetivo-cognitivo da criança é tarefa central na Educação Infantil, “o que requer uma formação adequada ao professor” (MARTINS, 2010, p. 78).

Defendemos que a formação continuada deve contemplar de maneira significativa os fundamentos teóricos explicitados de tal forma que aproxime o professor por meio de estudos contínuos, cristalizados em documentos orientadores, em pesquisas afetas à temáticas a serem desenvolvidas com as crianças, em recursos didáticos visando favorecer a elaboração de uma prática educativa que possibilite a criação de um ambiente educativo que disponibilize material à

imaginação das crianças, ou seja, elementos da realidade científica, artística e cultural.

Destacamos que é a formação continuada, devidamente organizada, o anúncio de avanços, pois poderá favorecer o professor em seu desenvolvimento pessoal e intelectual, atribuindo-lhe o domínio pedagógico necessário para refletir, analisar, relacionar e então (re) – elaborar seu trabalho, tornando-se um professor capaz de pensar uma prática educativa com sentido e significado para o processo de desenvolvimento das crianças, ou seja, culto. Nessa concepção, Saviani (2011, p. 13) descreve “[...] o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e a partir daí realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados”.

Para tanto, é necessária a organização de ações para garantir ao professor o acesso aos instrumentos e signos, de forma que este tenha experiência com a cultura. Acreditamos que os professores necessitam, antes de apresentar às crianças, eles mesmos possuir os modelos e as referências afetas a tais elementos, experiências com os instrumentos e os signos que lhes possibilitem organizar primeiramente o seu pensamento, para então criar e aprimorar estratégias educativas que favoreçam a organização do pensamento pelas crianças. E isso requer uma reflexão sobre a formação continuada desse professor, na compreensão de que dessa maneira terá a necessária experiência para atuar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, Chaves (2014a) adverte para a necessidade de uma formação rigorosa, alicerçada em um referencial teórico que favoreça o ensino não somente às crianças, mas também ao professor. Ressalta que “antes de pensar a necessidade de conteúdos da e para a criança é necessário apresentar conteúdos para o professor, no sentido de que este possa ampliar seu universo cultural” (CHAVES, 2014a, p. 131), se o que intencionamos é a promoção intelectual das crianças.

Portanto, em oposição ao empobrecimento que devemos reapresentar às crianças, sejam nos espaços constituídos pelos brinquedos já descritos, com somente algumas partes – bonecas sem um braço ou perna, carrinhos sem rodinhas, sejam nas proposições às crianças que não traduzem os fundamentos teóricos defendidos nesta dissertação, restringindo-se a solicitações limitantes como

“colar feijão” ou pintar “bem bonito o pica-pau”. Em contraposição a essa ideia e na defesa de uma Educação que promova e que eleve a aprendizagem e o senso estético, crianças e adultos podem se apropriar daquilo que de mais complexo a humanidade vem elaborando no campo da Ciência e, de igual modo, na Filosofia e na Arte.

Nossa argumentação é que podemos efetivar a lógica da criação de necessidades, especialmente a de vislumbrar uma Educação que por meio de intervenções pedagógicas expresse a valorização da capacidade criativa das crianças.

Reiteramos a relevância da Educação e defendemos uma Educação Infantil que atribui um caráter de essencialidade à ação educativa intencional e às vivências, em concordância com a afirmação de Vigotski (2010, p. 695) que “[...] o meio consiste em fonte de todas as propriedades humanas”. Atribuímos real importância ao professor no processo educativo como o profissional competente para organizar essa Educação.

Em conformidade com essas proposições, Chaves (2014a) alega ser preciso que às crianças esteja disponível o que há de mais aprimorado na organização da rotina; caso contrário, não haverá significativo desenvolvimento de suas potencialidades humanas. Essa elaboração teórico-metodológica que orienta a disponibilização daquilo que há de mais aprimorado na cultura para o desenvolvimento das potencialidades, que se aplica às crianças de diferentes idades de forma cuidadosa, também se aplica aos adultos em processo de formação e estudos.

Diante disso, julgamos pertinente frisar que os estudos sistemáticos e contínuos, compreendidos em um Programa de Formação, como defendemos e apresentamos na seção III a seguir, precisam também ater-se aos aspectos relacionados à forma e ao conteúdo, cuidadosamente pensados, identificando as estratégias e os materiais que devem compor o ambiente educativo. Assim, podem garantir que se apresente às crianças os elementos da cultura em uma perspectiva de encantamento, de beleza, com todo zelo e cuidado que o processo educativo requer, considerando os fundamentos apresentados para uma formação humana que compreende como necessários os fatores intelectuais e os emocionais.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: POSSIBILIDADES DE AVANÇOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A atenção aos princípios teórico-metodológicos apresentados até o momento não dispensam o zelo à legislação. Assim, nesta seção, dedicamo-nos a um modesto estudo dos aspectos legais relacionados à Educação Infantil no Brasil, considerados essenciais para a reflexão sobre a temática pesquisada.

Empreendemos uma sucinta descrição do levantamento bibliográfico realizado, o qual nos possibilitou identificar, em documentos do Ministério da Educação (MEC) e em textos de ordem legal, aprovados por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), aspectos relacionados à formação de professores, e mais detidamente, a formação continuada de professores da Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988. Não intencionamos um levantamento histórico exaustivo, mas sim destacar determinados aspectos que consideramos relevantes para esta pesquisa.

Localizamos ainda estudos e elaborações vinculados à temática da formação de professores inicial e continuada, e em nossas reflexões priorizamos a Educação Infantil considerando as proposições de Chaves (2007; 2011; 2014a; 2014b); Duarte (1996; 2001); Facci (2010); Kuenzer (2011); Lima e Valiengo (2014); Lima e Castro (2014); Martins (2009; 2010) Martins e Duarte (2010); Mello (2015); Mello e Lugle (2014); Moraes (2001) e Saviani (2004; 2009; 2011).

Nas últimas décadas, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, com o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2016), em harmonia com os valores jurídicos propugnados por documentos que refletem algumas (ou aparentes) conquistas do século XX e XXI, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 2015) e a Convenção sobre os Direitos da Criança, datada de 1989 (UNICEF, 2015), no Brasil foi estabelecido que a Educação deve constituir um direito de todos e dever do Estado. Essas iniciativas reafirmam ou anunciam a importância da educação; paralelamente a essa discussão, cada vez

mais observamos no debate contemporâneo e na produção acadêmica uma atenção voltada à formação dos professores, e uma crescente disponibilização de formação por parte dos estados e municípios e ainda a busca dos professores por capacitações com o objetivo de formação e ao mesmo tempo para o atendimento às exigências legais.

Nesse sentido, Chaves (2014a, p. 120) destaca

[...] que a promulgação da Constituição Federal de 1988 desempenhou um papel importante para a formação continuada, pois no artigo 206, inciso V, da Carta encontra-se fixada, como um dos princípios do ensino, a valorização do profissional (Brasil, 2004). Neste mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996a) afirma, em seu conjunto, que os Sistemas de Ensino devem favorecer a valorização dos profissionais da educação, indicando ainda que a progressão funcional deve buscar-se na titulação e na avaliação do desempenho. A referida Lei estabelece, ainda, que a União, os estados e os municípios devem promover investimentos na capacitação do quadro docente, tanto das escolas quanto dos centros municipais de Educação Infantil.

Diante dos fatores que têm favorecido os estudos e pesquisas sobre a formação, amparamo-nos no conceito de formação explicitado por Martins (2009) ao conceber a formação de professores como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social. Assim sendo, não podemos analisar a formação, inicial ou continuada, isoladamente, mas de acordo com o contexto na qual se insere.

O contexto econômico e político do país, nas últimas décadas, determinou as relações sociais, cuja finalidade é a manutenção do modelo econômico. Nesse âmbito, as reformas educacionais brasileiras se deram para favorecer a construção de um projeto educacional que atendesse à formação de indivíduos requerida pelo modelo econômico da sociedade do capital. Em consonância com os objetivos para a formação, houve a implantação de um ideário pedagógico que influenciou a organização de práticas educativas e de propostas de formação aos professores.

Estudos e experiências revelam que, articulados às demandas do mercado, que gerencia as práticas educacionais, as propostas de formação continuada têm se distanciado da densidade teórica, cujos estudos se pautam em um ideário tal que o fazer se sobrepõe a qualquer teoria. Não é incomum entre os professores, nas redes

de ensino estadual ou municipal, a argumentação que “na teoria é uma coisa, na prática outra”, o que mobiliza entre esses profissionais solicitação por formações em que experiências práticas sejam priorizadas.

Moraes (2001) aponta que os debates teóricos têm sido marginalizados e os estudos se afastado cada vez mais das pesquisas educacionais, em uma lógica praticista, em que ocorre a supremacia do “saber fazer” com consequências políticas, éticas e epistemológicas. Isso pode repercutir na produção de conhecimento no campo educacional, portanto é comum identificarmos inúmeras propostas de formação continuada com prioridade em cursos cuja ênfase esteja no “saber fazer”. Para a autora, ocorre o “recuo da teoria”, em uma lógica na qual “a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária” (MORAES, 2001, p. 10).

Compreendemos que a formação continuada de professores, especificamente dos professores da Educação Infantil, precisa estar organizada em uma proposta de Educação que se justifica na defesa de uma dada sociedade, de um determinado homem; em uma perspectiva de Educação humanizadora, como defende a Teoria Histórico-Cultural, pois

[...] uma capacitação não pode limitar-se às oficinas pedagógicas e minicursos, ou a sugestões de procedimentos didáticos que se caracterizam pela fragmentação, por melhores que sejam as intenções dos educadores. O desafio é uma formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, centrada na ideia de que os cursos de formação contínua não podem reduzir-se ao como fazer, mas devem conduzir à reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora. (CHAVES, 2014a, p. 129):

Entendemos haver necessidade de estudos e diálogos contínuos acerca da formação de professores pautados em um referencial teórico, evidenciando as necessidades e possibilidades de favorecer o desenvolvimento de professores da Educação Infantil e conseqüentemente a organização de práticas educativas que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de forma cada vez mais avançada.

3.1 O CENÁRIO EDUCACIONAL E LEGAL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

No Brasil, a formação continuada de professores tem se apresentado como temática de estudo entre os intelectuais e pesquisadores principalmente a partir da década de 1970, quando da promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta teve importante função para a formação continuada de professores, pois em seu artigo 206, inciso V, explicita um importante princípio do ensino: a valorização dos profissionais da educação escolar (BRASIL, 2004). Em decorrência dos preceitos legais firmados, houve a necessidade de adequações na legislação educacional, assim como a produção de documentos orientadores para o atendimento às demandas apresentadas.

Podemos identificar nos documentos produzidos, nos debates e publicações, de acordo com Chaves (2014a), que na década de 1990, no Brasil, intensificaram-se as discussões relativas à formação de professores, bem como a ampliação da oferta e busca dos professores por cursos em nível de graduação e pós-graduação. Nas palavras da autora,

Também é fato que desde a década de 1990 têm se intensificado as discussões sobre a formação dos professores, e isto tem originado uma busca constante destes profissionais por cursos de formação inicial e continuada de pós-graduação, na maioria dos casos em nível de especialização *lato sensu* (CHAVES, 2014a, p. 120).

A esse respeito, Martins (2010) pontua que a formação de professores como objeto de estudo integra debates que se ampliaram no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e de 1990. Na década de 1980, um documento publicado em 1977 pelo Ministério da Educação e Cultura¹⁷ informava que havia 30 mil professores atuando no Brasil com crianças pré-escolares, os quais não tinham uma garantia legal estabelecida em relação à formação específica para atuar nesse segmento da Educação. Essa formação foi

¹⁷ O Ministério da Educação e Cultura tinha como ministro Ney Aminthas de Barros Braga. Por meio do Departamento de Ensino Fundamental – Coordenação de Educação Pré-Escolar, publicou o documento *Atendimento ao Pré-Escolar*, Volume I, Brasília, DF, jan. 1977. 200 p. Nesse documento, a formação de professores é abordada como: 1- Formação Inicial; 2 Treinamento pré-serviço e em serviço; 3- Reciclagem periódica.

anunciada pelo Parecer nº 1.600/75 do Conselho Federal de Educação, de autoria da Conselheira Therezinha Saraiva, em que se encontravam instruções para a formação do professor pré-escolar. Na década de 1990, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), especialmente em seu artigo 61 os aspectos referentes à formação são destacados:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Os estudos realizados por pesquisadores contemporâneos acerca da formação continuada desde então vêm demonstrando que em decorrência das reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas e do ideário pedagógico cuja lógica é a manutenção do poder do capital, ao mesmo tempo em que foram obtidos alguns avanços em termos legislação, também se deu a desvalorização da formação de professores e o esvaziamento científico.

Vivemos tempos em que, dentre outras mazelas, converte-se a educação em mercadoria e se desqualifica a transmissão de conhecimentos pela via da negação de sua existência objetiva. É claro, esse quadro reflete de forma brutal sobre a escola e sobre a formação de professores (MARTINS, 2009, p. 449-450).

Nas décadas 1980 e 1990, os debates e algumas mudanças no campo educacional, amparados em um ideário que defende uma pedagogia pautada nas “competências” e não na apropriação dos conhecimentos clássicos, acarretaram a descaracterização da escola, alterando sua função e as práticas pedagógicas e a formação de professores.

Entendemos ser função da escola o ensino do conhecimento historicamente elaborado por meio de intervenções pedagógicas planejadas para esse fim. Duarte (1996, p. 98) afirma que cabe ao ensino escolar “a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários”, o que depende de uma ação educativa competente.

No entanto, para a reprodução do capital, a Educação possui importante função ideológica, qual seja

[...] uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (DUARTE, 2001, p. 47).

Constatamos a crise no processo educativo quando observamos que o discurso educacional propagado nos documentos educacionais propõe um projeto de Educação para elite e outro para a grande maioria da população, “caracterizado pela aquisição do instrumental cognitivo mínimo e do conhecimento mínimo” (DUARTE, 2001, p. 67). Isso traz desdobramentos para a formação dos professores, como elucida o autor

Essa crise também tem-se refletido na defesa, por parte de diversas concepções educacionais contemporâneas, de que o saber escolar deva estar imediatamente vinculado às necessidades próprias da vida cotidiana do aluno ou, no caso do ensino superior, às necessidades imediatas e pragmáticas da adaptação a uma prática profissional quase nunca submetida a uma análise crítica rigorosa. Vejam-se, por exemplo, as propostas atuais para os cursos de formação de educadores, que preconizam a formação do “prático reflexivo”, uma expressão eufemística que resulta, na realidade, em brutal aligeiramento da formação teórica do futuro educador; em transformação dos cursos em uma vitrine de informações precariamente articuladas sobre o chamado cotidiano escolar [...] (DUARTE, 2001, p. 69, grifos nossos).

Facci (2010, p. 321), corroborando Duarte (2001), escreve:

Na década de 1980, foram difundidas no Brasil, as ideias de Donald Schön, que defende a epistemologia da prática e assenta seus estudos nas teorias defendidas por John Dewey. Antonio Nóvoa, a partir desse momento, também tornou-se referência para os cursos de formação de professores, trazendo a noção da valorização do eu-pessoal e do eu-profissional. A Teoria do Professor Reflexivo e a Pedagogia das Competências adentraram no universo da formação de professores e têm guiado, inclusive, as políticas de formação de professores.

Nesse entendimento, tendo como referencial a Teoria do Professor Reflexivo, a prática passou a ser compreendida como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação. Nessa compreensão, Facci (2010, p. 321) assinala que “a formação de professores passou a ser realizada pela proposição de situações de experimentação que permitam a reflexão”, na perspectiva que os professores precisam refletir sobre sua ação de ensinar. Como resultado, seja na formação inicial de professores, seja nos processos de formação continuada, acontece a secundarização do conhecimento científico e a falsa ideia de que bastaria refletir sobre a própria prática que teríamos os êxitos necessários no processo de ensino.

Vale ressaltar que a prática realizada pelo professor pode ser ponto de partida para as reflexões, no entanto, permanecer numa reflexão que não identifique os elementos a serem reorganizados ou aprimorados, desconsiderando os fundamentos teóricos, não favorece a organização de tal prática.

Nos últimos dois séculos no Brasil, Saviani (2009, p. 148) enuncia: “o que se revela permanentemente é a precariedade das políticas formativas”. Segundo este autor, as diversas mudanças ocorridas não conseguiram garantir um padrão minimamente consistente de preparação docente, negando a esses profissionais a instrumentalização necessária para o enfrentamento dos problemas educacionais do país.

Em relação à Educação Infantil, com a aprovação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), esse segmento da educação passou a ser reconhecido como primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança, o que contribui com o entendimento da necessidade e importância de se pensar em práticas educativas favorecedoras de tal desenvolvimento. A organização de práticas educativas que considerem a finalidade desse segmento da educação proposto pela legislação também anunciava a necessidade de um professor de Educação Infantil com a compreensão de como organizar tal prática; portanto a urgência em se tratar da formação de professores.

Vale mencionar que mesmo antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional 9.394/96 havia mobilização acerca da necessidade de discutir e elaborar uma política para Educação Infantil. A política de Educação Infantil proposta pelo MEC previa em suas diretrizes relativas aos profissionais da Educação Infantil “formas regulares de formação e especialização” (BRASIL, 1994) e intencionava criar e assegurar mecanismos para atualização desses profissionais, sendo uma das estratégias o encaminhamento junto aos sistemas de ensino, agências formadoras e especialistas as discussões no âmbito da formação com

vistas à valorização dos profissionais, em uma perspectiva de mobilizar a discussão para a composição de planos de carreira para os professores.

Na década de 1990, Campos (1996, p. 7) revela que a Educação Infantil figurava como “[...] um campo de saber ainda pouco explorado”. Os estudos dessa etapa da Educação Básica foram ampliados e conseqüentemente a formação de professores, diante das mudanças de ordem legal, contribuiu para o debate e as reflexões da necessidade de formação e da ampliação da oferta de cursos para professores.

A preocupação com os profissionais que atuavam com as crianças pequenas ganha espaço nos debates organizados por pesquisadores da área e pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação passaram a organizar o conhecimento em relação à Educação Infantil. Um exemplo é a descrição de Oliveira (1996, p. 11) de uma das diversas obras editadas na década de 1990 e que versa sobre a organização da prática educativa, denominada “Educação Infantil: muitos olhares”, em artigos que sintetizam as conclusões trazidas pela experiência de mestrado e teses de doutoramento nas áreas de Educação e Psicologia.

O Ministério da Educação¹⁸, ao compreender que a Educação Infantil ocupava um espaço crescente entre os dirigentes dos órgãos de governo e da sociedade civil, anunciou uma política de Educação Infantil e realizou conferências, simpósios, criou projetos e programas e coordenou publicações com a finalidade de subsidiar a organização dessa etapa de ensino. Essas ações e encaminhamentos políticos se configuraram como desdobramentos da reforma educacional da década de 1990 e em consonância com os objetivos propostos na Conferência de Educação para Todos de Jomtien¹⁹. No Brasil, em agosto de 1994, o Ministério da Educação e do

¹⁸ O Ministério da Educação foi criado em 1930, no governo de Getúlio Vargas, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Essa instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Até 1953, foi Ministério da Educação e Saúde. Com a autonomia dada à área da saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC. Em 1985, é criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e, somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>).

¹⁹ De acordo com Casassus (2001, p. 10-11) “a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela Unesco ocorreu em março de 1990 em Jomtien, Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância -UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e Banco Mundial, da qual participaram 155 governantes que se comprometeram a assegurar “educação básica de qualidade” a todas as crianças, jovens e adultos, seguindo para tanto uma agenda que daria prioridade a formação profissional e o aproveitamento da produção tecnológica”.

Desporto, sob a responsabilidade do então Ministro Murílio de Avellar Hingel, por meio da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), promoveu o I Simpósio Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994).

Os textos apresentados nas mesas redondas e painéis, as recomendações e moções aprovadas, a relação dos participantes, além dos resumos e trabalhos, destacam que o objetivo desse Simpósio era analisar a situação do atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos; divulgar a Política de Educação Infantil e *consolidar* parcerias com entidades governamentais e não-governamentais, visando a sua implementação, e, ainda definir as propostas para esse segmento da Educação, as quais seriam tratadas na Conferência Nacional de Educação para Todos, quando foram apresentados os avanços na legislação e nas diretrizes para uma política de Educação Infantil no Brasil.

O evento, realizado em Brasília, no período de 8 a 12 de agosto de 1994, contou com o apoio de instituições como o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), dentre outras. Também participaram do I Simpósio, técnicos e gestores de instituições federais, estaduais e municipais, professores universitários, representantes das instituições internacionais e de entidades não-governamentais.

No Simpósio, foram abordadas as temáticas: Política de Educação Infantil; Financiamento; Sistema de informações na Educação Infantil, a qualidade na Educação Infantil, Atuação de Instituições não Governamentais, Proposta Pedagógica, Currículo e a *Formação de Professores para a Educação Infantil*.

Na temática Formação de Professores, da mesa redonda coordenada por Angela M. Rabelo Ferreira Barreto, com a participação de Lara Silvia Lucas Wortmann e Marília Miranda Lindinger, discutiram-se ações e encaminhamentos, dentre os quais a necessidade de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que à época transitava no Senado Federal, e uma proposta de Diretrizes Políticas para a Formação do Magistério, tida como um dos pressupostos básicos capaz de atender às demandas de construção de uma educação básica de qualidade, uma nova dinâmica que assegurasse os argumentos apresentados no texto “A formação do profissional de educação infantil” (BARRETO, 1994).

Foi abordada ainda a necessidade de redefinir o perfil de formação do professor, com vistas a construir um sistema descentralizado, participativo e inovador de formação continuada devido à urgência de investimentos pelas instâncias responsáveis para a implementação de uma política de formação e valorização do profissional da infância, sendo a formação de professores uma prioridade na proposta de Política de Educação Infantil.

Posteriormente à realização do I Simpósio de Educação Infantil, durante o período de discussão e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional nº 9.394/96, e após sua aprovação, o MEC divulgou o documento “Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), coordenou e divulgou publicações e documentos oficiais com a finalidade de introduzir algumas reflexões e ampliar outras. Entre as publicações, salientamos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995)²⁰; “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” (BRASIL, 1998); e “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (BRASIL, 2010)²¹.

Em consequência das alterações promulgadas pela legislação, foi necessário pensar na formação dos professores para atender à demanda e cumprir os princípios legais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

²⁰ Sua primeira versão foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, financiado por Vitae. Posteriormente, foi discutida no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. A partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação e do Desporto, que organizou um encontro de especialistas, em São Paulo, para discutir a segunda versão do documento. Em 2009, teve publicada sua 2ª edição. Nesse documento, foram apresentados critérios a serem respeitados pelo professor da Educação Infantil ao organizar sua prática, dentre os quais: direito da criança à brincadeira; à atenção individual; à proteção; ao afeto e à amizade; ao movimento em espaços amplos; à convivência em um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; uma alimentação sadia; ao contato com a natureza; à uma atenção especial; à desenvolver sua identidade cultural, racial religiosa; à expressar seus sentimentos; à desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>).

²¹ Em 7 de dezembro de 2009, são aprovadas, por meio da Resolução nº 5, de 7 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Em virtude da urgência de se garantir a formação da grande demanda de professores para as instituições formadoras e do ordenamento legal em relação à oferta de formação, no disposto no artigo 63 dessa Lei consta que:

Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

O advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores, com a aprovação da nova LDB promulgada em 20 de dezembro de 1996, não atendeu às necessidades formativas dos professores da Educação Infantil. Sobre essa questão, Saviani (2009, p. 148) afirma que “[...] os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”.

Nos últimos anos, o MEC, através da Secretaria de Educação Básica, aprovou documentos para encaminhar, junto aos estados e municípios, a formação continuada dos professores. Em análise breve desses documentos, Saviani (2011) assinala que estes contemplam o cenário existente, os problemas e desafios, porém não orientam de maneira coerente e efetiva as ações a serem desenvolvidas para a formação docente. Ressaltamos alguns dos pareceres e resoluções afetos à formação de professores no Brasil – Parecer CNE/CP 9/2001²²; a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002²³; o Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de

²² Aprovado em 8 de maio de 2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, ambos homologados pelo MEC em 17 de janeiro de 2002. Tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

²³ Decorrente do Parecer 9/2001, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

dezembro de 2005²⁴, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006²⁵, a criação da UAB²⁶.

Os documentos legais deliberados sobre a formação de professores detalharam as necessidades formativas, e anunciaram os problemas do processo, mas não apresentam as possibilidades e estratégias a serem adotadas, ou quais encaminhamentos devem ocorrer em relação a essa formação junto aos sistemas de ensino. Sobre essa questão, Saviani (2011, p. 14) expõe:

Em suma, os pareceres resultam dispersivos. Eles não imprimem uma orientação seguras não garantem os elementos para uma formação consistente. Em lugar de dispor os elementos que nos permitiram superar os dilemas pedagógicos, revelam-se presas desses mesmos dilemas.

Cabe aos municípios a responsabilidade da organização e o acompanhamento da Educação Básica, ainda que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estabeleçam que deve haver regime de colaboração entre os sistemas. Todavia, fica a cargo dos municípios quase a totalidade da responsabilidade pela organização da Educação Infantil e da formação de professores.

Assim sendo, destacamos e reconhecemos uma importante ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que com o objetivo de subsidiar a formação de professores da Educação Infantil lançou, em 2015, o documento “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para a organização do trabalho pedagógico” – volumes 1 e 2, constituído de 17 textos que tratam de importantes temas, cuja elaboração está sob a responsabilidade de

²⁴ Reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo MEC conforme Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 11 de abril de 2006. Trata das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia atribuindo-lhe a formação de professores para exercer a docência nas seguintes áreas: (a) Educação Infantil, (b) anos iniciais do Ensino Fundamental, (c) cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, (d) cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e (e) outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

²⁵ Em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

²⁶ Iniciativa do MEC de organizar o sistema nacional de formação dos profissionais do magistério sob coordenação da Capes contando também com a Educação a Distância (EAD) por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

professores representantes dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado, juntamente com professores pesquisadores de Instituições de Ensino Superior²⁷.

Entre os 17 importantes textos apresentados no documento, no volume I, o texto intitulado “Formação de Professores: Conquistas e Realizações na Educação Infantil” (GIROTTO; CASAGRANDE; PITTNER, 2015), abrange os aspectos legais da formação de professores e apresenta considerações acerca da contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino e da formação docente.

Julgamos pertinente mencionar o processo de estudos encaminhados no estado do Paraná via publicação do referido documento, pois entre os meses de maio a outubro de 2016, foram realizados pela Prof. Dra. Marta Chaves, que coordenou a organização do documento, estudos junto a 18 Núcleos Regionais de Educação, quando a professora ministrou palestras²⁸ para a apresentação pública do documento, explicitando os aspectos contemplados nos textos como proposição para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, e contou com a

²⁷ O Documento intitulado “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico”, tem como organizadores: Marta Chaves, Leila Cristina Mattei Cirino e Roseli Correia de Barros Casagrande. É resultado de uma atividade de formação pedagógica realizada entre 2012 e 2013 pela SEED, Núcleos Regionais de Educação e professores pesquisadores de Instituições de Ensino Superior: UEM; UNESP; UEL; UFPR; Unicentro e UFF (PARANÁ, 2015).

²⁸ Durante o ano de 2016, a Prof. Dra. Marta Chaves proferiu nos municípios as seguintes palestras: Educação Infantil e Formação Humana: desafios e realizações para atualidade – 24.05 Cascavel; Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: realizações humanizadoras de professores e crianças 31.05 Telêmaco Borba; Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: reflexões sobre a atuação e formação de professores – 02.06 Apucarana; Educação Infantil e Formação de Professores: responsabilidades coletivas e individuais em defesa da formação plena das crianças – Foz do Iguaçu 20.06; Educação Infantil e aprendizagem na infância na atualidade: possibilidades de êxito e desenvolvimento humano – 21.06 Assis Chateaubriand; Educação Infantil e Intervenções Pedagógicas com Autores e Personagens: realizações humanizadoras com Arte e Literatura – Ponta Grossa 23.06; Arte e Literatura para Crianças: realizações humanizadoras e aprendizagem na Educação Infantil – 17.06 Ivaiporã; Educação Infantil e Intervenções Pedagógicas: organização do ensino com encanto e arte – Ibaiti 24.06; Brinquedos, Números, Letras, Pincel e Tinta: é tempo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil – Campo Mourão 04.07; Orientações e reflexões para a organização da rotina na Educação Infantil: uma responsabilidade coletiva – Jacarezinho 05.07; Educação Infantil, Literatura e Arte: possibilidades de ações pedagógicas e desenvolvimento intelectual nas instituições educacionais – Umuarama 05.08; Documento Orientador para as Intervenções Pedagógicas: Possibilidades de êxito para a Educação Infantil no Paraná – Cornélio Procópio e Assaí 10.08; Organização do Ensino e do Encanto na Educação Infantil: desafios que se apresentam à formação contínua de professores – Cianorte 18.08; Educação Infantil e Formação Contínua de Professores na atualidade: possibilidades de trabalho educativo humanizador – Maringá 25.08; Educação Infantil e Organização do Ensino: significados e sentidos dos Recursos Didáticos para a Formação Intelectual das crianças – Goioerê 30.09; Educação Infantil e a Formação Contínua de Professores: da determinação legal às realizações humanizadoras – Dois Vizinhos 14.10; A Aprendizagem e o Desenvolvimento Intelectual na Educação Infantil: a organização do ensino com tinta, letras e histórias – Guarapuava 11.10; Educação Infantil e possibilidade de organização da prática pedagógica: aprendizagem e desenvolvimento com Arte – Paranavaí.

participação de secretários de educação de diversos municípios, equipes de secretarias, professores das Instituições de Ensino Superior, pesquisadores/alunos inscritos em programas de pós-graduação e professores da Educação Infantil.

Salientamos nossa participação em Londrina, PR como representantes da Secretaria de Educação de Telêmaco Borba, quando a Educação Infantil deste município foi destacada como modelo para essa etapa de ensino no estado do Paraná. Pontuamos que esses êxitos foram resultantes do Programa de Formação Continuada coordenado pela Prof. Dra. Marta Chaves.

A Equipe de Coordenação participou ainda do I “Seminário Paranaense de Educação Infantil: Orientações Pedagógicas, Estudos e Proposições”, em Curitiba, PR, realizado nos dias 20 e 21 de setembro de 2016, com a participação de especialistas e pesquisadores da educação das universidades públicas do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro.

No evento que reuniu técnicos pedagógicos da rede estadual de ensino que atuam nos 32 Núcleos Regionais de Educação, secretários de educação e coordenadores pedagógicos dos 399 municípios do Paraná, organizado pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o objetivo foi proporcionar estudos e reflexões que se apresentam no documento “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para a organização do trabalho pedagógico” – volumes 1 e 2. A convite da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e da Prof. Dra. Marta Chaves, a Equipe de Coordenação da Secretaria Telêmaco Borba, PR, em reconhecimento pelos êxitos alcançados com a Educação Infantil no município, teve a possibilidade de apresentar as conquistas de professores e crianças resultantes do Programa de Formação Continuada fundamentado na Teoria Histórico-Cultural.

3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

Nos últimos 20 anos, ocorreram importantes debates e encaminhamentos no tocante à formação de professores. De fato houve ações decorrentes desses debates, e há ações em andamento relativas à formação continuada. Chaves (2014a) acentua que desde a década de 1990 ampliaram-se as discussões

referentes à formação de professores, ocasionando maior procura por formação inicial e continuada. A autora frisa que, além da disponibilização pelos estados e municípios, os professores empenharam-se em buscar formação impulsionados pela exigência legal.

Nas propostas de formação continuada para os professores da Educação Infantil, geralmente os estudos teórico-metodológicos nem sempre figuram como finalidade e propósito de formação. É comum a preocupação estar centrada em atender ao cumprimento da legislação estabelecida no que tange à oferta de cursos para aquisição de horas e na progressão funcional na carreira de professor. Os estudos, quando ocorrem, nem sempre estão em consonância com um projeto educativo com princípios e objetivos para o desenvolvimento e a aprendizagem plena das crianças.

Um aspecto que ressaltamos é a ausência de continuidade nos estudos, porque a organização de um programa de formação de professores que tenha como finalidade primeira a organização da prática educativa pautada em uma teoria cujos princípios orientem o acesso aos escolares daquilo que há de mais elaborado na cultura humana depende de uma organização didática, e uma das características é a continuidade.

Organizar um Programa de Formação continuada, para além do cumprimento das prerrogativas legais, sejam relacionadas à legislação em âmbito educacional ou aos planos de carreira de professores, exige um planejamento que em sua sistematização faz a previsão de horas de estudo. Dentre essas horas, deve-se priorizar a coletividade, em que são conduzidas reflexões alicerçadas em indagações que se apresentam na organização do trabalho e que são analisadas e tratadas a partir dos fundamentos teóricos; pesquisas orientadas e socializadas, criando bases para experiência; exercícios de elaboração, com a retomada de conceitos e princípios teóricos; definição e composição de estratégias e recursos metodológicos em consonância com os estudos em processo. Para tanto, comungamos com Martins (2009, p. 456) ao apontar que “acreditamos na possibilidade de um processo formativo calcado em preceitos do materialismo histórico dialético e em fundamentos da psicologia vigotskiana”.

Pensar em um Programa de Formação que atenda a esses princípios, com procedimentos e recursos didáticos, depende de estudo e trabalho formativo contínuo. Ao considerarmos que os programas de formação não se constituem sob

tal lógica, muitos fatores, dentre os quais as questões de caráter político, incidem nas proposições da formação continuada dos professores.

Como características dos cursos de formação, pode-se destacar que, em geral, não há continuidade dos estudos. Por exemplo, em um ano ou semestre se inicia um determinado tema e no ano ou semestre seguinte aquele tema é desconsiderado, e às vezes se reduz a uma questão importante, como aprendizagem e desenvolvimento, a alguns poucos momentos de estudos, em torno de oito ou dezesseis horas. É comum testemunharmos a não continuidade de propostas de intervenção pedagógica, mesmo quando uma gestão administrativa é reconduzida para mais quatro anos de mandato. Vale lembrar aqui a tradição nacional de que quando se muda a administração operam-se mudanças bruscas dos projetos em desenvolvimento (CHAVES, 2014a, p. 126, grifos nossos).

A autora continua:

Lamentavelmente, por tradição deste país, a cada governo municipal, estadual ou federal instituído inauguram-se novas medidas, planos e projetos, o que, indiscutivelmente, enfraquece as iniciativas avançadas que profissionais da educação obtêm com grande esforço (CHAVES, 2014a, p. 130).

Chama atenção nesse trecho a assertiva que *lamentavelmente* ocorrem mudanças em encaminhamentos iniciados na educação, e em decorrência dos interesses de um determinado grupo político secundarizam-se os interesses do coletivo de crianças, e anuncia a descontinuidade de trabalhos exitosos. Pensar na formação de professores requer a compreensão de que é imprescindível a ideia de continuidade se o que se objetiva é o aprimoramento, o avanço no projeto educativo de uma sociedade.

Entendemos que a formação inicial, em nível médio ou superior, ainda que constitua o processo formativo do professor, quando se dá de forma harmoniosa em relação aos princípios teóricos e metodológicos abordados ainda assim precisa ser aprimorada por meio da formação continuada. A formação técnica vivenciada pelo futuro professor ocorre por vezes em uma perspectiva aligeirada e lhe fornece conhecimentos didático-pedagógicos para a ação educativa. Entretanto, a formação cultural, da qual dependerá sua ação educativa, que lhe possibilita enriquecer seus conhecimentos para ter as condições necessárias de ensinar as crianças, precisa ser apropriada em um percurso de estudos.

Nesse sentido, o professor da Educação Infantil só terá condições de fazer escolhas e organizar um trabalho educativo em que os “tesouros da cultura”, como registra Leontiev (1978, p. 272) sejam cristalizados e apresentados às crianças por meio de instrumentos ou recursos didáticos, mediante uma obra de Arte, um vocabulário aprimorado, ou como destaca Vigotski (2009, p. 29) ao referir-se à “[...] imaginação cristalizada que adquire uma concretude material”. Pontuamos que esse professor deve compreender os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, o que entendemos ser possível por meio de estudos contínuos e não fragmentados, que envolvam experiências de pesquisa, diálogo, leitura sistemática, escrita e composição de materiais nos quais os pressupostos teórico-metodológicos, como anunciamos; vivenciados no percurso formativo se cristalizem, e nesse processo formativo, poderão fazer as reflexões necessárias ao aprimoramento de sua prática.

Desse modo, a formação continuada dos Professores da Educação Infantil precisa estar pautada nos elementos da cultura, o que requer a definição de temáticas pontuais e escolha de elementos da cultura a serem abordados e que se rerepresentarão em diferentes situações de estudo. Para a Teoria Histórico-Cultural, como assinala Vigotski (2009, p. 30), “a imaginação precisa ser realizada em um artefato, em uma palavra, em uma obra, tomar uma forma, tornar-se um produto que possa integrar, de maneira objetiva, a produção coletiva”, imaginação entendida como forma complexa do pensamento.

Quanto mais o professor for orientado em seu percurso formativo, terá mais referências e condições de realizar reflexões sobre sua ação educativa, elaborar seu pensamento sobre a organização de uma prática coerente, estudos e orientações que poderão se cristalizar em um recurso didático, em uma composição de arte, em um painel para sala, em uma proposição de estudos com as crianças.

Destacamos o sentido da palavra reflexão, compreendida muitas vezes pelos professores como discussão sobre um determinado aspecto pedagógico, em que estes chegam a uma conclusão; julgamos necessário retomar o significado dessa palavra. Saviani (2004, p. 16) afirma que a palavra vem do verbo latino “reflectere” e significa “voltar atrás”, sendo, portanto, um re-pensar, um ato de retomar, reconsiderar, e que podemos compreender inicialmente como um pensamento aprimorado sobre algo. Nesse contexto, a formação continuada precisa favorecer tais reflexões, erigindo ações que representem uma nova conduta do professor respaldada em fundamentos teóricos, permitindo-lhe reconhecer em sua prática aquilo que convém ser desenvolvido, bem como aquilo que precisa de recondução.

Devemos reconhecer que tal recondução não se dará apenas pautada na experiência de sua prática. Outro aspecto comum nos encontros de estudo, em que as reflexões propostas sobre a prática do professor se mantêm em um nível de relato da ação realizada, fortalece a compreensão por parte dos professores de que as práticas pedagógicas, independentemente de suas fragilidades, têm a mesma função e importância, reduzindo a ação pedagógica à realização de tarefas alienadas.

Concordamos com Martins (2009, p. 451) quando acentua que:

Verifica-se um forte apelo a estratégias educacionais contextuais e individualizadas, que sugerem uma formação escolar centrada em atividades cotidianas, quer da vida, quer da sala de aula. O saber particularizado, o saber da experiência, adquire grande importância, ocupando um lugar outrora concedido aos conhecimentos clássicos.

Nessa lógica educacional, a formação de professores é organizada nas diferentes redes de ensino em uma proposta fragilizada em termos de estudos que abordem princípios teórico-metodológicos, nas quais as ações se dão com a intenção de fortalecer características e habilidades individuais do professor, atribuindo-lhe a responsabilidade pelos resultados a serem atingidos com os escolares. Isso restringe a organização do projeto educativo ao professor, à sua conduta individual, pautada nas suas decisões pessoais, e desconsidera a ideia de formação alicerçada na coletividade, com princípios teóricos definidos.

Por vezes, os cursos e estudos enaltecem informações relacionadas às temáticas de motivação, diversidade, desenvolvimento de liderança individual, ou seja, um discurso desconexo e distante daquilo que acreditamos ser necessário para o enfrentamento das condições objetivas para a Educação das crianças. Essas temáticas se apresentam inclusive por atenderem às solicitações dos próprios professores quando estes são consultados, em geral fragilizados e sobrecarregados pelas demandas cotidianas na prática educativa, e acreditam que uma formação que os motive é a adequada. A esse respeito, Chaves (2014a, p. 127) assevera

O procedimento de consulta aos profissionais tem total mérito; valorizar o diálogo e organizar a capacitação com efetiva participação dos integrantes no processo são atitudes que, indiscutivelmente, têm propósito; mas para tal exercício ser um diálogo de fato, e não apenas na aparência, é preciso haver critério, estudos e discussões ordenadas.

Nesse entendimento, compreendemos que é necessário o diálogo com os professores, tendo como finalidade identificar quais suas necessidades formativas, contudo deve estar pautado em interesses coletivos, a favor de estudos que contribuam decisivamente com a organização da prática educativa.

Outra característica diz respeito à realização de formações pautadas em escolhas aleatórias de profissionais que são convidados a coordenar estudos a grupos de professores. Como consequência, temos a organização de práticas em que aos escolares são apresentados elementos extraídos da mídia, e ainda são solicitadas ações a serem realizadas sem sentido ou significado, que podem ser consideradas irrelevantes e por vezes não contribuem decisivamente com o desenvolvimento intelectual das crianças.

Determinadas propostas de formação detêm características de espetáculo, nas quais por vezes o palestrante sobe em uma cadeira, faz imitações e palhaçadas com situações baseadas na vida cotidiana do professor, apresenta a ideia de que tudo no país está ruim, conseqüentemente a educação em condições precárias, transferindo toda a responsabilidade da ação educativa para terceiros, como se o ensino não fosse inerente à escola e ao trabalho pedagógico cujo responsável é o professor. Assim, torna horas em que os professores, com desejos e necessidades, e todos os esforços para se fazer presentes no encontro para estudos, de forma inconsciente sintam-se aliviados e finalizem avaliando como um encontro divertido e prazeroso.

É na instituição educativa, ao organizar sua prática, que a ausência dos estudos provenientes de uma formação inconsistente, que não possibilita a compreensão das questões objetivas, ausente de fundamentos teórico-metodológicos será potencializada, e o professor poderá identificar que tal formação não corresponde nem às suas necessidades nem às das crianças.

Dessa maneira, um Programa de Formação deve possuir em sua proposição uma intencionalidade definida que oriente o planejamento dos estudos. Muitas vezes, os estudos que constituem uma proposta de formação são justificados pelas Equipes de Coordenação das Secretarias apenas pela necessidade de cumprimento das exigências de ordem legal, pela garantia de horas de formação para a certificação e o avanço na carreira. Ofertam-se assim aos professores algumas formações com carga horária reduzida somente para cumprir o estabelecido nas

Leis Municipais dos Planos de Carreira do Magistério, em uma lógica caracterizada pela ausência de intencionalidade e definição teórica.

Nesse sentido, as propostas de formação continuada de professores da Educação Infantil, cuja organização está justificada na ideia de responsabilização do professor pelos resultados educacionais, oferta para cumprimento de demanda legal ou ainda no atendimento a interesses individuais, resultam na secundarização dos fundamentos teóricos. Esse fato impossibilita a organização de uma prática educativa que favoreça significativo desenvolvimento e aprendizagem, e em consequência os professores assumem discursos por vezes ingênuos e desprovidos de fundamento ao afirmar que na “teoria é uma coisa, na prática outra”. Mello (2015, p. 2), em análise a essa reflexão, explicita:

[...] a afirmação de que a teoria não funciona na prática se constitui e é reforçada sempre que alguém repete asserções de uma teoria sem a preocupação de buscar os procedimentos para traduzi-las em práticas. Essa percepção da teoria também se reforça quando nos limitamos a repetir as afirmações teóricas sem utilizá-las para refletir sobre os problemas pedagógicos que enfrentamos e sem procurar utilizar a teoria para compreender e explicar as situações pedagógicas que nos preocupam. Ou, ainda, quando destacamos algumas afirmações do conjunto complexo de uma teoria e as repetimos de forma fragmentada e superficial – muitas vezes até torná-las uma obviedade.

Ante essas constatações, julgamos essencial o estudo sistemático por meio de estratégias de formação continuada, o que requer das Equipes de Secretaria de Educação posicionamento frente aos trabalhos junto aos professores, assumindo com autoridade as defesas teóricas necessárias bem como o direcionamento dos estudos em prol de um projeto educativo. Nessa linha, Mello (2015, p. 2) acentua que “sem teoria que subsidie a reflexão e as decisões que daí devem surgir, acaba-se por repetir práticas comuns na escola, mas cujos resultados são precários”, e portanto não possibilitarão à criança apropriar-se do conhecimento científico. Nesse âmbito, resta-lhe colorir os desenhos extraídos dos personagens da mídia, preencher contornos com feijão ou selecionar letras e treinar números.

A organização de um Programa de Formação Continuada não se configura apenas na previsão de temáticas de estudo, na definição dos formadores, tampouco em delimitar os espaços e datas para a sua realização; vai além dessas ações, sendo necessária uma condução competente para compreender que não há teoria

sem prática. Oliveira (1995, p. 10) assinala que “a teoria pode alimentar a prática mas não fornecer instrumentos metodológicos de aplicabilidade imediata”, sendo, portanto, um dos desafios de um Programa de Formação realizar estudos em uma perspectiva de conduzir os professores na compreensão de como esses fundamentos podem orientar a elaboração de metodologias pelo professor.

Frisamos a importância e urgência de uma política educacional que priorize a formação continuada de professores pautada em estudos de longa duração, por meio dos quais serão instrumentalizados em uma condição que lhes permita, por meio da teoria, localizar e elaborar instrumentos metodológicos cada vez mais especializados para a efetivação de uma prática educativa potencialmente humanizadora, favorecendo o desenvolvimento das capacidades humanas, de crianças e adultos. Esses professores, instrumentalizados, podem resistir e contrapor-se à ideologia do capital, como apregoa Martins (2009, p. 464):

Acreditamos que, por mais que as atividades escolares se encontrem subjugadas à ideologia do capital, elas encerram potencialmente possibilidades para o crescimento dos indivíduos. Mas a superação dessa contradição encontra-se na dependência do grau de alienação a que se encontra subjugado o educador, que será tanto maior ou menor quanto puder apropriar-se das objetivações genéricas para si e estabelecer relações conscientes entre os significados e sentidos de seus atos.

Em consonância com Martins (2009), Chaves (2014a) esclarece que os êxitos em uma proposta de formação, ainda que sejam mínimos, somente ocorrerão se houver a garantia de uma formação continuada que seja expressão de uma proposta de educação em harmonia com uma prática educativa que favoreça a emancipação dos homens.

Nesse entendimento, reiteramos nossa defesa que uma Educação humanizadora, na qual o Professor de Educação Infantil organize sua ação com a finalidade de desenvolver maximamente as crianças, possibilitando-lhes o acesso ao que há de mais elaborado, depende de uma formação que contemple a continuidade de estudos e encaminhamentos. Essa formação deve se alicerçar nos mesmos princípios teóricos em cada ação, em cada encaminhamento, em cada detalhe que envolve e corresponde ao processo educativo, o que por vezes não ocorre nas redes de ensino, pois

O que se observa são ofertas de formação que encerram uma proposta de estudos frágil e desconexa. Para aligeirar o tempo de aperfeiçoamento, a que se soma a preocupação com o limite da quantificação de horas, impulsiona-se a oferta de cursos cujos objetivos não se harmonizam com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão e, se necessário for, a recondução da prática pedagógica em prol de uma educação capaz de favorecer e a promoção das crianças para além da sua realidade imediata (CHAVES, 2014a, p. 121).

Assim como a autora, compreendemos que a formação continuada e os estudos que podem se apresentar anunciam as possibilidades de se organizar uma prática educativa coerente, que permita aos professores instrumentalizar-se para a organização de um trabalho intencional na Educação Infantil pautados na Ciência e na Arte. Para tanto, julgamos necessária uma proposta de formação amparada em estudos contínuos, em uma perspectiva de Educação humanizadora, em que

Um dos desafios apresentados aos educadores neste momento é reavaliar as práticas educativas efetuadas nas unidades escolares, as quais em nada são facilitadas, dando o esforço contínuo do sistema capitalista para secundarizar o conhecimento, o que, de certa forma, pode se concretizar, se não atribuirmos a devida atenção e importância e à formação de professores e, particularmente, se não oferecermos a estes o espaço de atuação em favor da educação emancipadora, que é a formação continuada (CHAVES, 2014a, p. 123).

Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que nos possibilitam, por meio de seus fundamentos, compreender a essencialidade da função do professor na organização e condução do processo de formação humana das crianças, destacamos a necessidade de serem organizados programas de formação para os professores tendo como procedimento basilar os estudos contínuos, em que as temáticas se reapresentem e possam ser verdadeiramente compreendidas. Como consequência desses estudos, que ocorram desdobramentos de ordem teórico-metodológica.

Em geral, consideramos avanço significativo quando a proposta de formação em exercício organiza-se e modo que as palestras, cursos e grupos de estudos se realizem com os mesmos conteúdos e/ou temáticas (CHAVES; STEIN; CALEJON, 2017, p. 237).

Defendemos que quanto mais o professor estudar, ler um texto, ouvir uma defesa teórico-metodológica, apreciar experiências educativas, identificando elementos da cultura por meio de composições didáticas, que representem imaginação, mais esse professor terá condições de estabelecer combinações, reelaborar seu pensamento, organizar uma prática educativa intencional capaz de potencializar o pensamento das crianças por meio da cultura maximamente elaborada. Como pontua Vigotski (2009, p. 14), a imaginação é “a atividade criadora baseada na capacidade de combinação e reelaboração do cérebro”.

4 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO E ESTUDOS

Em nossas reflexões sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, consideramos a Teoria Histórico-Cultural como o referencial capaz de contribuir com a organização de uma Educação humanizadora. Acreditamos que os professores, instrumentalizados por esse referencial teórico-metodológico, em uma perspectiva de desenvolvimento da consciência de sua função podem organizar um processo educativo que favoreça às crianças o acesso ao que há de mais elaborado na cultura humana.

Para além das conquistas legais propugnadas com relação à oferta e organização de formação continuada aos professores, o avanço em relação à formação desses profissionais, em especial a formação continuada de professores da Educação Infantil, ainda não se configura como realidade plena.

Pontuamos as iniciativas significativas e exitosas, como as da Secretaria de Estado da Educação do Paraná ao organizar e publicizar o documento: “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para a organização do trabalho pedagógico” – volumes 1 e 2, tratado neste texto. Esse documento, em nossa acepção, precisa efetivamente configurar-se como objeto de estudo em vivências de formação continuada e compor os espaços de discussão de professores e coordenadores. Isso possivelmente constitui uma urgência nas redes de ensino, ante o fato que as temáticas apresentadas no referido documento versam sobre conteúdos que os professores atuantes na Educação Infantil são desejosos de discutir devido às necessidades de organizar sua ação. Ainda assim, acreditamos que há urgência em discutir e identificar possibilidades de organização da formação de professores da Educação Infantil no país.

Ressaltamos que por vezes, documentos importantes como esse da Secretaria de Estado da Educação do Paraná são recebidos e guardados nos departamentos, não sendo realizada sequer uma previsão ou iniciativa de estudo, permanecendo intactos nas estantes das bibliotecas das instituições.

Consideramos esses elementos e compreendemos que discutir a formação continuada de professores e as possibilidades de avanço, bem como apresentar a experiência vivenciada pelos professores da rede de Telêmaco Borba, PR é basilar se desejamos aprimorar nossas reflexões em direção às proposições e estratégias

para a organização de Programas de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil. Isso não significa que não tenhamos desafios a serem vencidos na organização da Educação Infantil desse município. O percurso formação vivenciado, e principalmente a forma de organização desse percurso representa a possibilidade de organização de um projeto educativo e os êxitos de professores e crianças.

Nesta seção, discorreremos sobre a organização de uma proposta de formação de professores da Educação Infantil por meio do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil. Reiteramos as reflexões apresentadas nesta pesquisa visando favorecer intervenções pedagógicas em favor da aprendizagem das crianças nas instituições educativas, sejam elas escolas ou centros de Educação Infantil, explicitando as possibilidades e êxitos em um programa.

A proposta ora descrita foi desenvolvida com os professores que atuaram junto à Educação Infantil no município de Telêmaco Borba, PR no período de 2013 a 2016, sob o título “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: Realizações Humanizadoras de Professores e Crianças”. A coordenação ficou a cargo da Profa. Dra. Marta Chaves, da UEM, como informamos. Antes de tratarmos do desenvolvimento do Programa de Formação, julgamos pertinente contemplar alguns aspectos relativos ao município em que se deu sua realização.

O município de Telêmaco Borba está localizado a 251,4 km da capital do Estado, Curitiba, ocupando uma área territorial de 1.382,860 km². Possui uma população estimada de 77.276 habitantes, e de acordo com os dados do último censo, realizado em 2010, contava com 69.872 habitantes. Em 2015, o salário médio mensal era de 4.1 salários mínimos, e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 31,2%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 2 de 399 e 51 de 399, respectivamente. Na comparação com as cidades do país, ficava na posição 39 de 5570 e 465 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, possuía 34,9% da população nessas condições, na posição 140 de 399 dentre as cidades do estado e na posição 3590 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública do referido município tiveram nota média de 6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.4. Na comparação com os

municípios do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava essa cidade na posição 153 das 399 existentes. Ante a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 373 de 399. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98.4 em 2010. Isso inseria o município na posição 140 de 399 dentre os municípios do estado e na posição 1440 de 5570 dentre os municípios do Brasil. A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 12,69 para 1.000 nascidos vivos e está entre as quatro cidades com as maiores taxas de homicídios da região dos Campos Gerais.

Diante dos aspectos socioeconômicos apresentados, podemos considerar que há desafios de todas as ordens, e registramos a seguir o detalhamento do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil. Afirmamos que sua organização é fundamental, no entendimento de uma formação continuada sólida e dos encaminhamentos consequentes. Assim, podemos desenvolver uma Educação que possibilite uma formação humana plena se intencionamos o enfrentamento dos desafios que se apresentam, na perspectiva de emancipação e construção de uma sociedade justa e humanizada.

4.1 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE ÊXITO E APRIMORAMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO MUNICÍPIO DE TELÊMACO BORBA - PR

Durante o período de 2005 e 2006, identificamos no cotidiano das instituições educativas de Telêmaco Borba, PR proposições que evidenciavam a necessidade de estudo e recondução dos trabalhos. O que se apresentava às crianças, e vale destacar, não era uma característica exclusiva das instituições de Telêmaco Borba, PR, eram intervenções pedagógicas nas quais os professores, com esforços e dedicação, realizavam tentativas de organização da rotina, cujos procedimentos e proposições didáticas estavam pautados prioritariamente no cuidado físico das crianças e o trabalho educativo pautado em elementos da cultura não se constituía uma proposta de Educação. Não havia uma intencionalidade estabelecida enquanto proposta para as instituições que compunham a rede de ensino do referido município.

As proposições que existiam nem sempre se harmonizavam entre as várias instituições do município, e uma característica presente era a organização pautada em escolhas individuais dos professores. Os questionamentos relacionados à organização da prática educativa e as incertezas acerca das proposições adequadas às crianças demonstravam a necessidade de formação. Ainda que ocorressem encontros de estudo com formadores que vinham uma ou duas vezes ao ano, esses encontros não favoreciam o avanço possível, uma vez que pouco ou nenhum desdobramento se dava na organização da prática educativa, pois as formações caracterizavam-se pela descontinuidade e não possibilitavam a reflexão, o aprimoramento e tampouco a recondução de determinados procedimentos didáticos; era evidente a necessidade de ações para a organização da formação continuada dos professores de Educação Infantil de Telêmaco Borba, PR.

Os profissionais que coordenavam os estudos uma vez ao ano, em uma organização de cursos com carga horária de 4 ou 8 horas, provenientes de outra localidade para ensinar diferentes atividades a serem propostas com as crianças, mesmo com o compromisso pedagógico e experiência profissional, tendo a intencionalidade de contribuir, favoreciam o desenvolvimento do desejo e necessidade em se ter sempre “o inédito” para realizar na escola, algo diferente daquilo que os professores realizavam cotidianamente.

Nessa lógica, a preocupação não estava na forma de organizar a rotina das crianças na instituição de Educação Infantil para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento, nem em como a intervenção planejada pelo professor promoveria o desenvolvimento intelectual dos escolares. Os encaminhamentos realizados e os que tentávamos organizar se pautavam em propostas que restringiam-se a apresentar de certa forma a novidade no espaço educativo que se organizava às crianças: um jogo, um fantoche, um livro e a satisfação, ainda que momentânea do professor, em executar aquele procedimento, porque ao participar de uma oficina, saía com uma ideia a ser executada que por algum tempo se apresentaria na organização da rotina.

Compreendíamos que tal organização não favoreceria avanços por parte dos professores da Educação Infantil, uma vez que, para que estes tivessem condições para elaborar seu planejamento, se fazia necessária a definição de uma perspectiva teórica para estudos, referências no tocante aos princípios teóricos, conhecimento e composição de recursos didáticos, atenção aos procedimentos metodológicos e

intenção no direcionamento do processo de estudos por um professor com autoridade para tal condução.

Em uma proposta de formação, pontuamos ser necessário considerar as expectativas dos professores. Dessa maneira, é comum que, quando estes se direcionam para um encontro de formação tragam consigo uma ideia constituída sobre o que poderá ocorrer, amparados principalmente pelo desejo de afirmar como ‘correta’ a ação educativa que realizam e localizar propostas em direção ao como ensinar, como encaminhar determinadas situações durante a rotina, prioritariamente estratégias metodológicas. Tais solicitações, por vezes potencializadas em encontros coletivos pelos professores, expressam a preocupação dos professores e sua necessidade no processo formativo, o que precisa ser valorizado e considerado, e

Vale ressaltar que a necessidade dos profissionais da educação de resolver questões aparentemente emergenciais não é considerada demérito. Entendemos que ela precisa ser compreendida e contemplada, no entanto, esta não poderia – e não deveria – ser a prioridade para a formação pretendida. Priorizar o emergencial figura, de fato, como desconsideração aos fundamentos; é justamente reafirmar a lógica social posta e expressa nas instituições educativas, como bem denuncia o dramaturgo alemão Bertold Brecht, educador que, por excelência, ensina em sua obra quão bem organizadas estão as instituições educativas para aprisionar quem educa e quem ensina (CHAVES, 2014a, p. 128).

Esses elementos precisam ser respeitados ao se planejar uma proposta de formação, porém precisam ser vencidos em uma lógica de estudos, e princípios teóricos-metodológicos pautados na ciência, com intervenções no processo formativo alicerçados pela afetividade e coletividade.

Os encaminhamentos precisam manter uma unidade de sentido e significado para cada ação realizada, resultante do processo formativo, a qual somente é estabelecida quando há uma conduta de autoridade daquele que coordena, que está à frente de tal projeto. Na mesma perspectiva deve se dar o desenvolvimento dos professores, resultando na condução da educação das crianças, as quais precisam ter na autoridade afetiva do professor o direcionamento no processo de ensino para que aprendam e se desenvolvam. Com isso, ressaltamos que não identificamos como adequada uma proposta de ensino em que há ausência de autoridade, porque um projeto educativo não se configura enquanto tal se estiver pautado na autonomia individual.

O professor, ao concluir um curso de Formação Inicial, ao término de um curso de graduação, encontra-se com um percurso de estudos importante, pois considerando os currículos dos cursos de formação de professores e a carga horária disponível, certamente terá conhecimentos que favorecem a realização de uma prática junto às crianças. Entretanto, a diversidade de estudos teóricos em que se ampara a formação inicial do professor acaba resultando em uma pluralidade teórico-metodológica, o que não negamos ser necessária em um percurso de formação inicial, mas que não julgamos suficiente para atribuir plenamente a este a condição de realizar a organização metodológica das intervenções de ensino.

Nesse sentido, as experiências de estudo e reflexões devem possibilitar ao professor compreender os fundamentos de uma teoria, identificar o que é preciso ensinar às crianças e quais possibilidades de organização teórico-metodológica estão disponíveis ou poderão ser desenvolvidas de forma a garantir uma coerência em suas ações e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos. Isso sempre em harmonia com o coletivo escolar, sendo possível através de um programa de formação continuada.

Estudos provenientes da formação inicial são relevantes, mas não garantem a condição ao professor de aprimoramento em relação aos fundamentos teórico-metodológicos alicerçados em uma determinada teoria. Em geral, na formação inicial os conceitos de diferentes teorias são apresentados e estudados pelo professor, o que compreendemos não ser suficiente, é necessário realizar análise e reflexão de princípios teórico-metodológicos em um processo de formação contínua, e os estudos devem favorecer a compreensão de como determinada teoria pode inferir na organização da ação educativa de dada rede escolar.

Precisamos de propostas de formação continuada que favoreçam o diálogo junto aos professores sobre os princípios teóricos a serem estudados em uma rede de ensino. A condução desses estudos deve se dar em uma lógica coletiva, orientando sua organização e a definição de proposições didáticas em que esses princípios são cristalizados pelos professores por meio de condutas e ações educativas. E ainda deve ser enfatizada a retomada de determinados conceitos científicos, de termos que se apresentam em documentos e textos e que não foram ainda compreendidos pelo coletivo; são ações necessárias para que possa ser verdadeiramente compreendido como os fundamentos teóricos influenciam e determinam nossas escolhas. Nesse âmbito

A formação não pode se dar de forma isolada, mas deve, necessariamente, ser constituída em um diálogo efetivo entre s integrantes do processo e direcionada pelas coordenadorias pedagógicas das secretarias de departamentos tanto dos municípios quanto dos Estados (CHAVES, 2014a, p. 130).

Nesse entendimento, o programa de formação do município de Telêmaco Borba, PR foi estruturado, compreendendo inicialmente que os coordenadores e professores precisariam de estudos sistemáticos, sob coordenação de um professor pesquisador, que com propriedade pudesse conduzir o processo. Tal condução tem uma importante representação, pois assim como ocorre com as crianças, que dependem da experiência do adulto, como esclarece Vigotski (2001a, p. 331) ao afirmar que “o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência”, enquanto professores precisamos de referências, de modelo, como prossegue o autor ao enunciar que precisamos nos apropriar da “experiência alheia” (VIGOTSKI, 2009, p. 24).

A partir das argumentações apresentadas, na compreensão que a proposta de formação contínua expressa as concepções que temos e as que projetamos, portanto, seja qual for o local onde se efetive a ação escolar – no interior do Paraná ou em qualquer outra região do país – expressa uma concepção de educação. Chaves (2014a, p. 128) argumenta que

A possibilidade que se apresenta à organização de uma proposta de capacitação é estruturar um projeto de trabalho capaz de atender às necessidades e interesses de professores e crianças. As particularidades locais, aquelas dos centros municipais de Educação Infantil e das escolas infantis precisam ser contempladas, sem perder a dimensão dos aspectos gerais que envolvem a educação atual. Deve-se estabelecer um mediação entre o cotidiano do centro ou escola e as discussões que norteiam a educação em nosso país na atualidade, com especial atenção à concepções de homem, sociedade e educação.

Essa compreensão nos conduz a uma reflexão que deve ser inicial; pois ao pensarmos em uma proposta de formação continuada, entendemos ser necessário nos aproximar das universidades, dos pesquisadores que em seus estudos e pesquisas realizam reflexões necessárias e preciosas para a Educação Infantil.

O diálogo com esses pesquisadores é condição basilar para que possamos identificar os elementos fundantes em uma proposta de formação, considerando as exigências legais e principalmente os objetivos que pretendemos atingir junto aos professores e crianças no processo de ensino e aprendizagem.

Salientamos que os municípios e suas redes de ensino, em geral, encontram-se em uma condição de distanciamento das pesquisas e produções acadêmicas, bem como dos pesquisadores que tenham uma obra constituída e que atenda às necessidades de formação, assim como desconhecem os inúmeros projetos e trabalhos em que esses pesquisadores estão envolvidos, e que atribui a eles a condição contribuir decisivamente com os projetos educativos junto aos professores. Esses elementos inspiram a necessidade que os municípios, por meio de suas Equipes de Secretaria, em uma conduta de zelo e compromisso com o estudo e a formação dos professores, busque tal aproximação.

Outro elemento a ser considerado diz respeito à necessidade de se definir procedimentos e desenvolver a conduta de coletividade pela Equipe de Coordenação da Educação Infantil, possibilitando a aproximação das unidades escolares e a realização de orientações didático-metodológicas por meio de documentos orientadores; coletâneas de estudo organizadas em temáticas afetas à formação; seleção e sugestão de materiais relacionados à Arte e Literatura para pesquisa e conhecimento. As condutas e práticas precisam ser conduzidas pelo valor do conhecimento científico, e pela organização de uma Educação Infantil que favoreça a efetivação de um processo educativo para o desenvolvimento das crianças que respeitem uma ordem intelectual e afetiva, preservando uma unidade em relação aos princípios teórico-metodológicos.

Uma formação continuada consistente e com rigor científico depende da definição de estratégias de estudo, tendo como desdobramentos orientações didático-metodológicas. Isso é condição para o favorecimento do desenvolvimento humano de crianças e de seus professores, assim como das condições de vida, como podemos inferir com Martins (2009, p. 455):

Defendemos, portanto, uma formação de professores que seja, por um lado, via de formação profissional, determinante da aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e domínios teóricos, metodológicos e técnicos e, por outro, via estruturante de recursos afetivo-cognitivos imprescindíveis para que os futuros professores (ou professores em formação contínua) possam

conhecer com o devido rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas próprias ao seu exercício profissional, mas, sobretudo, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorrerá e que precisam ser transformadas (MARTINS, 2009, p. 455).

Nessa concepção de que a formação continuada deve contemplar os estudos e as orientações didático-metodológicas, uma das possibilidades apresentadas relaciona-se aos recursos didáticos, pois “com estratégias e recursos adequados, podem-se levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento” Chaves (2014a, p. 132), em uma compreensão que para a humanização das crianças é necessária a humanização também de seus professores.

Portanto, na formação em que os professores necessitam adquirir conhecimentos para criar proposições às crianças, considerando o princípio teórico que “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 22), é necessário garantir a estes os estudos e conhecimentos que necessitam se apresentar na rotina das crianças. Esses são a Literatura, a Ciência e a Arte, e possibilitam que o tempo de vida das crianças nas instituições esteja organizado em benefício de sua aprendizagem e do desenvolvimento de suas funções psíquicas, as funções psicológicas superiores. Ressaltamos que tal desenvolvimento está intimamente vinculado com as proposições e intervenções realizadas.

Para que essas formas psíquicas sejam apropriadas e desenvolvidas em níveis cada vez mais sofisticados são essenciais condições adequadas de vida, de educação e de atividade. Essa ideia traz implicações para uma educação escolar e, sobretudo, para a formação continuada de professores (as), uma vez que não é qualquer proposta pedagógica na escola que provoca a aprendizagem destas capacidades, mas aquelas que envolvam atividades nas quais essas capacidades sejam trabalhadas, exigidas e necessárias (LIMA; VALIENGO, 2014, p. 17).

Diante disso, podemos ter desenvolvimento por meio de ações educativas junto às crianças em uma perspectiva de desenvolvimento pleno. Feitas essas considerações, nas quais identificamos os elementos que julgamos essenciais para que tenhamos possibilidades e êxitos no Programa de Formação Continuada, detalhamos a formação continuada realizada no município de Telêmaco Borba, PR.

Nesta, intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: realizações humanizadoras de professores e crianças”, apresentamos o percurso vivenciado e reiteramos as defesas assumidas e os êxitos e conquistas de professores e crianças.

Trata-se da experiência no município e dos resultados parciais; não desconsideramos os desafios que ainda se apresentam nas instituições a serem vencidos, sejam relacionados à estrutura física ou material, sejam em relação à formação continuada. Abarcamos as realizações, considerando valorosas as questões de ordem objetiva, com a intenção de evidenciar as possibilidades.

4.1.1 Diálogos iniciais

Nossa aproximação com a coordenadora do Programa de Formação se deu após uma reflexão realizada reafirmando para o coletivo de coordenadores da Secretaria a necessidade de nos aproximarmos das universidades e dos pesquisadores que por meio de estudos e pesquisas realizam proposições sobre a organização da Educação Infantil. Nos dirigimos então até a Universidade Estadual de Maringá para conhecer o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) e dialogar com sua Coordenadora, a Prof. Dra. Marta Chaves, que pelo estudo prévio que fizemos desenvolve estudos em diferentes municípios, junto às redes municipais e estadual de ensino do Paraná.

Toda vivência de um Grupo de Pesquisa que se empenha em realizar estudos afetos à formação de professores e a investigar práticas pedagógicas realizadas com crianças na Educação Infantil configura-se basilar para pensarmos a constituição de um Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil.

Sob a lógica da coletividade, iniciamos um diálogo delimitando o que seria um Programa de Formação, sua organização, os princípios que devem ser considerados e os objetivos a serem delimitados. Com isso, intencionávamos realizar uma formação continuada para instrumentalizar os professores, atribuindo a estes condição intelectual e profissional para organizar a Educação Infantil de forma a favorecer intervenções educativas em uma perspectiva de humanização no contexto de ensino e aprendizagem.

Definimos os objetivos gerais e específicos a serem atingidos inicialmente em um período de quatro anos, o qual corresponde a uma gestão municipal, sem desconsiderar a necessidade de continuidade de estudos defendida neste texto.

4.1.2 A delimitação do Programa de Formação

Nossa necessidade era organizar um Programa de Formação cuja proposta se pautasse em uma lógica de continuidade, em que os estudos fossem retomados e aprimorados com a equipe de coordenação, professores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares, resultando em desdobramentos via proposições a serem realizadas com as crianças. Intencionávamos integrar aos estudos os demais profissionais envolvidos no processo educativo das crianças, ressaltando a importância dos familiares nesse processo. Sendo assim, organizamos um Programa de Formação Continuada de Professores amparado na Teoria Histórico-Cultural para a organização de uma Educação Infantil humanizadora.

A coordenadora do referido Programa de Formação Continuada da Educação Infantil, nos orientou para a necessidade de uma aproximação inicial com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e nos conduziu na identificação de um referencial teórico para pesquisa e estudos. Em reuniões, diálogos e estudos compreendíamos que a organização do processo educativo precisa ter em seu fundamento a ciência e o rigor teórico-metodológico. Dessa forma, toda proposição organizada às crianças na Educação Infantil deve estar pautada em um referencial, como enfatizava a coordenadora junto à Equipe de Coordenação ao explicitar que a ação de menor ou maior complexidade precisa se amparar em uma lógica, a qual compreendemos ser a do conhecimento, o que requer uma formação densa, constituída de experiência e conhecimento.

Na condição de coordenadores²⁹, observamos que não havia em nossos espaços, seja na Secretaria ou nas instituições, referencial bibliográfico disponível aos professores, por meio de livros, artigos e outros documentos para leitura e estudo. Esse fato determinou a necessidade de ações para a implementação do

²⁹ No período de 2013 a 2016, constituíam a Equipe de Coordenação da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação as professoras: Aline Aparecida Max; Deovane Carneiro Ribas de Moura, Suzy da Conceição Waldmann e Tânia Mercer Suarez, sob a Coordenação Geral da Professora Edina de Jesus Guimarães.

Programa, e uma delas foi a aquisição de livros, efetivada após a composição de uma lista de títulos a serem adquiridos em diálogo com a Equipe e a coordenadora.

Um importante elemento a ser considerado quando se organiza um programa de formação está relacionado ao financiamento, pois a efetivação da formação continuada exige recursos destinados à aquisição de materiais. Dentre estes citamos acervo bibliográfico; materiais didáticos e pedagógicos; contratação de formadores; manutenção dos espaços educativos entre outros. Sobre essa questão, Saviani (2011, p. 17) evidencia que:

Ora, tanto para se garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho é necessário a provisão de recursos financeiros correspondentes. Aí está portanto o grande desafio a ser enfrentado.

Nesse sentido, os recursos financeiros necessários para que se tenha êxito no processo também dependem de uma utilização coerente. Em nosso entendimento, implica a necessidade de diálogo e planejamento, não apenas entre os responsáveis técnicos em administrar e acompanhar os investimentos, mas principalmente entre as Equipes de Coordenação, em harmonia com os estudos que constituem a formação continuada e as ações decorrentes pautadas nesses estudos, orientando a definição por determinadas aquisições de materiais e investimentos necessários à organização da prática educativa, e a estrutura física destinada ao trabalho educativo realizado junto às crianças.

Muitas redes de ensino³⁰, ao dispor de recursos para aquisição de livros técnicos para leitura e pesquisa de seus professores, e realizar a seleção de títulos a serem adquiridos, em geral não fazem uma escolha detida e cuidadosa, analisando títulos e edições mais adequados, que atendem os princípios do projeto educativo que se pretende desenvolver. Essas redes muitas vezes pautam suas escolhas nos nomes que se encontram em destaque nas revistas pedagógicas e catálogos editoriais, o que não favorece a formação dos professores.

³⁰ É um sistema sustentado por um mesmo tipo de fonte financeira, que pode ter algum tipo de regimentação complementar, além da prevista em lei. A Rede Pública de Ensino é mantida pelo poder público, subdividindo-se entre sub-redes federal, estaduais ou municipais e a Rede Particular de Ensino é mantida por recursos próprios ou através de anuidades pagas pelos alunos. A Rede Particular engloba escolas abertas e outras de vários tipos, como as de orientação religiosa, as mantidas por sindicatos de classe ou grupos empresariais ou, ainda, as escolas cooperativas, mantidas por grupos de pais de alunos (MENEZES; SANTOS, 2001).

Após delimitarmos inicialmente o referencial bibliográfico relacionado à Teoria Histórico-Cultural a ser estudado, e uma previsão das temáticas a serem abordadas nos encontros com os professores formadores, e a carga horária necessária para cada grupo de professores e suas especificidades no princípio da continuidade, era necessário identificar os professores pesquisadores das Instituições de Ensino Superior com os mesmos princípios delimitados pela equipe de coordenadores sob orientação da coordenadora do Programa.

Para organizar no município uma Educação Infantil que possibilitasse às crianças o máximo desenvolvimento humano, como orienta a Teoria Histórico-Cultural, a formação de professores contemplou durante os quatro anos em que foi desenvolvida a Arte e a Literatura. A compreensão foi que a realização de um ensino pelos professores precisa pautar-se no que há de mais elaborado na cultura humana, como ressalta Chaves (2007, p. 183): “são essenciais para a defesa de uma prática educativa que prime por apresentar aos sujeitos aquilo que há de mais elaborado nas ciências e nas artes”.

Em suma, a composição de um Programa de Formação Continuada requer a identificação de todas as ações e possibilidades de estudos que se apresentam e podem ser desenvolvidas com os professores. Estas incluem: seleção de textos e materiais para leitura e reflexão junto às equipes; organização de documentos orientadores e roteiros para organização do trabalho pedagógico; organização de coletâneas que versam sobre temáticas afins, sendo, portanto, a Arte e a Literatura temas centrais, para pesquisa e estudo pelos professores; orientação de estudos com os professores na instituição; reuniões de estudo com os coordenadores das unidades.

Nessa direção, compreendemos que uma conduta de estudos é condição basilar para que os professores tenham conhecimento da cultura. Consideramos que uma intervenção pedagógica poderá favorecer o desenvolvimento das crianças, mas é preciso identificar entre as músicas, as histórias, as imagens, e as palavras que constituem o vocabulário, dentre outros, o que desenvolve maximamente as crianças, assumindo nossas escolhas.

Estudos coletivos para reflexão dos princípios teórico-metodológicos, planejamento de intervenções, análise do processo identificando êxitos e desafios são fundamentais. Chaves (2007, p. 184) pontua que “nesses encontros os grupos de estudo buscam harmonizar as ações”, e há oportunidade de retomar as sínteses realizadas, identificar os encaminhamentos provenientes dessas sínteses, dialogar

sobre os encaminhamentos metodológicos, reiterar os princípios teóricos em que estes estão amparados, valorizar os trabalhos em curso e identificar possibilidades de aprimoramento e se necessária, uma recondução.

Portanto, os estudos encaminhados por meio da formação continuada constituem possibilidades de aprimoramento dos conhecimentos apropriados durante a formação inicial, favorecendo o fortalecimento dos professores mediante a organização do trabalho pedagógico, o que em nosso entendimento representa a verdadeira valorização desse profissional e do trabalho educativo que realiza.

Nessa direção, delimitamos os estudos que compuseram o Programa de Formação, definindo temáticas para estudos, objeto de pesquisa, diálogos e elaborações relacionados à Arte e Literatura. Para exemplificar, citamos os estudos sobre Brinquedos e Brincadeiras; Poemas e canções de Vinicius de Moraes e Toquinho; Poemas e histórias de Tatiana Belinky, Ruth Rocha e José Paulo Paes; músicas e cantigas do cancionário folclórico; estudos da obra de pintores modernistas Tarsila do Amaral, Candido Portinari e Aldemir Martins.

Os estudos que integraram a formação, em uma organização criteriosa e sistemática, compreendiam prioritariamente três grupos, um deles era o grupo de coordenadores da Secretaria de Educação, outro os coordenadores das unidades escolares e o terceiro grupo os professores. Em cada grupo, os estudos se rerepresentavam, em uma perspectiva de unidade em que havia reuniões ora com apenas um dos grupos, ora com dois dos grupos, ora os três grupos em um mesmo curso, e os coordenadores da Secretaria de Educação participavam de todas as reuniões de estudos e cursos.

A condução dos trabalhos favorecia aos participantes o desenvolvimento de uma conduta de pesquisadores. Nas reuniões de estudo e cursos, os princípios estudados e temas contemplados apresentavam proposições de busca, dedicação de estudo, elaboração e composição de estratégias de intervenção.

Para a condução desses estudos, professores de Instituições de Ensino Superior, que se disponibilizavam a compor o grupo de formadores por um período de no mínimo 2 anos³¹, dialogavam e coordenavam estudos no município junto aos

³¹ O Programa de Formação desenvolvido no período de 2013-2016, era constituído por professores formadores que orientavam estudos de temáticas específicas: Arte: Me. Vinicius Stein – (UEM); Música: Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli – (UFPR); Literatura: Dra. Marta Chaves – (UEM); Movimento: Dra. Lorena de Fátima Nadolny. Também integraram o Programa de Formação outros importantes pesquisadores: Dra. Elieza Aparecida de Lima (Unesp – Campus Marília); Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de Havana); Dra. Laura Marisa Carnielo Calejón (Universidade de Cruzeiro do Sul- SP), Dra. Zoia Ribeiro Prestes (UFF).

professores e coordenadores das unidades; e realizavam orientações e diálogos com a Equipe da Secretaria durante todo o ano, correspondendo-se e promovendo as reflexões sobre as conduções e encaminhamentos realizados pela Equipe após os cursos, o que favoreceu a reelaboração da Proposta Pedagógica da Educação Infantil, e o aprimoramento de importantes documentos como o Parecer de Acompanhamento da Aprendizagem, e a Organização dos Conteúdos da Educação Infantil.

Ressaltamos que com a Equipe de Coordenação, as reuniões de estudo e orientação com a coordenadora do Programa eram regulares, com pauta previamente socializada onde os encaminhamentos eram avaliados e as ações delimitadas, sempre na perspectiva de favorecer os estudos em curso realizados pelos professores; para exemplificar, destacamos a orientação feita pela Dra. Marta para que, os coordenadores da Secretaria de Educação, elaborassem coletâneas de Arte, composta de pesquisa afeta aos modernistas brasileiros, sobre os quais os professores estavam planejando intervenções de estudo com as crianças. As composições elaboradas eram sempre disponibilizadas aos professores, apresentando à eles uma referência em relação ao trabalho, detalhando possibilidades didáticas de organização dos estudos com as crianças, com a intencionalidade de favorecer e contribuir com o aprimoramento desses estudos.

Figura 1 – Equipe de Coordenação da Educação Infantil da Secretaria de Educação em reunião de estudos com a Coordenadora do Programa de Formação Continuada de professores da Educação Infantil, Prof. Dra. Marta Chaves



Fonte: Acervo fotográfico da Secretaria Municipal de Educação do município de Telêmaco Borba, PR (2016).

Organizamos estudos com os gestores das instituições educativas com o cuidado de explicitar os princípios teórico-metodológicos estudados pelos professores para a compreensão dos fundamentos da condução da prática educativa que se apresentava como possibilidade assim como a atuação desses gestores na viabilização das necessidades ante a organização do trabalho pelos professores. Esses estudos contaram com a participação de pesquisadores e intelectuais que dedicam suas pesquisas à Teoria Histórico-Cultural e à Educação Infantil.

Efetivamos também estudos com o coletivo de profissionais que realizavam trabalhos junto aos professores e crianças. Citamos a reunião de estudo com os motoristas que transportavam as crianças, dialogando sobre o trabalho educativo realizado no município, os encaminhamentos necessários, as possibilidades de êxitos para o desenvolvimento das crianças e a importância dos motoristas que atuam no transporte escolar, que também contribuem com a formação humana. Destacamos uma importante orientação da coordenadora do Programa de Formação no tocante às músicas que as crianças ouvem quando estão no ônibus

escolar a caminho das instituições. Muitas vezes, o rádio encontra-se ligado em uma determinada estação e as músicas tocadas, em geral, abordam vocabulário impróprio, incitam a violência e a discriminação, opondo-se às proposições da Teoria Histórico-Cultural referencial que fundamenta a proposta de formação dos professores da Educação Infantil.

Em conformidade com as ações de formação junto aos professores, em uma proposição de Educação plena e de excelência, como defende Chaves (2014b), reafirmando a Teoria Histórico-Cultural como o referencial teórico-metodológico capaz de amparar a estudos e reflexões que favoreçam a organização da ação educativa, no Programa de Formação buscamos também ações junto aos familiares. Nestas, consideramos os princípios teóricos explicitados por esse referencial, que evidenciam o papel fundamental da educação e das relações de ensino.

Com a intenção de uma aproximação afetiva com os familiares e o estabelecimento de uma relação integrada e respeitosa, visando contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças, os estudos desenvolvidos orientaram encaminhamentos acerca da necessidade de aprimorar o diálogo entre a instituição e os familiares. Os professores compreenderam que tal aproximação poderia se dar por meio das vivências presentes na rotina, por meio da composição de um bilhete enviado para casa para informar ou solicitar algo, na composição de uma convite para uma mostra de trabalhos ou reunião, situações que inspiram a necessidade de se elaborar cuidadosamente um convite com a participação efetiva das crianças, e/ou a preparação de um espaço tornando-o acolhedor, demonstrando respeito e afetividade, estratégias de intervenção identificadas como possibilidades de “expressão máxima do afeto e humanização das relações” (CHAVES et al., 2015, p. 56).

A aproximação dos familiares com o processo de ensino e aprendizagem das crianças efetivou-se também por meio de palestras a eles dirigidas, realizadas pelos professores formadores que orientavam os estudos junto aos professores, uma proposição defendida por pela Coordenadora do Programa de Formação Continuada durante os cursos e estudos, que ocorreu em 2014 por meio do Programa de Formação para Familiares, intitulado “Escola e Família: diálogos necessários”, quando os professores formadores realizavam estudos com os pais, seguidos dos estudos realizados com os professores, abordando temáticas afetas ao desenvolvimento infantil, a Arte, e a Literatura.

Destacamos, entre as temáticas de estudo realizadas com os familiares, as denominadas *Familiares e profissionais da Educação: realizações e conquistas possíveis* – ministrada pela Prof. Dra. Marta Chaves (UEM); a *Educação Ética como responsabilidade social de pais e professores* – de responsabilidade da Prof. Dra. Lizia Helena Nagel (UEM); *A importância da música para o desenvolvimento humano* –, proferida pelo Prof. Dr. Guilherme Romanelli (UFPR); *Da importância do sim e da necessidade do não para a formação de crianças e jovens* –, Dr. Guillermo Arias Beaton (Universidade de Havana) e Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon (Universidade de Cruzeiro do Sul, SP).

Figura 2 – I Encontro de Formação Continuada para Familiares da Rede Municipal de Ensino: Realizações e Conquistas Possíveis – 2014



Fonte: Acervo fotográfico da Secretaria Municipal de Educação do município de Telêmaco Borba, PR (2014).

Enfatizamos a importância da composição de temáticas e a preciosidade da condução dos estudos com os professores e familiares pelos Pesquisadores de Instituições de Ensino Superior, mercedores de respeito e mérito por favorecerem o aprimoramento profissional dos professores e as vivências com conhecimentos aos pais. Podemos afirmar que estes últimos participaram efetivamente do processo educativo das crianças, mesmo não havendo a possibilidade de participação de todos os familiares das crianças matriculadas nas instituições educativas.

Certamente, os estudos dependem de uma continuidade, anunciada neste texto, possibilitando maior aprimoramento.

4.1.3 O processo de aproximação e estudos com os professores

Ao entender que devemos ter uma aproximação afetiva entre aqueles que estão em uma relação de ensino e aprendizagem, mesmo em condições objetivas de desgastes e dificuldades, iniciamos os estudos atendo-nos às questões relativas ao convite para esses encontros, bem como à preparação do espaço físico. Este, por meio de sua organização, revela nossas defesas e condutas.

Em geral, os professores são “convocados” para os estudos na perspectiva de que se trata de um dever burocrático e inerente à profissão. À medida que nos reuníamos sob a orientação da coordenação do Programa, passamos a compreender que os estudos podem sugerir um convite afetivo, cujas palavras aproximam e acolhem os envolvidos, e a linguagem e seus termos podem estar maximamente organizados, ainda que, na ordem administrativa, tal convite configure-se como uma convocação.

A constituição de um ambiente adequado aos professores também deve ocorrer, no entendimento de que estes precisam ter referências, proposições que contribuam com a promoção de um ambiente adequado às crianças, pois tal organização incide no desenvolvimento infantil. A esse respeito Vigotski (2010, p. 695) esclarece que

[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere no desenvolvimento da personalidade e de suas características ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio neste caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento.

Chaves et al. (2015, p. 58) asseveram que “a organização da rotina, do tempo e do espaço é essencial, podendo ser decisiva para estimular sentimentos positivos e desenvolver a criação artística na criança”. Desse modo, todas as ações têm relevância ao pensarmos na organização da formação continuada dos professores, e tal princípio deve se apresentar em todas as ações e condutas. Pautados nesses argumentos se deu a composição do espaço, com imagens, excertos de textos,

elementos relacionados às temáticas em estudo, garantindo o favorecimento de vivências estéticas elaboradas, pois “se não houver no meio a presença do que é aprimorado, não há o desenvolvimento de potencialidades humanas” (CHAVES, 2014a, p. 134).

A organização e o uso do espaço durante os cursos merecem especial atenção, sendo necessário garantir, em uma proposta de formação, que todos os professores envolvidos com determinada modalidade de ensino possam participar. Dependendo da quantidade de professores, por vezes é necessário que os mesmos estudos ocorram com grupos distintos, evitando-se grupos com número excessivo de participantes e a utilização de espaços grandiosos, descaracterizando a ideia de diálogos coletivos e aproximação nos estudos.

Os objetivos dos estudos dizem respeito ao desenvolvimento de professores atentos, ativos, amparados teoricamente para o desenvolvimento de sua prática, os quais educarão para o desenvolvimento de condutas pelas crianças. Consideramos ainda que “a conduta orientada a alcançar fins determinados é uma conquista do desenvolvimento que deve ser garantida pelo processo educativo” (PASQUALINI, 2015, p. 204), tal desenvolvimento deve ser favorecido com professores e crianças,

Nesse entendimento, uma das orientações reiterada pela coordenadora, tanto nas reuniões com a Equipe de Coordenação quanto nos estudos com os coordenadores das unidades e professores, foi que estes buscassem ocupar os primeiros lugares no auditório e sempre tivessem consigo um caderno para o registro dos estudos. Esclarecemos que os registros realizados em um curso ou reunião, sejam relacionados a uma afirmação apresentada, uma referência, ou a síntese do que se ouviu, é fundamental para preservar a memória e o desenvolvimento da atenção, da concentração e da linguagem, como nos orienta a Teoria Histórico-Cultural ao tratar do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Identificamos a relevância do professor da Educação Infantil desenvolver e assumir uma autoridade profissional, para que possa apresentar tal conduta frente à organização da educação das crianças. Orientamos ainda o coordenador pedagógico, importante mediador no processo de formação continuada, pois se as proposições nas instituições educativas não favoreciam o desenvolvimento intelectual significativo das crianças e se intencionarmos o aprimoramento dessas práticas, o coordenador, que está na instituição diariamente, é o profissional que

pode contribuir decisivamente com os estudos e recondução do trabalho junto às crianças.

Compreendemos que o coordenador pedagógico precisa realizar seu trabalho de forma a favorecer a execução do trabalho do professor. Para tanto, precisa compreender o referencial teórico, participar da formação continuada e organizar estudos para reafirmar os princípios estudados, possibilitando que sejam potencializados na própria instituição, como nos momentos em que o professor está em hora-atividade ou atividade extraclasse, tal como estipula o § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008. Esse artigo estabelece que o professor deve ter o período mínimo de 1/3 (um terço) da jornada docente destinado às atividades extraclasse³². Nessa direção, amparamo-nos nos escritos de Chaves (2014a, p. 130) quando afirma que

As equipes pedagógicas das instituições educativas têm um papel essencial neste processo. O de desenvolver estudos e discussões permanentes, para edificar a formação e não deixá-la reduzida aos intervalos de início, meio e final de ano letivo ou final de mandatos administrativos (grifos nossos).

Durante os cursos para estudo, os professores da Educação Infantil tiveram uma aproximação com os escritos da Teoria Histórico-Cultural. A cada curso, retomavam-se os conteúdos abordados nos encontros anteriores e as ações encaminhadas. Os professores, então, buscavam localizar um registro em suas anotações, e o socializavam, possibilitando a retomada dos estudos para o estabelecimento de nova síntese.

4.1.4 Desdobramentos e encaminhamentos de ordem teórico-metodológica

Os estudos iniciados com os professores no Programa de Formação Continuada tinham como premissa a ideia de que o mesmo rigor que precisamos ter no Ensino Superior é necessário na Educação Infantil. Pautados nas orientações e diálogos com a coordenadora do programa, fomos compreendendo que um não é igual ao outro, nem superior, mas ambos precisam estar pautados na ciência, em

³² Atividades extraclasse: período que deve ser reservado dentro da jornada de trabalho do professor para: estudo, planejamento e avaliação (BRASIL, 2012).

um exercício de organização cuja lógica é a coerência pedagógica resultante da harmonia com os fundamentos teóricos.

Assim, em decorrência dos estudos contínuos, durante o processo os professores compreendiam que na organização da Educação Infantil um procedimento didático não tem maior valor que outro. Para citar alguns exemplos, mencionamos que receber a criança todos os dias na instituição de forma afetiva fazendo-a sentir-se segura e amada não é menos importante que realizar a apreciação e reprodução de uma obra de Arte. Isso significa que todas as intervenções pedagógicas dos professores têm a finalidade de formação da criança, desde a maneira como abordamos ao vocabulário que utilizamos. Uma proposição apresentada aos professores, resultante de um dos encontros de estudo, quando realizamos o levantamento de termos/palavras comumente utilizadas com as crianças dos primeiros meses aos três anos, foi refletir sobre a necessidade de apresentar intencionalmente às crianças o que há de mais elaborado. Isso implica, necessariamente, que desenvolvamos esse cuidado e zelo em relação à linguagem e à comunicação.

Com o intuito de estabelecer uma relação com o cotidiano de professores e crianças, apresentamos aos primeiros alguns termos recorrentes nas comunidades e instituições educativas nas comunicações entre adultos, mas que por vezes são inoportunos e inadequados no processo de aprendizagem de nossas crianças. A intenção foi favorecer nossos estudos e reflexões no sentido de maximamente aprimorarmos os mecanismos o modo de comunicação com as crianças. Conforme enuncia Vigotski (2009), nessa conduta favorecemos a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares.

Os estudos e encaminhamentos constituíam rigorosamente sínteses, as quais contribuíam para a elaboração de documentos orientadores, de responsabilidade da Equipe de Coordenação, destinados aos professores. Foi um procedimento necessário para o fortalecimento e a compreensão dos princípios teóricos e dos encaminhamentos a serem desenvolvidos durante o percurso formativo por eles vivenciado, pois como explica Chaves (2007, p. 184)

Nesta perspectiva de continuidade de estudos, há valorização daquilo que os professores têm realizado. Para ilustrar a importância da retomada dos temas, no caso da música, por exemplo, podem-se perceber as mudanças de conceitos e conhecimentos musicais,

ampliando-se o repertório; e os educadores podem conhecer materiais didáticos diferentes dos habituais, com oportunidade de socializar e pensar experiências. Com isto percebe-se que os educadores demonstram a assimilação dos conteúdos trabalhados em fases anteriores e maior facilidade em compreender as atividades propostas em etapas que se seguem, fortalecem-se os hábitos de estudo, compreendendo-se a necessidade de disciplina para estudar (CHAVES, 2007, p. 184).

Durante os estudos, a coordenadora do Programa de Formação exemplificou como os princípios presentes no referencial teórico nos aproximando poderiam se apresentar nos recursos didáticos utilizados pelos professores com as crianças. Propôs trabalhos com: Colcha Roda de Conversa; Caixa de Pesquisa e Estudos; Caixas Didáticas; Dicionário Letras Vivas; Livretos e Cesto de Tesouros.

Tivemos a possibilidade de apreciar em um dos cursos, o recurso didático Colcha Roda de Conversa, idealizado e sistematizado pela Prof. Dra. Marta Chaves no ano de 2013, e que desde então vem sendo elaborado e composto em diferentes municípios do estado do Paraná e Rondônia. Essa foi uma das proposições apresentadas para a composição da rotina (tempo e espaço) das crianças. Ao identificarem nos estudos realizados a essencialidade de se planejar um espaço que apresente aos escolares uma composição que favoreça suas vivências estéticas, sejam nas áreas internas ou externas de convívio dos adultos e crianças, os professores passaram a compor a colcha de tecido com a escrita “Colcha Roda de Conversa” no centro utilizando retalhos. Como orienta Chaves et al. (2016), estes podem ser obtidos pelos adultos e crianças que integram a instituição.

Figura 3 – Registro afeto aos estudos com a Literatura, utilizando na composição do espaço o recurso didático Colcha Roda de Conversa no CMEI Clarice Lispector, PR



Fonte: Acervo fotográfico da Secretaria Municipal de Educação do município de Telêmaco Borba/PR (2015).

Outra proposição realizada junto aos professores foi a composição das “Caixas de Pesquisa e Estudos”, recurso didático que possibilita ao professor e as crianças o conhecimento da obra de um autor, por meio de pesquisa, leituras e estudo detalhado. Esse estudo organiza-se durante a composição de uma caixa, por meio da qual o professor promove o contato com a biografia e obras literárias dos grandes expoentes da Literatura Infantil (CHAVES, 2011). Nos cursos, compreendíamos que ao organizar uma intervenção junto às crianças, poderíamos favorecer a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como a memória, a atenção, a concentração, possibilitando a atividade de criação pela criança e o desenvolvimento de condutas como saber esperar para falar, apreciar elaborações aprimoradas, desenvolver o senso estético, em uma perspectiva de desenvolvimento coletivo e solidário.

As reflexões realizadas por meio da formação continuada favoreceram nossa compreensão acerca da necessidade de apresentar às crianças materiais aprimorados, sendo um deles as Caixas Didáticas. A composição desse recurso, constituído de uma caixa organizada conforme um tamanho estabelecido, encapada preferencialmente com tecido e que possui em seu interior um acervo de fichas compostas por uma temática específica (animais, flores, brinquedos, entre outras),

cujo conteúdo é estudado com as crianças favoreceu a realização de pesquisas pelos professores sobre tais temáticas, considerando a necessidade de compor as fichas que constituem o recurso, e atribuindo-lhes conhecimentos para o planejamento das intervenções pedagógicas.

O Dicionário Letras Vivas foi apresentado pela formadora em 2015. Trata-se de um recurso didático possível de ser elaborado durante o ano letivo em conjunto com as crianças. Consiste no estudo de palavras identificadas em histórias, poemas, músicas, passeios, termo que os educandos manifestam interesse em conhecer ou, ainda, uma palavra que o professor tenha desafiado a sala a aprender o significado.

Durante a formação, identificamos que o recurso poderia ser composto nas proposições junto às crianças, quando o professor inicialmente faria o registro de uma palavra, apresentaria a definição extraída de um dicionário de uso didático na Instituição; as crianças ouviriam uma primeira leitura realizada pelo professor de seu significado, leriam com o professor e registrariam, por meio da escrita ou desenhos, o significado do termo; em momento posterior, devidamente planejado e organizado, as crianças deveriam coletivamente atribuir um significado à palavra escolhida, tendo como ponto de partida a conceituação do dicionário. Esse recurso foi desenvolvido pelos professores e crianças a partir dos estudos realizados, pautados em autores como Ruth Rocha, José Paulo Paes, Tatiana Belinky, por meio de suas histórias e poemas.

Outra orientação em relação à organização de vivências com as crianças se deu por meio dos Livretos, recurso didático constituído por textos, imagens, ilustrações e informações sobre determinado expoente da literatura, poesia, música ou das artes plásticas a fim de que a sua produção artística e cultural seja apresentada às crianças. A composição do Livreto pode, ainda, contemplar a biografia de um autor, música, pintor, escultor, poeta, inventor, pesquisador ou algum nome de relevância na história da humanidade, possibilitando às crianças “[...] adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Vale ressaltar que o recurso “Cesto de Tesouros”, criado por Elinor Goldschmied, foi apresentado pela Prof. Dra. Marta Chaves como uma possibilidade de criação de estratégias junto aos bebês, orientando a composição de um cesto composto por inúmeros objetos.

Conforme os estudos do referencial teórico ocorriam, e os conceitos que pautavam as reflexões eram pelos professores conhecidos e compreendidos, identificávamos nos recursos didáticos a possibilidade metodológica de garantir que os fundamentos estudados se apresentassem nas proposições didáticas realizadas pelos professores por meio das intervenções de ensino.

Os recursos didáticos idealizados pela formadora Prof. Dra. Marta Chaves foram apresentados aos professores por meio de aproximações que se reapresentavam, com um detalhamento cada vez mais aprimorado, uma proposição organizada intencionalmente, atribuindo ao percurso de estudos uma condição aos professores de reflexão e síntese. Cada um dos recursos didáticos estudados, cuja composição estava amparada nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, eram compreendidos no percurso de estudos, e a cada curso novas indagações sobre a finalidade e necessidade dos recursos se apresentavam. Na mesma ordem, as possibilidades de intervenção também eram pelos professores identificadas e socializadas. Para a compreensão detalhada das possibilidades metodológicas com cada recurso didático, a coordenadora do Programa orientou, em reunião com a Equipe de Coordenação da Educação Infantil, que com base nos registros dos cursos e estudos realizados fossem elaborados documentos orientadores para serem encaminhados aos professores, detalhando a composição de cada recurso, evidenciando os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural dos quais estávamos nos aproximando.

A Equipe de Coordenação, após sintetizar os estudos realizados, revisar a literatura de estudo, dialogar com a coordenadora do Programa de Formação Continuada, fez a composição de roteiros de estudos relacionados à formação em curso e a encaminhou aos professores. Em idas à instituição, quando a Equipe de Coordenação da Educação Infantil agendava com a coordenadora da instituição e professores um estudo, esses documentos compunham o espaço de diálogo estabelecido. É importante destacar que antes da realização do Programa de Formação a ida à instituição era denominada *supervisão escolar*, e após a implantação do Programa de Formação, passou a ser chamada de *orientação de estudos*, orientação da coordenadora, em consonância com os fundamentos teóricos estudados e os encaminhamentos efetivados,

As orientações organizavam-se na lógica da continuidade, do aprimoramento daquilo que os professores estavam realizando, ou seja, de um recurso que haviam

iniciado a composição. Esse processo foi constituído por inúmeros desafios e impedimentos de ordem material, escassez dos materiais, em decorrência da necessidade de aprimorar os estudos para avançar na compreensão dos motivos para a organização de determinado recurso. Considerando a lógica da sociedade capitalista, do consumo exacerbado em que constituímos nossa subjetividade, havia sempre o desejo entre os professores de iniciar a composição de um recurso e não de dar continuidade à composição em curso e aprimoramento do recurso já iniciado.

Reafirmamos a necessidade de estudos sistematizados por meio de um Programa de Formação Continuada, sob a coordenação de estudiosos que buscam compreender os fundamentos de uma teoria, identificando possibilidades de intervenções metodológicas para as crianças da Educação Infantil, em uma perspectiva de aprimoramento.

4.1.5 Em busca do aprimoramento dos estudos

Todo programa de formação precisa ser avaliado frequentemente pelos envolvidos, identificando o que necessita ser retomado em termos de estudo, o que precisa ser reconduzido, o que foi proveitoso nos estudos e quais necessidades se reapresentam ou se constituem no decorrer do percurso de formação vivenciado.

Nesse sentido, uma das ações encaminhadas foi uma apreciação realizada pelos professores e coordenadores pedagógicos das escolas e Centros de Educação Infantil, que participavam do Programa de Formação Continuada de Telêmaco Borba, em relação aos estudos em andamento, quando foi possível perceber, ao final do primeiro ano, os avanços alcançados com as leituras, os estudos e as discussões. Os professores afirmavam que os encontros de estudo lhes propiciaram referências que contribuíram com a organização da prática educativa, e identificaram que o princípio da coletividade favorecia seu desenvolvimento, pois a adoção de procedimentos para a socialização dos trabalhos realizados e dos trabalhos em curso possibilitava que identificassem na prática uns dos outros possibilidades de intervenção pedagógica de aprimoramento do trabalho. Outra reflexão em relação às implicações da formação continuada para a constituição dos professores é que, à medida que os fundamentos da Teoria Histórico Cultural foram compreendidos pelos professores, e estes se apropriam dos

princípios teóricos, começam a identificar procedimentos e condutas que não se harmonizam com o referencial teórico estudado. Para demonstrar, citamos os questionamentos dos professores acerca de uma premiação que ocorria em uma ação anterior ao Programa de Formação, em que alguns professores da rede de ensino eram premiados pela prática educativa realizada e no decorrer do processo de formação identificamos que tal proposição precisava de recondução, pois não se harmonizava com os princípios teórico-metodológicos do referencial estudado.

Compreendemos como um dos importantes avanços a identificação dos professores da escola como espaço que deve favorecer o acesso à cultura, Ciência e a Arte. Nesse espaço, a delimitação de temáticas para pesquisa é ação indissociável do planejamento escolar e do conhecimento dos professores, devendo favorecer o aprimoramento da conduta de pesquisador para conhecer e posteriormente ensinar, por meio de estudos intencionais com as crianças.

Ao término do primeiro ano de formação, os professores identificaram como êxito alcançado a construção da identidade dos professores de hora-atividade, os quais, antes dos estudos, não tinham compreensão de qual sua função ante os diferentes grupos de crianças, uma vez que sua ação educativa estava por vezes pautada na organização do trabalho iniciado pelo professor titular ou ainda em proposições que não tinham uma sequência didática estabelecida. Após a formação continuada, constituíram temáticas de estudo que deveriam ser contempladas em seu planejamento, permitindo que o professor de hora-atividade pudesse especializar seu conhecimento, aprimorando os estudos e a prática educativa.

Havia ainda aspectos a serem vencidos, os quais precisavam ser valorizados e cuidadosamente encaminhados nos anos seguintes, uma vez que se caracterizavam como impedimentos para a realização de uma prática educativa de excelência. Dentre estes destacamos a escassez de determinados materiais para a composição de recursos didáticos e proposições junto às crianças.

Constatamos que mediante o percurso de estudos em andamento, a compreensão dos professores em relação à prática de educar as crianças, orientada a partir dos pressupostos teóricos das elaborações de Vigotski e dos intelectuais russos da Teoria Histórico-Cultural, foi ampliada e os professores passaram a apresentar outras indagações.

Se as dúvidas iniciais, apresentadas na introdução desta pesquisa revelavam a ausência de aprofundamento teórico, impossibilitando ao professor identificar qual

a função da escola de Educação Infantil e qual seu papel frente ao processo educativo, dando origem a questionamentos como: “Que atividades podemos realizar com as crianças?”; no decorrer do percurso de formação continuada, foi possível perceber que as aproximações iniciadas com a Teoria Histórico-Cultural possibilitaram aos professores compreender aspectos relacionados à função da instituição bem como a do professor frente ao processo de educação da crianças. Estes passaram a compreender como organizar a rotina da Educação Infantil, como podemos identificar nas indagações dos professores que se deram após o percurso de estudos iniciado: “Como trabalhar Arte com bebês?”; “Quais temáticas podem evocar passeios com os bebês?”; “Em situações de brincadeira, quando convém uma intervenção do professor?”; “Quais recursos e estratégias podemos organizar para o trabalho com a Literatura?”.

Essas indagações, resultantes do processo de formação continuada e das discussões em curso, anunciam uma condição dos professores em relação à organização do processo educativo. Ao questionarem como ensinar Arte, demonstram compreender que na Educação Infantil precisamos favorecer experiências com a Arte e com a Literatura. Ao abordarem a organização de passeios para as crianças pequenas, identificam que a rotina das crianças não pode estar pautada apenas no espaço da sala de atividades, precisa ir além do berço, carrinho ou bebê conforto; deve, portanto, priorizar às crianças experiências com elementos socioculturais.

Figura 4 – Registro fotográfico afeto a formação “Conhecendo os Modernistas Brasileiros: Ensinando e Aprendendo com a Arte, realizada no município de Telêmaco Borba, PR



Fonte: Acervo fotográfico da Secretaria Municipal de Educação do município de Telêmaco Borba, PR (2015).

Outra importante reflexão realizada pelos professores foi a identificação da brincadeira como atividade essencial da criança, em que o adulto precisa de forma planejada assumir determinadas funções, ora como aquele que propõe e ensina a brincar, ora como aquele que orienta e observa, ora como aquele que intervém constitui-se também como uma das reflexões e apropriações iniciadas pelos professores.

Após os quatro anos de desenvolvimento do Programa de Formação Continuada, constatamos como os estudos foram decisivos para os professores e crianças. Se no início de nosso percurso as proposições secundarizavam as máximas elaborações da cultura, em que como assevera Chaves (2007, p. 181) “tratamos do desperdício de alimentos e realizamos atividades com colagens de macarrão, arroz, chá, café, milho, feijão [...]”, o que tínhamos eram intervenções de sentido e significado às crianças, pautadas no patrimônio histórico-cultural, em que a *jequitiranaboia*³³ dos versos de Ruth Rocha passou a fazer parte do vocabulário das

³³ *Jequitiranaboia*, inseto que está no poema “Bichinhos de Jardim”, do livro **Toda criança do mundo mora no meu coração**, da escritora Ruth Rocha. Esse livro foi conhecido e estudado pelas crianças em situações de leitura, pesquisa e composições de arte, utilizando-se dos Recursos “Caixa Didática” e “Caixa de Pesquisa e Estudos”.

crianças, das vivências diárias, da constituição das experiências, da possibilidade de criação.

Em uma leitura detida dos registros das sínteses dos 186 professores e 37 coordenadores pedagógicos das escolas e Centros Municipais de Educação Infantil no último ano de desenvolvimento do Programa de Formação, em 2016, evidenciamos o aprimoramento do conhecimento dos professores com base nos fundamentos estudados, no desenvolvimento da linguagem escrita e dos termos por eles utilizados. Destacamos, dentre os registros, algumas reflexões apresentadas pelos professores.

Professora 1

“São estes momentos de formação com a Dra. Marta Chaves que compreendemos o quanto é importante termos um direcionamento, os estudos e a composição dos recursos didáticos é que nos possibilitam novas experiências e que potencializam as intervenções pedagógicas.”

Professora 2

“Os estudos realizados durante a formação têm contribuído para a organização do nosso trabalho pedagógico, proporcionando a ampliação dos nossos conhecimentos, *e propondo a organização de vivências que oportunizam às crianças estabelecer sentido e significado, ressaltando que quanto mais rica for a vivência, maior será o significado da criança.*”

Professora 3

“Ocorreram orientações, intervenções e parcerias junto as famílias, bem como diálogos, tendo com amparo teórico os estudos da formação o qual levou a uma melhor compreensão do grupo de que todas as crianças possuem inteligência e o desenvolvimento das habilidades dependerá das possibilidades a elas garantidas.”

Professora 4

“As formações contribuem para a compreensão, organização e desenvolvimento do nosso trabalho.”

Os escritos realizados pelos professores ao término do ano de 2016, por solicitação da Equipe de Coordenação e da Formadora, Prof. Dra. Marta Chaves,

demonstram como os estudos e encaminhamentos realizados por meio do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil - Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: realizações humanizadoras de Professores e Crianças foram decisivos para a organização da Educação Infantil no município de Telêmaco Borba, PR.

Como síntese das ações de formação continuada realizada nesse período de tempo e do registro desses estudos que resultaram em intervenções pedagógicas junto às crianças, ao final dos quatro anos de realização do Programa elaboramos um Caderno Pedagógico intitulado “Teoria Histórico-Cultural e Realizações de Intervenções Humanizadoras: Conquistas de Professores e Crianças na Educação Infantil”. A obra, constituída por dezesseis textos, elaborados coletivamente por pesquisadores, membros da Secretaria Municipal de Educação e coordenadores pedagógicos da rede municipal das escolas e Centros de Educação Infantil, apresenta o percurso de estudos vivenciado e os resultados alcançados.

4.2 DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA POSSÍVEL

O Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil apresentado nesta dissertação configura-se como um importante e necessário instrumento para a garantia de uma posição de estudos que assegure aos professores as condições necessárias à realização de uma prática educativa, bem como o atendimento ao ordenamento legal. Compreendemos que a legislação e as políticas para Educação Infantil apresentam, na atualidade, orientações necessárias, com contribuições que podem figurar como relevantes para a organização da prática educativa de professores se conhecidas e devidamente encaminhadas pelas Equipes de Secretarias de Educação.

Apresentamos, nesta subseção, uma modesta reflexão, com argumentos e proposições em direção à organização da Educação Infantil resultante dos estudos encaminhados por meio da formação continuada, observando as orientações legais que anunciam a possibilidade às crianças de aprendizagem e desenvolvimento por meio da apropriação da cultura maximamente elaborada. Uma Educação que em nosso entendimento deve ser organizada com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, referencial que, como explicitamos, compreendemos ser aquele

capaz de orientar os professores da Educação infantil na composição de uma proposta de ensino, considerando também as orientações e determinações legalmente estabelecidas.

Nossa discussão ampara-se detidamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas por meio da Resolução CEB/CNE nº 1 de 07 de abril de 1999, substituída uma década depois pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Em nível estadual, nos detemos na Deliberação de Educação Infantil do estado do Paraná nº 02/2014, que apresenta as Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, aprovada em 03 de dezembro de 2014, substituindo a Deliberação 01/2006.

Conforme publicizado em textos e documentos, a Educação Infantil constitui um direito da criança, como determina os documentos legais que estabelecem normas e diretrizes, como orientam a organização dessa modalidade de ensino compreendida como primeira etapa da Educação Básica: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009) e em nível estadual a Deliberação da Educação Infantil do Estado do Paraná (PARANÁ, 2014). Entendemos que o direito constituído na letra da lei é fato, assim como é fato que a oferta dessa modalidade não atende plenamente o direito constituído em relação à oferta de vagas na Educação Infantil para todas as crianças.

Esclarecemos que não intencionamos nos deter na discussão sobre a oferta de vagas e sim em como se efetivam os processos educativos das crianças que ingressam nas instituições, considerando as orientações legais e as defesas apresentadas acerca da formação continuada de professores, que compreendemos ser condição para a realização do processo educativo das crianças.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), tem sido uma prioridade as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças em uma perspectiva de continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Considerando que a função da instituição de Educação Infantil é ensinar conhecimentos científicos, promovendo a apropriação da cultura, ressalta Chaves (2014a)

[...] as instituições educativas só se justificam se, em todos os tempos e espaços e em todo tempo, ocuparem-se do desafio de disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas. Em outras palavras, significa dizer que na organização do ensino deve-se priorizar a defesa do desenvolvimento do espírito ativo, apreço à arte e ao conhecimento (CHAVES, 2014a, p. 85).

Com base nos escritos da autora, podemos identificar que o que deve orientar o trabalho junto às crianças é o conhecimento, e conforme o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as instituições educativas são caracterizadas como “espaços institucionais” (BRASIL, 2010, p. 12), reafirmado na Deliberação 02/2014 em seu artigo 4º. Portanto, a educação deve estar organizada em uma proposição de ensino favorecendo o acesso ao “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. Compreendemos que os professores devem estar amparados em uma formação contínua que os instrumentalize com os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de um currículo pautado no conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil garantam às crianças o acesso a “processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p. 18). Nesse sentido, há uma orientação explícita da necessidade da organização do processo educativo pautado na Arte e Literatura, em que a rotina (tempo e espaço) das crianças seja tomada por obras de Arte e composição artística; músicas e cantigas; jogos e brincadeiras; histórias e poemas; considerando e valorizando as vivências com as diferentes linguagens e como orienta a Deliberação nº 02/2014 em seu Art.15 “sem sobreposição do domínio do código escrito sobre as demais atividades (PARANÁ, 2014, p. 4). Isso significa que o trabalho com a linguagem escrita constitui as intervenções pedagógicas propostas às crianças e apresenta a mesma importância que as proposições afetas às demais linguagens, como o desenho, a pintura e outras. Tal compreensão precisa se dar em uma condição de estudo, por meio de cursos e reuniões que podem compor a formação de professores.

Ainda em relação à proposta pedagógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que para a efetivação dos objetivos estabelecidos nesse documento são necessários “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana

das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2010, p. 19). Evidenciamos a necessidade de proposições e encaminhamentos junto aos familiares, seja com a participação das crianças, como assinalamos quando descrevemos a possibilidade de uma aproximação afetiva por meio da composição de convites, ou em estudos direcionados.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à orientação expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no que tange à avaliação das crianças na Educação Infantil. Esta, de acordo com o texto, deve explicar “os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança”, que segundo a Deliberação 02/2014 em seu artigo 17, §1º, III, “devem se dar de forma contínua e sistemática”.

Nessa direção, o professor precisa compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, amparado em uma teoria que evidencie como ocorre tal processo, para que consiga efetivar o acompanhamento e registro, bem como ser orientado em direção à criação de estratégias de ensino para o favorecimento da aprendizagem e desenvolvimento.

Um último aspecto de igual importância que devemos destacar consiste na orientação apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em relação aos eixos norteadores para a organização da prática educativa na Educação Infantil, “as interações e brincadeiras” (BRASIL, 2010, p. 25),

Compreendemos que as determinações legais expressas nos documentos orientadores da Educação Infantil constituem importantes elementos para a organização da Educação Infantil em relação à prática educativa e à proposição de formação continuada junto aos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos sistematizados com base na Teoria Histórico-Cultural e em decorrência as proposições para a organização da formação continuada de Professores da Educação Infantil, pautados nas vivências e experiência principalmente na última década, compreendemos que a urgência de se atribuir a devida atenção e a importância necessária à formação continuada dos professores. Sem desconsiderar os inúmeros desafios que se apresentam, identificamos que é possível a organização de uma formação constituída por encaminhamentos teórico-metodológicos com base em estudos contínuos realizados por meio de uma ordenação programada com cuidado e responsabilidade, proposição apresentada e defendida na organização de estudos que constituem o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil.

Compreendemos que não podemos tratar da formação de professores sem nos pautarmos nas condições histórico-sociais em que esta ocorre, cujos determinantes, principalmente econômicos e políticos, interferem nos encaminhamentos afetos à formação continuada junto aos professores e conseqüentemente na realização de uma prática educativa com as crianças.

Nestas considerações finais, destacamos que, a nosso ver, a formação contínua do professor, como o próprio termo sugere, não pode ser uma ação espontânea, pautada na individualidade e em experiências de estudo desarticuladas. Ressaltamos, com isso, que não podemos ter uma formação que ora propõe a discussão sobre a composição dos espaços, ora propõe estudos sobre intervenções com a Arte sem a compreensão, por parte do professor, de que a organização do espaço é constituída de estudos relacionados à Arte, que esses estudos e as proposições junto às crianças constituem e são constituídos no tempo e espaço educativo. Em outras palavras, o professor deve compreender que é por meio das proposições de estudo e das composições artísticas delas decorrentes, realizadas com as crianças, que se dará a composição do espaço, e que tal organização atribui sentido e significado ao trabalho educativo, tendo como amparo um referencial teórico.

Nesse sentido, afirmamos que as ideias de Vigotski (2009) e dos intelectuais de sua escola nos indicam princípios basilares para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Também nos direcionam à aproximação das

crianças, com a Ciência e a Arte, possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento a estas nas relações de ensino.

Defendemos uma formação contínua amparada na prática educativa do professor, buscando sua elaboração e aprimoramento por meio dos estudos relativos aos fundamentos que orientam a organização do ensino, atendendo, portanto, às necessidades e interesses tanto dos professores como das crianças, de forma a constituir uma unidade de sentido e significado, como esclarece Chaves (2014a).

Nessa direção, pontuamos que a formação continuada deve favorecer a compreensão, a avaliação, e quando necessária, a recondução da prática desenvolvida. Essa possibilidade se apresenta, em nosso entendimento, mediante estudos densos e direcionados, em que o professor desenvolve uma conduta de estudo para então orientar o a conduta de estudos das crianças, tendo como pressuposto que uma ação justifica a outra, ao mesmo tempo que complementa e contribui para o aprimoramento do trabalho educativo na Educação Infantil, tornando-o cada vez mais elaborado, especializado.

Para tal especialização, há necessidade de uma conduta profissional pautada nos interesses coletivos, com uma programação que garanta os estudos com todos aqueles que partilham responsabilidades no processo educativo das crianças. Com isso, queremos evidenciar a importância de todos os profissionais da escola, assim como da higiene, alimentação e transporte que contribuem com o processo de Educação das crianças (CHAVES, 2014a).

Os estudos e desenvolvimento dos professores e crianças se apresentam como uma possibilidade se a condução do processo de formação for devidamente organizada, se as Equipes de Secretaria, em âmbito estadual e municipal, tiverem sobriedade e responsabilidade em buscar a aproximação com as pesquisas e os pesquisadores, considerando que tal aproximação é condição basilar para o desenvolvimento de uma proposta que poderá constituir um Programa de Formação Continuada.

Consideramos que o inverso por vezes é uma realidade, há um distanciamento que não está relacionado apenas ao aspecto geográfico, mas um distanciamento teórico, influenciado pelas ideias propagadas no campo educacional, por decisões administrativas que podem estar relacionadas à necessidade de economizar recursos, ou por compreensões iniciais, em que se consideram que os

próprios Professores da rede de ensino podem organizar e conduzir os estudos. Não intencionamos causar demérito aos profissionais, pois reconhecemos que estes podem e devem participar ativamente das conduções dos estudos, mas deve-se ter a sobriedade para identificar que os estudos realizados por pesquisadores nas Instituições de Ensino Superior podem contribuir decisivamente na organização da Educação das crianças, considerando a complexidade dos estudos já realizados.

Nessa lógica, refutamos propostas de formação que se caracterizam pela ausência de ampliação das experiências e as propostas que se organizam em uma perspectiva de entretenimento e motivação, com uma fragilidade teórica que em nada contribui com a percepção do professor em relação ao seu trabalho, em relação ao ato de educar as crianças, impedindo que este se desenvolva enquanto um profissional da Educação.

Defendemos uma formação continuada que se contrapõe à ideia de segmentação, organizada em encontros que se dão esporadicamente, sem encaminhamentos e acompanhamento das equipes diretivas. Reafirmamos assim nosso posicionamento acerca da importância da formação que apresenta desdobramentos, como orientações e encaminhamentos didáticos que potencializem a coletividade e a continuidade de estudos, em que se apresentem zelo e rigor com a participação de todos os envolvidos na educação das crianças.

Salientamos que os professores precisam, por meio da formação continuada, ampliar seus repertórios, tendo condições de analisar, realizar ponderações sobre o que e como ensinar, relacionar, criar, organizar seu pensamento em direção à organização do trabalho educativo. Acreditamos que os professores até mesmo sem as condições objetivas são desejosos de aprender, organizar seu trabalho com coerência, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Evidenciamos assim a necessidade de continuação dos estudos com vistas ao aprimoramento do trabalho que realizamos como professores da Educação Infantil, pois este se configura como o conjunto de estratégias para desenvolvermos com as crianças as condutas humanas. Consideramos que a desigualdade com que nos deparamos seja na instituição, seja em espaços da sociedade não tem origem nos fatores biológicos, mas resulta de outras formas de desigualdade, como a econômica, a de classe, as de interação, aprendizagem e desenvolvimento a que estão expostas as crianças em seu tempo de vida (VIGOTSKI, 2001b). Destacamos a necessidade de uma Educação Infantil que possibilite às crianças a aprendizagem

e o desenvolvimento que a apropriação da cultura maximamente elaborada pode favorecer, em uma perspectiva de superação dessas desigualdades, como propõem os escritos da Teoria Histórico-Cultural.

Compreendemos ainda que inúmeros são os desafios na Educação Infantil e na formação de professores, sejam de ordem Legal, pois como assinalamos, há avanços na legislação, no entanto as proposições encaminhadas de formação de professores que se apresentam por vezes desconsideram tais preceitos legais. Identificamos ainda retrocessos no cenário educacional, tais como a ausência de continuidade das políticas públicas, pois lamentavelmente muitas vezes a cada nova gestão pública e administrativa que se inicia, os estudos e avanços são, por decisões de determinados grupos políticos, desconsiderados e posturas e encaminhamentos pautados em interesses que não consideram a coletividade ocasionam retrocesso (CHAVES, 2014a).

É necessária continuidade na formação de professores e investimento de recursos na educação. Nessa direção, a composição de Programas de Formação Continuada para os professores, pois essa garantia é decisiva para a organização e realização de uma Educação Infantil desenvolvente.

Reiteramos nossa defesa por uma formação contínua, cujos estudos e reflexões coletivas estejam pautados em uma perspectiva em que o professor tenha a possibilidade de realizar uma formação que lhe possibilite dar real significado ao conhecimento apropriado no decorrer de sua formação inicial. E mais, que contribua para a aquisição e aprimoramento dos conhecimentos necessários a este, possibilitando-lhe atribuir significado à ideia que o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, como propõem os estudos teóricos defendidos nesta dissertação.

Buscamos evidenciar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural da Escola de Vigotski, que se fundamentam nos preceitos do Materialismo Histórico e Dialético como o referencial teórico-metodológico capaz de subsidiar e amparar os estudos e reflexões que podem se efetivar em processo de formação continuada a ser realizado pelas Secretarias de Educação ou de Estado junto aos professores e equipes de coordenação e favorecer a mobilização de estudos e discussões sobre essa temática.

Os êxitos e conquistas do Programa de Formação que vivenciamos, sem desconsiderar os desafios presentes, são comprovados pelas aprendizagens e

desenvolvimento de Professores e crianças, resultantes de um estudo coletivo coordenado de maneira afetiva e científica, que podemos localizar nos escritos, composições e imagens que cristalizam as vivências no município de Telêmaco Borba, PR.

Cabe destacar o papel determinante dos Coordenadores que atuam nas instituições educativas, pois estes podem contribuir decisivamente para os êxitos de um Programa de Formação Continuada, aproximando os estudos dos professores com os encaminhamentos e reiterando as orientações, alicerçados em fundamentos teóricos, com a intencionalidade de realizações educativas desenvolventes.

Salientamos que os Coordenadores de Secretaria, considerando os estudos intensos e as possibilidades de experiências formativas, apresentam uma condição privilegiada de aprimoramento, uma vez que na constituição e desenvolvimento do Programa de Formação, como apontamos neste texto, participaram integralmente dos estudos propostos com os professores, “ouvindo mais do mesmo”. Isso lhes imprime a necessidade de intervenção e a responsabilidade de orientar a organização do processo educativo organizado pelos professores.

Concluimos que a continuidade não está assentada no tempo destinado à formação dos professores, mas sim na integração constituída de conteúdo e forma, o que requer o planejamento de uma programação de estudos e encaminhamentos capaz de integrar os elementos relacionados à Educação das crianças de tal forma que toda ação, por menor ou mais simples, se justifique e seja justificada pela lógica do conhecimento.

Portanto, a formação continuada dos professores é uma urgência nas redes de ensino, pois se apresenta como a possibilidade de favorecer estudos contínuos para a organização da prática educativa, sua avaliação e recondução e seu aprimoramento. Afirmamos assim a contribuição da Teoria Histórico-Cultural enquanto referencial humanizador, capaz de instrumentalizar os professores para a organização da Educação e das relações de ensino, oferecendo respostas aos anseios e desafios que vivenciamos diariamente na Educação Infantil, possibilitando a busca de uma educação plena a todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. M. R. F.; A formação do profissional de educação infantil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994. Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 123-128.

BOLETIM Informativo do DESA Olho Clínico, **Creche Edith Gordan**: 50 anos de existência. Telêmaco Borba Paraná, p. 1-3, nov. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil** promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Diário Oficial da União; MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc>>. Acesso em: 3 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer do CNE/CP nº 009/2001 aprovado em 8 de maio de 2001. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9. ed. São Paulo: RT, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer do CNE/CP nº 5/2005 aprovado em 13 de dezembro de 2005. Reladoras Clélia Brandão Alvarenga e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP nº 01/2006, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Parecer nº 18 de 2012 CEB/CNE**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, DF: CEB/CNE, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/setembro-2012-pdf/11795-pceb018-12>. Acesso em: 22 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF: MEC, 2016.

CAMPOS, M. M. Prefácio. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 7-9.

CASASSUS, J. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto de Globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil. Araraquara, 2011. 71 f. Relatório (Pós-Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Araraquara, 2011.

CHAVES, M. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 11., 2012. Maringá. **Anais eletrônicos**... Maringá: UEM/PPE, 2012. p. 1-2. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/gp/04_CHAVES.pdf>. Acesso em: 9 set. 2017.

CHAVES, M. Formação Contínua e Práticas Educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e Desenvolvimento Humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação Escolar. Jundiaí: Paço Editorial, 2014a. p. 119-137.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá: DTP, v. 17, n. 3, p. 81-91, jan./abr. 2014b. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28210>>. Acesso em: 28 out. 2015.

CHAVES, M.; DREWINSKI, J. M. de A.; BENATO, E. A. B.; LOPES, R. de C. S.; ZABOROSKI, I. de F. Família e instituição: das necessidades e possibilidades de integração entre familiares e profissionais da Educação Infantil. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da educação infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Curitiba: SEED/PR, 2015. p. 51-59.

CHAVES, M.; MAX, A.; MOURA, D. C.; WALDMAN, S. C.; SUAREZ, T. A. M. **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na educação infantil. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2016.

CHAVES, M.; STEIN, V.; CALEJON, L. M. C. Formação de professores e intervenções educativas humanizadoras: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. In: BEATÓN, G. A.; CALEJON, L. M. C.; ELEJALDE, M. F. (Org.). **Enfoque Histórico-Cultural**: problemas de las prácticas profesionales. São Paulo: Terracota, 2017. v. 2. p. 235-244.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar (hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. In: . **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 75-106.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FACCI, M. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vigotskiana. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 315-328, jul./dez. 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, C. G.G.S.G.; CASAGRANDE, M. A.; PITTNER, M. C. Formação de Professores: Conquistas e realizações na Educação Infantil. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da educação infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Curitiba: SEED/PR, 2015. p. 13-23.

KEACH, W. **Em Literatura e Revolução**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LIMA, E. A.; CASTRO, R. M. de. Narrativas e atividade docente: perspectivas e desafios metodológicos para a pesquisa em educação e formação de professores. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 81-100, jan./abr. 2014.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A. O(a) Professor (a) da Infância: Reflexões sobre a Formação Docente numa Perspectiva de Humanização. **EdUECE**, Fortaleza, Liv. 2, p. 13-21, 2014. Disponível em: <[http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/O\(A\)%20PROFESSOR\(A\)%20DA%20INF%C3%82NCIA%20REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DOCENTE%20NUMA%20PERSPECTIVA%20DE%20HUMANIZA%C3%87%C3%83O.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/O(A)%20PROFESSOR(A)%20DA%20INF%C3%82NCIA%20REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DOCENTE%20NUMA%20PERSPECTIVA%20DE%20HUMANIZA%C3%87%C3%83O.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MARIE, J.-J. **História da Guerra Civil Russa: 1917-1922**. Tradução de Patrícia Reuillard e Janyne Martini. São Paulo: Contexto, 2017.

MARTINS, L. M. Formação de Professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S.; SILVA, V. P. da (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 449-475.

MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-Cognitivo de Crianças de 4 a 6 Anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil**. 2. ed. Campinas, SP: Alinea, 2010. p. 63-92.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010 (Coleção PROPG Digital - UNESP).

MARX, K. **A Miséria da Filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MELLO, S. A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **Revista Cadernos de Educação**, São Paulo, n. 50, p. 1-12, 2015.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M.C. Formação de Professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico Cultural. **Revista Contraponto**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 259-274, maio/ago. 2014.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes de rede de ensino. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**, São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/rede-de-ensino/>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Revolucionário inquieto. **Revista Educação**, São Paulo, v. 15, n. 45, p. 6-19, set./dez. 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4114715/mod_resource/content/1/Revolucionario%20inquieto.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º02/14**. Curitiba: CED/PR, 3 dez. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações Pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Curitiba: SEED/PR, 2015.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do Ensino na Educação Infantil à luz da Perspectiva Histórico-Crítica e Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. R. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014. Disponível em: <www.reveduc.ufscar.br > Capa > v. 8, n. 3 (2014) > Prestes > Acesso em: 17 jan. 2017.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 372-340, jul./set. 2012. Disponível em < www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n3/03.pdf> Acesso em: 20 de jul. 2017.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SAVIANI, D. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

STEIN, V. **A Educação Estética**: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

TROTSKI, L. **Moral e Revolução**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 11 out. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas, Tomo III, 1931. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/.../.../Tomo%203.pdf?>. Acesso em: 15 nov. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2001b.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pillegi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. Revisão técnica e da tradução de Solange Affeche. São Paulo: Martins Fontes; Editora WMF, 2014 (Textos de Psicologia).