

## **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: RECORTES DE PESQUISA**

### **TEACHING AT THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PICTURES OF A RESEARCH**

Marilete Terezinha De Marco

Assessora de Comunicação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Medianeira

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Câmpus de Marília, SP  
marilete@utfpr.edu.br

Elieuzza Aparecida de Lima

Professora Assistente Doutora no Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Câmpus Marília, SP  
aeslima2013@gmail.com

#### **Resumo**

Neste texto, compartilhamos aspectos de pesquisa de Mestrado, concluída junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP *Campus* Marília (SP), que buscou verificar percepções de professoras atuantes em escolas públicas de Educação Infantil do município de Medianeira, Paraná, acerca de sua formação inicial e continuada e a prática realizada. Para a produção de dados, aplicamos entrevistas semiestruturadas às oito professoras participantes da pesquisa e fizemos observação de práticas pedagógicas, em diversos contextos do ambiente escolar. Os resultados que analisamos sob a ótica de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de Vigotski (1988) revelam lacunas nos cursos de graduação, como falta de disciplinas específicas para a atuação docente com a criança pequena e, principalmente, o pouco tempo destinado ao estágio. Da forma que são configurados, os encontros de formação continuada não conseguem proporcionar atualização, reflexão, desenvolvimento profissional e pessoal e, tampouco, instrumentalizam as professoras para a prática de uma educação que transforma, desenvolve e humaniza as crianças pequenas da Escola da Infância.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Formação de Professoras; Teoria Histórico-Cultural.

#### **Abstract**

In this text, we share aspects of a research developed during the studies of the Master of Education concluded at UNESP *Campus* Marília (SP), which aimed to verify the perceptions of teachers acting in the Early Childhoods Education public schools located in Medianeira, Paraná, about their initial and continuing training and practice effectively performed. For the data production, we applied semi structured interviews to the eight teachers, partners of the research, and observed their pedagogical practice in the daily school routine. The results, which we analyzed by the Cultural-Historical Theory assumptions and Vigotski's (1988) studies, reveal gaps in the graduation courses, as lack of specific subjects to support teachers to deal with the young children, and mainly, the little time destined to the internship of the future teacher. The way they are set, the meetings of continuing education fail to provide updating,

reflection, professional and personal developing. Also, they can not instrumentalize the teachers for an education that transforms, develops and humanizes the small children of the Childhood School.

**Keywords:** Early Childhood Education; Teacher Education; Cultural-Historical Theory.

## 1 Introdução

Recentemente conquistado como um direito da criança de zero a seis anos de idade e de suas famílias, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, encontra amparo na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e em documentos legais posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que objetiva à plenitude da formação e do desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Desde então, esta etapa da educação, que marca o início da vida escola da criança pequena, merece olhares atentos de estudiosos, educadores, pesquisadores que buscam (re) pensar a formação da professora da Educação Infantil, com o propósito de garantir uma prática pedagógica capaz de atender aos direitos educacionais da criança, em sua integralidade.

Nesse contexto, e à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e ensinamentos de Vigotski (1988), reconhecemos a importância do papel da professora, como interventora e mediadora no processo de ensino e de aprendizagem, que implica realizar uma educação que desenvolve, transforma e humaniza, por meio da prática bem pensada, organizada e intencionalmente planejada.

Sustentadas por estas proposições, apresentamos recortes de pesquisa empreendida durante estudo de Mestrado, concluído junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília por Marco (2014), que buscou verificar percepções de professoras de Educação Infantil da rede pública do município de Medianeira (PR), acerca dos (des) compassos entre sua formação inicial e continuada e a prática decorrente dessa formação.

Os dados produzidos durante a pesquisa e socializados ao longo deste texto, indicam aspectos da formação inicial que precisam ser (re)visitados, como, por exemplo, programas de estágio, ressignificação de parâmetros e currículos, inclusão de disciplinas que tratam das especificidades da docência na Educação Infantil, possibilidades de aperfeiçoamento e atualização proporcionada nos encontros de formação continuada.

Em articulação com as fontes bibliográficas consultadas e estudadas, compactuamos com uma prática promotora de desenvolvimento da autonomia, inteligência, personalidade e consciência infantis e do professor. Todavia, reconhecemos que essa prática somente se torna

possível pela atuação docente devidamente capacitada em cursos de formação inicial e continuada, bem como estudos específicos direcionados ao seu crescimento e atualização profissional. Evidenciamos, também, a importância da reflexão sobre a prática pedagógica, cuja finalidade deve voltar-se à formação integral da criança pequena e ao desenvolvimento de suas máximas possibilidades de aprendizagens.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS SOB A ÓTICA HISTÓRICO-CULTURAL**

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e os estudos de Vigotski (1988) anunciam uma nova concepção de criança, de Educação Infantil, de infância e de professora, que fundamentam a organização de uma nova Escola de Educação Infantil. De acordo com Lima (2005), essa compreensão aponta para uma visão ampla de educação, pela qual a criança pode se apropriar de objetos criados historicamente pela humanidade e, nesse processo, reproduzir e incorporar capacidades, habilidades e aptidões humanas, que também são criadas pelo homem, em um contexto histórico e social.

Em suas argumentações, a autora evidencia que a Teoria Histórico-Social, representada por Vigotski, Luria e Leontiev (1988), sustentam a importância de uma prática pedagógica intencional, ao reconhecer que o homem se humaniza durante o processo de apropriação da cultura e no meio social no qual se insere. Com essas ideias, a autora compreende que a educação se torna uma condição fundamental para o desenvolvimento cultural na criança, da mesma forma em que a atuação da professora é essencial para o processo de mediação do acesso da criança aos bens culturais e na criação de oportunidades para as crianças reproduzirem a si próprias, as funções sociais que estão representadas nesses bens.

Neste escopo histórico-social, as assertivas de Vigotski (1988) sublinham o desenvolvimento humano por meio de apropriações de conhecimentos elaborados e transmitidos historicamente, o que implica reconhecer que “[...] a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividades que distinguem os homens dos animais.” (VIGOTSKI, 1988, p. 22).

Das ideias socializadas, apreendemos que, para sua efetivação, o desenvolvimento da criança carece da intervenção de um adulto ou de uma pessoa mais experiente, capaz de proporcionar os meios necessários para estimular novas aprendizagens que levam ao aperfeiçoamento da inteligência, da consciência e da personalidade e de formas mais sofisticadas de pensar. Para desenvolver o papel mediador na Escola da Infância, Lima (2005) destaca a importância de a professora reconhecer a criança como

[...] um ser ativo que só se desenvolve amplamente a partir da sua própria atividade mediante os relacionamentos humanos, as parcerias que se formam nas relações entre adultos e crianças, a atividade mediada e as condições adequadas de vida e de educação. (LIMA, 2005, p. 51).

Com esse entendimento, a autora assinala a responsabilidade docente de proporcionar propostas pedagógicas organizadas intencionalmente às crianças, com o intuito de promover o desenvolvimento infantil. Assim, a aprendizagem representa uma mola propulsora para a formação e desenvolvimento das qualidades, consideradas tipicamente humanas.

Partindo das mesmas proposições, Mello (2006) reconhece que, nos primeiros anos de vida da criança, o trabalho da professora torna-se essencial para o desenvolvimento das faculdades mentais e potencialidades da criança. Essa atuação pressupõe uma prática intencional, embasada no conhecimento das especificidades infantis, observando que, o meio social, no qual a criança está inserida, exerce grande influência em ambos: no desenvolvimento intelectual e personalidade.

Nessa perspectiva, muda também nosso trabalho como educadores: em lugar do planejamento solitário e engessado, passamos a considerar a criança como parceira interessada no conhecimento do mundo. Assim, no tempo antes dedicado a programar a rotina diária para preencher o tempo da criança na escola, passamos a estudar e a refletir sobre o desenvolvimento infantil como condição da escuta das necessidades das crianças, buscando compreender essas necessidades à luz da teoria, como necessidades do desenvolvimento infantil. (MELLO, 2006, p. 194).

Segundo os princípios teóricos apresentados, Lima (2005) assevera que a ação pedagógica deve incidir no desenvolvimento em vias de acontecer, cuja efetivação ocorre pela prática educativa comprometida de professoras e demais educadores. Isso significa que, a Escola da Infância precisa estruturar-se para estimular relacionamentos entre as crianças e entre elas e os adultos e estar aberta “[...] às possibilidades de atividade (jogar, escrever, movimentar-se, cantar, pintar, desenhar, conversar, aprender normas), além de ser lugar de acesso aos materiais cujas regras de utilização são mediadas pelos adultos e crianças mais experientes. (LIMA, 2005, p. 149).

Sob o mesmo enfoque, Libâneo e Freitas (2004) destacam a contribuição dos estudos de Vigotski (1988) para uma melhor compreensão do trabalho docente, haja vista a “[...] a natureza e a estrutura da atividade humana, a relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e desenvolvimento humano.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2004, p. 7). Com essa compreensão, mudam as formas de pensar, ensinar e de aprender, as quais requerem (re) visões da atividade profissional docente.

Na mira da formação docente, Libâneo (2004) defende que o princípio dominante da formação não deve ser a reflexão por si mesma, mas a atividade de aprendizagem do professor, ou seja, a atividade pensada de aprender e apreender, caracterizada por capacidades específicas e com todos os desdobramentos dela decorrentes.

Mas, o que é atividade? Para responder à questão, Marco (2014) recorre aos conceitos de Leontiev (1978), que compreende a atividade (principal) como aquela cujo desenvolvimento gera as mudanças mais essenciais nos processos psíquicos e nas características psicológicas da personalidade da criança, em determinado momento do seu desenvolvimento.

A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento. (LEONTIEV, 1978, p. 64-65, grifos do autor).

O autor prossegue sua teoria e apresenta a brincadeira como a principal atividade para o desenvolvimento da criança, na etapa pré-escolar. Todavia, esclarece que, para ser promotora de crescimento e de aprendizagens significativas, não basta arrolar e escolher jogos para a criança brincar, posto que, por si só, a brincadeira não é suficiente. Nesta perspectiva, Lima et al (2010) justificam que brincadeira é coisa séria e exige organização, planejamento e intencionalidade da professora e de envolvimento da criança para alcançar o resultado esperado, o qual deve corresponder a um motivo que se configura como desejo ou interesse da própria criança. (LIMA ET AL, 2010, p. 19).

Das assertivas de Leontiev (1978) e de outros autores que seguem seus ensinamentos, depreendemos sua importância como fundamentos científicos e filosóficos, direcionadores às práticas pedagógicas potencialmente humanizadoras, que se voltam ao desenvolvimento das máximas possibilidades da criança, cuja efetivação acontece por meio de aprendizagens e apropriações de conhecimentos social e historicamente produzidos, mediados pela professora.

Os recortes bibliográficos aqui apresentados, justificam e embasam a importância dos processos formação de professoras de criança pequena e respaldam os estudos de Leite Filho (2005) sobre a formação docente em distintas situações: na aquisição de conhecimentos da infância e, principalmente, no desenvolvimento da sensibilidade da professora e do compromisso com a transformação da realidade educacional, a começar pelo envolvimento da apropriação e transmissão da cultura da humanidade a cada e toda criança.

Todavia, para a realização de uma prática humanizadora e transformadora sob a ótica dos pressupostos históricos-culturais, compreendemos que a professora da Escola da Infância merece uma sólida e contínua formação, capaz de proporcionar instrumentos teóricos e práticos para sua intervenção mediadora e criadora de elos entre a criança, a cultura e o seu meio. Nesta perspectiva, a formação se configura como um processo de apropriações de conhecimentos das especificidades da criança, tais como o desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis. Ademais, incluímos a reflexão sobre a prática educativa, com vistas a estimular formas de pensar e agir, cada vez mais sofisticadas e elaboradas.

: Trata-se, portanto, da concretização dos objetivos da Educação Infantil, elencados no rol de documentos legais e respaldados por estudiosos e pesquisadores do mundo da infância, os quais podem ser compreendidos como um dos grandes desafios atribuídos aos mediadores do processo que faz pensar, ensinar, aprender e humanizar.

### **3 Caminhos metodológicos e trajetórias da pesquisa**

Desenvolvida durante o estudo de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP Câmpus de Marília (SP), a pesquisa de Marco (2014) foi realizada sob o viés da abordagem qualitativa, a qual implica, segundo Chizzotti (1995), em uma partilha com pessoas, fatos e locais que integram os objetos de pesquisa, e encontra, no ambiente natural, sua fonte direta de dados e, no pesquisador, seu principal instrumento, de acordo com Ludke e André (1986).

Após estabelecermos o objetivo geral da pesquisa, que buscou compreender percepções de professoras de Escolas Públicas de Educação Infantil do município de Medianeira (PR), acerca de sua formação inicial e continuada, procedemos aos encaminhamentos legais junto à Secretaria de Educação e delimitamos *o corpus* da pesquisa em oito professoras de crianças de dois a seis anos, atuantes em quatro escolas do município. Com o intuito de assegurar o anonimato das professoras participantes, cuja participação ocorreu de forma voluntária, as mesmas foram denominadas de P1 (professora 1) a P8 (professora 8). E, como a pesquisa envolveu seres humanos, todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a normativa do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP.

Buscando fundamentar o entendimento científico sobre o tema proposto, iniciamos o levantamento bibliográfico em fontes digitais e nos catálogos de informações da Acervus, Athena, Dédalus e Scielo, livros, revistas e teses e outros materiais impressos. Sob os indicadores “formação docente”, “Educação Infantil” e “Teoria Histórico-Cultural”, reunimos

cinquenta e oito trabalhos, cuja leitura incrementou nossa compreensão quanto à formação inicial e continuada de professoras, especificidades da Educação Infantil e dos pressupostos da teoria de aprendizagem e de desenvolvimento humano, realizada pela mediação pedagógica, conforme atestam os ensinamentos de Vigotski (1988).

Ao longo da pesquisa, realizamos duas ações de campo nas escolas parceiras para intensificar o contato com as professoras participantes e com as crianças. Na primeira ação, aplicamos uma entrevista semiestruturada, composta por vinte e quatro questões abertas sobre informações pessoais, formação acadêmica, tempo de trabalho na Educação Infantil, motivação para a prática pedagógica com criança pequena, conhecimentos de especificidades da infância e estudos continuados das professoras pesquisadas. Agendamos as entrevistas, previamente, e gravamos as mesmas em áudio para posterior transcrição literal dos dados produzidos, seguindo as orientações de Pretti e Urbano (1990).

Durante o primeiro semestre de 2014, desenvolvemos a segunda ação, que envolveu a observação de duas práticas pedagógicas de cada professora, com o propósito de conhecer aspectos do dia-a-dia da escola e verificar a relação da professora com as crianças e destas entre si. Registramos as observações em anotações escritas, cujos resultados, analisados a seguir, embasam este texto. Podemos constatar que, a observação da prática docente tornou-se fundamental para verificar se os conhecimentos propostos pela formação inicial e continuada, subsidiam a prática docente de forma crítica, consciente e humanizada.

Ao final da pesquisa, Marco (2014) constata que, tanto as respostas docentes quanto às observações empreendidas reforçam a compreensão de que o contato direto com os participantes da pesquisa proporciona a confirmação (ou não) dos problemas levantados. As ações realizadas e os resultados da investigação possibilitaram momentos para refletirmos sobre os processos de formação de professoras e compreender os impactos das aprendizagens docentes nas práticas pedagógicas empreendidas nas escolas de Educação Infantil.

#### **4 Percepções docentes: resultados e discussões**

Com base nas percepções docentes reveladas pelas respostas às entrevistas aplicadas, apresentamos, na sequência, aspectos da formação inicial e continuada das professoras pesquisadas, cursos de especialização realizados, tempo de atuação em turmas de Educação Infantil e suas concepções sobre as especificidades da criança pequena.

Os primeiros dados, ora compartilhados, tratam sobre a formação inicial das professoras participantes da pesquisa: das oito professoras, cinco possuem graduação em Pedagogia,

realizada em turma presencial ou na modalidade de Ensino a Distância (EaD), em instituições privadas. Esse dado atende aos requisitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1990) que exige a formação docente em nível superior, em curso de licenciatura para a docência na Educação Infantil. As outras três professoras concluíram graduação em História, Letras e Turismo e informaram que, até o momento da entrevista, não foram solicitadas a fazer o curso de Pedagogia, nem pela escola na qual trabalham, nem pela Secretaria de Educação do município.

Das leituras realizadas, inferimos que a formação em Pedagogia torna-se requisito indispensável para a qualificação da futura professora de criança pequena. Por meio de instrumentos e de conhecimentos teóricos e práticos, tais como as especificidades do mundo da infância, a professora pode desenvolver uma prática educativa direcionada ao desenvolvimento intelectual e da personalidade da criança, ao mesmo tempo em que humaniza a criança e a si mesma, de acordo com as ideias defendidas por Kramer e Leite (2005).

Quando questionadas sobre cursos de Pós-Graduação realizados em nível de Especialização, todas as professoras responderam que concluíram estudos na área da Educação Infantil e correlatas, em turmas presenciais ou na modalidade de EaD, em instituições privadas. Notamos, pelo dado produzido, o interesse das professoras em buscar aperfeiçoamento e conhecimento específico, para dar suporte à sua prática pedagógica com crianças pequenas.

Em consonância com as respostas docentes, Libâneo (2004) percebe a formação como um contínuo processo de aprendizagem da profissão de ser professora, posto que envolve cursos específicos e continuados, especializações e outros. Assevera que, durante esses cursos, a professora pode se apropriar de conhecimentos teóricos e científicos e de ferramentas cognitivas que promovem o desenvolvimento de formas sofisticadas de pensar, sentir e do agir docente.

Como a pesquisa versou sobre formação docente para a Educação Infantil, formulamos algumas questões somente para as professoras graduadas em Pedagogia. Uma delas buscou compreender quais disciplinas, oferecidas pela graduação, foram consideradas mais importantes pela professora para a sua prática educativa com a criança pequena. As respostas docentes apontaram para as disciplinas de Psicologia da Educação, Psicologia e Fundamentos da Educação Infantil, dado que mostra o valor atribuído às áreas que estudam o comportamento e o desenvolvimento humano.

Todavia, quando solicitadas para assinalar as lacunas da graduação, em uníssono, as professoras revelaram o pouco tempo destinado à prática e ao estágio em turmas de Educação Infantil, ou em casos mais graves, sua inexistência, na modalidade de EaD. Por esta constatação,



recorremos à Mello (2000) por defender a presença da prática pedagógica ou de estágio desde o primeiro dia de aula, nos cursos de formação docente, como Pedagogia. Segundo a autora, somente por meio da devida orientação, a futura professora pode reconstruir ou simular situações reais e estudos de caso visando à sua qualificação no trabalho com a criança pequena.

A culminância de um processo de prática ocorre pelo exercício profissional pleno, supervisionado ou monitorado continuamente por um tutor ou professor experiente que permite um retorno imediato ao futuro professor dos acertos e falhas de sua atuação. (MELLO, 2000, p. 104).

Com esse entendimento, é necessário pensarmos sobre os processos que promovem o conhecimento e as habilidades específicas que caracterizam a professora da infância, tais como os encontros de formação continuada, que podem tornar-se possibilidades para estudar, aprender e compartilhar, quando bem planejados e organizados. Vejamos as percepções das professoras acerca dessa formação, oferecida pelas escolas de Educação Infantil e pela Secretaria de Educação do município pesquisado:

*P4: Nós temos formação continuada na escola e no município também. A gente estuda sobre as dificuldades na sala de aula, principalmente. Agora a gente está estudando as dificuldades com crianças especiais*

*P5: A gente estuda mais sobre a questão da Educação Infantil, psicomotricidade, alfabetização, daí tem a parte lúdica [...]. A gente tem um encontro com todas as professoras onde é debatido um assunto. No primeiro foi sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Infantil e vai ter um cronograma seguindo uma sequência de cursos.*

*P7: Na escola, uma vez por bimestre, a gente faz Conselho de Classe e estuda também nesse dia. A gente está sempre recebendo textos para fazer leitura em casa, mesmo po que não tem como parar a aula ou dia letivo para estudar.*

*P8: [...] A gente sempre tem hora de estudo. E:::... ((pensa)) Se surge alguma coisa.:::..., algum documento, alguma coisa que você tem que decidir, tem que mandar pra secretaria, uma exigência, a gente se reúne fora de hora pra debater sobre o assunto pra daí ver o que podemos fazer.*

Pelas transcrições acima, verificamos que, para algumas professoras, a formação não se configura como um processo educativo promotor de crescimento e de atualização profissional. Da forma que se apresenta, parece que os encontros de formação se direcionam à solução de dificuldades e de problemas emergenciais da rotina escolar, além de discussões de documentos e exigências legais. Ora, compreendemos que esses estudos também são merecedores de atenção e de estudos. Entretanto, defendemos que tais encontros devem promover desenvolvimento e suporte às professoras e precisam ir ao encontro das necessidades, interesses

e intenções docentes. Dessa forma, traduzem-se como oportunidades para aprendizagens e atualizações, quando devidamente organizados, planejados e intencionais.

À guisa dos dados apresentados, compartilhamos a argumentação de Imbernón (2001), no contexto da formação docente.

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. (IMBERNÓN, 2001, p. 45).

Dessa concepção, presumimos a importância da formação continuada para o desenvolvimento, aperfeiçoamento pessoal e profissional e humanização da professora. Por meio da instrumentalização teórica proporcionada pela formação constante, a professora pode obter suporte para sua prática, ao mesmo tempo em que encontra motivos para refletir sobre seu agir, no ambiente escolar e promover as máximas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças nos espaços alcançados pela Educação Infantil.

À mesma questão, emergiram respostas reveladoras de aspectos positivos dos encontros de formação.

*P1: [...] você ouve a opinião de todos, então, às vezes o que eu sei o outro passa de um jeito e assim é mais fácil aprender do que ler um texto só você.*

*P2: Você tem uma troca de conhecimento, daí sempre você acaba aprendendo:::... Troca de experiência e troca de ideias renovam*

*P6: Às vezes eu tenho uma dúvida e a outra colega sabe responder a minha dúvida. Então é:::...assim pra se tirar muitas dúvidas. São bons esses estudos. E cada vez aprende mais.*

*P7: Muita coisa para aprender. E muitas coisas mudam.*

Na percepção de algumas professoras, os encontros ofertados são vistos como oportunidades para estudos, ajuda mútua, aprendizagens e compartilhamento de conhecimentos e de experiências. Segundo Marco (2014), esse entendimento caminha em direção dos ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural, que consolida o desenvolvimento e humanização do homem pelas relações sociais e culturais, no meio em que se encontra. Ao elaborar novos conhecimentos, construídos e transmitidos historicamente, o homem evolui de ser biológico para um ser social e histórico, possibilitado por um processo educacional que promove a constituição da natureza social do ser humano e, por conseguinte, seu desenvolvimento.

A questão seguinte objetivou perceber a motivação das professoras para atuar na Educação Infantil. Como respostas, obtivemos: “amor pelas crianças”, “realização do sonho de ser professora de criança pequena”, “dom”, “vocação”, “amor”, “inocência e pureza das crianças”, “instinto maternal” e outros. Observamos a referência reiterada ao ‘amar’ e ‘amor’ como elementos motivadores para a profissão docente. Apesar de compreendermos que a escolha profissional é uma decisão pessoal, na qual são considerados fatores como remuneração, reconhecimento social, plano de carreira, contexto familiar e realização pessoal, a recorrência aos aspectos sentimentais, provocaram nossa preocupação face ao profissionalismo docente, sequer mencionado. Nesse contexto, Barbosa et al (2006) ilustram que, desde sempre, a mulher teve uma ampla aceitação como professora de criança pequena, pelas suas características de paciência, carinho e cuidado. Entretanto, essa imagem contribuiu para a desvalorização social da mulher, na mesma medida em que conceber o magistério alicerçado em estigmas de dom ou vocação, justifica a falta de prestígio da professora e da docência na Escola da Infância. Assim, parece que ser professora de criança pequena relaciona-se a uma “[...] tarefa de *tios e tias*, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha amor, boa vontade e afinidade com crianças pequenas.” (BARBOSA et al, 2006, p. 6-7).

Em outra questão formulada, visamos compreender as percepções das professoras sobre as especificidades que envolvem a docência na Educação Infantil:

*P1: Acho que a prática é mais importante, porque às vezes você conhece a teoria e quando vai aplicar, não dá muito certo. Tem que ter amor também por aquilo que você faz. Não vale muito ter só conhecimento...*

*P2: Além de mãe você tem que saber como lidar com os pequenos. Como eu já estudei, sei como lidar com os pais, também.*

*P3: A gente tem que saber as fases da criança de acordo com Vigotsky, Piaget e, também, vale muito o conhecimento de mãe.*

*P4: Exige muito conhecimento e tem que ter amor à função, porque na sala de aula você tem que ser um pouco de tudo. Não dá para ser só profissional.*

Nas falas recortadas, novamente, observamos a importância atribuída ao papel materno como um dos aspectos essenciais para a prática docente. Na contramão das respostas, Mello (2012) evidencia que, apesar da necessidade de cuidado com a alimentação, higiene e conforto da criança, o trabalho da professora não se reduz ao cuidar e proteger. Isso significa que, para ser professora, não basta ser mãe, posto que além de cuidado, “[...] as crianças precisam de

situações, objetos e pessoas que provoquem sua atividade. Por isso, deixamos de ser pajens, babás e monitoras/es para ser educadoras/es ou professoras/es. ” (MELLO, 2012, p.20).

Nesse viés, Hawkins (1986) postula que a professora tem um papel único que “[...] não é o papel de uma mãe ou de um terapeuta ou de um colega, mas de alguém que valoriza os aprendizes e a aprendizagem profissionalmente. HAWKINS (1986, p. 35).

Da mesma questão, socializamos respostas que retratam uma visão profissional da docência:

*P5: [...] a gente tem que buscar leituras e textos para aprender e se aprimorar e pesquisar atividades para ajudar no desenvolvimento das crianças.*

*P7: [...] precisamos estudar, principalmente a área de Psicologia, do desenvolvimento e das fases da criança, como as teorias de Piaget, Vigotsky e da teoria do sociointeracionismo. Precisa buscar e pesquisar sempre, porque os alunos são diferentes todos os anos.*

*P8: Você precisa buscar uma forma para melhorar a atuação em sala de aula para dar mais coisas às crianças e ensiná-las a pensar.*

Verificamos que, de certo modo, as professoras compartilham da necessidade de compreender os conhecimentos específicos da docência na Educação Infantil, conforme o relato da P7. Nesse contexto, fundamentamos a importância da questão nos estudos de Lima (2005) ao atribuir à professora, a responsabilidade de apropriar-se de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil e do papel da criança durante seu processo de aprendizagens, para exercer sua tarefa principal: a mediação pedagógica. A autora acrescenta que no processo educativo, ser professora envolve assumir a função de “[...] tornar-se escriba do texto oral das crianças, de registrar a expressão e os saberes, de escutar e estimular as hipóteses de conhecimentos infantis, de se tornar parceira e mediadora. ” (LIMA, 2005, p. 151).

Ao concluir as discussões e refletir acerca dos dados produzidos durante a pesquisa e socializados neste texto, reconhecemos o esforço das professoras em buscar subsídios para preencher lacunas curriculares na formação inicial, e, ao mesmo tempo, aproveitar ao máximo, as possibilidades oferecidas nos encontros de formação continuada. Importante reconhecer, também, os movimentos docentes em busca de novas apropriações em cursos de especialização.

A partir das considerações aqui apresentadas, fundamentamos nossas convicções sobre a docência na Educação Infantil. Uma delas volta-se para o papel principal da professora que pressupõe solidificar sua prática educativa como criadora de elos mediadores entre a criança e a cultura, por meio das aprendizagens internalizadas durante a formação inicial e continuada. No entanto, salientamos que essa formação pressupõe a apropriação de conhecimentos e de especificidades da criança para impactar, positivamente, o exercício da docência na Escola da

Infância. Isso significa desenvolver uma prática pedagógica consolidada em situações intencionalmente planejadas e organizadas, com vistas a promover o pleno desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, suas máximas possibilidades de aprendizagens e a sua humanização.

## **5 Palavras finais**

Durante a trajetória da pesquisa realizada, cujos recortes apresentamos neste trabalho, fomos guiadas pelo objetivo principal de verificar as percepções de professoras de Escolas Públicas de Educação Infantil do município de Medianeira (PR), acerca dos (des) compassos entre sua formação inicial e continuada e sua prática efetivamente realizada.

As percepções das oito professoras parceiras de investigação sobre a formação inicial, revelam que os cursos de graduação, por elas frequentados, não oferecem disciplinas que contemplam as especificidades exigidas pela docência e prática pedagógica com a criança pequena. O pouco tempo destinado à realização do estágio durante a graduação, e, em casos mais graves, sua inexistência em cursos de graduação na modalidade de Ensino a Distância também encontram lugar no topo das lacunas deixadas pela formação inicial. Desnecessário constar como essa realidade impacta, negativamente, na formação e atuação da futura professora de crianças da Educação Infantil.

Quanto à formação continuada, o quadro é bem similar. Nas respostas docentes, percebemos o anseio por encontros que atendam às suas necessidades e interesses tais como, a atualização de conhecimentos, novas práticas educativas, maneiras de resolver conflitos em sala, problemas de aprendizagem e indisciplina. Apesar da avaliação positiva dos encontros de formação ora existentes, as professoras comungam da importância dos estudos continuados como oportunidades para crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, possibilidades para reflexões com outros pares e socialização de experiências e vivências.

Refletindo sobre as discussões e ideias tecidas neste texto, Marco (2014) sustenta que a responsabilidade pela formação continuada também deve ser compartilhada pela professora, a partir da atitude reflexiva sobre padrões estigmatizados de atuação e (pré) concepções. Acrescenta que, apropriar-se de novas capacidades humanas é fundamental para desenvolver a sua consciência crítica como docente e desempenhar a mediação em situações de ensino e de aprendizagens. Por fim, é fundamental compreender que, ser professora na Escola da Infância exige profissionalismo, conhecimentos específicos e muito estudo. Amor, vocação, sonho e dom contribuem para a realização do trabalho, porém, não devem ser aspectos basilares.

Alicerçadas em leituras empreendidas e nos dados que emergiram da pesquisa, ousamos insistir que as professoras da Educação Infantil precisam e merecem adequada formação inicial e continuada, face à sua importante função mediadora no processo educativo, cuja prática pedagógica organizada, intencional e envolvente pode proporcionar o pleno desenvolvimento da criança, a construção da cidadania, o respeito e o exercício de seus direitos.

Empenhamos tal defesa posto que, pelas mãos da professora, a criança se revela, cresce, aprende, apreende, desenvolve, descobre, vivencia e se humaniza e se consolida como autora e protagonista de sua própria história.

### Referências

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. T. O trabalho docente na Educação Infantil; uma perspectiva dialética. In: GARCIA, Ivone et al. **Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas**. Goiânia: FE/UFG, 2006 (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2006, p. 6; 7).

BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, v. 84. n. 248, 23 dez. 1996.

CHIZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, ano/volume 16, n.002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1995, p. 221-236.

HAWKINS, F. P. **The logic of action: Young children at work**. Boulder Associated University Press, 1986.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez, 2001.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Papyrus Editora, 2005.

LEITE FILHO, A. Rumos da Educação Infantil no Brasil. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios da Brincadeira Pré-escolar. In: In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Editora UFPR, n. 24, p. 113-147, 2004.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Curitiba - Paraná – Brasil - ISSN impresso 1516-280X e ISSN eletrônico 2179-6122 - n.17, p. 1-10, 2017.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov**: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática. 2004.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des) encontros da teoria e da prática. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2005.

LIMA, E. A.; SILVA, A. L. R.; RIBEIRO, A. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Interfaces**, ano 2, nº 2, p. 16-20 out. 2010.

MARCO, M. T. De. **Percepções de professores da Educação Infantil sobre sua formação inicial e continuada e suas práticas docentes**: o caso de Medianeira/PR. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, SP. 2014.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva** [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 98-110.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA. S. G. e MILLER. S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-202.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-35.

PRETTI, D.; URBANO, H. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**: matérias para seu estudo. 2. ed. São Paulo. T. A. Queiroz: Fapesp, 1990.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.