



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LARA MAYELLE RODRIGUES DURAN

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
olhares de professores sobre o desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos**

UBERABA-MG

2024

LARA MAYELLE RODRIGUES DURAN

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
olhares de professores sobre o desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira

UBERABA-MG
2024

Duran, Lara Mayelle
Formação docente para a educação infantil:
Olhares de professores sobre o desenvolvimento de
crianças de 3 a 5 anos/ Duran, Lara Mayelle – Uberaba
102 f : il. ; xx cm

Dissertação de Mestrado em Educação –
Universidade Federal do Triângulo Mineiro,
Uberaba, 2024.

1 Criança 2. Formação 3 .Educação
I. Autor II. Título.

LARA MAYELLE RODRIGUES DURAN

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES DE PROFESSORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação” (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 22 de fevereiro de 2024

Banca Examinadora:

Dr(a). Helena de Ornellas Sivieri Pereira – Orientador(a)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Vânia Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE



Documento assinado eletronicamente por **VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA**, Usuário Externo, em 22/02/2024, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **DANIEL FERNANDO BOVOLENTA OVIGLI**, Professor do Magistério Superior, em 22/02/2024, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA, Professor do Magistério Superior**, em 22/02/2024, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1185509** e o código CRC **56F8775B**.

DEDICATÓRIA

*Eu acho que nem
Se eu já tivesse ganho
Eu viveria sem
Toda essa vontade de voar que tem
Nessa caminhada que eu fiz virar estrada
E que me faz sentir tão bem
Um dia eu sei
Que a gente ainda vai rir de tudo isso
Eu sei
Que eu vou querer voltar pra fazer tudo igual
Talvez não seja fácil
Tirar do coração e pôr na sola do sapato
E ver que todo mundo acha que você tá errado
Ter que acreditar numa certeza que é só sua
Fazer isso virar música
E seguir sempre focado
E sempre conviver com a incerteza do momento
De se lutar pra ser quem é
E eu luto faz tempo
Mas é que a minha escolha é só minha
E eu escolho que já é hora do voo
Que hoje o céu já fez silêncio
Eu acho tão bonito quando
A gente segue um sonho
E não quer mais voltar
Eu acho tão bonito quando
A gente segue um sonho
E não quer mais voltar*

(Música: Sonho - Atitude 67)

A oportunidade de pesquisar foi socialmente construída, principalmente por mim que adentrei à área de Educação por necessidade de trabalhar e querer estudar desde muito cedo. Nesta jornada até o momento atual muitas pessoas contribuíram para que eu conseguisse dar passos dentro do mundo acadêmico e profissional, que atualmente se entrelaçam em minha vida.

Hoje, ao cumprir com mais uma etapa de minha jornada acadêmica com a conquista do mestrado em Educação, é impossível não expressar a profunda gratidão que sinto por cada um de vocês, familiares, amigos e mestres, que, de maneiras únicas, contribuíram para esta realização.

Dedico essa pesquisa a todos aqueles que sentem o universo de uma forma mais sensível e admirável, e que pulsam em suas veias a Educação como transformação para o mundo. Acreditem que os sonhos projetados são realizados da melhor forma possível, nunca será no nosso tempo, do nosso jeito, mas serão realizados e poderão nos surpreender.

Essa conquista, não é apenas um diploma, mas o símbolo de uma busca incessante pelo conhecimento, pela compreensão da Educação e pelo desejo de deixar um legado significativo no campo que escolhi.

Que este mestrado seja mais do que uma realização pessoal, mas uma promessa renovada de dedicar-me à causa da Educação, de semear conhecimento e de contribuir para o legado transformador que ela tem o poder de criar.

Com sincera gratidão,

Lara Mayelle Rodrigues Duran

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi uma das experiências mais incríveis e desafiadoras que pude vivenciar em meu percurso como educadora. Todas e quaisquer barreiras, geleiras emocionais e zonas de conforto foram (re)terrorizadas de uma forma avassaladora. Afetaram não apenas meu olhar para minha identidade profissional como pesquisadora, mas também a percepção de mundo que está sendo muito além do que eu imaginava.

Gostaria de expressar meu profundo agradecimento a todas as pessoas que contribuíram de maneira significativa para a realização deste trabalho de pesquisa em Educação. Sem o apoio e a colaboração de cada um de vocês, não teria sido possível. Agora, já mencionando pessoas, começo por quem me deu a oportunidade da vida, minha mãe Mariângela a qual, de forma guerreira e dedicada, me ofereceu seu melhor, sozinha e com pouco apoio. A essa mulher devo quem me tornei hoje, sem medir esforços, com honestidade incentivou-me a ir em busca dos meus ideais, e que nenhuma retribuição caberia aqui em palavras.

Somada a ela, a mestra e futura doutora Natália Papacidero Magrin, minha amiga existencial de vida, que compõe esse núcleo pessoal de sustentação que me apresentou o mestrado, suas nuances e seus atravessamentos. Tanto me apoiou durante esses anos de pesquisa, com uma visão tão singular, objetiva e que me impulsionou para lugares que jamais imaginaria chegar, além de suas hospedagens, partilhas, choros, risadas e carinho.

Também a futura mestra Stella Luiza Gabriel Tristão, pessoa que tive o privilégio de conhecer e nos tornamos dupla de partilhas de estudos, iluminando como um raio de sol todos os meus medos, angústias, dúvidas e desafios, além de mostrar com liberdade para compartilhar o melhor e o pior de mim. Com ela consegui despertar sonhos e esperanças, com a perspectiva de que é possível realizá-los. Em cada momento da pesquisa devo muito a esta mulher que mais me acompanhou de perto neste processo. Registro, aqui, a gratidão pela paciência (inclusive sobre as tecnologias digitais) e apoio incondicionais.

Àquela que me deu a oportunidade de mostrar o quão sou capaz e de tornar possível essa pesquisa, minha querida orientadora, Helena de Ornellas Sivieri Pereira: ao seu lado pude ter uma nova chance, seguir com meu sonho e objetivo. Um ser humano de imensa generosidade e empatia, que segurou minhas mãos e não me deixou desistir. Qualquer palavra aqui seria imensurável para transcender tamanha gratidão. Seu valioso suporte, orientação e incentivo ao

longo de todo o processo foram primordiais para essa conquista.

Ao querido professor Daniel Fernando Bovolenta Ovigli agradeço por todo o apoio, suas ideias, sugestões e críticas construtivas foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho. Sou grata por compartilhar seu conhecimento e experiência comigo e por acreditar no meu potencial como pesquisadora, e por despertar novas perspectivas para pensar a elaboração dessa pesquisa, bem como minha forma de compreender a docência.

Inclusive gostaria de agradecer aos professores e pesquisadores da área de Educação do Programa de Mestrado em Educação da UFTM que contribuíram com suas teorias, seus estudos e suas pesquisas, ao fornecerem uma base sólida para o desenvolvimento deste trabalho. Suas ideias e perspectivas enriqueceram minha compreensão sobre o tema e me ajudaram a fundamentar minhas análises e conclusões.

Não posso deixar de mencionar meus colegas de turma e amigos, os quais compartilharam suas experiências, seus conhecimentos e seus *insights* ao longo dessa jornada de pesquisa. Dentre elas destaco a futura doutora Thamara Parteka, com suas partilhas e amizade. Suas discussões estimulantes e apoio mútuo foram essenciais para o meu crescimento acadêmico e para a construção de um ambiente colaborativo e enriquecedor.

Agradeço também às instituições que apoiaram este trabalho, ao fornecerem recursos, acesso a materiais e infraestrutura necessários para a realização da pesquisa. De modo especial agradeço à Escola de Educação Infantil e Fundamental Afeto e Cia e suas diretoras, as quais nunca se opuseram à minha ausência para os estudos, tal contribuição foi fundamental para a concretização desta pesquisa.

Gostaria de expressar minha gratidão às pessoas próximas a mim, como minha família e meus amigos, pelos seus constantes encorajamentos, apoio emocional e compreensão ao longo dessa jornada. Suas palavras de incentivo e paciência foram fundamentais para que eu pudesse enfrentar os desafios e superar os obstáculos que surgiram ao longo do caminho.

Também agradeço imensamente a escola que foi sede de pesquisa, juntamente com as diretoras Ana Luisa, Silvia e Rachel por acreditar em meu sonho e abrir as portas de sua instituição e as entrevistadas que gentilmente abraçaram minha ideia.

E, por fim, mas igualmente importante, agradeço à Professora Vânia Maria Oliveira Vieira, que contribuiu muito no desenvolvimento desta pesquisa na Banca de Qualificação e agora no momento da defesa, pela gentileza em se dispor a pensar sobre esta dissertação é

apontar suas contribuições.

Novamente, agradeço a todos que estiveram envolvidos direta ou indiretamente neste trabalho. Cada contribuição foi inestimável e fez toda a diferença para o resultado final. Espero que este trabalho possa contribuir de alguma forma para o avanço do conhecimento na área da Educação e inspire outros pesquisadores a investigar e promover melhorias no campo educacional.

Com profunda gratidão e sensação de dever cumprido, apesar de meus erros e imperfeições, é com grande carinho e dedicação que atuo também como pesquisadora. Este é apenas o começo de um lindo legado que vem pela frente!

LISTA DE FIGURA

Figura 1- Desenvolvimento da aprendizagem segundo Vygotsky	54
Figura 2 - Fases do Desenvolvimento	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sistematização das fases de desenvolvimento de Piaget	51
Gráfico 2 - Idade das entrevistadas	67
Gráfico 3 - Tempo de atuação profissional	67
Gráfico 4 – Tempo de atuação na educação infantil	68
Gráfico 5 - Experiências teóricas e práticas	78
Gráfico 6 – Concepções do desenvolvimento infantil	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Divergência de Pensamento	62
Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos e organização dos dados	66
Quadro 3 – Unidade temática e citações	73
Quadro 4 - Categorização das experiências teóricas	75
Quadro 5 - Categorização de práticas trabalhadas na escola	75
Quadro 6 - Categorização de Experiências Marcantes	76
Quadro 7 - Concepção e elementos para o desenvolvimento infantil.	86

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP/UFTM.	Comitê de ética e pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1. DESENVOLVIMENTO INFANTIL	28
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	40
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	40
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	43
2.3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	48
3. METODOLOGIA	64
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	64
3.2 CARACTERÍSTICAS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
3.3 INSTRUMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	69
3.4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	70
4. OS OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE.....	101

RESUMO

Essa dissertação tem como tema de investigação “Formação docente para a atuação na Educação Infantil”, sendo seu principal objetivo compreender o conhecimento teórico e prático de professoras da Educação Infantil sobre o desenvolvimento de crianças na faixa etária de 3 a 5 anos de uma escola socioconstrutivista, localizada na cidade de Franca, São Paulo. A investigação foi desenvolvida na linha de pesquisa “ Fundamentos e Práticas Educativas” do Programa de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT). Para a elaboração dos dados da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com seis professoras que atuam na escola, sendo o critério de escolha o tempo em que as profissionais atuam nas faixas etárias que são objetos dessa pesquisa: maternal, jardim e Pré I (3 a 5 anos). A análise do material construído se baseou na análise de conteúdo. Os resultados sugerem que as professoras detêm o conhecimento teórico internalizado, visível por meio das práticas e perspectivas defendidas, porém ao serem questionadas sobre os teóricos, se sentiram inseguras de falar sobre eles. Também pontuaram a necessidade de investimento em formações que contemplem os desafios encontrados no dia-a-dia da sala de aula, uma vez que os dados da pesquisa apontaram que nem sempre a formação ia ao encontro das necessidades das professoras e, ainda, que na prática elas tinham uma referência, porém ao trazer para o campo teórico muitas tiveram dificuldades.

Palavras-chave: Desenvolvimento da criança, Formação de professores, Educação Infantil.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to understand the theoretical and practical knowledge of early childhood education teachers about the development of children aged between 3 and 5 at a social constructivist school located in the city of Franca, São Paulo. The research was carried out within the "Educational Foundations and Practices" research line of the Education Program at the Federal University of the Triângulo Mineiro (UFMT). In order to compile the research data, we conducted semi-structured interviews with six teachers who work at the school. The criterion for choosing them was the length of time they have worked in the age groups that are the subject of this research: nursery, kindergarten and Pre I (3 to 5 years old). The material was analyzed using content analysis. The results suggest that the teachers have internalized theoretical knowledge, visible through the practices and perspectives they advocate, but when asked about the theory, they felt insecure about talking about it. They also pointed out the need to invest in training that addresses the challenges encountered in the day-to-day classroom, since the research data showed that the training did not always meet the teachers' needs and that they had a reference in practice, but when they brought it to the theoretical field, many had difficulties.

Keywords: Child development, Teacher training, Early childhood education.

MEMORIAL

Enquanto relembro minha infância na escola, um mosaico de memórias coloridas e nostálgicas emerge, cada lembrança carregada de emoções vivas e lições valiosas. A escola, para mim, não era apenas um local de aprendizado formal, mas um universo no qual a curiosidade florescia, as amizades se formaram e as descobertas eram constantes. Adentrei à pré-escola e desde sempre estudei na rede pública de ensino em minha cidade natal, Franca.

Lembro-me vividamente do cheiro das páginas dos livros didáticos como a cartilha “Caminho Suave”, do som dos passos no corredor e do eco das risadas no pátio durante o recreio. As salas de aula eram repletas de quadros-negros cheios de giz colorido, onde as palavras dariam vida ao conhecimento. Cada sala tinha seu próprio cheiro característico, uma mistura de lápis recém-apontados, borracha e o suave aroma das merendas.

As amizades feitas na escola eram como raízes profundas, crescendo junto com a gente. Lembro-me dos colegas com quem compartilhava segredos, risadas e desafios. Juntos, enfrentamos exames, celebramos pequenas vitórias e nos consolamos nas derrotas. A escola foi o terreno fértil onde a semente da amizade germinou e floresceu. Algumas amizades as tenho até hoje, como irmãos de alma.

As atividades extracurriculares também moldaram minhas lembranças: sempre muito tímida, pouco participava, eram momentos de nervosismo. Cada evento era uma oportunidade de enfrentar medos e celebrar a diversidade de habilidades entre os colegas.

As lições dos professores eram mais do que apenas fatos e fórmulas. Eles nos transmitiam valores como respeito, tolerância e perseverança. Lembro-me das histórias inspiradoras que contavam, das metáforas que usavam para simplificar conceitos complexos e do apoio que sempre ofereciam, mesmo quando a matéria era desafiadora.

Cada dia na escola era uma jornada de aprendizado, não apenas sobre matérias acadêmicas, mas sobre a vida. As experiências, as amizades e as lições ficaram entrelaçadas para criar um tapete de recordações que, até hoje, ilumina minha jornada adulta. Minha infância na escola foi uma aventura, um capítulo crucial na formação de quem sou hoje.

Ser professora nunca foi minha escolha, mas por necessidades financeiras e a oportunidade de concluir o Ensino Médio concomitante ao magistério tornou-se o percurso mais prudente. Assim, após concluir os anos finais do Ensino Fundamental, ingressei no CEFAM (Centro de

Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) estudando integralmente e com uma bolsa de estudos.

Criados em 1988, os CEFAMs surgiram como um projeto especial da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para formar, em nível médio, professores da então primeira à quarta séries do ensino fundamental. Nos CEFAMs era preciso estudar quatro anos, em período integral, para obter o diploma para o magistério. Com ótimo embasamento, o CEFAM se fundamentava nas teorias de especialistas em Educação como Paulo Freire e Jean Piaget, buscando suprir as lacunas da má formação profissional. Com uma carga horária intensa de práticas e estudos, o CEFAMs contribuíram muito com a formação de muitos professores, inclusive eu.

Contudo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a graduação em Pedagogia passou a ser exigida, de forma que o CEFAM se tornou obsoleto, sendo extinto em 2005. Porém, marcou e construiu inúmeros educadores para o ensino infantil. Minha formação inicial estabeleceu a base essencial para minha carreira como educadora na Educação Infantil. A experiência foi enriquecedora, e sou profundamente grata por ter tido essa oportunidade.

Mas para garantir meu diploma, adentrei à graduação em Pedagogia e participei da primeira turma do programa Escola da Família para custear minha bolsa em universidade privada. O Programa Escola da Família foi criado em 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação. Ele proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes.

Trabalhei por três anos aos finais de semana, ministrando oficinas artísticas e pedagógicas até me formar. Foi uma experiência ímpar, na qual tive a oportunidade de atuar com todas as faixas etárias, desde crianças de dois anos até idosos.

Nesse processo, já estagiando em uma escola de Educação Infantil, que me encantei pela educação e pelo mundo da criança, no qual permaneço até hoje.

Desde os meus primeiros dias de formada nunca mais parei de estudar, a sede pelo conhecimento se faz presente até hoje. Concluí seis pós-graduações na área de educação que é também uma nova licenciatura em Letras/Literatura.

O que me impulsionou para tal empreitada de me tornar pesquisadora foi a reflexão crítica frente à minha experiência de mais de 23 anos de atuação na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como a busca por um ensino mais humano (Freire, 2006).

Ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola.

[...] Mas, assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se formando sujeitos cada vez mais críticos (Freire, 2006, p.82).

No cotidiano escolar via meus colegas sem a formação necessária para atuar com esse grupo de crianças, que requer um cuidado maior, bem como maior sensibilidade. Meu olhar para a Educação Infantil se deu a partir de minha formação no CEFAM, como há pouco mencionei, no qual passei a experimentar a prática de ensino diariamente por três anos consecutivos durante os estágios obrigatórios.

Gostaria de expor que toda a trajetória de investigação aqui apresentada implica não somente na construção desta pesquisa, mas também no meu crescimento enquanto pedagoga. Dessa forma, me coloco como indagadora na pesquisa, com sede em observar, questionar e compreender de forma profunda o mundo sob a ótica de outros professores. Busco poder aprender mais sobre eles e me tornar uma pesquisadora e profissional que atenda as demandas trazidas por eles.

Ao observar meus colegas, cujas formações e abordagens variam, comecei a refletir sobre a importância de se avaliar a formação de educadores na área e atender às suas reais necessidades teóricas e práticas. Por esse motivo mudei o tema da pesquisa, o qual primeiramente buscava investigar a análise da percepção de mundo da criança na Educação Infantil, sob a perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty e sua influência na prática docente. Buscamos a reflexão sobre a relação entre o ser humano e o mundo, considerando as diversas dimensões sociais, culturais, econômicas e afetivas.

No entanto, é comum e sensato criar um plano ou estratégia ao iniciar um projeto mas, diante das adversidades ou das mudanças nas circunstâncias, é fundamental ser capaz de se adaptar a essas situações em constante evolução. Como educadores, pesquisadores e

profissionais, frequentemente nos deparamos com a necessidade de rever o rumo de nossos projetos e considerar se é apropriado efetuar uma mudança de direção.

Tanto na vida pessoal quanto na profissional, a capacidade de adaptação e flexibilidade são virtudes inestimáveis. Em diversas ocasiões, durante o desenvolvimento de um projeto, imprevistos surgem, novos desafios se apresentam ou as prioridades mudam, o que pode nos levar a reavaliar e, em alguns casos, a mudar completamente a direção inicialmente planejada.

No contexto desta pesquisa, tivemos de alterar o percurso original. Essa mudança foi essencial e contribuiu para a realização bem-sucedida da transição. É importante salientar que modificar a rota não deve ser encarado como um fracasso, mas como uma demonstração de inteligência e adaptabilidade. Trata-se da habilidade de reconhecer quando as circunstâncias ou os objetivos se transformam e, com coragem e visão, ajustar nosso curso para atingir nossos propósitos de forma mais eficaz.

Esta mudança de percurso foi encarada como uma oportunidade de crescimento e sucesso na pesquisa. Foi um momento de demonstrar confiança e determinação ao enfrentar as mudanças, transformando-as em um trampolim para o desenvolvimento e o êxito nesta empreitada.

Assim, podemos definir em apenas uma palavra: resiliência. Que foi o insumo para tornar esta pesquisa concreta e realizável, obtendo a capacidade de enfrentar e superar adversidades.

À medida que reflito sobre as tramas da minha vida, chego à conclusão de que nada é por acaso. Cada encontro, cada desafio e cada momento de alegria ou tristeza foram fios cuidadosamente entrelaçados para formar o tecido único da minha jornada.

As pessoas que cruzaram meu caminho não foram simples acasos, mas personagens essenciais em minha narrativa. Os desafios não foram obstáculos aleatórios, mas lições destinadas a forjar minha resiliência. Até mesmo os momentos de felicidade não foram simples sorte, mas recompensas pelas escolhas e esforços dedicados.

Cada reviravolta, por mais inesperada que tenha sido, trouxe consigo oportunidades de crescimento e autodescoberta. Os desvios e as encruzilhadas não foram erros, mas caminhos alternativos que moldaram minha visão de mundo e meu entendimento sobre mim mesmo.

Neste intrincado bordado da vida, percebo que cada ponto tem um propósito, cada cor tem um significado e cada desenho conta uma história única. As lágrimas derramadas nos momentos difíceis não foram em vão; foram a água que nutriu o solo para o florescimento dos meus dias de sol.

Assim, encerro este memorial com gratidão no coração, reconhecendo que, mesmo nos momentos mais desafiadores, algo valioso estava sendo construído. Aceito a incerteza do futuro com a confiança de que cada passo adiante é guiado por um propósito maior.

Nada é por acaso, cada experiência, seja ela marcada por sorrisos radiantes ou lágrimas silenciosas, contribui para a obra-prima que sou. E, à medida que fecho este capítulo, abro-me para os capítulos que estão por vir, ciente de que o enredo da minha vida continua a se desdobrar de maneiras que eu, talvez, ainda não possa antecipar.

Assim, na próxima página poderá ser lida a introdução que apresenta nosso problema de pesquisa, contextualizar nosso objeto e apresenta a investigação realizada.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema “Formação docente para a atuação na Educação Infantil”, sendo seu principal objetivo **compreender o conhecimento teórico e prático de professores da Educação Infantil sobre o desenvolvimento de crianças na faixa etária de 3 a 5 anos de uma escola socioconstrutivista localizada em uma cidade no interior de São Paulo.**

Para alcançá-lo é necessário cumprir com os objetivos específicos de:

- Mapear como os professores compreendem a Educação Infantil na faixa etária de 3 a 5 anos;
- Compreender como os professores entendem sua atuação como docentes da Educação Infantil, na faixa etária de 3 a 5 anos;
- Identificar como os docentes relacionam os conhecimentos construídos em sua formação com o contexto social, escolar e familiar da criança.

A Educação infantil é precursora para o desenvolvimento integral da criança, sendo de suma importância harmonizar as interconexões do olhar para o desenvolvimento nessa faixa etária com as ferramentas de desenvolvimento da aprendizagem. Tentar compreender a Educação Infantil é uma tarefa árdua, afinal é no início da vida que a criança cria sua conexão com o mundo e o educador tem papel fundamental nesse processo. Desta forma, torna-se essencial que o caminho trilhado para a Educação Infantil seja de afeto, sensibilidade e acolhimento. (Abramowicz, 1995; Benjamin, 1993).

A criança, ao chegar no âmbito escolar, não é um corpo vazio, traz consigo suas experiências e informações presentes em sua vida cotidiana por meio dos adultos e outras crianças com quem convive, bem como com a rotina de tomar banho, escovar os dentes, o brincar, se alimentar, se vestir, pular, correr, etc. Assim, considera-se que a Educação Infantil é primordial na construção do ser no mundo, é nela que se promovem experiências nas quais as crianças possam observar, investigar, explorar, questionar e ir em busca da sua percepção do mundo. “É contra a natureza tratar a criança de forma fragmentária. Em cada idade constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades é o único e mesmo ser em contínua metamorfose” (Wallon, 1981, p.233).

Para situar nosso estudo, apresentamos de maneira breve perspectivas do que se compreende como infância, criança e educação infantil. Ao buscar o âmago do conceito de infância, esbarramos no pesquisador Philippe Áries (1981), cuja percepção sobre as crianças é de que eram substituíveis. Na origem da sociedade moderna, de acordo com as literaturas de Paul Veyne (2009), cabia ao patriarca a decisão de enjeitar ou consentir que a criança vivesse. Sinaliza que, naquele tempo, a criança não tinha um papel social, ou seja, era invisível. Ainda, Rousseau (1995) ressalta que os indivíduos sempre procuravam enxergar o adulto na criança, ou seja, desconsideravam a infância nesse processo.

De acordo com Andrade (2010), foi por meio do capitalismo que a criança começou a desempenhar um papel na sociedade, pois seria responsável por dar continuidade ao legado familiar. Inclusive, foi a partir deste pensamento que se originaram as primeiras instituições de ensino, com o intuito de preparar os futuros herdeiros. Ressalta-se que a classe mais pobre teve seus filhos inseridos nas instituições de ensino a partir do século XX.

Froebel (2021) foi o responsável pelo termo “Jardim de Infância”. Sua teoria traz preocupações com o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais e o papel do docente no desenvolvimento infantil. Além disso, ele acredita que a escola é um espaço de zelo pelas crianças, mas também de desenvolvimento social e intelectual.

Suas preocupações e responsabilidades, segundo Froebel (2021), abrangem diversas áreas, refletindo um compromisso holístico com o bem-estar e o desenvolvimento dos pequenos, como garantir que o ambiente seja seguro, estimulante e propício ao desenvolvimento motor e físico, promover a construção de relações saudáveis, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades sociais e emocionais, fornecer experiências ricas que estimulem a curiosidade, a resolução de problemas e o pensamento crítico, prover um ambiente que encoraje a exploração, a experimentação e o questionamento, utilizar métodos pedagógicos que inspirem a criatividade e a expressão individual, reconhecer e atender às necessidades únicas de cada criança, implementar estratégias inclusivas para garantir que todas possam participar plenamente, manter-se atualizado sobre as melhores práticas pedagógicas e teorias de desenvolvimento infantil.

Ao desempenhar esses papéis e enfrentar essas preocupações, os educadores da Educação Infantil contribuem significativamente para o desenvolvimento sócio emocional, cognitivo e físico das crianças, ao prepararem uma base sólida para seu percurso educacional futuro.

Contextualizando o Ensino Infantil no Brasil, percebe-se que as primeiras escolas no país

se originaram com a vinda dos jesuítas no ano de 1549. A meta principal foi a catequização dos indígenas, além da tentativa de ensiná-los valores éticos, morais e costumes dos colonizadores. De acordo com Ferraz (2008), em 1875 a primeira escola de educação infantil foi inaugurada no Rio de Janeiro e era uma instituição de ensino particular destinada a atender crianças da classe nobre, cuja proposta de estudo era voltada para o amplo desenvolvimento científico¹.

A grande massa, menos abastada economicamente, não era contemplada por essa perspectiva de ensino. Suas instituições de ensino tinham caráter higienista e assistencialista. Desta forma, destaca-se que a educação brasileira é marcada por contrastes sociais, desde sempre. Ou seja, os afortunados dispoem de insumos para o amplo desenvolvimento científico, em contrapartida os pobres recebem ações meramente assistencialistas e caritativas.

Após a Proclamação da República, houve o aumento da urbanização e o crescimento das indústrias no Brasil, elevando e efetivando a participação feminina nas indústrias, o que desencadeou movimentos de reivindicação das operárias em prol de espaços que cuidassem das crianças no período de trabalho das mulheres e por melhores condições de trabalho.

Em resposta às reivindicações das mulheres, o Estado, no ano de 1922, promoveu o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que teve como pauta principal a educação moral e a higiene. Como consequência desse episódio, os professores deram seu apoio ao movimento escolanovista, no qual defendiam escola pública, gratuita, de qualidade e acessível a todos. Pode-se compreender que o ano de 1922 foi fundamental para o avanço na Educação Infantil brasileira, como um marco na mudança da perspectiva sobre a relação entre educação, educador e instituição de ensino.

Durante a década de 1920, com o movimento da Escola Nova, as instituições de ensino deixaram de ser um local assistencialista e começaram a trabalhar na perspectiva do respeito à infância e da visão de mundo da criança, de modo a incluir em suas ações pedagógicas pressupostos psicológicos para melhor desenvolvimento da criança.

Contudo, somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, houve avanços mais significativos na Educação Infantil, como por exemplo o Estado passou a reconhecer a creche e a pré-escola como instituições de ensino público e gratuito que compõem a Educação

¹ Para saber mais sobre o desenvolvimento da educação infantil no Brasil consultar: BRISOLA, Jéssica Laura. KAULFUSS, Marco Aurélio. Educação Infantil: Breve Relato Histórico Da Evolução No Brasil. **Rev. científica eletrônica ciências aplicadas da FAIT**, 2017. Disponível em: https://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/IfRq9cHdDNInF3L_2017-1-21-11-8-2.pdf. Acesso em 15 de mar. de 2024.

Infantil e é ofertado para crianças de até 5 anos.

Pouco depois, no ano de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criança passou a estar assegurada por lei a ter seu direito ao acesso à educação pública durante todo o ensino básico. Após quase uma década do ECA, o então Ministério da Educação e Cultura desenvolveu o Plano Nacional da Educação Infantil:

[...] no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, das instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (Brasil, 2004, p. 09).

O intuito do Plano Nacional da Educação foi expandir a educação infantil por meio do crescimento de vagas ofertadas e o aumento de seu acesso, assim como reforçou a indissociabilidade educação e cuidado. Esses documentos reconhecem a cidadania da criança, as quais além de necessitar de cuidados precisam ter suas vontades, virtudes, direitos, deveres e perspectivas reconhecidas. Desta forma, é responsabilidade dos professores buscar estimular o desenvolvimento social, intelectual e promover o cuidado que cada idade exige.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram criados como apoio para professores da educação básica, sob a orientação do MEC. Compunham-se de dez volumes que subsidiaram da então 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, com o objetivo principal de orientar e garantir uma educação igualitária no País

Entretanto, para as crianças não era possível utilizar a mesma metodologia, pois cada faixa etária tem sua particularidade. Desta forma, em 1998, o MEC criou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) para auxiliar os professores no trabalho educativo com crianças de zero a seis anos de uso não obrigatório.

Atualmente, os dois documentos PCN e RCNEI foram unificados e substituídos, desde 2017, pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que norteia as competências da Educação nas três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todavia, salienta-se que antes da atual BNCC, ainda em consonância com a ideia trazida pelo ECA (1990), surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). No artigo 4 do Parecer CNE/CEB n. 20 de 2009, que consideram crianças e adolescentes como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que

vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.26).

Em vista disso, as DCNEIs trazem recomendações de ensino que valorizam a criança globalmente como cidadão, apresentando dois eixos norteadores: as brincadeiras e interações são as propostas pedagógicas que constituem o projeto curricular da Educação Infantil, visando ao desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem (Brasil, 2010).

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a Educação Infantil indica características e diretrizes específicas, considerando as particularidades dessa fase do desenvolvimento. A BNCC (2017) para a Educação Infantil prioriza uma abordagem integral do desenvolvimento, considerando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais das crianças. Reconhece o brincar como um direito da criança e uma das principais formas de aprender e se desenvolver. Destaca a importância do ambiente lúdico na Educação Infantil.

Destarte, a BNCC (2017) organiza as aprendizagens em cinco áreas de conhecimento para a Educação Infantil: 1- O Eu, o Outro e o Nós: Desenvolvimento da identidade, autonomia e relações interpessoais. 2- Corpo, Gestos e Movimentos: Exploração e conhecimento do próprio corpo, movimento e expressão. 3- Traços, Sons, Cores e Formas: Desenvolvimento da percepção e expressão artística, envolvendo música, artes visuais e linguagem. 4- Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: Desenvolvimento da linguagem oral e escrita, incluindo a capacidade de se expressar, compreender e imaginar. 5- Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações: Exploração do ambiente físico, noções temporais, quantitativas e de transformações.

Ainda a BNCC (2017) define as competências e habilidades que se espera que as crianças desenvolvam em cada uma das áreas de conhecimento. Isso inclui desde a capacidade de se expressar e se comunicar até o desenvolvimento de noções matemáticas iniciais e o entendimento sobre o ambiente e a sociedade. Ademais, o currículo da Educação Infantil está alinhado com as etapas seguintes da Educação Básica, ao garantir continuidade no processo de aprendizado, o que proporciona uma transição mais suave para as crianças ao passarem para os anos subsequentes.

A BNCC (2017) para a Educação Infantil, portanto, orienta as práticas pedagógicas, ao respeitar as singularidades das crianças e promovendo uma educação de qualidade, inclusiva e alinhada aos princípios contemporâneos de educação. Ela oferece uma base sólida para os educadores, pais e demais profissionais envolvidos no processo educativo das crianças nos

primeiros anos de vida.

A abordagem histórica no contexto educacional não se restringe apenas ao ensino de fatos e datas, mas se estende a uma compreensão mais profunda do desenvolvimento humano ao longo do tempo. Utilizar experiências históricas na educação infantil significa oferecer às crianças a oportunidade de explorar as transformações sociais, culturais e tecnológicas que moldaram o mundo.

Acerca de analisar diferentes períodos históricos, as crianças desenvolvem habilidades analíticas, como a capacidade de identificar causas e efeitos, reconhecer mudanças ao longo do tempo e compreender a interconexão entre eventos passados e presentes. Isso contribui para a formação de uma visão crítica e reflexiva desde os primeiros anos de vida.

Ao aprender sobre a história de sua comunidade, país e do mundo, as crianças constroem sua identidade e compreendem seu papel na sociedade. Isso promove um senso de pertencimento e responsabilidade cívica, incentivando a participação ativa na comunidade.

A BNCC (2017) destaca a importância de estabelecer conexões entre os conhecimentos históricos e o contexto atual. Essa abordagem permite que as crianças compreendam como as decisões do passado influenciam o presente e, por conseguinte, impactam o futuro.

Explorar diferentes culturas e experiências históricas contribui para o desenvolvimento da empatia e tolerância. As crianças aprendem a apreciar a diversidade, compreendendo que existem diferentes maneiras de viver e compreender o mundo.

Essa abordagem não se limita ao ensino de história como uma disciplina isolada, mas integra-se a uma educação integral. As experiências históricas são incorporadas a diversas áreas do conhecimento, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada do mundo.

A aprendizagem baseada em experiências históricas estimula a curiosidade e o questionamento. As crianças são incentivadas a fazer perguntas, buscar respostas e desenvolver uma mentalidade investigativa desde cedo.

Em suma, ao adotar uma abordagem que utiliza experiências históricas na educação infantil, estamos construindo as bases para a formação de cidadãos críticos, conscientes de sua história e capazes de contribuir ativamente para a sociedade. Essa concepção encontra respaldo nas diretrizes da BNCC (2017), que reconhece a importância da contextualização histórica para um aprendizado significativo e abrangente.

Nesta perspectiva, esta pesquisa visa contribuir para a formação do olhar dos professores

acerca da Educação Infantil, considerando as especificidades dessa etapa de ensino. Considerando as concepções de infância e Ensino Infantil, nossa pergunta que orientará a pesquisa é: Como os professores da Educação Infantil aprendem e compreendem o desenvolvimento infantil de crianças de 3 a 5 anos?

Para responder à pergunta de pesquisa, no primeiro capítulo abordamos teoricamente o significado de desenvolvimento infantil na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon, considerando os aspectos cognitivo, motor e emocional.

No segundo capítulo, desenvolvemos um estudo sobre a formação de professores, no qual contextualizamos historicamente como se desenvolveu tal formação no Brasil, depois trazemos a discussão sobre a formação de professores especificamente para a educação infantil e, por fim, discutiremos como o tema de desenvolvimento infantil aparece na formação de professores.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia desenvolvida para a realização deste estudo, apresentando o recorte utilizado, o método para construção de dados e a posterior análise.

No quarto capítulo, apresentamos os dados construídos e a respectiva análise com o uso da análise de conteúdo como uma ferramenta teórico-metodológica para tal empreendimento.

1. DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O nascimento de um ser humano é um mergulho ao encontro com as inúmeras possibilidades da vida, adentrando ao mundo e sendo parte dele, e é a partir dessa imersão que vão se desenvolvendo e se explorando todos os enigmas que constituem o viver. Sendo assim, é possível afirmar que são várias as condições que favorecem para o nascimento do sujeito, e como seres únicos cada um vem ao mundo com suas individualidades e adversidades: os seres humanos, desde o momento em que nascem, tem apetite voraz em viver e conhecer a realidade que os cerca, a fase que possibilita o privilégio de adentrar à sua maneira e no seu tempo no real é a infância (Nascimento, 2017).

Ao contar com bagagem adquirida no mundo físico, social, cultural e econômico, a criança pode compreender as relações próprias do mundo e ter seus direitos assegurados e seus deveres cobrados (Kramer; Pimenta; Lima, 1997). Dessa forma, é essencial que a educação infantil proporcione às crianças experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral e sua participação ativa na sociedade, estimulando a construção de valores éticos e morais (Brasil, 1998).

No que concerne a utilizar essas experiências históricas como base para a evolução da criança, é possível fortalecer o desenvolvimento de indivíduos analíticos e participativos na sociedade, utilizando como referência pessoas que deixaram sua contribuição para o mundo. Essa concepção é sustentada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019), que reconhece a importância da formação integral e o conhecimento prévio trazido pelos alunos para a sala de aula.

Compreende-se que o desenvolvimento infantil ocorre durante as relações com objetos e pessoas, em uma construção que não está presente de forma herdada, como algo a ser adquirido, mas que precisa ser vivenciada para que a criança construa ideias sobre o universo e sobre sua existência. Essa perspectiva é corroborada por autores como Vygotsky (1991) e Piaget (2012), que destacam a importância das interações sociais e da atividade da criança na edificação do seu saber e progresso. A vida dada à criança é o que ela herda de sua condição histórico-social, que pertence a ela desde o nascimento. Dessa forma, é inegável a relação do dado com o criado na construção da identidade e do desenvolvimento infantil (Bock, Furtado e Teixeira, 2017).

Para compreender sobre o desenvolvimento infantil, é relevante destacar que diferentes

teorias e abordagens pedagógicas influenciam essas perspectivas. Toma-se como base para esse estudo um dos mais relevantes teóricos do século XX sobre desenvolvimento infantil, Jean Piaget (1896-1980). Psicólogo suíço, se dedicou desde 1920 aos estudos da psicologia evolutiva, revolucionando os conceitos de aprendizagem e educação.

Para Piaget (1996) quando a criança utiliza os sentidos para reconhecer as pessoas e objetos ao seu redor, ela começa a perceber a sua existência. Estas ações de investigação do universo progressivamente se formam em mecanismos psíquicos ou motores realizados pela criança. Piaget (1996) define como estágios determinados por um modelo genético, um tipo de conduta que é elaborada com o propósito de aludir a realidade e entendê-la. Existem métodos simples, um bom exemplo é reflexo de sucção, os processos mais simples vão se aglutinando e com isso trazendo a complexidade de outros métodos.

Piaget desenvolveu o construtivismo no início da década de 1920, como uma abordagem pedagógica que coloca ênfase na construção do conhecimento pelo próprio aprendiz, em contraste com a ideia de que o conhecimento é simplesmente transmitido pelo professor. Essa teoria educacional surgiu no século 20 e teve um impacto significativo no campo da educação por Emília Ferreiro e Ana Teberosky².

O Construtivismo afirma que o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno; o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento do aluno, mas sim como o próprio desenvolvimento do aluno (Fossile, 2010, p.110).

Ao contrário do que se pensa, o construtivismo enfatiza o processo de aprendizagem como um todo, visto que é impossível desenvolver o senso crítico do indivíduo no vazio. Dito isso, o conhecimento e a experiência obtidos são de suma importância para fomentar a autonomia, o trabalho em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos.

Piaget afirma que quando uma criança interage com o mundo à sua volta, ela atua (internamente e externamente) e muda a realidade que vivencia. Para que isso ocorra, a criança deve ter um esquema de ação. É por meio do esquema de ação que a criança organiza e interpreta

² Emília Ferreiro e Ana Teberosky partiram do pressuposto da teoria piagetiana – de que todo conhecimento possui uma origem – e, pelo método clínico de Piaget, observaram 108 crianças e seu funcionamento do sistema de escrita. Elas queriam entender como as crianças se apropriam da cultura escrita, criando a obra intitulada de Psicogênese da Língua Escrita, introduzida no Brasil por volta dos anos 1980 (Piccoli; Camini, 2013).

a ação, para que esta seja praticada. “É uma estratégia de ação generalizável, de forma que a criança consiga se adaptar às mudanças ocorridas no seu meio. Conseqüentemente, surgem dois mecanismos necessários à elaboração de novos esquemas: assimilação e acomodação” (Fossile, 2010, p. 110).

O construtivismo respeita o aluno em seu próprio processo particular de aprendizagem. O intercâmbio entre a criança e o trabalho em grupo é valorizado, a individualidade de cada um é respeitada e serve para o enriquecimento do grupo.

De acordo com Oliveira (1993):

A interação entre alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura (Oliveira, 1993, p.47).

A criança aprende de forma significativa quanto é parte direta do processo de construção do conhecimento. A escola retrata a importância do erro não como um tropeço, mas como um trampolim no processo de aprendizagem. Dessa forma o erro é visto como mola propulsora para que a própria criança alcance a resposta correta. A correção do erro se transforma em uma situação de aprendizagem, e não de censura. Promover melhores condições de aprendizagem resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos, uma vez que toda observação ou exigência do professor passa a vir acompanhada de apoios tanto intelectuais quanto afetivos, que possibilitam aos alunos superar qualquer desafio (Hoffman, 2005).

Sendo assim, promover boas condições de educação, aprendizagem e superação de desafios, faz com que a criança se sinta respeitada em todo seu processo e sinta-se segura e com vontade de construir novos conhecimentos com o auxílio do educador.

Inclusive, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), nos informa que:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir

um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (Brasil, 1998, p. 30).

Portanto, é dever do professor acompanhar a criança em seu desenvolvimento, pois ele é um facilitador entre a criança e a aprendizagem. E, inclusive, no modo de intermediar, é importante que o educador tenha em mente que cada pessoa tem seu jeito próprio de ver, pensar e sentir o mundo e conseqüentemente são necessários estímulos diferentes para cada criança se desenvolver.

Ainda nessa perspectiva, Hoffmann (2005) diz que:

Acompanhar a aprendizagem dos alunos não se restringe ao uso de instrumentos formais em tempos predeterminados, mas se efetiva na vitalidade intelectual da sala de aula, abrangendo as situações previstas e as inesperadas ação mediadora que só ocorre se o professor estiver atento à evolução do aluno, analisando o conjunto das atividades escolares, observando o seu convívio com os outros e ajustando as propostas pedagógicas continuamente. Portanto, o professor que realiza um processo avaliativo deve compreender suas estratégias de aprendizagem nas atividades realizadas em sala de aula, observando a evolução da criança para orientar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo de ensino e aprendizagem (Hoffmann, 2005, p.34).

Logo, o professor de Educação Infantil deve observar, acompanhar e elaborar registros do cotidiano da criança, constatando sua evolução, dificuldades e avanços para que posteriormente utilize desse material para realizar uma análise qualitativa e compreender quais as maiores potencialidades e adversidades da criança para implementar ações pedagógicas que contribuam favoravelmente e efetivamente para o seu amadurecimento.

A perspectiva biológica, segundo Piaget, é que o conhecimento é observado como uma forma de adequação, e tem como arquétipo a existência de uma relação contínua entre o organismo e o meio. E esta relação é explicada por meio das teses de assimilação, acomodação e adaptação.

A assimilação é a incorporação de um novo objeto ou ideia ao que já é conhecido, ou seja, ao esquema que a criança já possui. A acomodação implica na transformação que o organismo sofre para poder lidar com o ambiente. Assim, diante de um objeto novo ou de ideia, a criança modifica seus esquemas adquiridos anteriormente, tentando adaptar-se à nova situação (Piaget, 1975 p. 20).

A criança egocentrada é a “confusão inconsciente do ponto de vista próprio com o ponto de vista dos outros” (Piaget, 1951, p. 39), isso se dá pela não capacidade de interação social para atender às perspectivas do outro. Para ele, o egocentrismo infantil está correlacionado com as

formas sociais do pensamento inconsciente, que é quando a criança impera sua lógica da ação, antes mesmo da lógica do pensamento.

Piaget (1966) discute em sua obra "A psicologia da criança" que o termo "egocentrismo infantil" está relacionado à dificuldade do sujeito em perceber as diferenças de pontos de vista e a falta de descentralização. É importante compreender que a visão de mundo da criança é centralizada em si mesma, sendo que o egocentrismo do pensamento infantil é uma característica da lógica infantil. O pensamento de Piaget está centrado na ética e na construção individual do sujeito, que absorve e cresce por meio da cognição e da assimilação das condições que formam sua psicogênese (Piaget, 1966).

Essas práticas resultam de um engajamento do professor, de uma intencionalidade educativa e não de um mero acaso. Piaget compreende que o desenvolvimento infantil acontece por meio de uma construção pedagógica.

Agregando os estudos sobre o desenvolvimento infantil, Lev Semenovich Vygotsky³ (1896-1934) trouxe uma nova perspectiva: Enquanto Piaget compreende que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, Vygotsky defende que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, inclusive estimula-o. Vygotsky formou-se em Direito e Literatura na Universidade de Moscou e também estudou História, Filosofia e Psicologia. Ensinou durante vários anos diferentes disciplinas como: Lógica, Psicologia, Estética, História da Arte e Teatro.

Para Vygotsky (2001) a mudança individual ao longo do processo de desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura. Vygotsky (1993/2001) instaurou um modelo de estudo de psicologia cultural que procura compreender como a sociedade é organizada e a partir disso, quais as ações que as crianças são submetidas para que tenham seu desenvolvimento intelectual e físico garantido. Assim, construiu a teoria de Zona de conhecimento Proximal e Zona de conhecimento Iminente:

Trata-se da distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de soluções de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaborador com companheiros mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal define funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação e poderão amadurecer graças à estimulação adequada (Vygotsky, 2000, p 97).

³ Lev Semyonovich Vygotsky tem sido escrito de diferentes formas na literatura científica ocidental, por tratar-se de outro alfabeto. Vigotski é comum nos textos em Língua Portuguesa, enquanto Vygotsky é encontrado em Língua Inglesa e Vygotski e Vygotsky em Língua Espanhola e Língua Francesa.

De acordo com Vygotsky (2001), o mais significativo momento do desenvolvimento intelectual dá origem às formas humanas de inteligência prática e abstrata, que acontece quando a fala e a atividade prática, formas independentes de desenvolvimento, convergem. Assim, a criança começa a controlar o ambiente por meio da fala e das novas relações que se estabelecem entre ela e o ambiente físico e social. A linguagem abre possibilidades de o indivíduo aprender a se planejar e resolver conflitos simples e complexos, pois o pressuposto de uma conduta perspicaz se encontra no uso correto da comunicação e cognitivo.

Vygotsky defende que o desenvolvimento da criança pode ser avaliado por meio de situações-problemas que exijam dela a resolução. A zona de desenvolvimento proximal é tudo aquilo que a criança não consegue fazer por si só, mas precisa de um adulto para ser seu exemplo e imitá-lo. Assim, o autor afirma (1993):

Duas crianças revelaram o mesmo nível de desenvolvimento atual, no caso, ambas com idade mental de oito anos de idade. Portanto, naquilo que elas conseguiam fazer sozinhas, encontravam-se no mesmo nível de desenvolvimento. Mas, no que se refere aos problemas que eram solucionados com a ajuda de um adulto, uma das crianças atingia a idade mental de nove anos, enquanto a outra chegava à idade mental de doze anos (Vygotsky, 1993, p. 239).

Portanto, as crianças são pessoas diferentes e por isso não têm o mesmo potencial de imitação, pois algumas têm maior potencial de conhecimento do que outras, o que evidencia as limitações no processo de imitação. Segundo o autor:

Na velha psicologia e na consciência cotidiana arraigou-se a ideia de que a imitação constitui uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, uma solução que a criança não consegue de modo independente somente pode ser considerada como não demonstrativa, não sintomática do desenvolvimento do intelecto da criança. Considera-se que se pode imitar tudo o que se queira. O que hoje sou capaz de realizar imitando não diz nada em favor de minha inteligência e, por conseguinte, não pode caracterizar em absoluto o desenvolvimento da mesma. Porém esse ponto de vista é errôneo. Na psicologia atual, pode considerar-se estabelecido que a criança somente pode imitar o que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais próprias. (...) Para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que sei ao que não sei. (...) A imitação, se a interpretamos no sentido amplo, é a forma principal na qual se leva a cabo a influência da instrução sobre o desenvolvimento (Vygotsky, 1993, p. 41).

Para o autor (Vygotsky, 1993) a imitação tem um papel no desenvolvimento, especialmente porque revela essa influência social na construção da criança. As palavras e as ações se articulam desde o início do desenvolvimento da criança adquirindo um sistema de

comportamento social (Garcia, 2007). Buscando atingir seus objetivos, a criança desenvolve sua lógica graças à interação social, quando a lógica das outras pessoas vem ajudá-las a solucionar problemas (Queiroz e Branco, 2006). Essa estrutura humana complexa é fruto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social (Aranha, 1993).

A imitação é uma habilidade crucial no desenvolvimento infantil, desempenhando um papel fundamental no processo de aprendizado e na formação de habilidades sociais. Segundo Jean Piaget (1962), a imitação é uma das formas pelas quais as crianças assimilam conhecimento sobre o mundo ao seu redor.

Piaget (1962) destaca que, nos primeiros anos de vida, as crianças frequentemente aprendem por meio de assimilação e acomodação. A assimilação envolve incorporar novas informações aos esquemas cognitivos existentes, enquanto a acomodação implica ajustar esses esquemas para acomodar novas informações.

A imitação, para Piaget (1962), desempenha um papel central nesse processo. Quando uma criança imita o comportamento de outros, ela está assimilando novos comportamentos ao seu repertório. No sentido de Vygotsky (2001), a imitação na infância está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento social. Ao imitar os comportamentos de seus pais, cuidadores ou colegas, as crianças aprendem padrões sociais, gestos, linguagem e normas culturais. Isso é essencial para a construção de habilidades sociais e o estabelecimento de relações interpessoais.

Ademais, a teoria do desenvolvimento infantil é um campo de estudo complexo que busca compreender as múltiplas dimensões do crescimento e da evolução da criança. Outro pensador que contribuiu para a formação de professores no que diz respeito ao desenvolvimento infantil é Henri Wallon, que reforça a importância da assistência, do cuidado e da interação social no desenvolvimento humano. Henri Wallon (1925 - 1984), psicólogo e pedagogo francês, destaca-se por sua abordagem holística e seu enfoque na interação entre aspectos afetivos, cognitivos e sociais do desenvolvimento infantil. Em sua abordagem enfatiza a vulnerabilidade, a necessidade de apoio e a influência profunda que os outros têm sobre nós desde o início de nossas vidas. Esses conceitos são fundamentais para a compreensão da psicologia do desenvolvimento e destacam a importância das relações interpessoais e do ambiente na formação de quem somos como seres humanos.

A perspectiva de Wallon sobre o desenvolvimento infantil vem agregar com os demais autores para compreender a inteligência, o aprendizado e o desenvolvimento infantil,

considerando suas principais ideias e como elas influenciam a prática pedagógica. Suas contribuições buscam compreender as relações e consequências do desenvolvimento humano e de modo mais abrangente no aluno dentro e fora da escola, ao analisar seus domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada (Almeida, 2006).

Ele propôs que o desenvolvimento infantil ocorra em estágios, cada um deles caracterizado por uma ênfase em aspectos específicos do crescimento da criança, sua teoria leva em consideração as possibilidades orgânicas e neurológicas e as condições de existência do aluno para seu processo de desenvolvimento.

No primeiro estágio, denominado Impulsivo-emocional (0 - 1 ano) a criança está altamente ligada às suas emoções e às suas necessidades básicas. Wallon enfatiza a importância da relação entre mãe e filho, na qual a afetividade desempenha um papel crucial no desenvolvimento inicial.

É-lhes indispensável uma assistência a todos os instantes. É um ser cujas reações têm todas as necessidades a ser completadas, compensadas. Incapaz de efetuar algo por si só, é manipulado por outrem, e é nos movimentos do outro que tomarão forma as primeiras atitudes (Wallon, 1997, p. 153).

Wallon traz à tona uma reflexão profunda sobre a natureza humana, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento infantil. Nesse fragmento, Wallon aborda a ideia de que os seres humanos, desde o início de suas vidas, dependem de assistência constante. O autor destaca que os seres humanos necessitam de assistência em todos os instantes. Isso ressalta a vulnerabilidade intrínseca à condição humana, especialmente na fase inicial da vida. Recém-nascidos e crianças pequenas dependem inteiramente dos cuidados de seus pais, familiares ou cuidadores para sobreviver e se desenvolver. Essa dependência é uma característica fundamental do ser humano, que contrasta com a independência de muitas outras espécies do reino animal (Galvão, 2014).

Além disso, o autor salienta que as reações e os comportamentos desses indivíduos estão incompletos e necessitam de complementação e compensação. Isso se refere à ideia de que o desenvolvimento humano é um processo contínuo, no qual as experiências e interações com o ambiente desempenham um papel crucial na formação da personalidade e das habilidades de um indivíduo. Os estímulos e interações fornecidos por adultos e pelo ambiente desempenham um papel essencial na formação das atitudes e habilidades de uma criança (Galvão, 1995).

A afirmação de que esses indivíduos são incapazes de realizar algo por si mesmos reforça

a importância da assistência e do cuidado constantes. É um lembrete de que, durante as fases iniciais da vida, as crianças ainda não desenvolveram as habilidades e a autonomia necessárias para realizarem tarefas por conta própria.

Perpassando ao que Piaget denominou como fases sensório-motora e projetiva (1-3 anos) a criança começa a explorar o ambiente, desenvolvendo habilidades motoras e a capacidade de projetar suas ações. O autor ilustra de maneira vívida e detalhada a jornada da criança em direção ao entendimento do mundo que a cerca. Ele destaca a importância da exploração ativa, da experimentação e da interação com objetos como meios essenciais para o desenvolvimento físico, cognitivo e sensorial. Esse processo é fundamental na construção das habilidades e da compreensão do ambiente, que servirão de base para o crescimento e a aprendizagem contínua ao longo da infância e além.

Wallon (1990) também menciona que a linguagem permite à criança antecipar, combinar, calcular, imaginar e sonhar. Isso realça a amplitude de habilidades cognitivas e criativas que a linguagem desbloqueia. Por meio da linguagem, a criança pode criar cenários mentais, planejar ações futuras, resolver problemas e desenvolver habilidades de pensamento abstrato. A linguagem é, portanto, uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, pois como defende Vygotsky, há uma inter-relação entre linguagem e pensamento, sem a palavra não há signo, portanto, não há significante.

Wallon (1990) destaca a importância da linguagem como uma conquista crucial no desenvolvimento infantil. Por meio dela, a criança ganha a capacidade de expressar desejos, emoções e pensamentos, o que permite uma melhor interação com o mundo e com os outros. Além disso, a linguagem expande a capacidade da criança de lembrar, planejar, calcular e imaginar, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional. Essa conquista é um marco essencial na jornada do desenvolvimento humano.

Wallon argumenta que "o desenvolvimento infantil não pode ser entendido apenas por meio de uma abordagem puramente cognitiva, mas deve levar em consideração os aspectos emocionais e sociais, que desempenham um papel crucial na formação da personalidade da criança" (1971, p. 45).

No estágio do Personalismo (3-6 anos), a criança desenvolve sua identidade pessoal e social, aprendendo a lidar com regras e normas. Wallon (1981) enfatiza a importância do desenvolvimento da linguagem e da interação social nessa fase, que exige uma alternância de

função para o processo de constituição da pessoa.

A alternância provoca sempre um novo estado, que se torna o ponto de partida de um novo ciclo. Assim evolui o desenvolvimento da criança através de formas que se modificam de idade para idade (Wallon, 1981, p. 135).

Wallon destaca de forma eloquente a ideia de que o desenvolvimento da criança é um processo contínuo e dinâmico. Ao mencionar que "a alternância provoca sempre um novo estado", Wallon está ressaltando como as diferentes fases da vida da criança não são estanques, mas sim interligadas. Cada estágio de desenvolvimento representa uma mudança, um ponto de transição que leva a um novo ciclo de desenvolvimento.

Esse conceito nos leva a entender que o desenvolvimento da criança não ocorre em compartimentos estanques, mas sim em uma sequência de fases que se constroem umas sobre as outras. À medida que a criança passa por essas diferentes fases, ela adquire novas habilidades, perspectivas e experiências que a moldam de maneira única.

Para Wallon, o desenvolvimento é um processo que evolui com o tempo, mudando à medida que a criança cresce e amadurece. Cada estágio não é apenas uma repetição do anterior, mas sim um novo ponto de partida que leva a uma evolução constante. Isso ressalta a importância de compreender o desenvolvimento da criança como um processo dinâmico que deve ser observado em sua totalidade, em vez de ser dividido em partes isoladas.

As fases de oposição, sedução e imitação são representativas de como as crianças abordam esses desafios em diferentes momentos de seu desenvolvimento (Wallon, 1981).

Oposição: Nesta fase, as crianças frequentemente manifestam uma forte necessidade de afirmar sua independência e opor-se às figuras de autoridade, como os pais. Isso é um sinal de que estão desenvolvendo uma identidade e uma noção de individualidade.

Sedução: A fase de sedução reflete a capacidade das crianças de usar seu comportamento encantador e habilidades sociais para atrair a atenção e a aprovação dos outros. Isso mostra como elas estão começando a entender o poder das relações sociais e o impacto que podem ter sobre os outros.

Imitação: A imitação é uma habilidade fundamental que as crianças desenvolvem à medida que observam e copiam o comportamento dos adultos e de seus pares. Isso é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Essas fases são partes integrantes do desenvolvimento emocional e social das crianças e

ajudam a construir a base para o seu crescimento. Wallon reconhece que cada criança pode progredir por essas fases de maneira ligeiramente diferente, e é importante para os educadores e pais compreenderem essas nuances para apoiarem o desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças.

O quarto estágio, Categoria (6-11 anos), é um dos últimos e representa a fase em que as funções psicológicas estão plenamente integradas. Para Wallon (1971), no estágio categorial a criança é capaz de realizar operações mentais abstratas, de pensar de forma lógica e de compreender conceitos complexos. Esse estágio marca a passagem da infância para a adolescência, no qual a capacidade de reflexão e abstração atinge seu ápice. Ele argumenta que essa fase marca o fim da infância e o início da adolescência.

Os conceitos necessários para definir as coisas, para dar o nosso pensamento das coisas um conteúdo estável e bem-definido deve interpor-se como uma tela sobre a qual toda a realidade teria um contorno invariável, entre dois oceanos móveis: o das coisas que se transformam, o das ideias que se formam (Wallon, 1989, p. 272).

O trecho acima nos leva a uma reflexão profunda sobre a relação entre a nossa capacidade de pensar e a nossa percepção da realidade. Wallon nos lembra que, para dar sentido às coisas e para tornar nossa compreensão do mundo mais estável, precisamos criar conceitos. Esses conceitos funcionam como uma espécie de tela intermediária, um filtro por meio do qual interpretamos o mundo ao nosso redor (Almeida e Mahoney, 2006).

A ideia de uma "tela" de conceitos sugere que nossa mente está constantemente construindo uma moldura conceitual que nos ajuda a dar forma à realidade. Esses conceitos servem como pontos de ancoragem, ao fornecerem uma base para nossa compreensão do mundo. São como estruturas mentais que organizam e classificam as informações que recebemos (Almeida; Mahoney, 2006).

No entanto, Wallon nos alerta que essa "tela" de conceitos não é estática. Ela está situada entre dois oceanos móveis: o das coisas que estão em constante transformação e o das ideias que estão em constante evolução. Isso significa que nossos conceitos e nossa compreensão do mundo não são fixos, mas sim flexíveis e adaptáveis. Assim, ele ressalta a importância da flexibilidade do pensamento e da capacidade de adaptação às mudanças na realidade. Ela nos convida a reconhecer que nossos conceitos e categorias mentais não podem ser rígidos e inflexíveis, pois o mundo está sempre em evolução. É necessário estar aberto a rever e ajustar nossos conceitos à

medida que nossa compreensão da realidade se aprofunda e se transforma.

Ademais no último estágio, a Puberdade (11-20 anos), a criança passa por transformações significativas em seu desenvolvimento, incluindo mudanças físicas, emocionais e cognitivas. Wallon (1975) destaca a importância da formação da identidade nessa fase.

O lugar, aliás variável conforme seus méritos, que o grupo lhe dá, as tarefas que nele assume, as sanções pelo menos de amor próprio que nele encontra, as normas que lhe impõe sua pertença ao grupo, tudo isso o obriga a regular sua ação e a controlá-la sobre os outros como num espelho, em suma, a fazer dela uma imagem exterior a ela própria e de acordo com as exigências que reduzem a espontaneidade absoluta e a subjetividade inicial (Wallon, 1975, p. 176).

Wallon (1975) ressalta a influência profunda que o grupo exerce sobre a ação e a identidade do indivíduo. Ela aborda o papel do grupo na formação da identidade e no controle do comportamento individual. No âmbito do desenvolvimento infantil, essa ideia se traduz em como as crianças são moldadas e influenciadas pelo grupo social ao qual pertencem. O "lugar" que uma criança ocupa no grupo, as tarefas que ela assume, as recompensas ou sanções que recebe em resposta a seu comportamento, todas essas variáveis contribuem para a regulação do seu comportamento.

Para aprofundarmos a discussão e cumprirmos com nossos objetivos, daremos sequência ao próximo capítulo que trata, especificamente, da formação de professores na Educação Infantil, buscando contextualizar e apresentar as principais problemáticas e concepções presentes.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo abordaremos a formação de professores para atuação na Educação Infantil, apresentando primeiramente um histórico da formação de professores no Brasil. Em seguida trazemos as principais abordagens contemporâneas, fundamentando-nos nos documentos oficiais.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A formação de professores tem uma longa história, que remonta aos primórdios da educação formal. A ideia de preparar indivíduos para ensinar e moldar as mentes jovens tem raízes antigas. No entanto, ao longo dos séculos, as práticas de formação de professores evoluíram significativamente. No século XIX, por exemplo, surgiram as primeiras escolas normais, estabelecendo um marco na profissionalização do magistério (Kuhlmann Jr., 1997).

A formação de professores no Brasil tem uma trajetória que se desenvolveu ao longo dos anos, refletindo os contextos históricos do país. Durante cada período histórico, a formação de professores passou por mudanças significativas. A seguir, examinaremos brevemente como a formação docente evoluiu nos períodos da Colônia, República, Estado Novo, Ditadura e Pós-Ditadura, com base em diversos autores e pesquisas históricas.

A Reforma Benjamin Constant (1890) teve impacto na formação de professores, estabelecendo a liberdade de cátedra e um novo sistema educacional. A formação de professores começou a ser oferecida em escolas normais.

Durante o Estado Novo (1937-1945), sob o governo de Getúlio Vargas, a educação foi objeto de políticas centralizadoras. Os cursos de formação de professores foram reestruturados e unificados, havendo a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Nesse período, houve uma ênfase na formação de professores com um enfoque nacionalista (Kuhlmann Jr., 1997).

Durante a ditadura militar (1964-1985), a formação de professores passou por mudanças significativas. O regime militar influenciou os currículos e o enfoque da educação, promovendo uma ênfase na formação técnica e menos na formação crítica. As universidades foram vigiadas de perto, o que afetou a liberdade acadêmica (Saviani, 2007).

Após o fim da ditadura, houve esforços para recuperar a educação democrática. A Constituição de 1988 estabeleceu as bases para um novo sistema educacional, enfatizando a formação de professores como um pilar da qualidade educacional. Houve uma expansão do ensino superior e da formação de professores, com a criação de novas políticas educacionais (Libâneo, 2008).

Cada um desses períodos históricos deixou sua marca na formação de professores no Brasil, moldando os currículos, as políticas e as perspectivas educacionais. A compreensão desse desenvolvimento histórico é fundamental para avaliar os desafios atuais e futuros na formação de professores no país.

No cenário contemporâneo, a formação de professores enfrenta diversos desafios. O aumento da diversidade nas salas de aula, a crescente integração de tecnologias digitais e as mudanças nas demandas educacionais são alguns dos desafios que os professores precisam enfrentar. Conforme Fullan (2015, p. 23) observa, "A formação de professores deve ser dinâmica e adaptável, capaz de preparar os educadores para um ambiente educacional em constante mudança".

Abordagens modernas, tais como Freire (2001) e Wallon (1975) de formação de professores destacam a importância da prática reflexiva, da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Como ressalta Darling-Hammond (2017, p.12), "A formação de professores não deve ser vista como um evento pontual, mas como um processo contínuo que envolve reflexão crítica e crescimento constante".

A qualidade da formação de professores tem um impacto direto na qualidade da educação. Professores bem preparados, que sabem a importância do desenvolvimento da criança, de modo integral, têm um impacto positivo no desempenho dos alunos. Portanto, investir na melhoria da formação de professores, abordando de modo que faça sentido para o cotidiano deles e que forneçam ferramentas para conhecer mais sobre o desenvolvimento infantil, deveria ser prioridade no sistema educacional brasileiro.

Assim, esse tema continuará a ser um tópico relevante e de debate. Os desafios futuros incluem a adaptação a mudanças nas práticas pedagógicas, a incorporação de tecnologia de forma eficaz, promovendo não só o uso dos computadores e tablets, mas desenvolver práticas críticas, lúdicas e inovadoras, ao incentivar e formar na garantia de que todos os professores estejam bem preparados para lidar com as complexidades das salas de aula modernas. Como afirma Shulman

(1987), “A formação de professores é um campo em constante evolução, e sua qualidade é crucial para o sucesso da educação. Devemos abraçar o desafio de preparar os educadores do futuro de forma eficaz e reflexiva” (p. 45).

Em consonância com a afirmação de Shulman (1987), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCN) foram criadas, e depois delas muitos programas de formação de professores, a fim de promover uma qualidade maior de ensino da rede básica. A Política Nacional de Formação de Professores apresenta entre seus objetivos:

- VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de Educação Especial, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;
- X – promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (Brasil, 2013, p. 174).

A formação deve proporcionar uma visão ampla e interdisciplinar do tema, estimular a reflexão e a criatividade dos educadores e prepará-los para lidar de forma sensível e eficaz com a diversidade presente nas salas de aula.

A LDB (1996), no artigo 62, estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições de educação superior. Além disso, a LDB estabelece que a formação docente deve considerar o aprimoramento da formação profissional e o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras. O artigo 67 da citada lei estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos educadores garantindo-lhes, inclusive, planos de carreira do magistério público.

Esses documentos destacam a importância da formação de professores e sua constante atualização, enfatizando a relação entre teoria e prática na construção do saber pedagógico. Essas orientações buscam promover a melhoria da qualidade da educação no Brasil, reconhecendo o papel crucial dos professores nesse processo.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os olhares dos professores sobre o desenvolvimento infantil de crianças de 3 a 5 anos são moldados por uma combinação de teorias, experiências, práticas e desafios do ambiente escolar. É essencial que os educadores busquem uma compreensão holística e individualizada do desenvolvimento de seus alunos, adaptando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada criança. Além disso, a observação constante, o diálogo com outros profissionais e a atualização contínua são elementos-chave para promover um ambiente de aprendizado enriquecedor para as crianças nessa faixa etária.

A formação de professores é um pilar fundamental para o fortalecimento da qualidade da educação em todos os níveis, e quando se trata da Educação Infantil, essa formação adquire características ainda mais delicadas e específicas. A etapa inicial da vida escolar requer docentes especialmente preparados para lidar com as singularidades do desenvolvimento infantil e proporcionar um ambiente que estimule a aprendizagem de maneira efetiva e sensível (Scielo, 2000).

A formação de professores para a Educação Infantil deve abranger não apenas aspectos teóricos e práticos da pedagogia, mas também uma compreensão aprofundada da infância como fase crucial do desenvolvimento humano. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a formação de professores para a Educação Infantil deve contemplar o entendimento das especificidades dessa fase da vida, considerando a importância do brincar, da interação, da afetividade e do estímulo à curiosidade das crianças. Além disso, a reflexão sobre a própria prática e a busca por atualização constante são aspectos cruciais para que o professor esteja sempre sintonizado com as demandas contemporâneas. A percepção da identidade como algo em constante evolução reforça a importância da formação contínua, pois o educador precisa estar preparado para adaptar sua identidade às mudanças do cenário educacional e às necessidades das crianças.

A relação entre formação e atuação na Educação Infantil se torna ainda mais crucial quando se considera o impacto direto na aprendizagem das crianças. Segundo Frago (2008), a formação de professores incide diretamente sobre a qualidade da educação. Professores bem formados são capazes de criar ambientes educativos que promovam o desenvolvimento integral das crianças, estimulando sua curiosidade, criatividade e autonomia.

Nesse cenário, a formação de professores para a Educação Infantil não pode ser vista

como um mero cumprimento de requisitos formais, mas como um compromisso com a construção de uma base sólida para o futuro educacional das crianças (Kishimoto, Rego e Arantes, 2004). Por meio de uma formação sólida, atualizada e reflexiva, os professores têm a oportunidade de impactar positivamente não apenas as trajetórias individuais das crianças, mas também o cenário educacional como um todo.

De acordo com Maluf e Aquino (2014), a Educação Infantil é uma fase importante no processo educativo, na qual as crianças desenvolvem habilidades e competências, além de terem acesso ao conhecimento que irá acompanhá-las por toda a vida. Os autores destacam a importância da Educação Infantil na formação da identidade da criança, contribuindo para a construção de um indivíduo crítico, autônomo e com capacidade de pensar de forma reflexiva sobre a sociedade em que vive.

É essencial que os educadores estejam atentos à importância da percepção e da relação da criança com o ambiente e com o outro, e que considerem as diferenças socioculturais dos educandos. Além disso, é necessário que as práticas pedagógicas na Educação Infantil valorizem a percepção e a exploração do ambiente pelos alunos, proporcionando experiências ricas e diversificadas.

Nesse contexto, Mizukami (2002, p.222) ressalta que: “A formação de professores deve propiciar momentos de reflexão sobre os conteúdos e metodologias, incentivando a busca por abordagens inovadoras e criativas que estimulem a construção do conhecimento pelos alunos”.

Isso implica uma formação que vá além da mera transmissão de informações, mas que instigue a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico dos futuros professores. A relação entre a formação de professores e a Educação Infantil vai além dos aspectos técnicos e metodológicos. Ela também envolve a construção de um olhar sensível para a diversidade de contextos e realidades presentes nas salas de aula. Para Oliveira (2018), a formação de professores deve proporcionar não só os conteúdos, mas a compreensão de sua importância, considerando as vivências e experiências dos alunos.

A formação de professores depende de toda uma estrutura, dentre elas estão as políticas públicas de incentivo para a formação docente, especificamente a educação infantil, voltada para o cuidar-educar. A Constituição de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases são documentos importantes que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos. A lei prevê o acesso à educação e ao cuidado, porém nem sempre isso acontece na prática. Campos (2010) afirma que

nem sempre as crianças estão alcançando esse direito em instituições públicas, pela falta de vagas, principalmente as menores de três anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio do Parecer CNE/CEB nº. 22/98 e Resolução CNE/CEB nº. 1/99, além de sua revisão no Parecer CNE/CEB nº. 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº. 5/2009, compreendem a criança como sujeito de direitos e históricos, entendendo as creches como instituições públicas ou privadas responsáveis pelo cuidado e educação de crianças até cinco anos. A continuidade de políticas públicas afeta diretamente o acesso das crianças ao cuidado e educação e inclusive no preparo dos professores para atender esse grupo social.

A formação de professores para educação infantil está relacionada a princípios, valores, ética que envolve a reflexão e a construção de novos saberes. Na história da formação profissional para a educação infantil, percebe-se que somente em 1994 um documento emitido pelo MEC forneceu as Diretrizes para a política nacional de profissionais da educação infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) evidenciou a necessidade de formação de docentes para a Educação Infantil, avançando no sentido de defender o aperfeiçoamento de professores qualificados para a atuação neste setor. O Decreto nº. 3.276/1999 (Brasil, 1999) dispunha que a formação para Educação Infantil e para os anos iniciais aconteceria, exclusivamente, em cursos normais superiores.

Somente em 2005 foi publicado o Parecer CNE/CP nº. 05/2005 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2005). Em 2006, a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio daquele ano, instituiu as DCN para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006).

Libâneo (2005) afirma que a:

[...] A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (Libâneo, 2005, p. 76).

Libâneo (2005) aborda uma questão crucial no campo da educação: a relação entre a reflexão sobre a prática e a melhoria efetiva do trabalho docente. O autor ressalta que a simples reflexão sobre o que é feito em sala de aula, por si só, não é suficiente para solucionar todos os desafios educacionais. A reflexão, embora seja um passo importante, precisa ser complementada

por estratégias, procedimentos e uma sólida base de conhecimento.

A formação de professores para a educação infantil enfrenta desafios significativos. A crescente diversidade cultural das salas de aula, a necessidade de integração de tecnologia e a demanda por abordagens pedagógicas individualizadas são apenas alguns exemplos. Esses desafios devem ser enfrentados de maneira eficaz na formação dos educadores para garantir que eles estejam bem preparados para enfrentar as complexidades da educação infantil na contemporaneidade (Oliveira, 2018).

Formar professores para a educação infantil é um processo contínuo que deve se basear em sólidas bases teóricas e práticas. A compreensão do desenvolvimento infantil é um pilar fundamental nesse processo, capacitando os educadores a criar ambientes de aprendizagem que estimulem o crescimento e o potencial de todas as crianças. À medida que avançamos, é essencial que a formação de professores continue a se adaptar às mudanças nas práticas pedagógicas e nas necessidades das crianças, garantindo assim um futuro brilhante para a educação infantil.

Na obra “Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores” de Luciana Esmeralda Ostetto (2003), mostra a importância do estágio como um campo de pesquisa e prática para a formação inicial, no qual o professor coloca em prática o que aprendeu e aprende com a própria prática, ao estudar novas teorias. A autora revela como os instrumentos de registro, como o diário e relatórios, possibilitam o exercício da reflexão e da criatividade, formando a prática pedagógica desses professores.

O ato de refletir sobre a prática permite ao educador avaliar o que está funcionando bem e o que precisa ser aprimorado em seu trabalho. Essa autorreflexão é fundamental para o desenvolvimento profissional e a busca constante por melhorias na qualidade do ensino. No entanto, a reflexão isolada não é capaz de, por si só, promover mudanças significativas na educação.

É nesse ponto que as estratégias e procedimentos entram em cena. O autor destaca que os educadores precisam desenvolver modos de fazer e utilizar ferramentas práticas que permitam traduzir suas reflexões em ações eficazes para a formação de professores. Essas estratégias podem incluir a implementação de novas metodologias de ensino, a adaptação de abordagens pedagógicas, o uso de recursos tecnológicos e muito mais.

Além disso, o autor ressalta a importância de uma sólida cultura geral. Isso significa que os professores devem estar bem informados e atualizados não apenas sobre os tópicos específicos

de suas disciplinas, mas também sobre as tendências educacionais, as políticas públicas relacionadas à educação e outros aspectos que influenciam sua prática. Essa cultura geral fortalece a capacidade reflexiva do professor e sua habilidade de promover mudanças significativas no sistema educacional.

Em suma, a reflexão sobre a prática na formação de professores é um passo fundamental na busca pela melhoria da educação, mas não é suficiente por si só. É necessário combinar essa reflexão com estratégias, procedimentos, modos de fazer e uma sólida cultura geral para criar um ambiente educacional que seja verdadeiramente eficaz e proporcione oportunidades de aprendizado de alta qualidade para os alunos. Portanto, a transformação da educação requer uma abordagem holística, que vai além da mera contemplação da prática docente.

A BNCC (2017) fornece um quadro importante para orientar essa formação, reconhecendo a necessidade de educadores bem preparados e sensíveis às necessidades das crianças. Dessa forma, a formação de professores deve ser projetada e implementada de maneira a promover uma compreensão aprofundada do desenvolvimento infantil e as melhores práticas para apoiar o crescimento e o aprendizado das crianças. Isso é fundamental para a construção de uma base sólida para a educação ao longo da vida.

Embora a BNCC defenda a importância da formação de professores e seu papel no desenvolvimento infantil, pode ser criticada por algumas razões. Primeiramente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um marco importante no cenário educacional brasileiro, mas não é a única referência para a formação de professores na Educação Infantil. É importante considerar que o desenvolvimento infantil é uma área multidisciplinar que abrange conhecimentos de psicologia, pedagogia, neurociência, entre outras. Na área do desenvolvimento infantil, a formação de professores deve ser contínua, uma vez que a pesquisa na área avança constantemente. Portanto, é fundamental que os educadores estejam atualizados e dispostos a aprender ao longo de suas carreiras.

Outro ponto de crítica é que a formação de professores não deve ser apenas orientada pela teoria, mas também pela prática. O contato direto com as crianças em ambientes reais de aprendizado é fundamental para o desenvolvimento das habilidades dos educadores. Portanto, a formação de professores não deve ser meramente teórica, mas também prática e contextualizada, como afirma Pimenta (2002).

Portanto, embora a BNCC seja um material valioso, não pode ser vista como a única base

para a formação de professores no contexto do desenvolvimento infantil. A formação deve ser enriquecida por diversas fontes de conhecimento, enfatizando a importância da prática, do desenvolvimento profissional contínuo e da adaptação às necessidades em evolução das crianças e do sistema educacional.

2.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento infantil é um tema de relevância na formação de professores, pois para promover uma educação de qualidade na primeira infância, é essencial que os educadores compreendam as nuances do crescimento e aprendizado das crianças. Como afirma Jussara Hoffmann (2000), compreender o processo de crescimento, aprendizado e desenvolvimento humano é fundamental para a atuação docente, sendo um dos pilares essenciais no exercício da profissão. Portanto, a formação de professores deve fornecer um profundo entendimento sobre o desenvolvimento infantil.

A BNCC garante os direitos de aprendizagem e aprimoramento das crianças, possibilitando que ampliem suas potencialidades sociais e desenvolvam-se globalmente em seus aspectos físicos, cognitivos e emocionais (Brasil, 2019). É na vida infantil que se deve propiciar espaços para a construção de conhecimentos e culturas e, para isso, são fundamentais seis pressupostos presentes no currículo: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses pressupostos permitem que as crianças aprendam sobre o mundo e suas relações, surpreendam-se consigo mesmas e com os outros, além de construírem sua própria aprendizagem.

No entanto, é importante destacar que embora a BNCC (Brasil, 2019) defina princípios valiosos, a implementação efetiva dessas ideias nas práticas pedagógicas requer esforço significativo. Os educadores devem ser devidamente capacitados e apoiados para criar ambientes de aprendizagem que permitam às crianças explorar, questionar e construir seu próprio conhecimento. Além disso, é necessário considerar que cada criança é única, e as estratégias pedagógicas devem ser flexíveis o suficiente para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem.

Outro aspecto crítico a considerar é o equilíbrio entre a autonomia da criança e a orientação do educador. Embora seja crucial que a criança seja ativa em seu processo de aprendizagem, ela também precisa de orientação e mediação de adultos, especialmente em idades mais jovens. Os educadores desempenham um papel fundamental na criação de ambientes ricos em oportunidades de aprendizado e na promoção da curiosidade e do questionamento.

Entretanto, sua implementação requer um compromisso com a formação de educadores, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes e uma compreensão abrangente da individualidade de cada criança, mas nossa realidade é limitada, pela forma como o sistema educacional está estruturado e com a desvalorização profissional do professor que tem muita carga horária, o que dificulta essa individualização. Essa abordagem seria necessária para promover não apenas o desenvolvimento integral, cognitivo, motor e afetivo, mas também a preparação das crianças para se tornarem cidadãos críticos e participativos em uma sociedade em constante mudança.

A BNCC (Brasil, 2018) reconhece a importância da formação de professores na perspectiva do desenvolvimento infantil. Ela estabelece que os educadores da Educação Infantil devem possuir uma compreensão profunda das características e necessidades das crianças nessa faixa etária. Isso inclui não apenas conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, mas também a capacidade de observar e interagir com as crianças de maneira sensível e responsiva.

Nesse contexto, a formação de professores deve incluir componentes que permitam aos educadores adquirir essas habilidades e conhecimentos necessários para promover o desenvolvimento integral das crianças. Programas de formação devem abordar questões como teorias de desenvolvimento, práticas pedagógicas apropriadas, estratégias de avaliação e como criar um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado que envolve aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Compreender e acompanhar esse desenvolvimento é fundamental para educadores que lidam com crianças em idades cruciais, como aquelas que têm entre 3 e 5 anos. Nesse período ocorrem transformações significativas, em pouco espaço de tempo, que demandam uma abordagem sensível e atenta por parte dos professores.

É importante mencionar que, mesmo com uma compreensão teórica sólida, os professores

muitas vezes se deparam com desafios ao lidar com o desenvolvimento infantil. Por exemplo, a diversidade de ritmos de desenvolvimento entre as crianças da mesma faixa etária pode ser um ponto de preocupação para os educadores.

Para lidar com os desafios do desenvolvimento infantil, os professores recorrem a uma variedade de estratégias e práticas pedagógicas. A observação é uma ferramenta fundamental, pois permite aos educadores identificar as necessidades, interesses e dificuldades de cada criança.

Além disso, as atividades lúdicas desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil. Piaget (1962) argumenta que o jogo é uma forma natural de a criança explorar o mundo e construir seu conhecimento. Portanto, os professores frequentemente incorporam atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas, reconhecendo o valor do brincar no desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Galvão, 1995).

O desenvolvimento motor, que pode ser desenvolvido por meio de jogos e brincadeiras, desempenha um papel vital na educação infantil. Como Wood e Middleton (1975, p. 89) observam: "Os professores devem ser capazes de projetar atividades que promovam o desenvolvimento físico das crianças, como coordenação motora fina e grossa, para que possam realizar tarefas com autonomia". Esta é uma parte fundamental da formação, que habilita os educadores a criar um ambiente que promova a exploração do corpo.

Piaget oferece valiosas perspectivas para a formação de professores na educação infantil. Conforme afirma Piaget (1970, p. 34): "A formação do educador deve basear-se na compreensão das diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo infantil, para que eles possam criar ambientes de aprendizagem que se alinhem com as capacidades e necessidades das crianças".

Para Piaget (1978) o desenvolvimento cognitivo é separado em quatro fases essenciais, que são: o estágio sensório-motor, o estágio pré-operatório, o estágio das operações concretas e o estágio das operações formais. Essas fases são consideradas como esquemas mentais, que representam uma forma específica de pensar e entender o mundo. Cada estágio é caracterizado por uma série de mudanças qualitativas na forma como a criança percebe, pensa e raciocina, e cada um deles é influenciado pelo amadurecimento biológico e pelas experiências de aprendizagem. Para o autor, o ser humano não precisa necessariamente passar nessa sequência de estágios, mas é um norte para compreendermos melhor o comportamento humano e equilibrar sua acomodação e assimilação do mundo.

Nessa divisão proposta por Piaget, podemos ver a criança egocentrada nesses estágios.

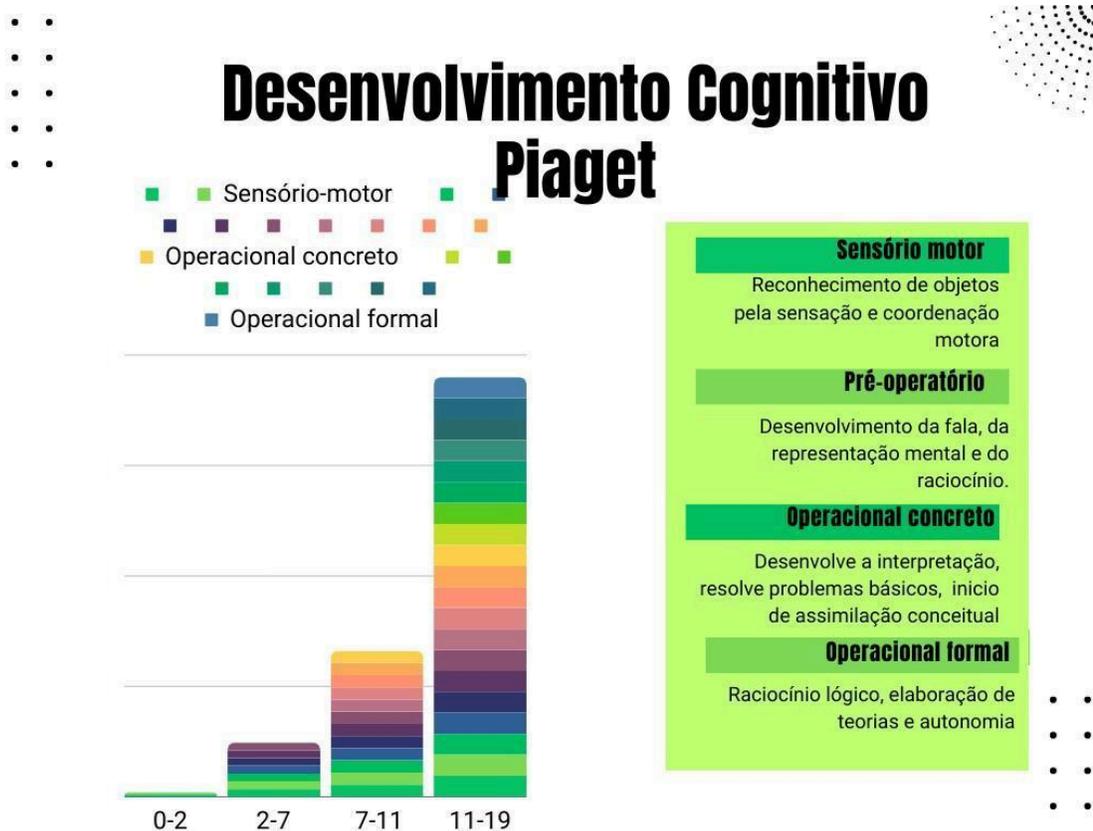
Segundo Piaget em sua tese, no estágio sensório-motor a criança possui uma percepção egocêntrica do mundo e gradualmente começa a se interessar pelas outras pessoas e pelo mundo externo (Piaget, 1973). Durante os primeiros 24 meses de vida, a criança utiliza principalmente suas capacidades sensoriais e motoras para interagir com o ambiente e desenvolver a consciência e intencionalidade de suas ações motoras, utilizando objetos concretos para manipulação e experimentação (Piaget, 1952). Neste estágio, a criança começa a compreender aos poucos que existem outras perspectivas além da sua, e a partir disto começa a compreender e apreender de forma progressiva ela adquire uma compreensão sobre o universo externo e como os outros percebem esse universo.

De acordo com Piaget (1975), na fase do pré-operatório o indivíduo adquire a habilidade de reproduzir mentalmente objetos e eventos ausentes e começa a utilizar símbolos para representar coisas. Essa etapa é caracterizada pelo pensamento egocêntrico e intuitivo, no qual a criança ainda não consegue entender os pontos de vista dos outros e tem dificuldade em realizar operações mentais reversíveis. Mas a criança começa a desenvolver habilidades mentais para lidar com as representações internas do mundo, ainda é limitada em sua capacidade de pensar logicamente sobre as coisas.

Segundo Piaget (1970), nessa fase a criança não pode ainda realizar operações mentais, ou seja, ela não pode coordenar o conjunto dos fatores que entram numa ação dada. O que quer dizer que embora a criança tenha mais habilidade verbal e possa se comunicar melhor, ela ainda não consegue realizar operações lógicas de forma plena. Transpondo no terceiro estágio do desenvolvimento cognitivo, denominado de operatório-concreto, Piaget descreve que a idade dos 7 aos 11 anos de idade é marcada pela aquisição de maior autonomia em relação aos adultos, maior entendimento da linguagem e estabelecimento de valores morais próprios. Nesse estágio, a criança já é capaz de formular ideias e manipular mentalmente, pois já tem noção do funcionamento das normas e utiliza isto para orientar o raciocínio (Piaget, 1975).

O gráfico abaixo sistematiza a concepção de desenvolvimento elaborada por Piaget:

Gráfico 1 - Sistematização das fases de desenvolvimento de Piaget



Fonte: autoria própria.

Pensando no desenvolvimento infantil, mas a partir de outras perspectivas, destacamos também o pensador Vygotsky (2001), que contribuiu significativamente com sua pesquisa sobre a zona de desenvolvimento proximal e a relações entre desenvolvimento e aprendizagem, que objetiva reforçar o papel fundamental da escola na elaboração de conhecimento. Certamente, a contribuição de Lev Vygotsky é de grande relevância para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento. Sua teoria enfatiza o papel da interação social e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é o espaço entre o que um aluno já é capaz de fazer de forma independente e o que ele pode fazer com o apoio de um professor ou colega mais competente.

Vygotsky (1993) argumentava que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando os alunos são desafiados em sua ZDP, e esse desafio é oferecido com o auxílio de um instrutor. Dessa forma, a escola desempenha um papel fundamental na a educação construtivista proporcionando autonomia aos estudantes.

Para Vygotsky (1993) a escola não deve ser apenas um espaço onde se transmite conhecimento de forma passiva, mas sim que ela desempenha um papel ativo ao criar ambientes que possibilitam o engajamento dos alunos em níveis mais avançados de aprendizado sob orientação de um professor. Essa abordagem é congruente com a ideia central do construtivismo, que enfatiza a participação ativa do aluno na construção de seu conhecimento.

Assim, o autor reforça a importância de uma abordagem construtivista, na qual a escola desempenha um papel crucial em fornecer suporte e desafios para promover a aprendizagem eficaz e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Suas ideias continuam sendo uma base sólida para práticas educacionais que valorizam o papel ativo do aluno na construção de conhecimento. Além disso, explicita que as relações entre ensino e aprendizagem não se limitam ao amadurecimento da pessoa, mas aos níveis de desenvolvimento, sendo o atual e a zona de desenvolvimento proximal.

A abordagem sócio-interacionista de Vygotsky oferece uma lente adicional na formação de professores da qual pode-se auxiliar no processo de desenvolvimento da autonomia da criança. Vygotsky (1978, p. 55) destaca que "a educação infantil deve promover interações significativas que fomentem o desenvolvimento da linguagem, a resolução de problemas e o pensamento crítico". Portanto, é importante que a formação de professores incorpore estratégias que maximizem as interações entre crianças e educadores.

Abaixo apresentamos um esquema que representa o pensamento de Vygotsky a respeito do desenvolvimento infantil:

Figura 1- Desenvolvimento da aprendizagem segundo Vygotsky



Fonte: autoria própria.

Outro autor que aprofundou seus estudos a respeito do desenvolvimento infantil foi Wallon. Ele destaca a importância do movimento e da manipulação na aprendizagem na fase Sensório-motor e projetivo (1-3 anos):

Os objetos que a rodeiam começam a ser para ela uma oportunidade de movimentos que não tem muito a ver com sua estrutura. Ela os atira ao chão, observando seu desaparecimento. Tendo aprendido a agarrá-los, desloca-os com força, como para exercitar os olhos a encontrá-los em cada posição. Se eles têm partes que se entrechocam, ela não para de reproduzir o som percebido, agitando-os de novo (Wallon, 1994, p. 148).

Na obra de Henri Wallon (1994) se oferece uma visão do desenvolvimento infantil, ao focalizar a interação entre a criança e o ambiente que a cerca. No trecho citado acima, o autor descreve o processo pelo qual uma criança começa a explorar e interagir com os objetos ao seu

redor e, por meio dessas interações, adquire novas habilidades e experiências sensoriais.

Outro ponto notável é quando Wallon menciona que a criança reproduz o som percebido quando os objetos têm partes que se entrecrocaram. Isso evidencia a interligação entre os sentidos, especialmente a visão e a audição, no processo de aprendizado da criança. A criança começa a associar as ações físicas que realiza com as respostas sensoriais que experimenta, desenvolvendo assim uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor (Almeida e Mahoney, 2006).

Nesse estágio a linguagem também contribui para o desenvolvimento do indivíduo, está aliada à forma de exploração do mundo.

Com a linguagem aparece a possibilidade de objetivação dos desejos. A permanência e a objetividade da palavra permitem à criança separar-se de suas motivações momentâneas, prolongar na lembrança uma experiência, antecipar, combinar, calcular, imaginar, sonhar (Wallon, 1990, p. 144).

A citação acima lança luz sobre a profunda importância da linguagem no desenvolvimento infantil. Wallon destaca como a aquisição da linguagem é um marco crucial na vida de uma criança, pois traz consigo a capacidade de objetivar seus desejos. Vamos explorar em detalhes os principais pontos dessa afirmação.

Inicialmente, o autor observa que a linguagem proporciona à criança a capacidade de objetivar seus desejos. Em outras palavras, a criança, por meio da linguagem, pode expressar e comunicar o que deseja, o que está pensando e o que sente. Esse é um passo fundamental no desenvolvimento, uma vez que permite que a criança interaja mais efetivamente com o mundo ao seu redor. Em vez de expressar apenas desejos imediatos e impulsos, a criança pode agora comunicar e compartilhar essas necessidades com os outros de maneira mais clara e precisa.

Ademais, o autor enfatiza a permanência e a objetividade da palavra. Isso significa que, uma vez que uma palavra é utilizada, ela permanece como um registro, permitindo à criança separar-se de suas motivações momentâneas. Essa capacidade de "externalizar" seus pensamentos e desejos em palavras contribui para o desenvolvimento da memória e da consciência, pois a criança pode lembrar, refletir sobre experiências passadas e antecipar o futuro.

Para o autor, o grupo atua como um espelho no qual a criança se vê refletida. Suas ações são moldadas pela necessidade de se adequar às normas e expectativas do grupo. Esse processo de regulação e controle da ação individual sobre os outros é fundamental para a socialização das crianças. Elas aprendem a se adaptar, a compartilhar, a respeitar regras e a considerar o impacto

de suas ações sobre os outros. No entanto, o autor também aponta que essa influência do grupo pode limitar a espontaneidade e a subjetividade individuais. As crianças podem sentir-se pressionadas a conformar-se às expectativas do grupo, às vezes em detrimento de sua expressão autêntica.

Portanto, ele destaca a complexa interação entre a individualidade e a influência do grupo no desenvolvimento das crianças. Ele enfatiza a importância de compreender como as dinâmicas sociais afetam o crescimento e o comportamento das crianças, ao mesmo tempo em que destaca a necessidade de equilibrar a adaptação ao grupo com a preservação da espontaneidade e da subjetividade individuais. Esse equilíbrio é essencial para o desenvolvimento saudável e bem-sucedido das crianças em contextos sociais variados.

A perspectiva de Wallon (2010) sobre o desenvolvimento infantil enfatiza a importância da integração entre emoção, cognição e socialização. Seus estágios de desenvolvimento oferecem uma estrutura útil para compreender as diferentes dimensões do crescimento da criança. Para os educadores, isso significa reconhecer a importância de criar ambientes de aprendizado que valorizam não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional e social.

Portanto, Wallon (1971) nos lembra que o desenvolvimento infantil é um ciclo contínuo e em constante evolução, e que a compreensão desse processo requer uma visão holística que considere as interconexões entre os diferentes estágios.

O entendimento do desenvolvimento infantil é uma jornada complexa e multifacetada, e Henri Wallon (1971) oferece uma visão abrangente por meio de seus estágios de desenvolvimento. Esses estágios não são compartimentos estanques, mas sim componentes interconectados de um ciclo contínuo e evolutivo. Compreender esse processo requer uma visão holística que aprecie as interconexões e a dinâmica entre esses estágios.

Estágio do Impulso e das Sensações (0-1 ano): Neste estágio inicial, a criança está centrada em suas sensações e impulsos físicos. A relação próxima com os cuidadores é fundamental para fornecer a base emocional necessária para o desenvolvimento saudável.

Estágio Emocional (1-3 anos): O estágio emocional é marcado pelo surgimento das emoções e da personalidade. A criança começa a expressar emoções de maneira mais elaborada, desenvolvendo um senso de identidade emocional.

Estágio do Pensamento (3-6 anos): Durante este estágio, a criança começa a desenvolver habilidades cognitivas mais avançadas. A linguagem, a imaginação e o pensamento simbólico

tornam-se proeminentes. A interação social desempenha um papel crucial na construção dessas capacidades.

Estágio do Personalismo (6-11 anos): O personalismo é caracterizado pela socialização mais intensa. A criança busca compreender seu papel no grupo social, explorando a cooperação, a competição e a conformidade.

Estágio Pubertário e Adolescente (11-20 anos): Durante a puberdade e adolescência, a individualidade e a autonomia tornam-se foco. A formação da identidade, a busca por independência e a reflexão sobre o futuro são características deste estágio.

Apresentamos a seguir um esquema que representa as fases de desenvolvimento infantil segundo Wallon (1971):

Figura 2 - Fases do Desenvolvimento



Fonte: autoria própria.

Cada estágio não existe isoladamente; eles estão intrinsecamente conectados. O desenvolvimento emocional influencia o desenvolvimento cognitivo, e a socialização afeta a formação da identidade. Essas interconexões destacam a importância de uma abordagem holística para entender o desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento, para Wallon (1971), não é um processo linear e fixo. É contínuo e dinâmico, adaptando-se às experiências, interações sociais e mudanças ambientais. A criança não deixa para trás os estágios anteriores; ela continua a construir sobre eles ao longo da vida.

A compreensão dos estágios de desenvolvimento de Wallon (1971) é enriquecedora ao reconhecer a complexidade e a interdependência desses estágios. A visão holística permite uma compreensão mais profunda das influências recíprocas entre aspectos emocionais, sociais e cognitivos do desenvolvimento infantil, fornecendo uma base sólida para profissionais da educação, pais e cuidadores promoverem ambientes que favoreçam um crescimento saudável. Ele destaca a necessidade de reconhecer que cada estágio é uma construção que se baseia no anterior, levando a um desenvolvimento multifacetado e único em cada criança.

A passagem que menciona o "estágio do personalismo" e as fases da oposição, sedução e imitação, destaca um aspecto crucial do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, Wallon fornece *insights* valiosos sobre como as crianças evoluem emocional e socialmente ao longo das diferentes fases. No estágio do personalismo, as crianças estão começando a desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmas e dos outros. Isso envolve uma série de desafios e interações sociais.

Portanto, as palavras de Wallon enfatizam a importância de reconhecer essas fases e de como elas se encaixam no quadro mais amplo do desenvolvimento infantil. Isso pode orientar educadores, pais e profissionais de saúde no apoio às crianças durante essas transições críticas em seu crescimento.

O trabalho pedagógico deve ser sensível às necessidades e aos estágios de desenvolvimento de cada criança, proporcionando oportunidades de aprendizado que levem em consideração a totalidade do ser infantil.

Neste sentido, a formação de professores é uma peça fundamental na engrenagem da educação. Ela desempenha um papel central na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos. Ao longo dos anos, a formação de professores tem sido objeto de inúmeras discussões, pesquisas e reformas. Como afirma Zeichner (1995,p.06), "Os professores são o elo mais

importante na cadeia da educação, e sua formação é a base desse elo".

A formação de professores para a educação infantil é um componente crucial da construção de uma base sólida para o desenvolvimento das crianças. A compreensão profunda do desenvolvimento infantil é fundamental para capacitar os educadores a promover ambientes de aprendizagem enriquecedores que atendam às necessidades únicas das crianças em idade pré-escolar.

As dimensões sociais e emocionais do desenvolvimento infantil também são de grande relevância na educação infantil. Erickson (1963) argumenta que:

Os professores precisam estar preparados para identificar e responder às necessidades emocionais das crianças, criando um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças possam desenvolver relações interpessoais saudáveis (Erickson, 1963, p. 72).

Destarte, a formação deve incorporar estratégias para apoiar a inteligência emocional das crianças, uma vez que a qualidade dessa formação impacta diretamente a capacidade dos professores de compreender, respeitar e atuar eficazmente no contexto da Educação Infantil.

Além disso, a formação no contexto do desenvolvimento infantil deve incluir não apenas teoria, mas também prática. Os educadores precisam adquirir experiência real com as crianças, compreender suas características e necessidades específicas. Isso requer estágios, práticas supervisionadas e oportunidades de interação direta com as crianças em ambientes educacionais.

Em suma, a formação de professores no contexto do desenvolvimento infantil deve ser abrangente, incluindo teoria, prática, atualização contínua, considerando a necessidade de aprendizagem de cada fase das crianças. e uma compreensão profunda das

A pesquisa de Alda Osório, intitulada "Formação de professores para a educação infantil e o Proinfantil" (2014), estuda a formação de professores, especificamente o PROINFANTIL, programa de formação inicial para professores da Educação Infantil. Esse programa promove estratégias para que o poder público dê conta de cumprir o que se exige na legislação brasileira. A pesquisa conclui que o Programa, em especial no Estado de Mato Grosso do Sul, vê a criança e o professor enquanto sujeito ativo e protagonista de sua história, o curso foi realizado considerando a dimensão teórica e prática do trabalho docente, No entanto, situações desencadeadas ao longo do desenvolvimento do curso acabaram comprometendo todo o processo formativo e seu desdobramento nas instituições educativas.

Para compreender melhor os pontos de divergência entre os autores aqui estudados, apresentamos uma esquema elaborado por nós:

Quadro 1 - Divergência de Pensamento

Pensamentos divergentes Desenvolvimento Infantil



Autores	Piaget	Vygotsky	Wallon
Concepção/formação	<ul style="list-style-type: none"> Estudou como a inteligência se formava no ser humano, a origem da inteligência. Desenvolvimento da aprendizagem no sentido biológico, com foco no amadurecimento das estruturas genéticas e cerebrais. 	<ul style="list-style-type: none"> Vygotsky enfatizava a importância da interação social e cultural na aprendizagem, pela perspectiva cultural. Estudou a origem das funções psicológicas superiores. 	<ul style="list-style-type: none"> A aprendizagem vai acontecer a partir da relação com o movimento e a afetividade. O professor para Wallon é um fortalecedor de vínculos. Desenvolvimento da aprendizagem no sentido psicológico,
Teoria	<ul style="list-style-type: none"> Epistemologia Genética: Baseada na inteligência e na construção do conhecimento e visa responder não só como os homens, sozinhos ou em conjunto, constroem conhecimentos, mas também por quais processos e por que etapas eles conseguem fazer isso. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem para Vygotsky: Interação da criança com o meio/cultura; o professor é mediador da aprendizagem na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Psicologia Genética. Wallon, destacava a importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo, pela perspectiva cultural e afetiva.
Foco	<ul style="list-style-type: none"> O professor tem que ser um facilitador da aprendizagem na escola; Privilegiava a maturação biológica como condição ao desenvolvimento cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> interação com o meio externo e com a cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> Criação da identidade própria da criança.
Principais conceitos	<ul style="list-style-type: none"> construção moral da criança. Anomia Heteronímia autonomia. Reversibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> Meio Interações Mediações Planos Genéticos Zona de Desenvolvimento Proximal 	<ul style="list-style-type: none"> Afetividade Motricidade
Aproximação e divergências	<p>Para Piaget o conhecimento é construído do indivíduo para o social. Enquanto Vygotsky e Wallon do social para o indivíduo.</p>	<p>Vygotsky pensou que o desenvolvimento e a aprendizagem como algo que ocorre por toda a vida.</p>	<p>Piaget e Wallon focaram suas análises sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo do nascimento à adolescência</p>

Fonte: autoria própria.

Por meio da síntese do pensamento dos autores podemos perceber que hora eles se aproximam de ideias semelhantes e outros se afastam. Assim, um trabalho que utilize a abordagem dos três garantirá o trabalho de Maria Franco (2010), intitulado “Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?”, indicou que a formação de professores de Educação Infantil ainda se redefine nos Cursos de Pedagogia. O trabalho apontou que há preocupação por parte das universidades rever suas propostas curriculares, incluindo disciplinas e estágios voltados para o conhecimento da infância e sua aprendizagem. Mesmo o curso de Pedagogia ser restrito e parcial para a formação de professores - fatores: propostas tímidas em relação ao currículo, estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática, e a indefinição da identidade do curso, tem sido a principal referência dos docentes. Enquanto uns se contentam com essa formação inicial, outros buscam aperfeiçoar-se, conforme as necessidades se apresentam na prática.

Vale ressaltar que a formação de professores é um processo contínuo. À medida que novas pesquisas e descobertas são feitas na área de desenvolvimento infantil, os educadores precisam atualizar seus conhecimentos e adaptar suas práticas. Como apontado por Vygotsky (1978), a formação é um processo dinâmico e contínuo, envolvendo tanto desenvolvimento quanto aprendizado.

3. METODOLOGIA

Entender a metodologia de um estudo é essencial para compreender os meios que levaram a alcançar os objetivos mas, para além disso, é por meio da leitura do método que entendemos os caminhos percorridos e os percalços encontrados. Assim, esse tópico procura abordar a construção metodológica, validando o caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa.

Destaca-se que a pesquisa foi iniciada após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes, de acordo com a aprovação do CEP/UFTM.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Essa pesquisa tem cunho qualitativo e exploratório e utiliza a entrevista como instrumento para a construção de dados. Ela pretende mostrar, a partir do olhar do pedagogo para a criança, a compreensão do universo infantil e os aspectos individuais de cada realidade.

A pesquisa qualitativa foca na mecânica das relações sociais, priorizando a compreensão de fenômenos e aspectos da realidade.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21-22).

As principais características desse tipo de pesquisa são: observar e categorizar as ações entre o universo social e natural; determinar uma relação entre o global e local; procurar elementos empíricos mais confiáveis e a contraposição de um tipo único de pesquisa para todas as ciências.

Minayo (1994) defende que a fase exploratória é sem dúvida um dos momentos mais importantes de uma pesquisa, que é quando se compreendem as várias fases da construção de uma trajetória de investigação; dentre elas, a construção do marco teórico conceitual, que permite uma interlocução entre diferentes autores e conhecimentos científicos acumulados.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013):

Pesquisa exploratória é quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso (Prodanov e Freitas, 2013, p.51-52).

A metodologia de pesquisa qualitativa e exploratória é amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, incluindo as ciências sociais, humanas, educação, saúde, entre outras. Essa abordagem de pesquisa se baseia na coleta e análise de dados não numéricos, buscando compreender fenômenos complexos, contextos sociais e experiências humanas de maneira mais profunda.

No nosso trabalho isso se aplica na forma que realizaremos a análise das entrevistas das professoras, atentando aos significantes que elas trazem que estão alinhados com os objetivos de nosso trabalho.

3.2 CARACTERÍSTICAS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para responder nossa pergunta de pesquisa, entrevistamos seis professoras que atuam em uma escola socioconstrutivista na cidade de Franca-SP. As entrevistadas foram todas mulheres e nosso recorte estabeleceu que seriam entrevistadas as que atuavam com crianças na faixa etária de 3-5 anos. Nós já conhecíamos as professoras, o que facilitou o diálogo e “quebrou” de certa forma a tensão que se coloca em situações de entrevistas; no geral, todas ficaram bem à vontade.

O único momento de tensão que percebemos foi quando era realizada a pergunta sobre os autores, pois todas demonstraram insegurança ao falar sobre eles e no momento da pergunta sobre a formação na escola, em que obviamente receavam serem prejudicadas.

Da realização das entrevistas, cinco aconteceram presencialmente e duas on-line. A média de duração de cada entrevista foi em torno de 45 minutos, todas responderam de forma rápida e objetiva. As entrevistas eram, a princípio, todas presenciais, em ambiente diferente da escola, com o intuito de proporcionar leveza, conforto e desinibição. Porém devido às datas, duas entrevistadas que estavam de férias não puderam comparecer, uma que reside em cidade distinta e a segunda por motivos pessoais. Ambas as modalidades (presencial ou online) têm suas vantagens e desafios distintos, porém não houve impacto na dinâmica e nos resultados obtidos.

Para ocultar e preservar a identidade das participantes, optamos por dar nome de flores às entrevistadas.

A primeira entrevistada foi Magnólia, em uma entrevista piloto. Suas respostas foram possíveis de utilização e vamos apresentá-las junto com as demais. Apresentamos a seguir a caracterização das participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos e organização dos dados

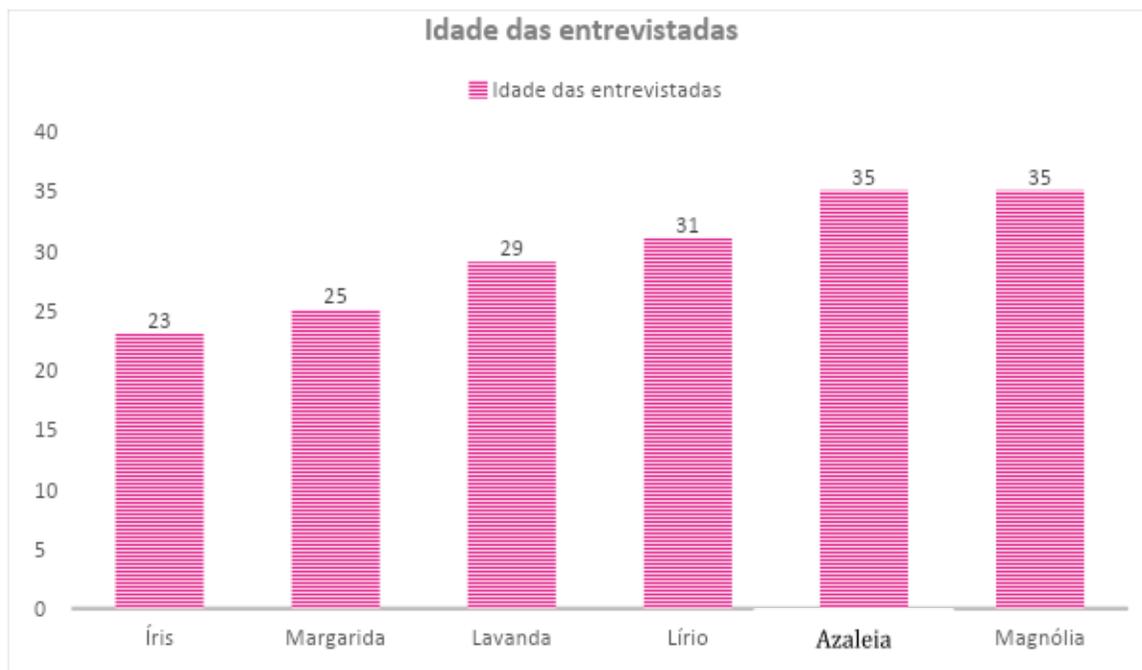
Instrumento de construção de dados	Procedimento de registro de dados	Organização dos dados
Entrevista	Gravação	Transcrição

Fonte: autoria própria.

A idade das participantes estava entre 23 a 35 anos de idade e o tempo de atuação na Educação Infantil variava de 2 a 11 anos, sendo que duas delas já atuavam na escola antes de serem professoras. Para preservar a identidade das entrevistadas e manter o anonimato, optamos por substituir o nome delas por nomes de flores.

Para facilitar a leitura, criamos quadros para a categorização e gráficos a partir dos dados construídos durante as entrevistas.

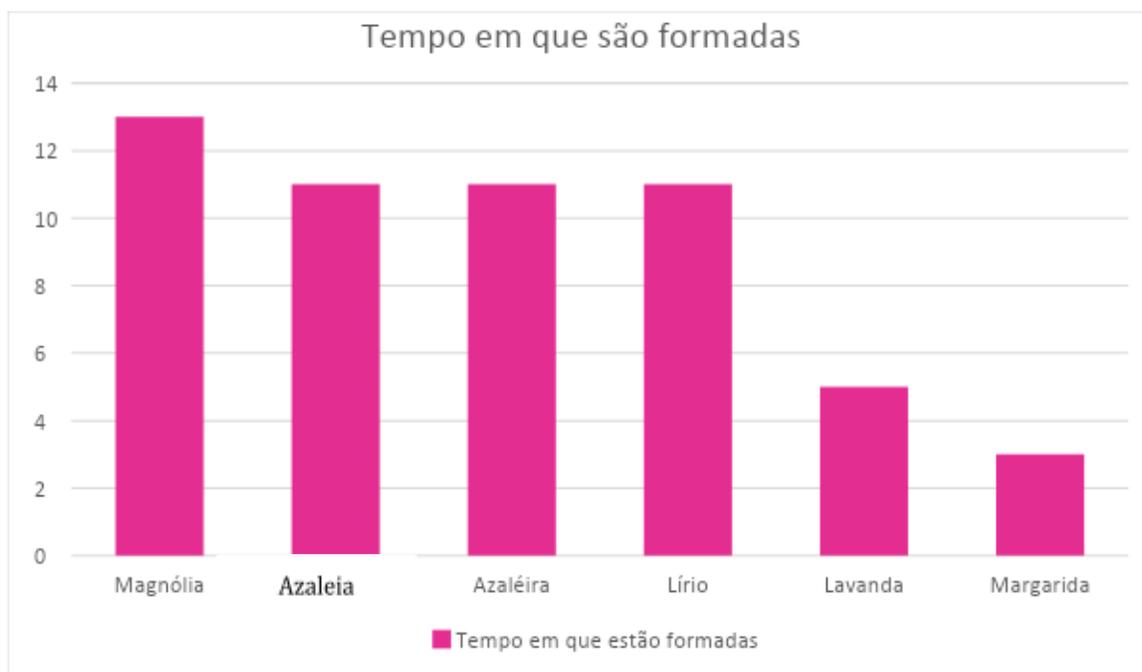
Gráfico 2 – Idade das entrevistadas



Fonte: autoria própria.

O tempo de formadas varia entre 3 e 13 anos, como pode ser visto no gráfico 3:

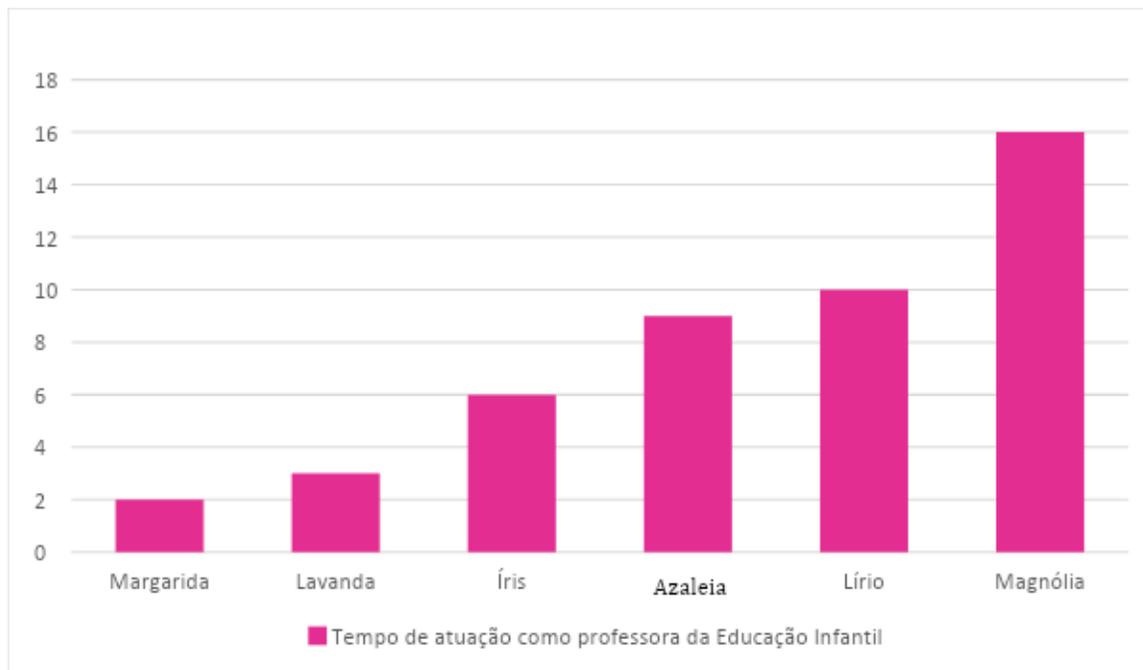
Gráfico 3 - Tempo de atuação profissional



Fonte: autoria própria.

O tempo de atuação das profissionais varia entre dois e onze anos, conforme apresenta o gráfico:

Gráfico 4 – Tempo de atuação na educação infantil



Fonte: autoria própria.

Como pode ser visto, Margarida e Lavanda são professoras iniciantes, pois atuam há menos de 5 anos na Educação Infantil, enquanto Íris, Alfazema e Lírio são professoras com mais de cinco anos de atuação, sendo Lírio a mais experiente delas.

O fato de todas as professoras entrevistadas terem sido mulheres não foi um recorte estabelecido por nós, mas pelo fato de a docência da Educação Infantil, no Brasil, ser realizada majoritariamente por mulheres. A construção histórica cultural e social brasileira legou o papel feminino ao cuidado, assim mulheres com seu sentido maternal estariam mais aptas a ser professoras de crianças de faixa etária infantil. Como afirma Ferreira (2000):

[...] o ideal veiculado ideologicamente pelos discursos científicos da mãe devotada ao cuidado e educação dos filhos apresenta-se como um sonho impossível face à precariedade das condições de vida e assistenciais das mulheres operárias que se vêm obrigadas a deixar essas funções a outras mulheres. Trabalhar significa não poder zelar por seus filhos e isso implica na necessidade da criança ser educada no interior de instituições públicas por profissionais adequados/as para o efeito. É decorrente deste contexto que emerge a necessidade de uma nova profissão, as educadoras de infância, as quais vão ser consideradas, na ausência das mães, as suas substitutas mais imediatas da família (Ferreira, 2000, p.153).

Essa profissão surgiu da necessidade de substituição das mães, sendo encontrada na professora mulher uma figura materna capaz de cuidar e substituir a mãe em sua ausência. Assim, no bojo das religiões se tem as primeiras formações e direcionamento das mulheres como professoras da Educação Infantil. O tom implícito na educação religiosa luterana caracteriza a função e o papel da mãe e professora afetuosa e maternal (Batista, 2013); o “definir a ‘boa mãe’, que é educadora e a Educadora como profissional da educação da infância”, implica as funções da mulher à educação (Ferreira, 2000, p. 182). Assim, irmãs de caridade, enfermeiras e cuidadoras que atuam na educação e cuidado com as crianças remeteu à experiência de docente do jardim de infância, exclusivamente feminino, embora estivessem sempre sob a supervisão de médicos (Batista; Rocha, 2017). Neste sentido, afirma a historiadora Michelle Perrot: “É um discurso naturalista, que insiste na existência de duas ‘espécies’ com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (Perrot, 1988, p.177).

Embora as relações de gênero não sejam um dos objetivos de análise de nossa pesquisa, por questão ética, não podemos deixar de comentar este dado.

Quanto à análise das entrevistas, conforme a proposta apontada por Bardin (1977), estabelecemos como Unidade de Registro do tipo tema, contemplando os seguintes: Formação de professores, Infância, Experiência e Desenvolvimento da Criança. Buscamos perceber as Unidades de Contexto da frase para palavra e do parágrafo para o tema (Bardin, 1977), selecionando os que estavam mais alinhados aos objetivos do trabalho e com mais evidência na fala das entrevistadas. Algumas vezes, partes das participantes repetiam e evidenciavam novamente uma informação, então nós também a contabilizamos mesmo quando proferida pela mesma professora. As categorizações e as análises podem ser vistas no capítulo a seguir.

3.3 INSTRUMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para a construção dos dados da pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada como método de construção de informações, pois é por meio dela que foi possível observar e interpretar as informações construídas pela interação com os(as) participantes num contexto mais livre, no qual puderam se expressar a partir das próprias inquietações, expectativas, compreensões e ansiedades, sobre seu cotidiano escolar relacionado às práticas do ensino na Educação Infantil.

Segundo Flick (2009, p. 149-154), esse tipo de entrevista é adequado para obter informações sobre a “teoria subjetiva” do(a) entrevistado(a) sobre sua “reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo” e a maneira como são aplicadas em suas atividades profissionais.

Sendo assim, a pesquisa tentou abarcar a subjetividade do entrevistado por meio da entrevista semiestruturada. Dessa forma, pontua-se que as questões foram abertas, para serem respondidas com o conhecimento imediato que o(a) entrevistado(a) tem sobre o assunto.

A entrevista (vide apêndice) tentou abarcar a subjetividade do entrevistado:

Essas decisões, que somente podem ser tomadas na própria situação de entrevista, exigem um alto grau de sensibilidade para o andamento concreto da entrevista e do entrevistado. Além disso, requerem uma boa visão geral daquilo que já foi dito e de sua relevância para a questão de pesquisa do estudo. Aqui, faz-se necessária uma mediação permanente entre o andamento da entrevista e o guia da entrevista (Flick, 2009, p. 161).

Flick (2009) sugere, por experiência pessoal, que durante a entrevista o entrevistador se preocupa mais com a esfera de vida dos(as) participantes do que em descobrir conceitos teóricos, assim como utilizar uma linguagem cotidiana e não conceitos científicos nas perguntas.

Realizamos uma entrevista piloto para esse texto de defesa, já com as perguntas que realizamos com os outros entrevistados. A entrevista aconteceu em um lugar fora da escola, onde a entrevistada pudesse ficar mais à vontade. Ela se mostrou bem receptiva e se sentiu lisonjeada em participar da pesquisa, pois compreendeu que a participação dela na pesquisa era uma forma de reconhecimento de seu trabalho.

Em um primeiro momento conversamos sobre práticas pedagógicas e experiências que compunham o fazer docente. Posteriormente, realizamos as perguntas e aguardamos as respostas. Esse procedimento foi gravado e posteriormente transcrito e se encontra no apêndice 1 desse trabalho.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Após a construção do material empírico, fizemos o trabalho de interpretação desse material pela Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977). Na Análise de Conteúdo é importante o momento inicial de definição do corpus que será analisado, de formulação do problema de pesquisa e seus objetivos e de elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação final.

Em seguida é importante uma leitura “flutuante” sobre o corpus para o pesquisador se familiarizar com as informações construídas (Franco, 2005). O corpus deste trabalho se constitui pelos depoimentos que foram construídos pelas entrevistas supracitadas, orientadas a partir do problema e objetivos de pesquisa.

Foi realizada a análise da entrevista semiestruturada com o(a) professor(a) responsável pela turma. Assim levantamos, observamos e analisamos a percepção da criança no mundo, na prática docente em sala de aula e/ou percepção do(a) professor(a).

Para elucidar melhor sobre análise de conteúdo, Chizzotti (2006, p.98), explicita que "o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas".

Ainda, para Minayo (2001), a análise de conteúdo é compreendida como uma análise de informações fornecidas pela pessoa, o que traz um leque de possibilidades para verificação da hipótese da pesquisa e da questão-problema. A autora ainda ressalta que esse tipo de análise é ideal para aplicação de pesquisas qualitativas.

Em sua obra "Análise de Conteúdo", Bardin (1977) fornece valiosas orientações sobre como conduzir uma análise de conteúdo, um método amplamente utilizado em pesquisas qualitativas. Trata-se de uma abordagem que permite a exploração de significados e padrões em dados textuais, visuais ou audiovisuais, contribuindo para a compreensão de fenômenos complexos.

A abordagem proposta por ela é flexível e pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento. Envolve uma série de etapas, que incluem a pré-análise, a exploração do material, a categorização e a interpretação dos resultados. A abordagem de Bardin (1977) é particularmente útil quando se deseja analisar e compreender o conteúdo de textos, discursos, entrevistas, imagens, entre outros tipos de dados.

A pré-análise, conforme sugerida por Bardin (1977), consiste na organização e preparação dos dados para a análise. Nesta etapa, os pesquisadores devem definir os objetivos da pesquisa, estabelecer critérios de inclusão e exclusão, e preparar o material a ser analisado. É fundamental compreender o contexto em que os dados foram coletados, bem como identificar os conceitos-chave a serem investigados.

Em seguida, a exploração do material envolve a leitura atenta e sistemática do conteúdo, buscando identificar unidades de registro relevantes, que são segmentos de informação que

podem ser categorizados. Bardin enfatiza a importância de manter uma atitude aberta e flexível durante esta fase, evitando pré-conceitos e permitindo que os dados revelem suas próprias categorias.

A categorização é a terceira etapa da metodologia de análise de conteúdo, na qual os pesquisadores organizam os segmentos de informação em categorias temáticas. Essas categorias representam os conceitos e temas emergentes dos dados, e devem ser criadas de forma lógica e consistente. Bardin sugere o uso de tabelas/quadros ou sistemas de codificação para auxiliar na organização das categorias.

Finalmente, a interpretação dos resultados consiste na análise das categorias, na busca por padrões, tendências e significados. Nesta fase, os pesquisadores devem relacionar as categorias entre si, identificar conexões e elaborar conclusões a partir dos dados analisados. A interpretação é um processo reflexivo que requer um profundo entendimento do conteúdo analisado.

Em suma, a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), é uma abordagem valiosa para pesquisas qualitativas, ao permitir a exploração e compreensão de conteúdo em dados textuais e outros tipos de materiais.

4. OS OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS

“Para mim respeitar a necessidade deles e fazer com que eles consigam voar, independente da altura do voo, mas que eles consigam, pelo menos começar a trajetória deles bem seguros, do eles querem o que eles são, do que eles podem” (Margarida)

Neste capítulo trazemos as categorias construídas na pesquisa e procederemos à sua análise a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Etapa 2 – Categorização (Bardin, 1977)

Formação continuada de professores: termos ou expressões ditas pelas pesquisadas que se referem às reflexões sobre o desenvolvimento infantil e pelas formações, como acontecem, qual seria a formação ideal, bem como a relação entre as formações e a prática docente. Assim, apresentamos o quadro 2.

Quadro 3 – Unidade temática e citações

Unidade temática: Formação de professores	Exemplos de respostas	Total de citações
Reflexões sobre o desenvolvimento infantil pelas formações	<i>“Nós temos formações na escola diante desses problemas com crianças e pais dentro de sala de aula, mas especificamente para a formação de análise do nosso contexto, para refletir sobre e colocarmos em prática sobre pensadores, assim, não. Não tem, não tem.” (Margarida)</i> <i>“Bem pouco, na verdade, a gente tem formação de 15 em 15 dias, mas nem sempre é voltada para esses conceitos” (Lírio)</i>	8
Como a formação de professores acontece	<i>“É sim, tem. Nós temos o HTPC que é realizado uma vez por mês, onde nós participamos com trocas no início do ano ou também tem uma semana de planejamento, que além do planejamento a gente realiza, né, trocas.” (Iris)</i>	6

Formação de professores ideal	“Eu acho que teria que ter alguma coisa mais reflexiva, que traga mais resultados ali para nossa sala de aula.” (Azaleia) “ <i>Eu acho pouco. A gente poderia ter mais.</i> ” (Lavanda)	5
Relação entre as formações e a prática docente	“ <i>Formação continuada dos profissionais, que é muito importante que assim como eu falei muita coisa, a gente aprende na prática, a teoria auxilia muito, mas fica vago. Alguma lacuna a gente só consegue preencher praticando. E quando a gente começa a praticar começa muitas dúvidas. Mesmo depois de anos de experiência, a cada novo ano é um novo desafio. Então essas formações são importantes para a gente aprender a lidar com cada situação da melhor maneira possível.</i> ” (Iris)	9

Fonte: autoria própria.

Como os dados apontam, as entrevistadas consideram que as formações continuadas colaboram com os desafios profissionais, mas o maior aprendizado acontece com a própria prática. Wengsynski e Tozetto (2017) apontam como a Formação Continuada é importante como um espaço de construção das mudanças que se deseja realizar na escola, bem como espaço de debate sobre o que se apresenta em sala de aula. Os docentes, ao se abrirem para aprender com a formação, se abrem para o novo e para as possibilidades de novas práticas cotidianas, visando a atender à necessidade dos estudantes e o aperfeiçoamento do professor.

A Formação Continuada tem como o objetivo o aperfeiçoamento dos saberes e fazeres necessários ao professor, no entanto, é necessário mapear as necessidades dos professores, pois o professor é sujeito de criar um espaço no qual se fale sobre sua formação, mas que não seja eficiente. Uma das falas apresentadas pelas participantes é de que a formação ideal é aquela que dialoga e reflita na prática. Essa afirmação está em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que apontam que a Formação Continuada deve ser integral ao relacionar o social, o político, ético, local e nacional (Brasil, 2013).

No entanto, há informações padronizadas que não levam em conta o contexto e os anseios dos professores, que são heterogêneos conforme a fase que ele se encontra: professor iniciante, professor experiente ou professor em final de carreira. Margarida fez uma especialização em

Quadro 5 - Categorização de práticas trabalhadas na escola

Unidade temática: Experiências	Exemplos de respostas	Total de citações
Na mesma escola até os dias atuais	<p><i>“E eu tenho experiência só No “A.C”, né? Que foi a única escola que eu trabalhei até hoje e já faz mais ou menos 11 anos que eu trabalho.” (Lírio)</i></p> <p><i>“E aí entrei como estagiária, fiquei um tempo de estagiária, depois de auxiliar, e aí eu atuo como professora mesmo desde 2020.” (Lavanda)</i></p>	3
Outras instituições	<p><i>“eu trabalhei numa escola particular, como professora de língua portuguesa, de gramática por 10 meses” (Azaleia)</i></p> <p><i>“Trabalhei em creches com pessoas de baixa renda, então a gente presencia muitas situações que me fizeram pensar na minha forma de trabalho e na minha forma de lidar é ali, dentro daquele ambiente, das crianças e na minha vida pessoal, né?” (Iris)</i></p>	3

Fonte: autoria própria.

Essa unidade temática se refere aos desafios encontrados pelas professoras, em que elas reconheceram que tiveram experiências marcantes em sua atuação profissional, ajudando-as a se qualificarem.

Quadro 6 - Categorização de Experiências Marcantes

Unidade temática: Experiências marcantes	Exemplos de respostas	Total de citações
Inclusão	<p><i>“Foram duas, assim. Eu tive uma e fui auxiliar de 2019 de uma sala, na escola nesse momento não tinha muitas crianças atípicas.... Ele é uma criança com TEA. então ele não conseguia estar. E a gente foi se sensibilizando com isso. E no final do ano ele estava muito mais feliz, muito mais seguro do que ele dava conta de fazer e do que não. E isso foi algo que me marcou muito.”</i> (Margarida)</p> <p><i>“tem o Arthur Lucas, que eu fiquei com ele 4 anos, quando ele saiu eu senti muito. É igual filho, né? Além de todas as necessidades, as dificuldades eles tinham, as debilidades, né? É, acaba se tornando um fator muito importante na vida da gente.”</i> (Azaleia)</p>	6
Ensinar/ acolher	<p><i>“ver os meus alunos escrevendo os nomes deles. Muito bonitinho.”</i> (Lavanda)</p> <p><i>“Uma que vem na minha cabeça agora que é recente, foi quando eu vi uma criança dando birra e a professora acolhendo ela. Não foi comigo, né? Mas foi uma coisa que me marcou...”</i> (Lírio)</p> <p><i>“Um aluno que morava com a mãe e o padrasto e não recebia carinho de nenhum dos dois e era uma criança muito difícil na sala de aula e tinha comportamentos agressivos, tendia a responder a não respeitar, não gostava de regras. Mas era uma criança muito carente. E com afeto a gente conseguiu”</i> (Iris)</p>	6

Fonte: autoria própria.

Gráfico 5 - Experiências teóricas e práticas



Fonte: autoria própria.

Nas falas das professoras percebemos que os referenciais não foram apenas os teóricos clássicos, mas há o reconhecimento do aprendizado vindo dos próprios professores da universidade e de suas práticas pedagógicas. Margarida afirma que aprendeu sobre Vygotsky e Piaget com uma professora que era apaixonada por eles e, ainda, que aprendeu com observação e prática antes mesmo de ser professora, já atuando no ambiente escolar:

E eu vi muito do que eu já vivia dentro de sala, não é mesmo? Não mesmo não sendo professora eu já experimentava muita as coisas, né? Com as professoras com as quais eu trabalhava e eu sempre percebia vivências e falas dele dentro do meu contexto de dentro de sala de aula. Isso é muito legal, porque geralmente os professores não aprofundaram muito sobre um autor, assim (Margarida,2024)⁴.

Na fala de Margarida, há um conhecimento advindo da prática e da troca de conhecimentos com professores mais experientes, podemos inferir inclusive que ela via a teoria dos autores na prática das colegas. Neste mesmo sentido é a fala de Íris (2024)⁵: “a gente aprende na prática, a

⁴ Entrevista realizada em 05 de fevereiro de 2024.

⁵ Entrevista concedida em 05 de fevereiro de 2024.

teoria auxilia muito, mas fica vago. Algumas lacunas a gente só consegue preencher praticando. E quando a gente começa praticar começa muitas dúvidas. Mesmo depois de anos de experiência, a cada novo ano é um novo desafio”.

A crítica que Margarida faz é de o conhecimento acadêmico não se aprofundar em determinada linha teórica ou autor. Isso acontece porque o curso tem que cumprir um currículo e fazer conhecer dez autores ou mais dentro de uma disciplina, normalmente Psicologia da Educação, em um único semestre. Daí advém um conhecimento superficial, densamente teórico e que não há prática, o que prejudica a formação dos acadêmicos. Sobre a educação inclusiva, formação que Margarida teve na graduação e considerou ineficiente, ela afirma: “Na verdade, quando eu fiz faculdade, eu tive um semestre só de educação inclusiva e isso me chateia muito, porque o que a gente vê dentro de sala de aula hoje não tem nada a ver com o que a gente viu na faculdade”. Em sua fala há mais um desabafo quanto ao descontentamento de sua formação inicial e esse problema por vezes repercute nas formações continuadas por não haver uma consonância entre teoria e realidade.

Neste sentido, é interessante a proposta freiriana (2013) da práxis, já que ele orienta que haja uma relação dialética entre teoria-prática, pois desta forma é possível o desenvolvimento de uma educação libertária, crítica, criativa, ao possibilitar a reflexão e a conscientização agindo de forma a transformar a realidade. Na perspectiva de Freire, a práxis se fundamenta na problematização da realidade e na humanização dos educandos. Para ele, “a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática” [...] e “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (Freire, 2013, p. 73).

Para o autor, a reflexão é o movimento entre o pensar e o fazer. Ele sugere que o docente desenvolva o pensamento crítico que acontece na mediação entre o pensar e o fazer e transformar a realidade vivida. Segundo ele:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (Freire, 2001, p. 42-43).

Freire (2013) defende a formação permanente como um espaço de desenvolvimento dessas reflexões críticas. É por meio da reflexão crítica que a prática pode ser aperfeiçoada e transformada. Neste sentido, recomenda-se a ação-reflexão. Não se trata tão somente de discutir teorias de maneira abstrata, mas é crucial que se experimente na prática aquele conhecimento. Da mesma forma, que a prática sem reflexão não leva ao desenvolvimento crítico. Neste sentido, deve haver um fluxo constante entre teoria-prática-teoria/prática-teoria-prática, pois a prática também é construtora de conhecimentos e não só objeto deste.

E ela tinha essa paixão por Vygotsky. E depois ela também me impactou bastante a forma como ela falava sobre Piaget. E aí foram mais esses autores assim que eu lembro da época da faculdade que me fizeram refletir e que eu consegui colocar dentro da minha vivência de sala, a experiência deles, então era muito antigo, né? Então, eles previam experimentação e era muito diferente do que do que é hoje. Mas analisando a forma com que eles colocaram para o contexto de hoje, algumas coisas ainda fazem sentido e isso foi me ajudando e foi embasando para que eu, para que eu seguisse, então, eram 2 autores que eu que eu aprendi a admirar por conta dessa professora minha da faculdade, Maria Flávia (Margarida - grifos nossos,2024)⁶.

Durante a entrevista percebemos que no primeiro momento o que chamou a atenção de Margarida não foram os autores em si, mas a admiração da professora sobre os autores. E, por meio do entusiasmo da professora, Margarida se envolveu com os autores e colocou em prática em sala de aula e encontrar um sentido para aquela teoria, mesmo desenvolvida há mais de um século.

Se compararmos a categorização anterior sobre formação continuada e experiência com os autores, perceberemos que há uma lacuna na formação das docentes, pois, por meio das entrevistas, verificou-se que majoritariamente as professoras não aprofundaram seus conhecimentos teóricos quando estavam na universidade e não receberam a formação específica do construtivismo, mesmo atuando em uma escola socioconstrutivista. Elas afirmam participar da formação continuada da escola, no entanto, ao referir-se sobre aprendizados, Íris afirma ter que procurar por “fora”, mas pelos depoimentos coletados, essas formações não vão ao encontro da reflexão prática-teoria-prática.

As entrevistadas até mencionam que viram alguns autores na faculdade, mas que *“eu achei que foi um pouco vago nessa questão porque, pelo menos na minha graduação, abordaram os clássicos, né? Piaget e Vygotsky” [...] querendo ou não ficou um repertório bem, bem pobre, né?*

⁶ Entrevista realizada em 05 de fevereiro de 2024.

*Em comparação com os atuais que nós temos” (Íris,2024)⁷. Lírio(2024)⁸ ao ser questionada: “Você ouviu falar de Vygotsky, Wallon?” e respondeu “*Sim, mas [a faculdade] não aprofundou muito*”. Embora as entrevistadas tenham mencionado que viram sobre os autores “clássicos”, elas não aprofundaram na resposta dizendo o que aprenderam ou não, nem sequer mencionaram sobre o desenvolvimento infantil ou aprendizado na perspectiva deles.*

Margarida (2024) afirma:

Mas eu acredito que a base que eles [Vygotsky e Piaget] construíram ali, o ponto de partida para o nosso novo pensamento foi importante, né? Claro que hoje, assim, é completamente diferente. São outras experiências, são outras vivências. As crianças, o mundo hoje em dia são completamente diferente, né? Mas eu acho que a base que eles trouxeram como ponto de partida para o pensamento, eu acho que eu acredito que foi importante, então, assim é de ter um lugar para começar, né? (Margarida,2024)⁹

Embora Margarida diga e repita que a base que Vygotsky e Piaget construíram foi importante, ela em nenhum momento afirma o porquê de eles serem a base ou de serem importantes. Será que ela realmente os considera importantes? O que eles dizem faz sentido na prática dela ou são apenas nomes clássicos que são ditos e repetidos, mas que de fato poucas pessoas estudam e se dedicam a compreender seu pensamento e colocar em prática? Essa pergunta movimenta essa pesquisa, mas para respondê-la teríamos que observar as práticas das professoras e esse não é um dos objetivos deste trabalho.

Determinadas entrevistadas afirmaram que a busca de conhecimentos, a formação de fato, se deu de maneira autônoma, que elas não aprenderam em um espaço institucional, mas pelo anseio de aprender uma nova habilidade e perspectiva, como aparece na fala de Lírio (2024)¹⁰: “[...] *então muitas coisas a gente têm que estar por conta, por exemplo Montessori. Então a gente teve que ir precisando por fora, porque na faculdade mesmo ela [a faculdade] entra nos principais, né?*”

É de se esperar uma formação continuada de professores, em uma escola socioconstrutivista, que traga os autores pertencentes ao campo socioconstrutivista e autores que debatam sobre o desenvolvimento infantil, no entanto, conforme as entrevistas apontam, na prática isso não acontece. Diante desse dado, nos questionamos: o que garante a escola com esse

⁷ Entrevista concedida em 05 de fevereiro de 2024.

⁸ Entrevista concedida em 05 de fevereiro de 2024.

⁹ Entrevista realizada em 05 de fevereiro de 2024.

¹⁰ Entrevista concedida em 05 de fevereiro de 2024.

adjetivo? O nome ou a prática pedagógica? E a prática pedagógica se forma como, se não pelas formações e pela própria prática? Se a professora não tem formação voltada para o desenvolvimento infantil, tiveram dificuldades para falar sobre os autores e não estudam o socioconstrutivismo, como a escola é considerada socioconstrutivista? Como isso se efetiva?

Há de se considerar, então, a existência de uma lacuna entre a universidade e a escola, que reduz a universidade como o espaço da teoria e a escola o espaço da prática. Assim, os cursos de graduação priorizam a formação teórica, relegando a segundo plano o estágio e as práticas pedagógicas. Neste sentido, Ludke (2005) afirma:

Nossos cursos de formação de professores têm sofrido as conseqüências de um defeito congênito de sua constituição: a separação entre teoria e prática no esforço de formação, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária. Não é possível nos determos mais sobre esse ponto, que exige, porém, atenção urgente e cuidadosa, pois suas conseqüências atingem vários aspectos, inclusive a questão da construção do saber docente, hoje tão discutida por autores que se preocupam exatamente com a imprópria hierarquização entre teoria e prática. Superar essa hierarquia poderá contribuir para esclarecer a complicada questão (Ludke, 2005, p.86).

Como apontado pelos autores, a separação entre teoria e prática dificulta o desenvolvimento de um ensino integral e efetivo, sendo cultural e historicamente construído no Brasil. Durante a graduação os acadêmicos são inundados de textos teóricos e pouca prática e ao adentrarem à realidade da escola se deparam com a prática e a falta de teoria.

Os autores apontam que essa separação pode vir da própria ambiguidade do que se considera o termo “pesquisa”. O pensar sobre a prática serve de instrumento para a problematização, análise, crítica e compreensão das dinâmicas de seu próprio trabalho e transformando suas práticas. Ao refletir sobre a prática, o professor produz conhecimento, porém é com a teoria que ele se torna um pesquisador (LUDKE; CRUZ, 2005).

A reflexão na e sobre a ação é uma estratégia que pode servir para os professores problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisa, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria.

Margarida em sua atuação na educação inclusiva reconhece que teve que estudar por conta, pois não teve formação suficiente na faculdade e nem na formação continuada:

E aí eu tive que por mim, assim, de sensibilidade minha e de estudo meu, com auxílio da professora da sala, porque ele tinha necessidade dele, então tinha momento em que a gente precisava dar uma voltinha fora da sala, tinha um momento em que a gente precisava sair do contexto de que estava no grupo todo [...] Ele é uma criança com TEA. então ele não conseguia estar. E a gente foi se sensibilizando com isso. E no final do ano ele estava muito mais feliz, muito mais seguro do que ele dava conta de fazer e do que não. E isso foi algo que me marcou muito (Margarida,2024)¹¹.

No artigo “As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática” (2018), Paula Maria Ferreira de Faria e Denise de Camargo fazem um balanço bibliográfico sobre as emoções do professor relacionados ao processo de inclusão. Em sua investigação, as autoras perceberam que as maiores angústias estavam relacionadas à angústia e ao despreparo do professor em ter que realizar um trabalho na perspectiva inclusiva, sem de fato saber fazer.

A formação do professor deve considerar não somente a formação intelectual, mas direciona-se aos seus aspectos sociais e emocionais; como afirmado por Vygotsky “[...] as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo” (2004, p.143). Assim, a promoção de práticas pedagógicas que tenham sensibilidade e trabalhem o sentir tanto dos estudantes quanto dos professores auxilia bastante no processo educativo. Vygotsky afirma que “[...] o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade” (Vygotsky, 2004, p. 146).

Sobre o sentimento de despreparo, afirma caminhos possíveis para a superação das dificuldades: contato com professores mais experientes, instituições que trabalhem com pessoas com deficiência, a equipe escolar trabalhar de forma simultânea e interdisciplinar e avaliações que apreciem estas práticas. Uma escola para trabalhar pela e com a diversidade deve se colocar como uma construção coletiva, pois como apontam Vygotsky (2004) e Wallon (1975), só é possível uma compreensão integral do ser humano, quando se considera a dimensão afetiva.

Cleuza Rezende Macêdo, Cinara Aline de Freitas e Luciana Almeida Silva Teixeira no artigo “A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: possibilidades e desafios no

¹¹ Entrevista realizada em 05 de fevereiro de 2024.

acesso e permanência” (2022) discutem sobre o processo de inclusão considerando as cinco fases: exclusão; institucionalização; segregação; integração e fase da inclusão. As autoras problematizam o fato de, embora o aluno esteja participando das aulas, não necessariamente estar incluído socialmente.

Os excluídos, antes segregados, entraram, mas estão dentro? Estão incluídos em quais condições de ensino? Alguns aspectos evidenciados nas narrativas dos estudantes demonstram que existe o anseio em ter uma maior participação na universidade de modo a serem vistos, ouvidos e compreendidos pelas suas capacidades para além das limitações que apresentam (Macedo; Freitas; Teixeira, 2022, p. 43).

Embora se defenda teoricamente, o paradigma da inclusão não é o que se encontra na prática. É necessário que a inclusão seja construída e, para ser efetiva, não bastam as leis, é necessária uma transformação na cultura. Sobre os desafios encontrados pelos professores para a promoção da inclusão, as autoras afirmam:

Entre tantas dificuldades podemos constatar a falta de preparo dos professores, bem como a falta de infraestrutura das nossas universidades. Os professores, na sua maioria, não foram preparados para lidar com a diversidade, com as especificidades de cada estudante, assim como também as universidades não passaram por um processo de reestruturação. [...] Apesar disso, é incompreensível que em suas ações no cotidiano, a práxis docente que trabalha para formar profissionais, não utilize dos recursos existentes, na busca de conhecer outras formas de ensinar e avaliar e, principalmente, de formação para o desenvolvimento e melhoria da sua própria prática. Muitas vezes, basta ouvir o estudante que ele mesmo indicará propostas e caminhos mais adequados a suas aprendizagens como foram explicitadas em suas narrativas nas entrevistas realizadas (Macêdo; Freitas; Teixeira, 2022, p.54).

As dificuldades encontradas no Ensino Fundamental e Médio e da universidade são as mesmas: a falta de preparo dos professores e a falta de estrutura. No ensino regular, professores adotam a causa e se especializam na área, a fim de garantir um ensino de qualidade para as pessoas com necessidades especiais, porém na universidade, é muito mais difícil encontrar um professor disponível a mudar seu método para atender às necessidades de um aluno. As autoras criticam essa atitude, pois entendem que o aperfeiçoamento do professor deve ser permanente e pode vir, inclusive, do próprio aluno. Como vemos no caso de Margarida, ela foi desafiada e encarou o desafio de fazer uma educação adaptada:

E aí, num dado momento, apareceu uma criança para fazer a adaptação e era uma criança que tinha uma demanda muito grande, mas sem diagnóstico. E aí foi muito difícil, assim,

para ele estar ali, para a família. A família passou por algumas questões que chatearam muito eles. Eu peguei essa criança para mim, aí eu falei eu vou fazer por ele, não, eu vou fazer por ele e eu não vou deixar com que o mundo influencie no que ele precisa, o no que ele, não precisa, eu vou fazer com que ele se sinta parte. E aí a sala dele teve que ser dividida, porque já tinha uma criança atípica dentro da sala. E aí a professora da sala falou: “não eu não dou conta não, não consigo que seja assim não, não dá”. E a direção resolveu dividir a sala e eu que era auxiliar dessa moça acabei indo ser professora da sala que essa criança estava. E ele ficou comigo dois anos. E eu que via ele no começo e vendo ele quando ele saiu da escola no final do ano retrasado, vendo a criança que ele se tornou, assim foi algo que me marcou muito e foi a certeza do que me move. Então vimos a evolução dele, é claro que com passinho de formiga (Margarida,2024)¹².

Margarida apresenta sua resiliência ao se deparar com o desafio e dentro de seus conhecimentos e práticas exerceu o acolhimento dessa família que de forma mais intensa estava se adaptando à condição especial do filho. Nem todas as professoras aceitam o desafio, como ela mesma disse na entrevista, a professora regente disse que não dava conta do desafio, assim a sala foi dividida e Margarida tornou-se professora regente. Ela conseguiu colher os frutos de seu empenho e trabalho e ver a evolução do desenvolvimento do aluno.

Além da questão da inclusão, outro tema que foi marcante, apresentado pelas entrevistadas, foi a vulnerabilidade social das crianças, Iris afirma que:

Trabalhei em creches com pessoas de baixa renda, então a gente presencia muitas situações que me fizeram pensar na minha forma de trabalho e na minha forma de lidar é ali, dentro daquele ambiente, das crianças e na minha vida pessoal, né (Iris). Uma crítica recorrente realizada à perspectiva tradicional é de que vê a sala de aula de maneira homogênea e o professor está presente apenas para ensinar conteúdo. Paulo Freire (2001), nomeou este tipo de educação como bancária e defendeu o engajamento com a realidade social, pois o estudante tem um contexto, ele está sujeito às relações econômicas, sociais, psicológicas e históricas que fazem parte do seu cotidiano. Conhecer o aluno e esses atravessamentos é o que permite ao professor desenvolver um ensino que faça sentido.

Ao longo do tempo de carreira, parte das professoras entrevistadas atuaram em outras escolas: *“eu trabalhei numa escola particular, como professora de língua portuguesa, de gramática, por 10 meses” (Azaleia).* Antes de ser pedagoga, Azaleia deu aulas de Língua Portuguesa. Assim, percebe-se que o campo da experiência de atuação profissional em diferentes

¹² Entrevista concedida em 05 de fevereiro de 2024.

contextos e realidade, permite que o profissional ressignifique e agregue valor à sua prática pedagógica e a sua vida profissional.

Para avançarmos em nosso estudo, apresentamos outra unidade temática, “concepções e elementos necessários para o desenvolvimento da criança”. Nesta unidade, as entrevistas apontaram categorias como: sentir, brincar, fazer, sensibilidade e olhar do professor. Essas categorias se formaram a partir do que perguntamos que elas faziam e consideravam importantes para o desenvolvimento das crianças.

Quadro 7 - Concepção e elementos para o desenvolvimento infantil.

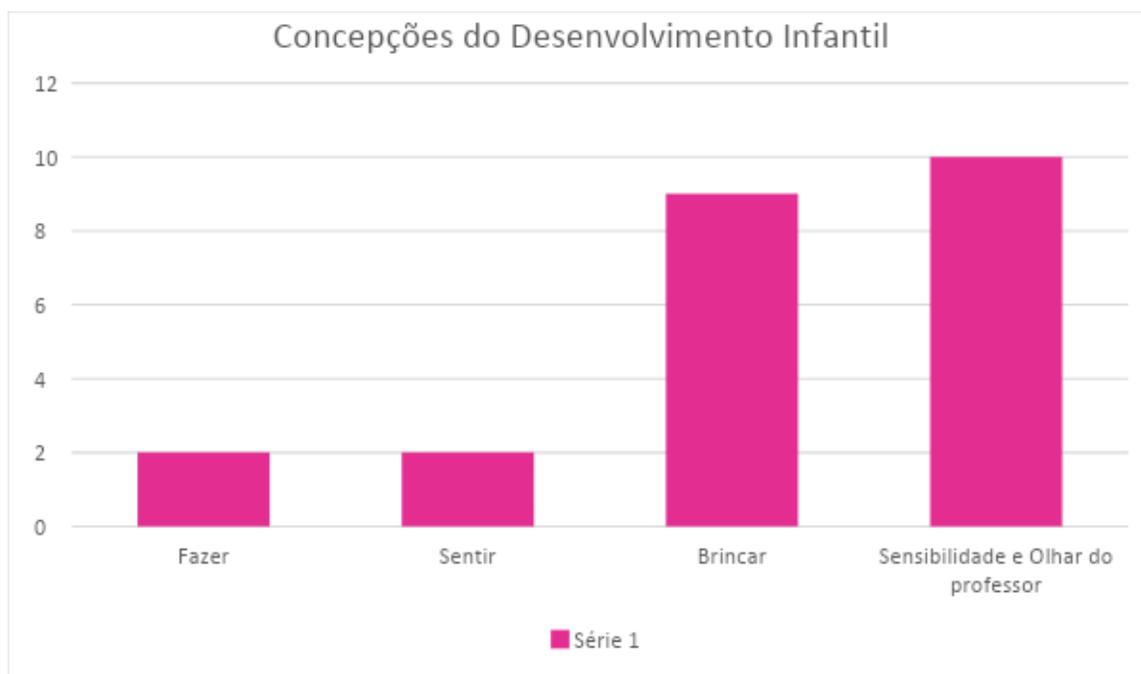
Concepções e elementos para o desenvolvimento da criança	Exemplos de respostas	Total de citações
Sentir	<i>“...que elas precisam compreender como todos vivem, de que forma, aprender a relacionar os seus sentimentos”</i> (Azaleia)	2
Brincar	Então a infância é um lugar onde as crianças precisam brincar, explorar (Lavanda)	9
Sensibilidade e olhar do professor	<i>Porque, a gente trabalha no coletivo ali na frente, mas eu sempre procuro ir de mesa em mesa, ver o que está acontecendo, ver qual é a dificuldade, observa o que cada um está desenvolvendo então, cada um a gente consegue abordar acordar de uma forma diferente, né? (Lírio)</i> <i>“ver os meus alunos escrevendo os nomes deles. Muito bonitinho.”. (Lavanda)</i> <i>“Uma que vem na minha cabeça agora que é recente, foi quando eu vi uma criança dando birra e a professora acolhendo ela. Não foi comigo, né? Mas foi uma coisa que me marcou...” (Lírio)</i> <i>“Um aluno que morava com a mãe e o padrasto e não recebia carinho de nenhum dos dois e era uma criança muito difícil na</i>	10

	<i>sala de aula e tinha comportamentos agressivos, tendia a responder a não respeitar, não gostava de regras. Mas era uma criança muito carente. E com afeto a gente conseguiu” (Iris)</i>	
Fazer	<i>“Eu deixo, meus alunos fazerem barro, passar no rosto” (Margarida)</i>	2

Fonte: autoria própria.

Vejamos agora o gráfico 6 que apresenta as concepções dos autores sobre desenvolvimento infantil:

Gráfico 6 – Concepções do desenvolvimento infantil



Fonte: autoria própria.

Para a professora Lírio, o sentir é importante não só para o aprendizado das crianças, mas também um instrumento para saber ensinar. Assim ela afirma:

Acho que cada criança é única, cada sala é única. Acho que a gente tem uma base, mas a gente tem que sentir criança. A turma ver o que que ela precisa, ver o que cada criança precisa desenvolver. Então acho que esse desenvolvimento ele acontece mais na prática mesmo na sala de aula com as crianças. Consegue perceber qual caminho a gente tem que traçar para conseguir alcançar nosso objetivo (Lírio,2024)¹³.

As entrevistadas destacaram a importância do sentir como uma ferramenta para manejo com as crianças, mas também algo de grande importância para o desenvolvimento das crianças para que elas possam se relacionar bem no dia-a-dia. Paralelamente ao sentir está a categorização de sensibilidade, pois para o professor reconhecer a infância de maneira antropológica é necessário ele ter sensibilidade, se lembrar do momento em que ele era também criança. Além disso, a empatia vem da elaboração desse olhar sensível que é formado justamente pelo acesso às teorias, mas também por outros saberes que formam a cultura.

Assim, é necessário desfazer o olhar adultocêntrico e se colocar no lugar da criança. Em uma de suas experiências marcantes, Margarida narra que ela aprendeu muito sobre sua prática de ensino com as próprias crianças:

Foram crianças que me fizeram muito refletir muito sobre a minha profissão, sobre a minha forma de levar e conduzir uma sala de aula, sobre o quão importante, para mim respeitar a necessidade deles e fazer com que eles consigam voar, independente da altura do voo, mas que eles consigam, pelo menos começar a trajetória deles bem seguros, do eles querem o que eles são, do que eles podem (Margarida,2024)¹⁴.

Colocar-se no lugar da criança e aprender a respeitar a necessidade dela é um desafio para nossa cultura que tem como prática não escutar as crianças, no entanto, na medida que o professor se engaja nesse lugar, nesse deslocamento de perspectivas, ele consegue compreender mais o que faz sentido para as crianças. Com isso, pode elaborar materiais e práticas que vão ao encontro do que é atrativo para elas, como os jogos e brincadeiras que deixam o ensino mais rico e prazeroso.

A brincadeira é algo crucial para o desenvolvimento infantil, por meio dela a criança conhece e significa o mundo. A brincadeira é tão importante para a criança que o pesquisador Chateau afirmou: “perguntar por que a criança brinca, é perguntar por que é criança” (Chateau, 1987, p.14), isso significa que ela e seu próprio desenvolvimento estão intrinsecamente ligados.

¹³ Entrevista concedida em 05 de fevereiro de 2024.

¹⁴ Entrevista concedida em 05 de fevereiro de 2024.

Segundo o autor, é por meio da brincadeira que se desenvolve a alma e a inteligência. Ele destaca uma importância tão grande que ele entende que se uma criança não brinca se tornará um adulto que não sabe pensar. Vygotsky (1984) defende que o brincar desenvolve não só o físico-motor da criança, mas contribui para a elaboração de seu pensamento.

Salomão; Martini & Jordão (2007) defendem que as brincadeiras e os jogos que as auxiliam não apenas no desenvolvimento físico e intelectual, mas social e na personalidade delas, pois por meio da brincadeira ela se conscientiza de si e dos outros.

Embora os adultos não deem muita importância ao brincar, por causa da cultura adultocêntrica, a brincadeira para as crianças é levada muito a sério. Ferland (2006, p.06) compreende que “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p.06). O distanciamento da brincadeira do mundo dos adultos, permite que a criança desenvolva autonomia para transformar a brincadeira em códigos, regras e sentidos próprios, não relacionados com o mundo dos adultos. A brincadeira é capaz de “hipnotizar” a criança, de fazer suspender o mundo “real” e criar um novo mundo dentro do mundo, apoiado na imaginação e realizado no concreto.

[...] Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é um jogo de palavras (Huizinga, 1938, p. 07).

É por meio da brincadeira que a criança aprende sobre a vida adulta e é por meio dela que desenvolve a fala, seu corpo, mas principalmente o ato de criar, ultrapassando os limites da matéria e alcançando alguma dimensão subjetiva, psicológica e até espiritual. Lavanda reconhece isso, considera a brincadeira como uma necessidade da criança. Ela afirma que na escola em que ela trabalha há um incentivo ao desenvolvimento por meio do brincar: “*Sim, das principais coisas, porque por conta do método, né, da escola que eu trabalho, é a questão do brincar, da ludicidade, da importância do brincar e do ser prazeroso aprender*” (Lavanda,2024)¹⁵.

Outra entrevistada, afirma que a infância é o espaço para a brincadeira e para o desenvolvimento por meio da brincadeira, “*Então é para mim a fase mais importante da vida*

¹⁵ Entrevista concedida em 05 de fevereiro de 2024.

humana, é na primeira infância, onde a gente aprender a brincar, aprende a se desenvolver, aprender interagir e aprender conceitos básicos, né?” (Íris,2024)¹⁶

A criança é toda sensorial, aprende pelo cheiro, pelo toque, pela audição, pela visão, então quanto mais ela for exposta com brincadeiras que permitam-na reconhecer seus sentidos e seu corpo, mais ela alcança o desenvolvimento. Essa educação que leva ao conhecimento da corporalidade reconhece a importância da sensibilidade para a aquisição da aprendizagem.

Determinados autores, como Rogério Almeida (2019) trabalham na linha educação para a sensibilidade, justamente por entender o carácter de humanização da educação, da importância do contato com a Natureza para o desenvolvimento do ser. Assim, vemos que as professoras entrevistadas estão engajadas nessa perspectiva da sensibilidade, do brincar, do fazer, da ludicidade e da liberdade como características importantes para o desenvolvimento infantil. Como afirma Íris:

Um aluno que morava com a mãe e o padrasto e não recebia carinho de nenhum dos dois e era uma criança muito difícil na sala de aula e tinha comportamentos agressivos, tendia a responder a não respeitar, não gostava de regras. Mas era uma criança muito carente. E com afeto a gente conseguiu (Íris,2024)¹⁷

Em vez de punir o comportamento do aluno, como o ensino conservador faz, a professora acolheu o estudante porque compreendeu que o comportamento dele era reflexo do contexto. Assim, por meio da afetividade ela conseguiu engajar o aluno nas aulas. Henry Wallon defende que a afetividade é condição *sine quo non* para o desenvolvimento da criança. Um dos exemplos é de quando a mãe se abaixa e abre os braços, a criança vai em direção a ela para ser acolhida. Assim, a relação do professor e aluno também é mediada pelo afeto. A afetividade é compreendida como um conjunto de fenômenos psíquicos que é vivido no modo das emoções e sentimentos. Por meio do afeto, o docente amplia a condição de realizar um ensino qualitativo, em que os alunos se engajem em aprender.

Pazzini (2004) afirma que quando o docente se aproxima dos estudantes, acolhe, interage, encoraja, fortalece ajuda no fortalecimento da autoestima deles e os alunos respondem essa aproximação, ao valorizar estes momentos e responder de forma menos ansiosa. Para Wallon as emoções atuam como sistema que se revela no tônus, desde o nascimento no qual o bebê

¹⁶ Entrevista concedida em 05 de fevereiro de 2024.

¹⁷ Entrevista concedida em 05 de fevereiro de 2024.

exterioriza medos, desejos, etc. Assim, ele vê uma correspondência entre o afetivo, motor e cognitivo.

Por meio das análises realizadas, verificou-se que a maioria das professoras tem uma preocupação e um comprometimento de ver o estudante em uma perspectiva integral, considerando o afetivo, o cognitivo e o motor, elementos cruciais para o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou aprofundar o entendimento sobre a formação docente para a Educação Infantil, ao explorar os olhares de professoras para o desenvolvimento das crianças. Teve como principal objetivo compreender o conhecimento teórico e prático de professoras da Educação Infantil sobre o desenvolvimento de crianças na faixa etária de 3 a 5 anos de uma escola socioconstrutivista, localizada em uma cidade no interior de São Paulo.

Ao longo deste trabalho, foram empreendidos esforços para analisar criticamente, discutir e, quando possível, contribuir para o corpo de conhecimento existente sobre a Formação Docente para a Educação Infantil.

Destacamos a contribuição desta pesquisa para a compreensão mais aprofundada de formação docente para a educação infantil. Os achados e as análises apresentadas mostram que a formação de professores precisa ser repensada, a fim de atingir as necessidades da realidade educacional e não apenas servir como algo protocolar.

Reconhecemos que toda pesquisa enfrenta desafios. Durante o desenvolvimento deste estudo, nos deparamos com adversidades como a construção de dados que não foi totalmente presencial, duas participantes optaram pela modalidade online, além da mudança de rota inicial, necessária para que essa pesquisa ocorresse. Essas limitações, no entanto, não diminuem a importância dos resultados aqui apresentados.

Os resultados da pesquisa demonstraram que as professoras tinham o conhecimento teórico internalizado, visível por meio das práticas e perspectivas defendidas, porém ao serem questionadas sobre os teóricos, se sentiram inseguras de falar sobre elas. As entrevistadas também pontuaram a necessidade de investimento em formações que contemplem os desafios encontrados no dia-a-dia da sala de aula, como a educação especial, por exemplo.

As recomendações derivadas deste estudo podem ser utilizadas por profissionais da área da Educação, pesquisadores, e toda a sociedade que busca compreender esse universo que é a Educação. Este trabalho sugere oportunidades para pesquisas futuras explorarem sobre a formação docente voltada à Educação Infantil. Abordar essas lacunas pode enriquecer ainda mais o entendimento sobre a prática e teoria do desenvolvimento infantil.

Ao concluir esta pesquisa, reflito sobre o meu próprio percurso acadêmico e a jornada que percorremos juntos. Cada desafio superado e cada construção contribuíram para o meu

crescimento como pesquisadora e acadêmica. Expresso minha profunda gratidão a todos que apoiaram esta pesquisa. Sem o esse suporte, não teria alcançado o sucesso que atingiu.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA; Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon: Psicologia e educação**. Edições Loyola. São Paulo. 6ª edição 2006.

ALMEIDA, Alicia Alves. Comunicação não-violenta na educação infantil: o desenvolvimento socioemocional. **Monografia**. Centro Universitário Sagrado Coração - UNISAGRADO - Bauru:SP. 2021/

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n.º 129, setembro/dezembro, 2006, p. 637-651.

ARANHA, Fábio, SALETE. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 3, p. 23-34, 1993.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BATISTA, R. A emergência da docência na Educação Infantil no estado de Santa Catarina:1908 –1949. 2013. 198. **Tese (Doutorado em Educação)** Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2000.

BASTOS, S. E. C. Notas sobre o trajeto histórico da educação infantil aos dias atuais. **Monografia** – Curso de Pedagogia - Pontifícia da Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em:<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3067/1/Monografia%20Sabrina%20Evellyn.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BERNARTT, Roseane Mendes. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCER, 9., 26 a 29 out. 2009. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2601_1685.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRAMOWICZ, Anete. WAJSKOP, Gisela. **Creches: atividades para crianças de zero a seis Anos**. São Paulo: Moderna, 1995

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 28 mar. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 22, de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf. Acesso em: 10 abr. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 01 ago. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28 jan. 2011.

BRASIL. **Decreto nº. 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3554_00.htm. Acesso em: 28 jan. 2011.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/33/1990/8069.htm>. Acesso em: 14 mar. 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2009.

BRASIL. MEC/COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 2006.

BRASIL. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº. 5, de 2005. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: <http://semesp1.tempsite.ws/portal/?Area=Legislation&Action=Read&ID=2633&IDCategory=&IDArea=&SearchWord>. Acesso em: 14 mar. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 07 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, 13 de abril de 1999. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf. Acesso em: 14 mar.

2009.

BRASIL, Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BENJAMIM, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIM, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRUNER, Jerome. **Acts of Meaning**. Harvard University Press, 1990.

CAMPOS, M. M. (Coord.). **Educação Infantil no Brasil**: avaliação qualitativa e quantitativa. 2010, 423f. Relatório final de pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfatil/DoQueTrata.html>. Acesso em: 05 mar. 2011.

COSTA, C.B. et al. **Educação infantil**: processo histórico na Europa e no Brasil. Mato Grosso, 2016. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_infantilprocesso_historico_na_europa_e_no_brasil.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

COSTA, Elaine M. G. da. Saúde na educação: indícios de congruência entre salutogênese e Pedagogia Waldorf. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade de Sorocaba, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FEBRÔNIO, Maria da Paixão Gois. Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?. 2010. 136 f. **Dissertação (Mestrado em Educação e Formação)** - Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

FERREIRA, M. M. **Salvar Corpos, forjar a razão**: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1880-1940. Porto-PT: Instituto de Inovação Nacional, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

DARLING-HAMMOND, L. **Teacher education around the world**: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 2017. 3-14.

- ERIKSON, E. H. **Childhood and Society**. W. W. Norton & Company. 1963.
- FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação**, Ijuí, Unijuí, v. 7, 1987
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista ALPHA**. Patos de Minas: UNIPAM, 2010.
- FRAGO, Antonio Viñao. **La profesionalidad del profesorado**: conocimiento, autonomía y evaluación. Morata, 2008.
- FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FULLAN, M. **The Principal**: Three Keys to Maximizing Impact. Wiley. 2015.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HOFFMANN, Jussara M. Lerch. **Avaliação**: mito e desafio, uma perspectiva construtivista. – Porto Alegre: Mediação, 2005, 35. ed.
- KISHIMOTO, T. M. Contextos integrados e a qualidade da educação infantil. In: SILVA, A. M. M. et al. **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 427-442.
- KISHIMOTO, Tizuko M; REGO, Teresa Cristina; ARANTES, Tânia Lúcia. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUHLMANN Jr., M. (1997). Educação e cidadania no Estado Novo: a União Nacional dos Estudantes e a formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, 100, 7-27.
- LEBARON, C. Video-Based methods for research on strategy as practice: Looking at people, places and things. Key Note Presented at the Professional Development Workshop: Strategy as Practice: Methodological Challenges. In: **68th Annual Meeting of the Academy of Management**. Anaheim: Academy of Management. 2008
- LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos**: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Edições Loyola. 2008.
- LIMA, S.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. 35. Maio de 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>. Acesso em 15.mar.2024

MACEDO, Cleusa R; FREITAS, Cinara Aline. A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: possibilidades e desafios no acesso e permanência. **Cadernos Macambira** - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 28 de 433. Anais do o I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA.

MACHADO, Marina Marcondes. Fenomenologia e infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v.22, n.49/1, p. 249-264, mai./ago., 2013.

MELLO, Guiomar. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.** 14 (1) • Mar 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. EPU, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. EPU, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagens**. EPU, São Paulo, 1995.

NOGUEIRA, Maiara de Oliveira. Formação de professores para a educação infantil e o Proinfantil. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-graduação em Educação (Campus de Campo Grande). Campo Grande, 2014.

NASCIMENTO, Luciana Duarte do; SILVA, Eline Maria Moura da; SOUZA, Natália Carolina de Oliveira. **Formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular**: concepções de formadores. *Revista Práxis Educacional*, v. 16, n. 39, 2020.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-32.

NÓBREGA, T. P. DA. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 13, n. 2, p. 141–148, maio 2008.

NONO, Maévi Anabel. **Breve histórico da Educação Infantil no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil Saberes e fazeres da formação de professores**. Editora Papirus editora, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. Scielo Brasil, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski e o processo de formação de conceitos**. In: Piaget,

- Vigotski, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1993.
- PERROT, M. As mulheres, o poder a história. In: PERROT, M. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p.167-184.
- PAZZINI, C. A. F. L. **A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito**. ISEP, 2004.
- PASSAMAI, G.L.; SILVA, J.R.B. **A história da educação infantil**. São Paulo: Editora FAEF, 2009.
- PEREIRA, Maria Chaves. A Pedagogia de Froebel para a educação infantil: desenvolvimento, linguagem e amadurecimento da criança. **Educação Básica Online**, v.1, is.2, maio-ago., p. 1-6, 2021.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Forense Universitária. 1970.
- PIAGET, J. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.
- PIAGET, Jean. **Play, Dreams and Imitation in Childhood**. Routledge, 1962.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Revista Paidéia**, agosto de 2006.
- ROCHA, Eloisa A. BATISTA, Rosa. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**. 11 & 13th *Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. Disponível em: https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499468045_ARQUIVO_TrabalhoConstituicaoProfissionalFeminina.pdf. Acesso em 09 de jan. de 2024.
- ROCHA, Ruth; PIRES, Hildenburg da Silva. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 13ª Edição. São Paulo: Scipione, 2005.
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil** (Vol. 2). Vozes. 2001.
- SIVIERI-PEREIRA, Helena O.; ANUNCIATO, Rosa M.M; SILVA, Ana M. Formação continuada e identidade profissional na voz de docentes do Brasil e de Portugal **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 202-220, maio/ago. 2019.
- SANTOS, Cristianne Faria. Implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty na expressão corporal infantil. **Trabalho de Conclusão de Curso (Universidade do Amazonas)** Manaus: 2018.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Cortez, 2007.

- SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching**: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1987. 1-22.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes, 2014.
- VEYNE, Paul. **História da vida privada** – do Império Romano ao ano mil. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação**: observação. Brasília: Plano Editora, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II**. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.
- VIGOTSKI, L. S. **A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget**: Estudo crítico. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WALLON, H. **A Psicologia Genética**. In: WALLON, H. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Editora Estampa, 1975.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- WALLON, H. **Os Estágios da Idade**. Martins Fontes. 1971.
- WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Editora Manole.1989.
- WOOD, D., & Middleton, D. **A study of assisted problem-solving**. British Journal of Psychology, 66(2), 181-191. 1975.
- WENGSYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face às contribuições para a docência. In: ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação da região sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos** [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 9 jan. 2024.
- ZEICHNER, K. **Beyond tradition of practice**: A call for transformative programs of teacher education. Teaching and Teacher Education, 11(2), 1995. 141-158.