

É POSSÍVEL EXPANDIR AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM ENSINO CRÍTICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

*IS IT POSSIBLE TO MEET TRAINING NEEDS AND EXPAND TEACHER
CONCEPTIONS ABOUT THE ROLE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION?*

Thaís Coutinho de Souza Silva ¹
Iara Vieira Guimarães ²

Resumo: O presente artigo traz discussões acerca da formação continuada docente, com professoras que trabalham no contexto da educação infantil e atendem crianças menores de seis anos de idade, a partir dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa e do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica. A problemática se refere aos possíveis impactos de uma formação continuada para a expansão de concepções pedagógicas de professoras da educação infantil. Nesse contexto, a principal finalidade do estudo se constituiu em realizar uma proposta de encontros formativos, com vistas a identificar, analisar e superar as necessidades formativas desveladas pelas professoras colaboradoras da pesquisa. Os dados foram produzidos a partir dos encontros com um grupo colaborativo composto por sete professoras. A partir das necessidades formativas manifestadas, categorizamos e desenvolvemos a proposta de formação contínua. As análises empreendidas reforçam a necessidade de que as formações avancem significativamente para além da reflexão da prática sobre a prática.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação infantil. Pesquisa-ação. Necessidades formativas.

Abstract: This article discusses continuing teacher education, with teachers who work in the context of early childhood education and assist children under six years of age, based on the assumptions of collaborative action research and the theoretical framework of historical-critical pedagogy. The problem refers to the possible impacts of continuing education for the expansion of pedagogical concepts of early childhood education teachers. In this context, the main purpose of the study was to carry out a proposal for training meetings, with a view to identifying, analyzing and overcoming the training needs unveiled by the research collaborating teachers. Data were produced from meetings with a collaborative group composed of seven teachers. From the manifested training needs, we categorize and develop the continuous training proposal. The analyzes carried out reinforce the need for training to advance significantly beyond the reflection of practice on practice.

Keywords: Continuing teacher education. Child education. Action research. Training needs.

-
- ¹ Doutora em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é professora substituta na
 - ² Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9760073640184964>.

Introdução

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (Galeano, 2002, p. 12).

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

Assim acontece com nossas crianças na realidade da educação infantil. É necessário partir do desenvolvimento real da criança, daquilo que ela consegue realizar sem ajuda e oferecer possibilidades de novas compreensões e de aprendizagens mais elaboradas, a partir da ação do professor no contexto de sala de aula.

Compreendemos a infância como uma construção histórica, cultural e social Ariès (1986); Vigotsky (1995); Leontiev (2010) e a criança como sujeito humano de direitos. A história da infância se distingue da história da criança e não expressam o mesmo significado, sendo apreendidas em contextos culturais e tempos históricos diferentes. A palavra infância está diretamente relacionada à condição social, já a palavra criança faz referência ao sujeito Gonçalves (2016).

De acordo com Mello (2007, p. 90), a “infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”.

De tal modo, a pesquisa de doutorado que origina este artigo, surge destas reflexões acerca da necessidade de uma formação continuada de professores que contribua para uma análise crítica no que concerne ao exercício de sua prática social que é docência. Nesta pesquisa, situamos de maneira específica, professores que atuam no contexto da educação infantil.

Assim, neste artigo apresentamos um recorte das análises produzidas para re/pensarmos as possibilidades de um ensino crítico no âmbito escolar, desde a mais tenra idade, ou seja, na educação infantil junto às crianças bem pequenas, a partir da formação continuada de professores. Neste cenário a problemática que impulsionou as análises desta pesquisa esteve intrinsecamente ligada aos possíveis impactos de uma formação continuada que partisse das necessidades formativas de professoras que pudessem atuar como colaboradoras da pesquisa.

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

Para tanto, nos aspectos metodológicos efetivamos uma pesquisa-formação, em que foram realizados encontros formativos com sete professoras de educação infantil da Rede Municipal de Ensino que aceitaram o convite para colaborar com a pesquisa. Nesta conjuntura denominamos como uma pesquisa-ação colaborativa, tendo em vista, que a pesquisadora estava inserida no campo de trabalho das professoras, exercendo a função de coordenadora pedagógica da escola a que pertenciam.

Portanto, apresentamos neste texto um esboço de como os encontros de formação continuada evidenciaram as principais necessidades formativas das professoras colaboradoras e, em seguida, expomos nossas análises sobre os possíveis avanços alcançados para a expansão do pensamento crítico destas professoras, a partir dos encontros formativos. Os aspectos metodológicos empregados para a efetivação da pesquisa são elucidados ao longo das descrições a

respeito do desenvolvimento da pesquisa, bem como, das exposições sobre encontros formativos.

A concepção de infância e de criança em uma perspectiva crítica

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

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

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

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

Sendo assim, ambos os autores fundamentados no materialismo histórico-dialético, defendem o processo de constituição do homem a partir da concepção de historicidade e da percepção dialética da realidade. Nos pressupostos de Saviani (2011), a necessidade do homem de produzir sua própria existência impõe a condição de que fora do meio humano os indivíduos não sobrevivem. Os bebês humanos, ao nascerem, necessitam do auxílio dos adultos para permanecerem na espécie humana, necessitam ser formados e educados, pois, sem isso não ascendem à condição humana, ou seja, fora do meio humano o sujeito perece ou não adquire a forma humana. Diante disso, assumimos a concepção de que a criança necessita se apropriar dos saberes produzidos historicamente pelos homens para se constituir culturalmente.

Na busca pela compreensão de como se consolidou o atendimento às crianças pequenas no Brasil, do contexto social e histórico em que se instaurou, precisamos retomar aspectos mundiais que antecedem a sua implementação prática no âmbito brasileiro. Conforme salienta Pasqualini (2010b), a criação de contextos institucionais destinados à criança é um fenômeno relativamente recente na história. Durante a maior parte da história, as sociedades estavam voltadas para suprir as necessidades primárias, de sobrevivência e socialização que decorrem da condição biológica e social da criança. Sendo importante considerar que tais necessidades foram supridas por meio de práticas espontâneas no contexto da família e da comunidade.

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

Neste contexto, consideramos que as necessidades formativas elencadas e emergidas nesta

pesquisa, apresentam resquícios das bases que consolidaram a inserção da criança pequena no cenário escolar, e dos moldes em que o estereótipo da professora que trabalha na educação infantil se estabeleceu ao longo da história.

As necessidades formativas docentes evidenciadas nos encontros de formação continuada

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

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

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

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

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

Assim, constituir um grupo colaborativo e construir um processo de formação continuada em nossa concepção, tende a favorecer a manifestação das necessidades formativas individuais e coletivas, na medida em que o grupo seja um ponto de acolhimento e debate e o professor se sinta engajado para partilhar sentimentos, frustrações, angústias, dúvidas e equívocos que não encontra meios de expor em formações instrumentais e formais estabelecidas em momentos singulares, destinados a estudos no âmbito da escola ou dos centros de formação.

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

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

As aspirações de formação se expressam a partir de dificuldades não resolvidas na prática docente que, por essa

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

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

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

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

Propomos uma discussão acerca de cada uma das três necessidades formativas destacadas, para compreender em quais aspectos elas foram superadas a partir das ações formativas. Vale ressaltar que fragmentamos as necessidades formativas apenas para efeito de organização do texto, contudo, são compreendidas nessa pesquisa de maneira indissociável.

A primeira necessidade formativa: relação teoria e prática na formação inicial e continuada

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

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

O esvaziamento da educação escolar, portanto, passa pela negação do conhecimento como necessidade ontológica para a decodificação da realidade. Ora, se não há conhecimento a ser ensinado, não há ato educativo. Consequentemente, o professor cai numa armadilha que o transforma em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as

condições objetivas de realização de sua atividade (Marsiglia; Martins, 2013, p. 98).

Os destaques feitos pelas professoras colaboradoras sobre o distanciamento entre a teoria e prática se referem aos aspectos da formação inicial e continuada. Por exemplo, a partir da pergunta motivadora: “*Na sua constituição como professora, você considera que a formação continuada tenha contribuído para a sua profissionalização? E a formação inicial foi importante?*”, a professora Manuela apresenta uma queixa, em sua resposta, sobre as formações de maneira geral:

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

Mediadora: E Especialização você já fez?

Professora Manuela: Fiz Pós-Graduação.

Mediadora: E o que achou?

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

Avaliamos que a consideração feita acima pela professora Manuela, sinaliza que em sua compreensão, as formações realizadas não impactaram de maneira efetiva na sua prática pedagógica, e que a formação inicial na Universidade embora tenha oferecido bases teóricas de reflexão, não foi sua principal formação, visto que, na troca com profissionais mais experientes e nas vivências do cotidiano escolar é que, segundo ela, aconteceu sua formação primordial. A professora destaca que no curso de Pedagogia poucos professores ofereceram elementos que colaborassem para uma atuação docente em sala de aula. Muitas vezes, o foco era a leitura de textos, mas não havia a materialização da teoria nas possíveis vivências cotidianas.

Diante das falas reiteradas das professoras sobre essas lacunas de caráter prático na formação inicial e também na formação continuada, categorizamos essa como uma necessidade formativa com a qual deveríamos trabalhar mais especificamente, de modo a ressaltar a unidade existente entre teoria e prática e a reflexão de que uma está em constante conexão com a outra. Nesse sentido, mesmo quando se prioriza o conhecimento empírico, existe uma teoria que embasa essa ação.

E na busca por provocar discussões que permitissem a elaboração de um pensamento teórico sobre a relação dialética entre teoria e prática, propusemos o estudo dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica em consonância com a perspectiva Gramsciana de que a práxis enquanto “atividade essencial” de produção da humanidade, enquanto compreensão da prática social humana insere-se, portanto, como forma de distinguir a ação do homem consciente e crítico da ação do homem prático, que se traduz em uma ação alienada” (Baptista; Palhano, 2011, 2012, p. 45). As narrativas, de maneira geral, não demonstravam o conceito de que o conhecimento teórico poderia abarcar reflexão e desenvolvimento intelectual do profissional e, conseqüentemente, um avanço qualitativo da prática. Por essa razão, a pesquisa se desenrolou na busca por ações formativas que propiciassem uma avaliação juntamente com as professoras sobre os limites do conhecimento prático.

Isso porque estamos de acordo com as elucidações apresentadas por Marsiglia e Martins (2013) quando afirmam que:

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

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

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

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

Portanto, o autor afirma que mesmo quando há uma negação da teoria em favor da prática, existe uma ideologia teórica por detrás de tal concepção, sendo assim, a neutralidade é utópica.

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

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

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

Professora Ana: Acho interessante ressaltar que não me recordo de ter sido abordada com clareza as concepções liberais e progressistas que o texto traz, na época em foi

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

Discutimos no momento do quarto encontro formativo, que a nossa forma de lidar com conceitos, de modo que venha a se tornar uma aprendizagem significativa, muitas vezes, não se realiza porque sem o movimento “de apropriação da realidade pelo pensamento por meio da passagem do abstrato ao concreto, isto é, sem a mediação da análise teórica, esse contato direto com a realidade produz no pensamento apenas uma representação caótica, superficial e fetichista” (Duarte, 2006, p. 100). As professoras colaboradoras completaram a discussão sobre a falta de discernimento que tinham antes dos encontros formativos, acerca das concepções liberais que abarcam algumas tendências pedagógicas, com a seguinte reflexão: Quais características deveria possuir o professor a ser formado nos cursos de graduação?

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

Durante a formação inicial efetuada, na maioria das vezes, as colaboradoras afirmaram que estudavam a partir de fragmentos dos textos, que raramente eram trabalhados livros completos de determinado autor, o que dificultava a compreensão do pensamento global de determinada teoria, bem como, sua epistemologia, sendo apenas um volume exacerbado de cópias de textos que acabavam se perdendo com o tempo e a realização das avaliações.

Nesse aspecto, a própria pedagogia histórico-crítica não era compreendida até os encontros formativos como uma teoria progressista que destoasse do ideário construtivista. E, do mesmo modo, a teoria desenvolvida por Vigotski estava associada também a uma perspectiva construtivista voltada apenas para o sóciointeracionismo. Ambas as conceituações traziam, portanto, equívocos de interpretação, ou mesmo, pouco aprofundamento epistemológico das concepções teóricas dos autores de referência. Segundo as professoras colaboradoras, esse ecletismo teórico acontece pela falta de formações que aprofundem no estudo das abordagens teóricas dos estudiosos da educação. Conforme enfatiza a professora Ana:

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

A partir desse relato da professora Ana, foi possível salientar para o grupo a importância e a necessidade da leitura e discussão de textos para a formação continuada. Lembramos inclusive que no momento inicial da proposta formativa, as colaboradoras não eram receptivas à ideia de trabalharmos muitos textos. Justificaram que esse comportamento se deve à sobrecarga de trabalho demandada ao professor, que não encontra tempo para se dedicar a uma formação com a devida prioridade, mas que reconhecem a partir desta pesquisa-formação a importância das leituras propostas.

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

Nesse sentido, apresentamos a narrativa da professora Eloah para assinalar alguns avanços que as discussões teóricas permearam no processo de superação das necessidades formativas, especialmente, na relação teoria e prática na formação inicial e continuada ao responder a seguinte pergunta: “O que os encontros formativos demonstraram com relação às necessidades teórico-práticas?”:

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

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

A segunda necessidade formativa: a desvalorização profissional na educação infantil

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

Nos encontros de formação continuada essas problematizações estiveram presentes em determinados momentos de estudo e com base em algumas narrativas das professoras colaboradoras que destacamos a seguir, evidenciamos os motivos pelos quais essa temática se caracterizou como necessidade formativa do grupo colaborativo.

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

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

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

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

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

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

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

Realizamos um debate no sexto encontro formativo sobre essas questões, dando ênfase ao fato de que trazem em si uma série de características idealizadas que, muitas vezes, não são refletidas no cotidiano. Constatamos a necessidade de termos um aporte teórico que tratasse de maneira aprofundada, temas que abordamos na superficialidade e que têm impactos na constituição profissional na educação infantil.

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

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

Professora Giovanna: Os encontros formativos ampliaram a visão sobre o que mantém a desvalorização profissional para

esse nível de ensino, na medida em que, podemos reconhecer ações que colaboram para isso (8º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

Professora Rubi: Para alcançar uma valorização precisamos buscar a conscientização dos pais, porque quando insistimos em superar o caráter assistencialista da educação infantil, eles também insistem em manter. Por exemplo, nos momentos em que tentamos falar com os pais sobre algum conteúdo trabalhado com as crianças, na maioria das vezes, eles interrompem a conversa para perguntar se a criança comeu bem, tomou banho e outros aspectos relativos ao cuidado. Os pais não percebem que é importante a criança aprender, ter conhecimento (8º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

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

A terceira necessidade formativa: pressupostos das tendências pedagógicas e teorias de aprendizagem

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

A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica? [...] É possível articular a questão da relação entre forma e conteúdo com a da socialização do saber produzido (Saviani, 2011, p. 66).

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

Professora Ana: Quando eu entrei como professora em 1993, o trabalho era bem tradicional, era aquela folha mimeografada, era o pontilhado, era do mesmo modo como eu tinha aprendido na escola estudando, na faculdade foi o que tivemos também, ou seja, não havia mudança. Depois disso, vieram outras propostas que apontavam que o trabalho não poderia mais ser daquela forma, passaria a ser construção, de modo que as

crianças deveriam construir. Com isso, eu tive que reaprender, como se eu tivesse que entrar na escola de novo e reaprender todo o processo. Hoje eu percebo que existe uma perspectiva, ou um direcionamento, de voltar ao que eu fazia lá no começo. Então eu me orgulho do que faço hoje, mas eu sofro porque pode haver um retrocesso. (1º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

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

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

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

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

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

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

Para isso, utilizamos neste momento da formação continuada os estudos de Libâneo (2003) sobre as tendências pedagógicas, sendo que estes se mostraram preponderantes para as considerações e avanços nas discussões a respeito de como as tendências têm influenciado as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula no contexto da educação infantil. Embora essas tendências não tenham sido pensadas, especificamente, para esta etapa de ensino, elas

estão presentes nas narrativas diárias das professoras como perspectivas que orientam o trabalho que desenvolvem com as crianças pequenas. Acreditamos que esse fato se deve à presença desses ideários na constituição de formação de professores de um modo geral.

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

Outro fator determinante para esse cenário caótico de compreensão deficitária acerca das diferenças entre perspectivas teóricas, sem dúvida, está associado à forma como os documentos oficiais produzidos para orientar o trabalho na educação infantil, tratam diversas abordagens, favorecendo o ecletismo ao situarem os pensamentos dos autores como apenas complementares uns dos outros.

Ainda hoje é preciso considerar que não houve avanços significativos, com relação à compreensão dos percalços causados pelo ecletismo para embasar a prática das professoras de educação infantil, que muitas vezes ficam perdidas diante de várias concepções teóricas, sem saber o que de fato propicia um trabalho pedagógico coerente. Acerca da especificidade do trabalho pedagógico junto a esta etapa de ensino, recorreremos a Pasqualini (2010a, p. 162), para contextualizar que:

A literatura contemporânea voltada à educação de crianças de 0 a 6 anos apresenta a partir da década de 1990 um intenso debate acerca da especificidade do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária. Verifica-se a tentativa de se delinear uma identidade própria para o segmento da Educação Infantil, que foi historicamente atrelado a finalidades extrínsecas, ora compreendido como equipamento de caráter assistencial-custodial (especialmente no caso das creches), ora como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação.

As teorias que fazem parte do ideário construtivista, originadas da escola nova, ganharam espaço no âmbito da educação infantil e atuam de maneira sedutora para que professoras se considerem críticas e ativistas na proposta de formar cidadãos criativos e com capacidade de interferir na sociedade, pelo fato de propiciarem que a criança seja protagonista em seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, apontamos possíveis superações desta terceira necessidade formativa revelada pelas professoras colaboradoras, a respeito do entendimento que o grupo colaborativo atingiu acerca das concepções que perpassam as tendências pedagógicas e as teorias de aprendizagem, a partir de uma narrativa a seguir, quando a professora Giovana destaca a importância da intencionalidade do trabalho do professor, manifestando um posicionamento mais complexo em diálogo com a pesquisadora, ao afirmar que:

Professora Giovana: Quando o aluno realiza sozinho a coleta de dados acaba direcionando para um "achismo" porque é o que ele buscou, se o professor não intervir não acontece a apropriação e elaboração do conhecimento científico, fica no "é o que eu acho, o que eu penso", e não existe um aprofundamento.

Mediadora: Por isso Saviani vai falar do afrouxamento do conteúdo a partir da tendência da escola nova. Porque ficou a cargo do aluno buscar sua aprendizagem e acaba ficando no

senso comum. Precisamos trazer isso para a nossa formação aqui. Caso ficássemos debatendo apenas sobre o que sabemos das nossas práticas, não sairíamos do senso comum na formação continuada. Nesse sentido, apreendemos a importância de trazer a teoria para dialogar com a nossa prática, pois assim avançamos em algum aspecto nas reflexões abarcadas (5º ENCONTRO FORMATIVO, 2020).

As discussões aqui engendradas denotam o quanto ainda é imprescindível debater sobre as concepções acerca da educação infantil, bem como o processo de ensino e aprendizagem nessa etapa de ensino, impactando diretamente nos meandros da des(valorização) das profissionais que trabalham com essa faixa etária e, principalmente, denunciando o negligenciamento com o processo de ensino e aprendizagem, instaurado à custa de uma possível proteção à infância, mas que na verdade, tem permeado a negação do direito da criança ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Considerações finais

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

Algumas narrativas das professoras apresentam questões que precisam ser seriamente debatidas quando o assunto é a formação de professores para a educação básica. Por exemplo, os relatos das professoras sobre a não consciência do significado da expressão liberalismo ou neoliberalismo, presentes como pano de fundo das teorias educacionais, denuncia que apesar de existir um grande volume de pesquisas e produções na área acadêmica que tratam da influência das políticas neoliberais nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, essa compreensão não atinge o profissional da educação básica, ou mesmo, o graduando do curso de Pedagogia.

Ao que tudo indica os debates realizados pela universidade e pelos pesquisadores da educação não reverberam nesse público de maneira substancial. De forma unânime, as professoras colaboradoras afirmaram que a formação vivenciada nos encontros formativos proporcionou uma maior elucidação sobre o quanto estavam distantes de uma discussão mais aprofundada sobre o seu fazer prático.

A partir dos embasamentos teóricos ressaltados nesta pesquisa, de maneira específica, no campo da educação infantil, perscrutamos o fato de que seja oportuno considerar para a formação inicial e continuada dos profissionais que desejam atuar nesta etapa de ensino, a importância e a legitimidade do ensino para as crianças menores de seis anos que frequentam as escolas de educação infantil desse país.

Acreditamos que as concepções pedagógicas em que o papel do professor esteja voltado para uma intervenção conceitual, envolvendo um processo de mediação intencional e planejada, sejam aquelas que exercem função determinante e essencial para o desenvolvimento infantil, contribuindo de maneira efetiva para uma prática pedagógica que propicie um conhecimento sistematizado para as crianças pequenas. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2012), se refere aos métodos que devem ser propostos para a educação de maneira geral, com o intuito de obter um desenvolvimento integral do aluno. Nas palavras do autor, “serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente” (Saviani, 2012, p. 69-70).

Sem dúvida, não podemos desconsiderar a experiência da vida cotidiana que a criança traz ao adentrar na escola, e que deve ser considerada no processo de ensino e aprendizagem. Porém, o professor tem o papel de reestruturar qualitativamente este conhecimento espontâneo, levando a criança a ultrapassá-lo “por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico. Na relação dialética entre conceito espontâneo e conceito científico, percebe-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (Facci, 2004, p. 235).

É possível vislumbrar que temos uma frente de debates e mesmo de resistência para que a educação infantil não prescindia do papel de etapa de ensino no contexto da educação básica, buscando o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança, abrangendo a sua função para além do caráter assistencialista ou de uma aceção que privilegie o espontaneísmo das ações educativas, em detrimento de uma ação diretiva do professor. Defendemos que a escola tem o papel primordial de oferecer acesso ao conhecimento acumulado, a fim de permitir que o educando se insira na cultura a que pertence, o que demanda do professor assumir o ofício de ensinar. Nesse sentido, é possível considerar a importância da formação contínua de professores para que reconheçam o aspecto político da sua profissão e possam refletir, questionar e debater sobre quais concepções de educação infantil têm sido reforçadas em suas práticas.

Referências

- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200009>.
- ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ASSIS, M. S. S.; MELLO, M. A. Pesquisas com Crianças: o contraste entre a teoria histórico-cultural e a perspectiva da sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 17-36, jan./abr. 2013.
- BAPTISTA, M. G. A.; PALHANO, T. R. Teorias em educação: a experiência em Dewey e a práxis em Gramsci. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 20/21, n. 1/2, p. 31-47, jan./dez. 2011/2012.
- DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002, p. 12-13.
- GONÇALVES, G. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. *In*: XI ANPED SUL, Reunião Científica Regional da ANPED, Curitiba, p. 1-14, jul. 2016.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008, 136 p.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Universidade de São Paulo. São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-84.
- LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003, 37 p.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez.

2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9702>

MELO, G. F. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência**. Curitiba: CRV, 2018, 210 p.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010a, p. 161-191. ISBN 978-85-7983-103-4.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010b, p. 1-105.

RAUPP, M. D.; ARCE, A. A Formação de Professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 51-92.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2011, 138 p.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, 90 p.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007, p. 82-129.

STEMMER, M. R. G. Educação infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. **Educação infantil versus educação escolar**. (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2012, p. 5-32.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

VYGOTSKY, L. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

Recebido em 18 de dezembro de 2023.

Aceito em 23 de fevereiro de 2024.