



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE

MÁRCIA NÚBIA DA SILVA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA SIGNIFICAÇÃO PARA  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MOSSORÓ/RN  
2018

MÁRCIA NÚBIA DA SILVA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA SIGNIFICAÇÃO PARA  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares.

MOSSORÓ  
2018

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

O48f      Oliveira, Márcia Núbia da Silva  
            A formação continuada e sua significação para professoras da educação infantil. / Márcia Núbia da Silva Oliveira. - Mossoró, 2018.  
            163p.

Orientador(a): Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Sentidos e Significados. 2. Formação Continuada. 3. Professor da educação infantil. I. Soares, Júlio Ribeiro. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

MÁRCIA NÚBIA DA SILVA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA SIGNIFICAÇÃO PARA PROFESSORAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Data da defesa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares  
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN)  
(Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Géssica Fabiely Fonseca  
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN)  
(Examinador(a) Externo)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa  
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN)  
(Examinador(a) Interno)

### **O Cio da Terra**

Debulhar o trigo  
Recolher cada bago do trigo  
Forjar no trigo o milagre do pão  
E se fartar de pão

Decepar a cana  
Recolher a garapa da cana  
Roubar da cana a doçura do mel  
Se lambuzar de mel

Afagar a terra  
Conhecer os desejos da terra  
Cio da terra, a propícia estação  
E fecundar o chão

(CHICO BUARQUE)

Estudar alguma coisa historicamente significa  
estudá-la no processo de mudança  
(VIGOTSKI, 2001)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, porque me permite viver e correr em busca de realizar sonhos.

Aos meus pais: Maria José e Josias Carlos (*in memoriam*), por sempre terem feito o melhor por mim.

A Ernani, meu esposo, pela compreensão e incentivo que sempre me abona.

Aos meus filhos, Thaís, Pedro e Ernani Zeymer, meus amores, meus maiores tesouros, por serem meu alicerce, meu apoio, quem me fortalece e me dá felicidade.

Aos meus netos Miguel, Beatriz e Júlia Teresa, ternura e júbilo na minha vida.

Aos meus irmãos, a quem muito amo.

Ao meu orientador, Júlio Ribeiro Soares, pessoa admirável, por ter acreditado no meu propósito e me ajudado a caminhar nessa movimentada estrada do mestrado. Admiro-o pela simplicidade do seu pensamento, por sua humildade, competência e compromisso assumido. Sinto-me honrada em tê-lo como principal mediador dos novos conhecimentos, das aprendizagens e significações constituídas durante esses dois anos de pesquisa. Muito obrigada por tudo.

À professora Dra. Sílvia Maria da Costa Barbosa por ter aceitado fazer parte da minha banca de qualificação e de defesa, despendendo prestimoso tempo na leitura do meu projeto de pesquisa. Muito obrigada pela preciosa contribuição na construção do meu pensamento e palavra e por me ajudar a potencializar a percepção de mundo.

À professora Dra. Géssica Fabiely Fonseca por ter aceitado o convite de fazer parte da minha banca. Suas contribuições foram de valor imensurável. Muito obrigada.

À professora Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho, membro da minha banca de qualificação, pelas contribuições que enriqueceram a construção deste trabalho.

À minha afilhada Professora Ma. Maria Cleonice Soares, pelo apoio prestado desde o início do processo para seleção do mestrado. Muito obrigada pelo carinho.

À Professora Dra. Antonia Batista Marques, por ter aberto caminhos para uma postura reflexiva crítica da realidade. Agradeço imensamente a sua colaboração.

À Professora Dra. Elza Helena da Silva Costa Barbosa, pelo conhecimento partilhado, que foi de grande relevância para minha constituição.

À minha amiga Antonia Rilzonete, por ter me motivado a chegar até onde estou. Muito obrigada por acreditar em mim e estar sempre ao meu lado.

À amiga e companheira de pesquisa, Professora Ma. Luzimara Alexandre, pela parceria. Admiro-te muito.

A todos meus amigos do Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade (GEPES) por fazerem parte da minha constituição enquanto pessoa e enquanto pesquisadora. Com vocês vivenciei momentos de riquíssimo valor, de muita alegria e grandes aprendizagens. Vocês moram no meu coração.

Ao PROCAD pela colaboração na realização das pesquisas e pelo incentivo à divulgação dos trabalhos. Sinto-me honrada em fazer parte deste projeto.

Ao POSEDUC/UERN, por proporcionar o curso de Mestrado em Educação, ajudando a difundir pesquisas de relevância social.

Aos professores da UERN, em especial aos professores do Mestrado em Educação, por ajudarem no progresso dos conhecimentos até então construídos.

A todos os professores da educação infantil, em especial a Iza, Talia e Fernanda pela preciosa contribuição. A vocês, meu respeito e admiração pela doação à nobre causa da educação infantil.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo apreender os sentidos e significados constituídos por professoras da educação infantil da Rede Municipal Ensino de Mossoró/RN acerca das atividades de formação continuada. Para atingir o objetivo, procedeu-se um estudo fundamentado na Psicologia Sócio-Histórica como teoria e método. Esta abordagem compreende que o desenvolvimento humano é determinado não de forma natural, mas pela relação que o humano estabelece com a realidade social e histórica que, ao longo da sua vida, o permite se apropriar da cultura. Essa abordagem se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético proposto por Marx e Engels e tem como principal teórico o psicólogo Lev Vigotski. O procedimento utilizado para produção das informações foi a entrevista reflexiva, por acreditarmos que permite apreender os embaraços que atravessam a relação entre teoria e prática, assim como possibilita ver, por vieses distintos, informações que serão relevantes na análise dos dados. Para proceder na análise e interpretação das informações produzidas, utilizamos os núcleos de significação, já que esta metodologia se configura como um procedimento de análise que segue princípios da Psicologia Sócio-Histórica e do materialismo histórico e dialético. No processo de análise e interpretação das informações foram constituídos 4 núcleos de significação intitulados: Formação inicial e continuada no campo da Educação Infantil: críticas e contribuições; Necessidade de formação continuada: compromissos e perspectivas de valorização profissional; Metodologia de formação continuada: pesquisa, planejamento e relação entre sujeitos; Vivências de formação continuada: relacionando teoria, prática e reflexão. A análise e interpretação dos núcleos de significação permitiu apreender que as professoras sentem necessidade da constância de planejamento e pesquisa, de conversar com os seus pares, de se relacionar com o outro mais experiente. Quanto às atividades de formação continuada, os discursos das professoras incitam reflexões sobre as relações entre os governos federal e municipal, sobre como as atividades de formação continuada devem ser contextualizadas com as realidades locais.

**Palavras-chave:** Sentidos e Significados. Formação Continuada. Professor da educação infantil.

## ABSTRACT

The present study had the objective of apprehending the meanings and meanings constituted by nursery teachers of the Municipal Teaching Network of Mossoró / RN about the activities of continuing education. In order to reach the objective, a study was based on Socio-Historical Psychology as theory and method. This approach understands that human development is determined not in a natural way, but by the relationship that the human establishes with the social and historical reality that, throughout his life, allows him to appropriate the culture. This approach is based on the Historical-Dialectical Materialism proposed by Marx and Engels and has as its main theorist the psychologist Lev Vigotski. The procedure used to produce the information was the reflexive interview, because we believe it allows us to perceive the embarrassments that cross the relationship between theory and practice, as well as making it possible to see, through different biases, information that will be relevant in the analysis of the data. To proceed in the analysis and interpretation of the information produced, we use the nuclei of meaning, since this methodology is configured as a procedure of analysis that follows principles of Socio-Historical Psychology and historical and dialectical materialism. In the process of analysis and interpretation of the information, 4 nuclei of meaning were constituted titled: Initial and continued formation in the field of Early Childhood Education: criticisms and contributions; Need for continuing education: commitments and perspectives for professional development; Continuing education methodology: research, planning and relationship between subjects; Experiences of continuous formation: relating theory, practice and reflection. The analysis and interpretation of the Nuclei of Significance allowed to apprehend that the teachers feel the necessity of the constancy of planning and research, of talking with their peers, of relating with the more experienced one. As for continuing education activities, the teachers' discourses encourage reflections on the relations between the federal and municipal governments, on how continuing education activities should be contextualized with local realities.

**Keywords:** Senses and Meanings. Continuing Education. Teacher of early childhood education.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil
FE	Faculdade de Educação
GEED	Gerência Executiva da Educação e Desporto
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PA	Projeto de Assentamento
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCR	Plano de Cargo, Carreira e Remuneração
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RCNEI	Referencial curricular nacional para a educação infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
RN	Rio Grande do Norte
SEMEEL	Secretaria Municipal da Educação, Esporte e Lazer
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEI	Unidade de Educação Infantil
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Levantamento situacional do quadro de professores que atuam na educação infantil na rede municipal de ensino de Mossoró/RN, em 2016.....	32
<b>Quadro 2</b> Algumas atividades de formação continuada realizadas pela Divisão de Educação Infantil, no período entre 2010 e 2015.....	34
<b>Quadro 3-</b> Algumas atividades de formação continuada realizadas pela Divisão de Educação Especial, no período entre 2012 e 2015.....	35
<b>Quadro 4</b> Dissertações localizadas na seção do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor “Formação Continuada na Educação Infantil”, no período compreendido entre 2012 e 2016.....	39
<b>Quadro 5</b> Dissertações localizadas na seção do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor “Formação Continuada Educação Infantil”, no período compreendido entre 2012 e 2016.....	39
<b>Quadro 6</b> Dissertações localizadas na seção do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor “Formação Continuada de professores Educação Infantil”, no período compreendido entre 2012 e 2016.....	40
<b>Quadro 7</b> Consolidado das dissertações encontradas por ano de publicação.....	40
<b>Quadro 8</b> Tese localizada na seção do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor “Formação Continuada Educação Infantil” .....	41
<b>Quadro 9</b> Organização do processo para construção dos Núcleo de Significação, a partir dos Indicadores.....	90

## LISTA DE GRÁFICO

<b>Gráfico 1</b> Escolarização das professoras da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN.....	33
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 NO MEIO DO CAMINHO.....	13
1.2 A PERGUNTA.....	17
<b>2 TRILHANDO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, A FORMAÇÃO CONTINUADA E A REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>20</b>
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO E CONCEPÇÕES EM VIGOR A PARTIR DA LDBEN 9.394/96. ....	20
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENTRELACAMENTO COM A SÍNTESE DE IDEIAS DE ALGUNS AUTORES...	23
<b>2.2.1 Alguns apontamentos acerca da formação inicial de professores da educação básica.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.2 Formação continuada de professores: perspectivas e concepções.....</b>	<b>27</b>
2.3 REVISÃO DE LITERATURA.....	35
<b>2.3.1 Organização dos quadros das produções localizadas na revisão de literatura.</b>	<b>36</b>
<b>2.3.2 Recorte das discussões acerca das pesquisas localizadas.....</b>	<b>40</b>
<b>3 ARCABOUÇO TEÓRICO: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....</b>	<b>43</b>
3.1 CONTEXTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA.....	43
3.2 A CONSTITUIÇÃO HUMANA SOB A ÓTICA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	47
<b>3.2.1 Historicidade e atividade.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2.2 Pensamento e palavra.....</b>	<b>55</b>
<b>3.2.3 Sentido e significado.....</b>	<b>59</b>
<b>4 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO AO PROCESSO DE PESQUISA.....</b>	<b>65</b>
4.1 DISCUSSÕES METODOLÓGICAS.....	65
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO.....	70
4.3. OS SUJEITOS DE PESQUISA.....	71
4.4 PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES: A ENTREVISTA REFLEXIVA.....	75
<b>5 A ANÁLISE DOS DADOS: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....</b>	<b>82</b>
5.1 PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	87

<b>6 PROCESSO ANALÍTICO E INTERPRETATIVO: APROPRIAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS PELAS PROFESSORAS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>90</b>
6.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRÍTICAS E CONTRIBUIÇÕES.....	90
6.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2 - NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA: COMPROMISSOS E PERSPECTIVAS DE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	102
6.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3 - METODOLOGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PESQUISA, PLANEJAMENTO E RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS	122
6.4 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 4 - VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: RELACIONANDO TEORIA, PRÁTICA E REFLEXÃO.....	127
<b>7 TECENDO CONSIDERAÇÕES ACERCA DE COMO PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SIGNIFICAM A FORMAÇÃO CONTINUADA: INTERPRETAÇÃO INTERNÚCLEOS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>156</b>

## 1 INTRODUÇÃO



Na primeira seção, apresento a contextualização da minha constituição enquanto sujeito, a formação e a construção da profissional ativa e reflexiva. Concluo apresentando a pergunta gestada no contexto da minha história enquanto profissional, o tema central da pesquisa, o objetivo deste estudo, a relevância e pertinência da pesquisa, assim como o encontro desta com o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

### 1.1 NO MEIO DO CAMINHO

Neste momento, apresento uma escrita de mim, na qual exponho elementos da minha vida pessoal e escolar, a formação profissional e acadêmica que revelam motivos e necessidades que me constituíram enquanto profissional da educação. Apresento, também, as escolhas profissionais e o que me levou a decidir por atuar no campo da formação de professores e me conduziram a refletir sobre as significações acerca da formação continuada por professoras que atuam na educação infantil.

Falar de mim mesma não é tarefa fácil, embora, mais do que ninguém, conheço a minha própria história. Nenhuma outra pessoa pode significar as vivências, emoções e afetos que me constituíram tão bem quanto eu mesma. A escrita de mim requer auto-conhecimento e reconhecimento de fatos que contribuíram para a construção do meu caminho. É como fazer um autorretrato, é ver na memória o que não pode ser visto com os próprios olhos e traçar um desenho bem elaborado, que seja capaz de expressar, em seus traços, os sentimentos, as vontades, as dificuldades vividas, as alegrias compartilhadas. Falar de mim é, na palavra refletida/escrita/refletida, perceber quem fui, quem sou, quem quero ser; é num processo retrospectivo, recordar e registrar o que aconteceu de mais significativo para a constituição do meu ser.

Nascida na Zona Rural do município de Mossoró-RN, fui iniciada nas primeiras letras em uma sala multisseriada<sup>1</sup> de uma escola que funcionava na casa da professora – que exercia “multifunções”<sup>2</sup> –. A escola era a única forma de acesso ao sistema escolar da comunidade rural. Aos sete anos migrei para a cidade junto a minha família, fugindo da seca e em busca de melhor qualidade de vida - incluída aqui a educação -. A escola pública foi responsável por toda a minha formação, desde a pré-escola até a universidade e pós-graduação.

Na zona urbana, fiz o Ensino Fundamental, que à época (final da década de 1970 e início da década de 1980) era nomeado de 1º grau, constituído por 8 anos e dividido entre o primário (do 1º ao 4º ano) e ginásio (do 5º até o 8º ano). Quando concluí o 1º grau, poderia optar por cursar, no Ensino Médio (ou 2º grau, como era chamado), as modalidades Magistério ou o Curso Científico. Como não via horizontes no Magistério, cursei o Científico, pois não desejava ser professora. No entanto, em 1989, ainda fazendo o 2º grau, ou seja, no meio do caminho que me conduziria a outros horizontes, surgiu a necessidade e a oportunidade de ter um trabalho assalariado e, sem outras perspectivas, passei a trabalhar com crianças pequenas em creche. Não achei que seria fácil, mas aceitei a proposta como desafio. A creche era de caráter assistencialista, no entanto tínhamos também a função de educar, iniciando as crianças no “universo letrado”. Foi vivendo essa situação que senti um crescente entusiasmo pela profissão. Descobri que gostava de cuidar e educar crianças, pois me sentia realizada na escuta das descobertas e com o brilho nos olhos delas quando aprendiam a ler ou escrever algumas letras e até mesmo sílabas ou palavras. Talvez minha maneira de pensar, sentir e agir tenha

---

<sup>1</sup> As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. (XIMENES-ROCHA E COLARES, 2013, p. 93).

<sup>2</sup> A professora era a única funcionária da escola. Ela dava aulas, fazia a merenda e limpava a escola. A ajuda recebida era de familiares que moravam na comunidade.

contribuído, de certa forma, para mudar minha função e fui convidada a assumir a coordenação<sup>3</sup> na creche, experiência na qual me identifiquei profissionalmente.

Envolvida pelas vivências na coordenação de creche, em 1995 ingressei no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE/UERN). Minha intenção era habilitar-me em Supervisão Escolar, já que me identifiquei com a função e entendia ser capaz de, na interação com as professoras, colaborar na realização de uma prática pedagógica que contribuísse para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Ressalto que não foi possível atingir o meu objetivo, pois o currículo do Curso de Pedagogia passou por modificações, criando a habilitação apenas em Magistério da educação infantil e séries iniciais. Entretanto, persisti em levar os meus planos adiante, sem, contudo, me definir como professora, pois ainda havia resquícios de dúvidas quanto a seguir a profissão docente, apesar da experiência positiva já vivida com crianças em idade pré-escolar. Ao concluir a faculdade, fui levada pelo desejo de prestar concurso público para a área da educação.

A partir da aprovação em concurso público, no ano de 2005 passei a lecionar em uma escola localizada em um pequeno Projeto de Assentamento (PA). A escola tinha apenas uma sala de aula multisseriada que atendia crianças entre 5 e 14 anos de idade, em etapas da educação infantil até o 5º ano das séries iniciais. Mais uma vez, vivi uma experiência sem precedentes. Nessa escola vivenciei momentos que contribuíram fortemente para solidificar a minha profissão. Nela, eu tive excelente relação com os alunos e com a comunidade. A partir da apicultura explorada no PA, realizei um projeto de ensino inteiramente significativo junto aos meus alunos, o que me rendeu o prêmio de professor cem por cento alfabetizador<sup>4</sup> nesse mesmo ano.

Dois anos depois, retornei à educação infantil. Não fiquei muito satisfeita, pois preferia continuar lecionando no ensino fundamental, já que considerava que a educação infantil não era prioridade do poder público e eu achava que assim, como profissional, eu não teria oportunidades para dar continuidade ao meu processo de formação. Por falta de opção fiquei na Unidade de Educação Infantil (UEI). Contudo, na sala de atividades, mais uma vez me surpreendi com as crianças pequenas e todas as coisas que elas faziam e falavam me cativavam. Envolvida com a situação, passei a planejar atividades, levar para as reuniões de extrarregência

---

<sup>3</sup> Na época, final da década de 80 e início dos anos 90, na Organização Não Governamental (ONG), a função de coordenação era muito mais administrativa do que pedagógica. O papel da coordenadora era manter a creche limpa e em ordem, tanto na parte burocrática e financeira quanto no que diz respeito aos recursos humanos, ou seja, controlar e garantir assiduidade e pontualidade do pessoal. A questão pedagógica era mantida num plano secundário.

<sup>4</sup> O prêmio foi promoção da Gerência Executiva da Educação e do Desporto (GEED) do Município de Mossoró/RN e teve como objetivo destacar o professor alfabetizador que contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino.

e falar com as demais professoras sobre as experiências com as crianças da minha turma, não apenas os êxitos, como também os problemas encontrados e as dificuldades vividas. Relatava sobre a reação delas diante do sucesso nas atividades realizadas, da tristeza dos que não conseguiam e dos recorrentes problemas cotidianos. Incentivava as outras professoras a fazerem isso também e, aos poucos, elas se envolveram e passaram não só a relatar as suas experiências, mas também a me chamar para presenciar casos e acontecimentos nas suas turmas. Nesse contexto de trocas de experiências, me lancei para colaborar com as demais professoras no dia-a-dia. Foram momentos em que ensinei e aprendi incansavelmente, vivências que me constituíram professora da educação infantil.

Mais uma vez no meio do caminho que me constituía como professora, em 2010, assumi a função de supervisora pedagógica na UEI na qual eu trabalhava. Outra vez nesta função, observei melhor o exercício pedagógico das professoras e senti que eu precisava de fundamentação teórica que embasasse a minha prática de supervisão e que me levasse a colaborar com as professoras no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Especializei-me em Educação Infantil, fato que potencializou a minha compreensão sobre a importância dessa etapa da educação básica e me estimulou a buscar um serviço com maior qualidade para crianças pequenas. A partir de então, dei início, como formadora, a uma série de atividades de formação continuada voltadas para a educação infantil, com base em autores relevantes na área, na legislação<sup>5</sup> e nas políticas públicas vigentes. Tais atividades de formação continuada envolveram várias UEI – e professoras – da Rede Municipal de Ensino (RME). A cada momento vivenciado como formadora, eu sentia que toda decisão tomada, me renovava e me realizava enquanto profissional.

No ano de 2014, fui convidada a fazer parte da equipe técnica/pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró-RN, como supervisora, na Divisão de Educação Infantil<sup>6</sup>. Uma das minhas funções como supervisora pedagógica é tentar, junto à equipe<sup>7</sup>, envolver as professoras da educação infantil na execução da Proposta Curricular da Rede Municipal de

---

<sup>5</sup> Atualmente o documento de referência para a educação infantil são as “Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil”.

<sup>6</sup> A Rede Municipal de Ensino de Mossoró atendeu, no ano de 2016, a 7.059 crianças em idade pré-escolar (0 a 5 anos) nas modalidades creche e pré-escola. Nesse mesmo ano, eram 36 (trinta e seis) UEI situadas na zona urbana e 2 (duas) na zona rural da cidade. O atendimento a crianças em idade pré-escolar também é feito em 34 (trinta e quatro) escolas, sendo 10 (dez) na zona urbana e 24 (vinte e quatro) na zona rural. De acordo com o último levantamento realizado pela Divisão de Educação Infantil no ano de 2016, as Unidades de Educação Infantil contavam com 366 professores. Destes, 12 (doze) têm formação em outras áreas fora da pedagogia e 28 (vinte e oito) têm só nível médio, ou seja, em média 11% dos professores ainda não tem formação inicial específica.

<sup>7</sup> No ano de 2016 a equipe da Divisão de Educação Infantil era formada por 6 supervisoras pedagógicas, cujas competências estão dispostas na Instrução Normativa nº 001/2010, de 20 de maio de 2010.

Ensino para essa etapa da educação e que, portanto, tal envolvimento acontece também nas atividades de formação continuada.

Desde então, junto à equipe, encorajo a participação das professoras em eventos, cursos presenciais, semi-presenciais e à distância, com o objetivo de promover a melhoria na qualidade da educação infantil por meio do desenvolvimento dos conhecimentos e aprendizagens dos profissionais a partir das atividades de formação continuada.

Portanto, o caminho percorrido desde que comecei a atuar na educação infantil, considerando minha atuação como professora, supervisora pedagógica em UEI e supervisora técnica/pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, considerando também que participo de ações de formação continuada tanto como ouvinte quanto como formadora, me levou a refletir profundamente sobre as significações que as professoras produzem sobre os processos formativos que vivenciaram. Por consequência, busquei compreender elementos subjetivos de professoras, já que a realidade objetiva não estava respondendo aos meus questionamentos. Assim, o mestrado em Educação sobreveio como espaço oportuno para pesquisar e apreender a realidade investigada.

## 1.2 A PERGUNTA

Neste momento, apresentaremos a pergunta gestada no contexto anteriormente exposto, o tema central, objetivo, a relevância e a pertinência da pesquisa e, por fim, traremos quadros ilustrativos das produções acadêmicas encontradas na revisão de literatura.

Foi a partir das experiências vividas no campo da formação continuada ao longo da atuação profissional como professora e supervisora, que emergiu o meu interesse pelo problema de pesquisa “Quais as significações constituídas por professoras da educação infantil acerca da formação continuada?” e a necessidade de pesquisar sobre a temática ora intitulada “**A formação continuada e sua significação para professoras da Educação Infantil**”.

Tendo em vista que cada pessoa é única e se desenvolve mediada por experiências vividas no contexto de sua atuação social e profissional, para concretizar o estudo dessa temática temos como objetivo geral apreender os sentidos e significados constituídos por professoras da educação infantil da Rede Municipal Ensino de Mossoró/RN acerca das atividades formação continuada.

Mas, por que estudar os processos de significação? Aguiar, Soares e Machado (2015a, p. 37894) respondem a esse questionamento lembrando que quando falamos em significações, estamos articulando significados e sentidos, que, segundo os autores, são categorias centrais

que “na obra de Vigotski representam duas faces do signo”. Portanto, para apreender as significações constituídas pelo sujeito sobre a realidade vivida, é necessário dispensarmos atenção para os sentidos produzidos. Para isso, é importante considerar que não se trata de apreender apenas o real aparente, isto é, a fala do sujeito, mas também o que está oculto na fala, ou seja, as formas de pensamento que a constituem. Para apreender, portanto, o que se configura nas entrelinhas da fala, devemos estar atentos a todas as formas de expressão emitida do sujeito.

Partimos do princípio de que não se pode negar o contexto social e histórico, não somente da realidade das instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN, como também não se pode deixar de compreender que as professoras dessas instituições são seres ativos que, como sugerem Galdini e Aguiar (2003, p. 89), são capazes de “produzir conhecimento, de refletir, de criar situações de aprendizagem, de ter uma práxis”.

Esta pesquisa é socialmente relevante porque traz implicações tanto para o desenvolvimento profissional da pesquisadora, visto que esta trabalha na Secretaria Municipal de Educação e tem uma relação direta com a formação continuada das professoras da Rede Pública de Ensino e está numa experiência de formação continuada (Mestrado em Educação), quanto para as professoras com as quais ela lida. É relevante também porque, no viés da análise das significações constituídas pelos professores sobre sua formação continuada, seus resultados poderão contribuir com a melhoria na/da qualidade do ensino público, sobretudo da educação infantil.

Quanto ao conceito do termo “qualidade” utilizado neste trabalho, autenticamos o que ressalta Corrêa (2003, p. 88), ao discutir questões relativas à qualidade na educação infantil, ressaltando que esse conceito

[...] envolve subjetividades e é passível de múltiplas interpretações. Sua ‘definição’, ainda que provisória, deve configurar-se como processo democrático, contínuo e permanente, que nunca chega a um conceito final e absoluto, devendo ser constantemente revisado e contextualizado no espaço e no tempo.

Desse modo, partimos do pressuposto de que qualidade no serviço público oferecido a crianças da educação infantil está relacionada à garantia da promoção dos direitos da criança. Tais direitos são pertinentes à mediação da aprendizagem e desenvolvimento, na qual estão envolvidas as interações com outras crianças, com adultos, objetos e materiais que fazem parte da sua cultura. Essa mediação deve acontecer por meio da brincadeira.

Concordamos ainda com Kuhlmann Jr. (1998, p. 208), quando diz que “na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças

pobres, e isso é que precisa ser superado”. Portanto, do nosso ponto de vista, para superar o que foi construído histórica e socialmente ao longo dos anos no âmbito da educação infantil, é necessário garantir que as crianças sejam atendidas numa perspectiva indissociada de cuidado e educação no processo educativo, o que implica compreender a criança como cidadã de direitos, ser ativo, que produz cultura e que, por sua idade, necessita “ser auxiliada nas atividades que não puderem realizar sozinhas; ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida” (BRASIL, 2006c, p. 18).

Acrescentamos que a qualidade desse serviço também está associada à formação do professor que atua na educação básica, sobretudo na educação infantil.

Sobre essa questão, que é a importância da formação dos professores, corroboramos da ideia de Freire (1996), de que somos seres em permanente processo de aprendizagem, visto que somos capazes de interferir e de tentar mudar e melhorar a realidade. Além de que

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento (BRASIL, 1994, p. 11)

Logo, consideramos a temática desenvolvida nesta pesquisa pertinente à formação docente, pois contribui para novas discussões acerca da atuação do educador infantil, já que o cenário da Política Nacional de Educação Infantil no Brasil vem ganhando forças e passando por importantes e necessárias mudanças desde a Emenda Constitucional nº 59/2009, que reestruturou a educação básica e tornou obrigatório o ensino a partir dos 4 até os 17 anos de idade, ou seja, da educação infantil até o ensino médio. Por consequência, as políticas públicas de educação passaram a abranger também a educação infantil.

Também é pertinente à formação docente porque amplia as discussões em torno da produção de saberes inerentes à prática educativa das professoras dessa etapa de ensino na formação e efetivação do exercício docente, visto que diversos autores já discutem essa temática.

## **2 TRILHANDO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, A FORMAÇÃO CONTINUADA E A REVISÃO DE LITERATURA**

Nesta seção, discutiremos a educação infantil à luz dos princípios legais que outorgam essa etapa da educação básica, das políticas educacionais e de ideias de alguns autores relevantes na área, como Kramer (1999), Sarmiento (2005), Kishimoto (2010) e Oliveira (2010). Na sequência, trazemos breve discussão sobre a legislação e as Políticas Públicas que regem a formação continuada no Brasil e o entrelaçamento desta discussão com uma síntese das ideias de alguns autores acerca da formação de professores, formação inicial e formação continuada, como Angotti (2006), Gatti (2008 e 2014), Carvalho (2012), Ghedin (2006), Imbernón (2009) e Nóvoa (1999). Por fim, apresentamos a discussão sobre a Revisão de Literatura que foi realizada com o objetivo de identificar algumas produções científicas no período compreendido entre 2012 e 2016, sobre a formação continuada de professores da educação infantil.

### **2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO E CONCEPÇÕES EM VIGOR A PARTIR DA LDBEN 9.394/96**

Nesta subseção, discutiremos a educação infantil e o entrelaçamento desta com as concepções de criança e infância. As discussões giram em torno dos princípios legais que outorgam essa etapa da educação básica a partir do ano de 1996, das políticas educacionais e das ideias de alguns autores relevantes na área.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, a educação infantil foi integrada ao sistema de educação básica. A partir de então, esta etapa do ensino foi dividida entre creche (crianças de 0-3 anos de idade) e pré-escola (crianças de 4-5 anos de idade) e passou a ser de responsabilidade das redes municipais de ensino. Sua oferta não era obrigatória. A obrigatoriedade só aconteceu parcialmente com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009 e apenas para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Esta Emenda determinou prazos para os Estados e Municípios, que tiveram até o ano de 2016 para se adequarem às determinações exigidas.

No ano de 1998, com vistas à superação dos modelos assistencialistas do período que antecedeu a LDBEN 9.394/96 no atendimento em creches, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento oficial atende a determinações da LDBEN e orienta que o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas deve estar pautado no cuidar e educar crianças pequenas. O RCNEI tornou-se um

material de extraordinária importância na realização do trabalho educativo junto a crianças da educação infantil.

A educação infantil continuou tendo avanços e, nos anos subsequentes, várias foram as publicações do MEC voltadas para esta etapa do ensino, dentre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução Nº 5 de 7 de dezembro de 2009, que “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de educação básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2010, p. 11).

As DCNEI definem a educação infantil como “Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas [...] que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12). Também determinam, nos eixos do currículo, com o cuidado para que as crianças pequenas não sejam escolarizadas, que, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (Idem, p. 25). Desse modo, as diretrizes surgem como um documento norteador da ação cotidiana na educação infantil e torna-se um marco histórico no trabalho com crianças pequenas. De caráter mandatório, as diretrizes visam ao desenvolvimento integral da criança e o aumento da qualidade do atendimento na educação infantil.

Paralelo a esse contexto, surgiram estudos e pesquisas que tratam das concepções sobre educação infantil, infância e criança. De acordo com Kramer (1999), as concepções de educação infantil, criança e infância nem sempre foram concebidas da forma como se apresentam hoje, mas, foram construídas historicamente. Para Kramer (1999, p. 207), essas concepções são impregnadas pelas “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico [...]”.

Recorremos a Sarmiento (2005, p. 363), para conceituar criança e infância, sobre as quais o autor considera que há uma “distinção semântica e conceptual”. Segundo Sarmiento, a infância “é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. Quanto à criança, o autor a concebe como “sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc.” (Idem, p. 371).

Também recorremos às DCNEI, que definem criança 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. 12).

Assim, temos que na atualidade, a educação infantil é concebida como primeira etapa da educação básica, com tendências a superar o modelo assistencialista; a concepção que se tem da infância, outrora marcada pela indiferença à condição desta etapa da vida, hoje em dia é percebida de acordo com o contexto no qual a criança está inserida, isto é, hoje a infância é concebida como uma construção sócio-histórica e cultural; e que pesquisadores apontam a criança como sujeito de direitos, constituída na sua historicidade, que, na relação com o outro, constrói cultura e dela é partícipe.

Também na perspectiva de desenvolvimento, o processo de constituição das crianças na primeira infância impulsionou as discussões, produzindo contornos nítidos em torno do tema. Os estudos e pesquisas que despontam nas últimas décadas no contexto político e educacional acerca do desenvolvimento infantil apontam a criança como sujeito que, apesar da vulnerabilidade da idade, atua e aprende e que, para tanto, ela tem necessidade de ser estimulada para desenvolver-se melhor.

De acordo com Kishimoto (2010, p. 1), “a criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo”. A afirmação da autora remete os que estão envolvidos na educação, independente da função que assume e do local no qual trabalha, a lançar um olhar específico para as crianças pequenas, que devem ser percebidas como sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura e nela inseridas.

Registramos também a visão de criança e do seu desenvolvimento, que é percebida de forma diferenciada da culturalmente produzida ao longo dos tempos, na obra de Oliveira (2010). A autora ressalta que a criança é:

[...] centro do planejamento curricular, é considerada um sujeito histórico e de direitos. Ela se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Esses argumentos estão estreitamente relacionados às formas como as crianças devem ser entendidas e atendidas, isto é, a criança de até 5 anos de idade pensa, age, constrói cultura,

é sujeito ativo e atribui sentidos às suas experiências, utilizando-se das diversas linguagens “como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais)” (OLIVEIRA, 2010, p. 5). E, por isso mesmo, a etapa da educação infantil precisa ser considerada como o espaço e o tempo ideais para garantir o desenvolvimento integral da criança.

Nessa perspectiva, necessário se faz rever e ressignificar as formas de trabalho do professor junto às crianças na primeira infância. Sendo assim, é indispensável que o professor da educação infantil seja aquele que deve ter conhecimento sobre como agir de forma a cuidar e educar, e fazer isso tendo a brincadeira como atividade principal da criança.

Consideramos, portanto, que ao ser integrada à educação básica, a educação infantil passou por respeitáveis e imprescindíveis mudanças e que a definição de educação infantil foi ressignificada nas últimas décadas, o que fez acentuar os direitos constitucionais das crianças. Os objetivos para esta etapa do ensino, agora considerados específicos para crianças pequenas que pensam e agem de modo próprio, ascenderam a produção de estudos e pesquisas que ressaltam a importância da criança como sujeito social e histórico e, portanto, produtora de cultura. Por consequência, todos esses avanços gestaram a necessidade de profissionais que estejam constantemente em busca de novos saberes que possibilitem o aprimoramento da sua prática cotidiana, visto que a etapa da primeira infância pressupõe atenção peculiar que permita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de maneira global.

Sob esse ponto de vista, emerge a necessidade de pensar políticas de formação para o profissional da educação infantil, que se constituem um desafio para as instâncias federal, estadual e municipal de ensino. Este tema será tratado mais profundamente na próxima subseção.

## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENTRELACAMENTO COM A SÍNTESE DE IDEIAS DE ALGUNS AUTORES

Apresentamos aqui breve discussão sobre a legislação e políticas educacionais que regem a formação de professores no Brasil e o entrelaçamento desta discussão com síntese das ideias de alguns autores. No primeiro momento, faremos alguns apontamentos acerca da formação inicial dos professores da educação básica. O segundo momento trata do aparato legal e políticas educacionais que consubstanciam os processos de formação continuada no contexto nacional e local, partindo da LDBEN 9.394/96. Trazemos também um pouco da teoria a partir de autores que pesquisam o tema nos âmbitos nacional e internacional e contribuem para a

reflexão crítica dos professores acerca dos processos formativos que constituem a sua carreira profissional.

### **2.2.1 Alguns apontamentos acerca da formação inicial de professores da educação básica**

Neste momento, faremos alguns apontamentos acerca da formação inicial dos professores da educação básica, situando a realidade da educação infantil, trazendo um pouco dos aspectos legais e de políticas educacionais para a área da educação e o entrelace com produções teóricas de autores.

Em virtude de todas as mudanças surgidas no contexto educacional pós LDBEN, foi necessário o investimento na profissionalização do professor da educação básica, o que inclui o professor da educação infantil, para atender às necessidades e especificidades das crianças pequenas. Dessa forma, surgiram contribuições legais e Políticas Públicas que auxiliaram na reconfiguração da nova realidade.

Muitos também foram os autores que contribuíram para reflexão dos professores sobre a sua profissionalização, já que trabalhar em creches e pré-escolas a partir da valorização de crianças pequenas desde a Constituição Federal de 1988 e das mudanças ocorridas na educação com a LDBEN, demanda um profissional que atue para além dos cuidados historicamente praticados com crianças de 0 a 5 anos.

Tornar a educação infantil parte integrante da educação básica, com oferta de educação para crianças de 0 até 5 anos e 11 meses em níveis de creche e pré-escola, demandou, entre outros aspectos, professores que tivessem formação mínima para trabalhar com esse público. Assim, ao ser instituída, a LDB 9.394/96 admitia, para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Mesmo depois da instituição da LDB, muitos dos professores que atuavam na educação básica eram leigos, ou seja, não tinham magistério e, muitas vezes sequer tinham nível médio completo ou fundamental. A esses professores, de acordo com Dias (2002, p. 93), não foi oferecido “acesso a instituições formais que se ocupassem de sua formação [...]”. Ainda segundo a autora, esses professores “vêm, na verdade, forjando seu saber fazer no cotidiano, construindo, dessa forma, sua própria identidade, bem como a identidade da Educação Infantil” (DIAS, 2002, p. 93). A autora prossegue dizendo que os professores da educação infantil “têm, assim, um saber a ser considerado, mas que precisa ser organizado, ampliado e, sobretudo,

certificado por instituições formais para que se profissionalizem, exerçam seu direito à escolarização obrigatória e façam frente às novas exigências legais” (DIAS, 2002, p. 93).

Em meio a essa realidade, como forma de amenizar a situação da formação dos profissionais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em 1999 o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Proformação - Programa de Formação de Professores em Exercício, na modalidade de ensino a distância para a habilitação no Magistério em nível médio (BARBOSA, 2007).

Considerando que a LDB definiu o prazo de dez anos (a década da educação) para que todos os professores da educação básica estivessem licenciados em nível superior, no mesmo ano de 1999 a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN também criou o seu Programa Especial de Formação Profissional para Educação Básica de Capacitação – PROFORMAÇÃO” (BARBOSA, p. 5-6) e implantou o curso de Pedagogia. O objetivo do Proformação/UERN era promover “a formação do professor em exercício da profissão, para o Ensino Básico. Dada a emergência em formar professores com o grau superior para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (IDEM, p. 6).

O município de Mossoró formou um número expressivo de alunos-professores no Proformação. De acordo com Barbosa (2007), entre os anos de 2002 e 2005, foram licenciados 718 (setecentos e dezoito) professores, o que realça a importância do Programa para a educação no contexto deste município e do Rio Grande do Norte.

Outra ação que merece destaque no que concerne à formação em nível superior foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), implantado pelo MEC em 2009, em colaboração o Distrito Federal, Estados e Municípios, com vistas a ofertar cursos de formação inicial em nível de graduação aos professores das redes públicas de educação básica. No mesmo período ampliou-se a oferta de ensino superior por meio de instituições privadas no Brasil (SAVIANI, 2010).

No entanto, as preocupações com os cursos de graduação tornaram-se presentes no meio educacional, uma vez que, por si só, eles não garantem o enfrentamento a problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem das crianças, sobremaneira os da educação infantil.

Em 2010 Gatti realizou um estudo que discute sobre a formação de professores no Brasil. A autora demonstra a sua preocupação com os cursos de licenciatura e aponta vários fatores que convergem para acentuar os problemas enfrentados no que diz respeito à aprendizagem escolar, dentre eles a formação de professores e, em especial, da formação inicial. No que diz respeito à educação infantil, Gatti (2010) aponta que apenas 5,3% das disciplinas tratam dessa etapa da educação nos currículos de Licenciatura, fato que torna ainda mais

preocupante a condição da formação do professor de crianças pequenas. Tal modelo de formação está longe de propiciar, como descrito por Gatti (2010, p. 1372), “o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula”.

Contudo, o professor que trabalha com crianças da primeira infância não pode mais ser uma pessoa leiga, e sim, precisa ser qualificado, ou seja, precisa ter formação específica na área em que atua, estar habilitado para lidar com o seu público, seja a criança da educação infantil ou de qualquer outro nível da educação e, sobretudo, ser capaz de considerar as individualidades e a diversidade cultural que compreende sua sala de aula.

Estudiosos sinalizam que o professor precisa estar sempre refletindo e ressignificando a sua prática, a fim de desenvolver competências necessárias ao exercício docente. Angotti (2006), quando se refere ao professor da educação infantil, aponta para um profissional que compreenda a criança na sua integralidade. Tal compreensão implica lançar olhar específico para a necessidade de perceber e respeitar a singularidade delas, de (re)conhecê-las como sujeitos social, histórico e cultural. Desse modo, esse professor precisa propiciar às crianças, além do cuidar e ao mesmo tempo, condições para que elas explorem o mundo e o corpo e para que elas possam experimentar linguagens múltiplas, próprias da idade.

De acordo com Angotti (2006, p. 19),

[...] a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova a educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atende-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade.

As considerações da autora nos faz entender que, para trabalhar junto a crianças pequenas com vistas a mediar a aprendizagem e o desenvolvimento destas e superar os modelos de formação culturalmente produzidos, o professor da educação infantil precisa ter conhecimentos que vão além da sua prática cotidiana e necessita também buscar formas de desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

Em vista disso, consideramos que a formação inicial é apenas parte do processo da profissionalização docente, profissionalização essa que não pode ficar limitada a uma etapa do ensino, já que a educação é uma atividade dinâmica e está em constante processo de transformação.

## 2.2.2 Formação continuada de professores: perspectivas e concepções

Apresentamos, nesta subseção, o aparato legal e políticas educacionais que consubstanciam os processos de formação continuada no contexto nacional e local, partindo da LDBEN 9.394/96. Trazemos também um pouco da perspectiva de autores que pesquisam o tema nos âmbitos nacional e internacional e contribuem para a reflexão crítica dos professores acerca dos processos formativos que constituem a sua carreira profissional.

As discussões em torno do fazer pedagógico foram provocadas desde que a formação em nível superior passou a ser obrigatória para o professor da educação básica e que a educação infantil passou a ser parte integrativa dessa etapa da educação brasileira. Tendo em vista as críticas em torno dos cursos de graduação, a formação continuada passou a ser admitida como de fundamental importância para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. A partir da formação continuada acredita-se também que se abrem as possibilidades do desenvolvimento profissional docente.

Dessa maneira, a formação continuada foi convertida em direito garantido por força de leis. A Lei Nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, que acrescenta três parágrafos à Lei 9.394/96, na qual consta no § 1º “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, também traz na meta 16 a garantia da formação continuada aos profissionais da educação de acordo com a sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino; também o Decreto Nº 8.752, de 09 de maio de 2016, institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. No contexto local, o Plano Municipal de Educação de Mossoró/RN, Lei Nº 3.298, de 04 de agosto de 2015, apresenta a estratégia 1.8, que trata da promoção da “[...] formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior”.

Outro aspecto que merece destaque nessa discussão diz respeito à criação de políticas públicas de formação continuada implementadas no contexto educacional brasileiro. Dentre elas, destacamos o Referencial para a Formação de Professores (BRASIL, 2002, p. 70), que explica a formação continuada como:

[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve

ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematiza os valores e as concepções de cada professor e da equipe.

Por sua vez, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2006), anuncia que é competência do professor a sua participação ativa em programas, projetos e ações de formação continuada com vistas a qualificar o seu trabalho.

O professor, como profissional da educação, a quem compete participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar efetivamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade, deve também ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2006, p. 17).

É importante ressaltar que a referida política apresenta como um dos seus princípios a negação da formação continuada como correção da graduação e afirma ser esta atividade um meio de reflexão permanente.

Contrapondo-se a este posicionamento, Gatti (2014, p. 35-36) sugere que inexistem políticas públicas voltadas especificamente para a formação inicial, o que contribui, segundo a autora, para o “enfraquecimento da formação inicial na graduação, no que diz respeito a seus objetivos específicos, seja por questões mercantilistas, seja por questões de desvalorização dos cursos de licenciatura e da investigação educacional, pedagógica e didática”. De acordo com a autora, na verdade, essas ações de formação continuada respondem a uma situação particularmente brasileira, de suprimento à deficiência das licenciaturas.

Ainda segundo Gatti (2008, p. 57), nesse contexto de transformações educacionais, “cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. Segundo a autora, os conceitos para formação continuada em estudos na área educacional não são precisos, portanto, nos nossos estudos, optamos por utilizar a terminologia *atividades de formação continuada*, concebendo estas como “referência do processo de desenvolvimento pessoal, social e cultural, no qual o indivíduo constitui a sua identidade humana na relação dialética com o mundo [...]” (CARVALHO, 2012, p. 102). Entendemos a formação continuada como qualquer atividade que possa produzir mudanças e desenvolvimento profissional, seja ela instituída no âmbito Federal ou Municipal, como é o

caso dos cursos de pós-graduação em nível de especialização e outras atividades como cursos presenciais e à distância, mini cursos, palestras, congressos, seminários, entre outros que favoreçam a reflexão crítica do professor acerca da sua prática.

A respeito da reflexão crítica, Carvalho (2012) e Ghedin (2006) defendem que tanto a formação inicial quanto a continuada “devem propiciar ao professor em formação, iniciante ou experiente, condições de apropriação dos modos de ser professor” (CARVALHO, 2012, p. 101). Desse modo, compreendemos que a reflexão crítica do professor abre caminhos para a constituição do profissional docente que reflete constantemente a sua prática, ou seja, ao refletir criticamente, o professor torna-se “capaz de pensar, de sentir e de agir em direção à transformação da sua realidade social, educacional e escolar” (Idem).

Entendemos que as atividades de formação continuada possibilitam a reflexão crítica ao profissional, uma vez que, ao participar dessas atividades, o professor se apropria de novos conhecimentos que permitem a ressignificação da prática cotidiana e, ao mesmo tempo em que a prática é ressignificada, emerge a necessidade de novos conhecimentos, num movimento constante e dialético da ação educativa.

Sobre essa questão, Ghedin (2006, p 129) defende que a mudança da epistemologia da prática profissional docente deve estar materializada na práxis, ou seja, no “conhecimento que é resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta”. Dessa maneira, a reflexão sobre a docência deve ser uma ação constante do professor, que na sua prática precisa de conhecimentos provenientes da teoria.

Autores como Imbernón (2009) e Nóvoa (1999), contribuem para o processo de reflexão acerca das atividades de formação continuada.

Segundo Imbernón (2009, p. 34), “formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas”. Para ele, a formação vai além da atualização do professor e defende a existência de uma “ideia-eixo” potencializadora da formação “[...] capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

Nóvoa (1999, p. 18) chama atenção para a necessidade de se conceber que a formação continuada deve situar “[...] o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida”. Também o autor, ao referir que “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores [...]”, nos remete à necessidade de mudar as concepções que se tem de formação continuada e fazer isso de forma “que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores a valorizar as experiências”, seja “como

aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Os referidos autores apontam para atividades de formação continuada pautadas na reflexão, no progresso dos conhecimentos até então construídos, na medida em que consideram ser por esse meio que incide o desenvolvimento profissional.

Outra perspectiva de formação continuada pode ser encontrada em Formosinho e Araújo (2011). De acordo com os autores,

A formação contínua tem finalidades individuais – visa o aperfeiçoamento pessoal e social do professor, numa perspectiva de educação permanente – e utilidade social – visa efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e jovens (FORMOSINHO e ARAÚJO, 2011, p. 2).

Contudo, as proposições de atividades de formação continuada, emergentes no cenário educacional brasileiro como recursos necessários e urgentes, visam “contribuir com o desenvolvimento profissional do professor” e, conseqüentemente, com “a melhoria na qualidade do ensino” (BRASIL, 2006, p. 10).

Assim, além das políticas voltadas para a formação inicial de professores em nível de graduação, várias foram as atividades de formação continuada que abrangem o nível de especialização, criadas pelo Ministério da Educação e por universidades públicas e privadas do país, o que fez crescer o número de professores da educação infantil com pós-graduação neste nível.

Considerando os programas que envolvem essas atividades a nível nacional, fizemos um levantamento que delinea a situação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, com relação à quantidade, à formação e titulação destes. O levantamento foi realizado a partir de documentos verificados na Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SEMEEL). Os dados coletados são referentes ao ano de 2016.

**Quadro 1:** Levantamento situacional do quadro de professores que atuam na educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN, em 2016.

Total de professoras	Total de professoras que atuam nas UEI	Total de professoras que atuam em turmas de educação infantil que funcionam dentro de Escolas.	Total de professoras na Divisão de Educação Infantil
----------------------	--	--	--

<b>366</b>	<b>312</b>	<b>49</b>	<b>05</b>
------------	------------	-----------	-----------

Fonte: arquivos SEMEEL.

Quanto ao nível de escolaridade e titulação dos professores que atuam na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN, encontramos os seguintes resultados:

**Gráfico 1:** Escolarização das professoras da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN.



Fonte: Arquivos SEMEEL

De acordo com o gráfico 1, a maioria dos professores que trabalha na educação infantil possui especialização (67%, ou seja, 247 professoras), o que significa que os professores da rede municipal de Mossoró/RN investem, de forma expressiva, na sua atualização por meio da formação inicial e continuada. Menos de um quarto dos professores, ou seja, 24% (86 professoras) do total de professores da rede permaneceram apenas com a graduação, enquanto que apenas 8% (28 professoras) não chegou a cursar nível superior. Poucas ainda são as que apostam na formação em *stricto sensu*, apenas 1% (5 professoras) dos professores têm mestrado, no entanto, considerando as políticas como construção histórico-sociais, este dado torna-se relevante para a educação básica deste município. Achamos conveniente registrar que todos os professores que trabalham na rede municipal de Mossoró/RN são admitidos por meio de concurso público, conforme Lei Complementar nº 070, de 26 de abril de 2012, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR dos profissionais da educação pública municipal de Mossoró e que é exigida a formação em nível superior, curso de

Licenciatura em Pedagogia, para investidura nos cargos de professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

O gráfico acima também suscita um ponto de grande relevância: os professores da RME estão tendo acesso à formação continuada, não somente à inicial, já que a maioria deles tem especialização e há também professores da educação infantil com mestrado. Essa constatação reafirma a importância de investir nesta pesquisa: se as professoras estão participando de atividades de formação continuada, que se apresentam de forma mais consolidadas como são os cursos de especialização e mestrado, quais são os sentidos e significados constituídos por elas acerca das atividades formação continuada?

Convém ressaltar que, a exemplo das ações a nível do governo federal, no cenário mossoroense, a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SEMEEL), além da adesão aos programas de pós-graduação em nível de especialização, ofertou diversas atividades de formação continuada em outros formatos, sobretudo a partir Lei nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010, que institui a Política de Responsabilidade Educacional no Município de Mossoró/RN. O art. 9º desta lei outorga que “cada Unidade de Ensino que compõe a rede municipal de ensino deve elaborar, [...] o Mapa Educacional, contendo metas e/ou resultados” de vários indicadores, dentre eles, o de programas educacionais de apoio aos professores e servidores técnicos. Para este indicador, cada unidade educacional precisa ter na sua meta anual cursos ou atividades de formação continuada, ofertados pela própria escola/UEI, assim como deve incentivar os profissionais a participarem de tais atividades em outros ambientes.

Assim, o número de atividades de formação continuada no município de Mossoró cresceu consideravelmente na última década, em especial no que diz respeito à etapa da educação infantil. Na maioria das vezes, a SEMEEL realiza essas atividades com as supervisoras pedagógicas das UEI, com o objetivo de que estas profissionais multipliquem os conhecimentos construídos junto às professoras no seu *loco* de trabalho. No quadro 2, apresentamos algumas atividades de formação continuada realizadas pela Divisão de Educação Infantil, com a participação das professoras das UEI da Rede Municipal de Ensino.

**Quadro 2-** Algumas atividades de formação continuada realizadas pela Divisão de Educação Infantil, no período entre 2010 e 2015.

<b>Nº</b>	<b>Ano</b>	<b>Formação</b>	<b>Público Alvo</b>
01	2010	- Projeto PRALER	Professores de crianças de pré-escola (4 e 5 anos)
02	2011	- Projeto PRALER	Professores de crianças de pré-escola (4 e 5 anos)

03	2012	- Projeto TRILHAS na Educação Infantil; - Programa Municipal de Fortalecimento dos - Conselhos Escolares; - Projeto Político Pedagógico: partindo do regulatório para o emancipatório; - Brincar é coisa muito séria, sabia? - Mediação da ação pedagógica na educação infantil: o papel do coordenador pedagógico junto ao professor.	Professores de crianças de creche (0-3 anos) pré-escola (4-5 anos)
04	2013	- Oficinas: • Brincadeiras cantadas: a arte de aprender brincando; • Fazendo Arte para cuidar da vida; - Cursos de formação junto ao Sistema Aprende Brasil.	Professores de crianças de creche (0-3 anos) pré-escola (4-5 anos)
05	2014	- Formação a partir das Reuniões Técnicas do ProInfância (Assessoria do MEC aos municípios): • Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil; • Brinquedos e brincadeiras de creches. - Curso de formação de gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.	Professores de crianças de creche (0-3 anos) pré-escola (4-5 anos);  - Gestores e Educadores
06	2015	- Base Nacional Comum Curricular (contribuições)	Professores de crianças de creche (0-3 anos) pré-escola (4-5 anos)

**Fonte:** Arquivos da Divisão de Educação Infantil (Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Mossoró/RN).

Outras atividades de formação continuada também foram ofertadas pela Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró, conforme aponta o quadro 3. Há a informações de atividades de formação continuada junto a diretores, supervisores e professores de AEE. Nesses casos, os profissionais têm a responsabilidade de multiplicar as formações das quais participam junto aos demais professores.

**Quadro 3-** Algumas atividades de formação continuada realizadas pela Divisão de Educação Especial, no período entre 2012 e 2015.

Nº	Ano	Formação	Público Alvo
01	2010	VI Curso de formação de gestores e educadores do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”.	Gestores e professores dos municípios pertencente aos Polo de Mossoró.
02	2011	Educação Inclusiva: Direito à diversidade! Mossoró por uma Educação Inclusiva.	Supervisores e professores de AEE.
03	2012	VII Curso de formação de gestores e educadores do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”.	Gestores e professores dos municípios pertencente aos Polo de Mossoró.

04	2012	Práticas inclusivas e co-ensino.	60 estagiários de Pedagogia que atuam nas UEI e escolas da RME.
	2013	Formação na perspectiva da escola: espaço de aprendizagem para todos.	Diretores, supervisores e professores de UEI e escolas da RME.
	2014	Aprender com você.	Professores de AEE, professores do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV) e professores da sala regular da RME.
05	2014	VIII Curso de formação de gestores e educadores do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”.	Gestores e professores dos municípios pertencente aos Polo de Mossoró.
06	2015	Aprender mais sem limites.	Diretores e supervisores de UEI.
07	2015	Aprender mais com você.	Professores, auxiliares <sup>8</sup> e estagiários <sup>9</sup> da RME.
08	2016	Expandir sem fronteiras para novas mudanças.	Supervisores e professores de AEE.

**Fonte:** Arquivos da Divisão de Educação Especial (Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Mossoró/RN).

Cabe ressaltar que a RME também proporcionou, nesse período de seis anos, outras atividades como o Projeto Um olhar e uma Escuta a você, Educador; ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional; Seminários e Palestras com temáticas diversificadas. Outras atividades foram realizadas nas próprias UEI da rede municipal, com base nas necessidades observadas pelas supervisoras pedagógicas. Destaque especial se faz necessário para estudos que contemplam as DCNEI, que trazem como eixo norteador as interações e a brincadeira para o trabalho com a educação infantil, que entrou em evidência a partir do ano de 2014. Chamamos a atenção para o fato de que no ano de 2016 a Secretaria realizou formações apenas com supervisores.

Justificamos a opção por apresentar atividades de formação continuada, no período entre os anos de 2010 e 2016, pelo fato desse período coincidir com a publicação de Leis e de Políticas

<sup>8</sup> O professor auxiliar é aquele que é efetivo na RME, mas não possui formação em nível superior, portanto não pode assumir a regência da sala.

<sup>9</sup> O estagiário é o estudante de licenciatura em pedagogia que, por meio de convênio entre a RME e Universidade Públicas e privadas, atuam nas UEI e Escolas auxiliando o professor regente no processo de inclusão das crianças com deficiência. A atividade é remunerada através da Bolsa Estágio, um subsídio da Prefeitura de Mossoró.

Educacionais que evidenciaram a educação infantil como parte de educação básica, com destaque para as DCNEIS e a Resolução nº 5, e com a realização desta pesquisa.

Notamos, portanto, que no município de Mossoró, há preocupação tanto por parte das políticas educacionais quanto por parte dos profissionais em investirem nas atividades de formação continuada. Assim sendo, conforme já apontado anteriormente na problematização e objetivo desta pesquisa, temos a preocupação de apreender os sentidos e significados constituídos por professoras da educação infantil da Rede Municipal Ensino de Mossoró/RN acerca das atividades formação continuada.

Em síntese, o que desponta diante das discussões acerca da formação continuada nas últimas décadas no contexto legal do Brasil, com as políticas públicas voltadas para estes fins, assim como na literatura, é que o professor da educação infantil deixa de ser o cuidador que poderia ter pouca ou nenhuma formação e passa a ser aquele que além de cuidar, também precisa educar as crianças, tendo em vista o desenvolvimento integral delas “[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29). Logo, aponta para a necessidade do professor buscar desenvolver-se constantemente, tendo a criticidade e a reflexividade como elementos essenciais para a sua constituição pessoal e profissional. Portanto, consideramos que a formação continuada é uma atividade indissociável da prática pedagógica de qualidade, pois, por ela, o professor refletirá o exercício docente tendo em vista o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Contudo, faz-se mister considerar que o professor carece de condições que o leve a refletir crítica e constantemente a sua ação e que, dessa forma, possa contribuir para a transformação da realidade social, educacional e escolar. Paralelo a esse entendimento, compreendemos as atividades de formação continuada como vias de materialização da práxis educacional. Esses entendimentos apontam para uma proposta de formação continuada que leve em conta as necessidades e os desafios provenientes das transformações sociais e educacionais, que busque soluções coletivas para as provocações perpetradas na educação infantil.

### 2.3 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi realizada com a finalidade de identificar algumas produções acadêmicas sobre a área da formação continuada para a etapa da educação infantil. Para tanto, tomamos como base os estudos realizados por Luna (2013, p. 85), que aborda a revisão de literatura como “parte integrante do processo de formulação do problema”. Consideramos a

revisão como de extraordinária relevância e corroboramos que se trata de uma peça importante no trabalho científico. Nosso objetivo é fazer um breve levantamento de algumas produções bibliográficas que discutem a formação continuada de professores da educação infantil.

O levantamento e identificação das produções científicas foi realizado no ano de 2017, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A Revisão de Literatura levou em conta pesquisas realizadas em nível pós-graduação *strictu sensu*: mestrado e doutorado. Optamos por utilizar descritores como: (1) “formação continuada na educação infantil”; (2) “formação continuada educação infantil”; (3) “formação continuada de professores educação infantil”. Com estes descritores foram localizadas 20 dissertações e 1 tese. Utilizamos também os descritores: “formação continuada do professor da educação infantil”, “formação continuada de professores da educação infantil”, “formação contínua de professores educação infantil” e “formação em serviço de professores educação infantil”, com os quais não foram localizados trabalhos para o período entre 2012 e 2016 no referido banco de dados.

No primeiro momento, para proceder na leitura dos trabalhos encontrados, organizamos quadros contendo as seguintes informações: ano, autor e título das pesquisas nos níveis de mestrado e doutorado. No segundo momento, realizamos a leitura dos resumos e optamos por acrescentar aos quadros os seguintes componentes: objetivo, palavras-chave, concepções teórico metodológicas e resultados. O acréscimo destes componentes auxiliou na visualização de elementos dos trabalhos encontrados que convergiram diretamente com a nossa pesquisa. Levando em conta esses elementos, das 20 dissertações localizadas, optamos por selecionar 4 para fazermos a discussão: (MENDES, 2013; CHAVES, 2015; CASTRO, 2016; SOUSA, 2016); também faremos uma discussão sucinta acerca da tese localizada (LIMA, 2016), como veremos a seguir. O critério de escolha das 4 (quatro) produções se baseou nos trabalhos que dialogam de forma mais específica com o nosso objeto de estudo.

### **2.3.1 Organização dos quadros das produções localizadas na revisão de literatura**

Para melhor compreensão do que já foi desenvolvido sobre a formação continuada para professores da educação infantil, apresentamos a seguir quadros contendo produções desenvolvidas no período de 2012 a 2016, no meio acadêmico. O levantamento das produções foi realizado no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Enfatizamos que os quadros apresentados são ilustrativos, já que essa discussão sobre as produções encontradas é feita na segunda seção deste trabalho, onde discutiremos a Revisão de Literatura.

**Quadro 4** – Dissertações localizadas na seção do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor “Formação Continuada na Educação Infantil”, no período compreendido entre 2012 e 2016.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
01	2012	GASTALDI, Maria Virginia.	<b>Formação continuada na educação infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador.</b>
02	2012	ARAUJO, Patricia Kricheldorf Hermes de.	<b>Blog, identidade e formação continuada em educação infantil em Joinville.</b>
03	2013	MENDES, Rosane Penha.	<b>A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente.</b>
04	2013	MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva.	<b>Processo de formação continuada na educação infantil: a professora como pesquisadora da sua própria prática.</b>
05	2014	RONCETTI, Veronica Belfi.	<b>Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil.</b>
06	2014	SANTOS, Edna Aparecida Soares dos.	<b>A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis.</b>
07	2016	LIMA, Marcia Aparecida Colber de.	<b>A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação a rede em rede – a formação continuada na educação infantil.</b>
08	2016	FEITAL, Lisa Minelli.	<b>A promoção da igualdade racial e a política da formação dos professores na educação infantil em Belo Horizonte.</b>
09	2016	SOUSA, Francisca Jelma da Cruz.	<b>Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente'</b>
10	2016	SOUZA, Cibele Witcel de.	<b>Educação infantil e Teatro: um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP.</b>

**Fonte:** Produzido pela pesquisadora.

**Quadro 5** – Dissertações localizadas na seção do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor “Formação Continuada Educação Infantil”, no período compreendido entre 2012 e 2016.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
01	2012	ARAUJO, Patricia Kricheldorf Hermes de.	<b>Blog, identidade e formação continuada em educação infantil em Joinville'</b>
02	2013	TOMIAZZI, Everton.	<b>Educação musical à distância: formação continuada de docentes da educação infantil.</b>
03	2015	CHAVES, Edlane de Freitas.	<b>A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará.</b>
04	2015	ANTONIACOMI, Kayane Celise.	<b>Formação continuada e as representações sociais de professores de centros municipais de educação infantil - Curitiba – Paraná.</b>

05	2016	CASTRO, Deyvis Dos Santos Costa de.	<b>Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica'</b>
06	2016	PEREIRA, Suelen Maria Costa.	<b>Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente de Educação Infantil. MANAUS.</b>
07	2016	OLIVEIRA, Tatiana de Castro.	<b>Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na escola de aplicação da Universidade Federal do Pará.</b>

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

**Quadro 6** – Dissertações localizadas na seção do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor “Formação Continuada de professores Educação Infantil”, no período compreendido entre 2012 e 2016.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
01	2013	RODRIGUES, Gilvana Nascimento	<b>Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil.</b>
02	2015	ITEN, Ana Paula de Oliveira	<b>Contribuições do programa institucional arte na escola à formação continuada de professores da educação infantil.</b>
03	2015	MELO, Vanessa Cristina	<b>A política de formação continuada de professores de educação infantil da rede municipal de ensino de Itajaí.</b>
04	2015	BORGES, Maila Aparecida Ferreira	<b>Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas.</b>

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

**Quadro 7**– Consolidado das dissertações encontradas por ano de publicação.

Ano de publicação	Quantitativo
<b>2012</b>	02
<b>2013</b>	04
<b>2014</b>	02
<b>2015</b>	06
<b>2016</b>	07

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Com base nos quadros 4, 5 e 6 observamos que as discussões acerca da temática ora desenvolvida, tomou dimensões relevantes no campo acadêmico da pós-graduação *stricto sensu*: mestrado, nos últimos anos, sobretudo nos anos de 2015 e 2016. Acreditamos que a ação de promover maior qualidade na oferta da educação infantil no Brasil tem sido um grande desafio para os profissionais da área, pois os trabalhos localizados mostram, nos seus títulos, a preocupação com a formação continuada dos profissionais responsáveis pela educação infantil

e a comunicação desta com a prática pedagógica docente. Importante ressaltar que a dissertação da autora ARAUJO, Patricia Kricheldorf Hermes de, foi localizada com os dois descritores pesquisados com os descritores “formação continuada na educação infantil” e “formação continuada educação infantil”. Realçamos ser o quadro 7 apenas para melhor visualização do quantitativo de pesquisas localizadas em cada ano desde 2012 até 2016.

**Quadro 8** – Tese localizada na seção do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor “Formação Continuada Educação Infantil”.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO
02	2016	LIMA, Maria Carmem Bezerra.	<b>Quem são os professores da primeira infância?: um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDBEN 9.394/96'</b>

**Fonte:** Produzido pela pesquisadora.

A tese localizada e apontada no quadro 8, embora que apenas uma, também revela a preocupação com a formação continuada na educação infantil e o exercício do professor que trabalha com crianças pequenas, no espaço acadêmico da pós-graduação *stricto sensu*: nível doutorado. Este fato é de extrema importância, uma vez que ressalta a seriedade e compromisso social de profissionais que percebem a criança como sujeito social e histórico e que têm postura reflexiva e investigativa sobre as especificidades demandadas da primeira infância. É importante lembrar que não foi encontrada nenhuma tese com os demais descritores buscados.

Portanto, ao considerar a questão problematizadora e o objetivo desta pesquisa, assim como a sua relevância e pertinência e ao fazer o levantamento das produções científicas no Banco de Dados da CAPES, observamos que a formação continuada de professores da educação infantil tem sido objeto de estudo e preocupação de diversos pesquisadores e que vem ganhando contorno e dimensão nos últimos anos. Entretanto, notamos que nenhum deles trata da questão das significações atribuídas pelos professores acerca da formação continuada para professores da educação infantil, o que torna este trabalho inédito dentre as produções acadêmicas localizadas no Banco de Dados da Capes, no período pesquisado. Consideramos também que as pesquisas na área podem contribuir em muito com ação crítica e reflexiva do professor acerca da formação continuada e, conseqüentemente, com a qualidade dos serviços ofertados nas instituições de educação infantil públicas do país.

### 2.3.2 Recorte das discussões acerca das pesquisas localizadas

A partir da análise das temáticas das pesquisas mapeadas, inferimos que todos os trabalhos analisados usam a terminologia “formação continuada”, seguidos ou antecidos das categorias “prática pedagógica” ou “prática docente” e “educação infantil”. No que diz respeito à metodologia das dissertações, cem por cento dos trabalhos são baseados na pesquisa qualitativa. Quanto ao referencial teórico há uma estreita aproximação entre as pesquisas, tanto no que diz respeito à formação continuada quanto à educação infantil, já que os trabalhos são fundamentados basicamente nos mesmos autores: Imbernón; Pimenta; Nóvoa; Gatti; Kramer; Oliveira; Charlot; Oliveira-Formosinho; Machado; Cruz; Lopes e Capistrano; Medeiros; Ghedin, Almeida e Leite; Kuhlmann Jr.; Kishmoto; Didonet, entre outros.

Na análise dos resultados das pesquisas, sobretudo acerca das contribuições da formação continuada para a melhoria da prática docente, observamos que a maioria dos trabalhos expõe que as atividades de formação continuada contribuem, de alguma forma, para o avanço qualitativo do exercício profissional e, conseqüentemente, para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças da educação infantil. Tais resultados estão ligados à argumentação de que essas atividades, apesar de terem avançado nos últimos tempos, precisam ser repensadas.

Diante dos resultados obtidos, podemos inferir que o planejamento das atividades de formação continuada deve considerar elementos relevantes de situações concretas na educação infantil, como por exemplo: limitações dos espaços, quantitativos de crianças nas turmas, a faixa etária das crianças, a inclusão de crianças com deficiência, entre outros fatores que dificultam a prática do que foi conhecido nas atividades de formação continuada. Caso contrário, essas atividades podem causar uma impressão generalizada por parte dos professores da educação infantil de que a formação continuada tem pouca implicação da prática docente.

O que se destaca também nos trabalhos analisados, dentre outros aspectos, é a questão da ênfase que as atividades de formação continuada produzem ao desenvolvimento da linguagem escrita, fato que distancia cada vez mais o brincar, atividade fundamental para crianças pequenas.

Os resultados ainda apontam que é necessário tempo para que haja aprofundamento nos temas debatidos nas atividades de formação continuada, pois dessa maneira, essas atividades poderão contribuir melhor para as transformações que se deseja para as ações educativas. Apontam também para o fato de que professores precisam ter consciência da indissociabilidade entre teoria e prática, já que as atividades de formação continuada podem propiciar o

aperfeiçoamento dos conhecimentos já construídos pelas professoras e colaborar no fazer pedagógico.

Por outro lado, a análise dos trabalhos nos leva a perceber que as professoras, sujeitos das pesquisas, conforme apontam os autores, demonstram interesse em participar de atividades de formação continuada com vistas a aprofundar os conhecimentos e a melhorar a prática. Há a evidência de que muitas vezes as professoras utilizam recursos próprios para o investimento nessas atividades, fato que confirma a importância do entrelaçamento entre os saberes e os fazeres, além de que fortalecem a autoestima dos professores, assim como solidifica o movimento ação-reflexão-ação.

Quanto à Tese de Doutorado localizada, destacamos que ela é de natureza quantitativa. Apresenta um levantamento do perfil formativo dos professores da educação infantil no Estado do Piauí, a partir do contexto pós LDBEN 9.394/96. A pesquisa exhibe a realidade em torno da formação do docente da educação básica, com ênfase para a formação dos professores da primeira infância. As palavras-chave do trabalho são as seguintes: Política educacional. Formação inicial. Formação continuada. Educação infantil. Teoricamente, fundamenta-se em autores que coincidem com as pesquisas em nível de mestrado apontadas anteriormente, como Gatti; Kramer; Kishimoto; Imbernón; Freitas; Barreto e Scheibe. A autora apresenta quadro inquietante com respeito à formação inicial do professor desta etapa do ensino, que ainda é muito precário e fora da legalidade.

O que os resultados da pesquisa apontam é que o perfil de formação dos professores no contexto pesquisado é multifacetado, em razão da presença de professores com outros cursos superiores – que não a pedagogia - atuando nas creches e pré-escolas, além ainda contar com professores sem graduação e até com Ensino Fundamental completo e incompleto. A autora ainda ressalta que a formação continuada é quase inexistente no contexto de sua pesquisa e que, quando ela acontece, é com vistas a amenizar a situação de fragilidade da formação inicial.

Assim, o que inferimos diante deste contexto é que as atividades de formação continuada, quando ocorrem, não favorecem ao desenvolvimento profissional docente nem às finalidades da educação infantil, visto que são pensadas com a intuito de superar um sistema de formação inicial delicado, que não oferece condições de atuação qualitativa para os professores.

Em síntese, o que observamos nas análises das produções localizadas na revisão de literatura, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, é que a formação continuada para os professores que atuam com a primeira infância, apesar dos avanços e da necessidade de revisão e redirecionamento, é de extraordinária importância e, portanto, faz-se necessária, sobretudo, tendo em vista a complexidade e especificidades desta etapa da educação e que as

atividades de formação continuada podem contribuir com a melhoria da qualidade dos serviços ofertados à educação infantil.

Logo, destacamos a relevância desta pesquisa, deixando claro que o nosso interesse com este trabalho é contribuir com a reflexão do professor da educação infantil acerca das atividades de formação continuada das quais participam, sobre como elas significam essas atividades, considerando que as vivências nesses momentos constituem o ser docente ao mesmo tempo em que por ele é construída.

### 3 ARCABOUÇO TEÓRICO: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

O conteúdo apresentado nesta seção diz respeito ao contexto da psicologia a partir do momento em que esta passou a ser considerada como ciência. Relataremos sucintamente sobre diferentes abordagens psicológicas que surgiram no final do século XIX e início do século XX, quando o Materialismo Histórico-Dialético emergiu no contexto russo, assim como sobre o surgimento da Psicologia Sócio-Histórica e a entrada de Vigotski no cenário de crise, quando este propõe uma forma de superar as dicotomias presentes nos debates acerca do fenômeno psicológico. Dando continuidade, faremos uma breve explanação sobre a constituição humana sob a ótica da Psicologia Sócio-Histórica e, por fim, apresentamos as categorias teórico-metodológicas que nos auxiliarão a apreender a realidade investigada.

#### 3.1 CONTEXTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA

Esta subseção apresenta breve contexto da psicologia a partir do momento em que esta passou a ser considerada como ciência. Relata sucintamente sobre as diversas abordagens psicológicas que surgiram no final do século XIX e início do século XX, quando o Materialismo Histórico-Dialético emergiu no contexto russo. Por fim, refere-se sobre a ocasião em que a Psicologia Sócio-Histórica surgiu em meio à fragmentação da Psicologia Soviética e sobre o momento em que Vigotski entra no cenário de crise e propõe uma forma de superar as dicotomias presentes nos debates acerca do fenômeno psicológico.

A construção da Psicologia enquanto área da ciência remonta ao século XIX. Esse período foi caracterizado pela ascensão social da classe burguesa, que gerou, a partir da nova realidade, grandes transformações, dentre elas a evidência do homem, da sua liberdade e da ênfase na razão humana. Esses acontecimentos possibilitaram o aparecimento de uma ciência guiada pela razão, episódio que enfatizou o conhecimento racional em detrimento do conhecimento construído a partir de crenças e valores que vigorava na época. Outras teorias também marcaram o século XIX, como é o caso do positivismo, racionalismo, mecanicismo, associacionismo, atomismo e determinismo (BOCK, 2015). Essas teorias serviram de base para a evidência da Psicologia enquanto ciência.

Nesse mesmo século, as psicologias Experimental e Social sugeridas por Wundt com vista a superar as dicotomias natural e social, interno e externo, continuavam por polarizar o fenômeno psicológico. A partir dos apontamentos de Wundt, surgiram várias abordagens

psicológicas que tentaram compreender o homem e a sua relação com o fenômeno natural e social, contudo, os estudiosos defendiam sempre um ou outro fenômeno. Desta feita, a ciência não foi unificada já que “em qualquer dos lados do pêndulo, a compreensão do fenômeno psicológico é incompleta, pois fica sempre faltando o outro lado” (BOCK, 2015, p. 23).

Além de Wundt, ainda foram evidenciados os nomes de e M. Wertheimer, K. Koffka e W. Kohler, com a proposição da Gestalt; J. Dewey e de J. R. Angell, com a psicologia funcionalista; e Freud, com o movimento psicanalítico consolidado (SIRGADO, 1990). Neste momento de efervescência da Psicologia Russa, destacou-se também um debate marcado pelo confronto entre idealistas, Chelpanov e materialistas, Sechenov.

Ainda no século XIX, a filosofia de Karl Marx e Friedrich Engels gesta outra concepção de homem e sociedade com o método histórico dialético. Esse método institui as condições materiais de existência e desenvolvimento histórico da realidade. Marx fez uma crítica radical ao capitalismo e influenciou intensamente as ciências humanas na busca da explicação para a construção da sociedade e do conhecimento da realidade.

As ideias de Marx e Engels marcaram profundamente a Revolução Socialista na Rússia em 1917, quando a União Soviética passou por um período crítico, marcado pela guerra civil que levou o país a implantar o sistema político comunista (LUCCI, 2006).

Quanto a esse momento histórico, Sirgado (1990, p. 61) atenta para o fato de que a Psicologia padecia “de uma espécie de falta de ‘identidade epistemológica’, resultante da dificuldade que ela tem para identificar e definir os contornos do seu próprio objeto de conhecimento”. No entanto, o autor chama a atenção para os avanços na área, apesar da fragmentação do campo psicológico na época.

A revolução russa trouxe mudanças expressivas para os campos social, econômico, político e ideológico (SIRGADO, 1990). A guerra civil deflagrada no país fez a psicologia soviética entrar em crise, o que levou os pesquisadores a enfrentar um grande desafio: a construção de uma nova ciência embasada na filosofia marxista. De acordo com Sirgado (1990, p. 63), “muitos intelectuais encontravam no materialismo dialético e nos princípios do materialismo histórico as bases de uma nova Psicologia que permitisse superar os impasses e paradoxos com que se debatia a Psicologia da época”. No entanto, não houve êxito por parte dos muitos intelectuais que tentaram interpretar o materialismo histórico-dialético e aplica-lo à Psicologia. Despontou-se então a emergência de uma explicação materialista e dialética para o fenômeno psicológico, ou seja, precisava-se mudar a concepção naturalista que se tinha do homem e superar as dicotomias existentes entre natural e social, interno e externo, subjetividade e objetividade presentes na época.

A crise psicológica vivida por muitos estudiosos no início do século passado, conforme aponta Duarte (2003, p. 40), foi “caracterizada pela contradição”, marcada pelo “acúmulo de dados obtidos por meio de pesquisas empíricas”, assim como pela “total fragmentação da psicologia” e constituiu-se em desafio de natureza histórica e dialética que não encontra solução antes da entrada de Lev Semyonovich Vigotski nesse campo de conhecimento. De acordo com o autor, Vigotski evidenciou a necessidade de uma nova teoria capaz de consolidar a psicologia e de superar as dicotomias e a fragmentação presentes nos estudos da época.

Foi nesse contexto que surgiu a Psicologia Sócio-Histórica como a nova abordagem, “não como [...] mais uma entre as correntes da psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica” (DUARTE, 2003, p. 40). Fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, a Psicologia Sócio-Histórica está diretamente ligada aos nomes de Lev Semyonovich Vigotski, Alexei Nikolaievich Leontiev e Alexander Romanovich Luria. A sua origem remete ao princípio da pesquisa desses três pensadores e pesquisadores da Psicologia.

Vigotski (1999, p. 145) declara não reconhecer “[...]outra história a não ser a marxista” e prossegue afirmando:

[...] não podemos dizer: ‘psicologia marxista’, no sentido em que se diz: psicologia associativa, experimental, empírica, eidética. A psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única escola verdadeira como ciência: outra psicologia, afora ela, não pode existir.

Ainda segundo Duarte (2003), uma das grandes contribuições de Vigotski para o campo da Psicologia consistiu em apontar que a crise dessa ciência era um problema metodológico de estudo do fenômeno psicológico, sobretudo no que diz respeito à questão histórica e dialética. Mas o que seria esse fenômeno? De acordo com os estudos de Vigotski, seria a atividade de significação, haja vista ser a unidade da diversidade que constitui tanto o pensamento quanto a linguagem. A nova abordagem sobreleva a linguagem como fenômeno essencial para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores no humano e, conseqüentemente, para a construção da cultura e historicidade do homem. Essa é uma questão central neste trabalho e, por isso, será discutida posteriormente.

Sobre a questão histórica e dialética, Duarte (2003, p. 40) discorre que “Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos”.

Portanto, o problema do método seria resolvido por uma abordagem materialista, histórica e dialética, o que possibilitou Vigotski a criar as bases de uma psicologia voltada para o estudo do homem concreto, psicologia essa que, dentre outras denominações, é chamada de sócio-histórica, ou seja, uma psicologia que estuda o homem como ser constituído histórico e socialmente. Histórico por ser ativo, capaz de interferir na realidade, porque “cria a história ao invés de sofrê-la passivamente” (BOCK, 1997, p. 1); e social por se constituir nas relações com o outro se apropriando da produção social e histórica da humanidade e não de forma isolada, individual, porque, de acordo com Bock (1997, p. 1), “o homem constrói as formas de satisfação de suas necessidades e faz isso com os outros homens”.

Leontiev (1978, p. 153) confirma a magnitude da Psicologia Sócio-Histórica e do trabalho de Vigotski:

[...] o mais importante é que introduziu, na investigação psicológica concreta, a idéia da historicidade da natureza do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica. Vygotski interpretava essa reorganização como o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes.

Destarte, o homem passou a ser entendido como diferente dos demais animais, não submetido às leis naturais, pois ele pensa e age de forma intencional com vistas a superar as suas necessidades materiais. Ao fazer isso, o homem muda a si mesmo, humanizando-se e transforma o mundo humanizando-o também. A esse processo de humanização, Leontiev (1978) denomina cultura. Segundo o autor, "foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual" (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Vimos assim que, desde os primeiros debates dos pensadores e estudiosos da Psicologia, o fenômeno psicológico já carregava em si contradições do humano, embora que essas contradições não tenham sido, a priori, percebidas (BOCK, 2015), e que essa área da ciência passou por uma profunda crise que só foi superada após o surgimento da Psicologia Sócio-Histórica. Observamos também que essa abordagem está fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético proposto por Marx e Engels e tem como principal teórico o psicólogo Lev Vigotski. Portanto, temos que a unificação da Psicologia favoreceu a concepção de homem como sujeito não naturalizado, que diferentemente dos outros animais, constrói cultura, humaniza o mundo e por ele é humanizado.

### 3.2 A CONSTITUIÇÃO HUMANA SOB A ÓTICA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Neste momento faremos uma breve explanação sobre como o homem é constituído de acordo com a Psicologia Sócio-Histórica. A discussão aponta para a Psicologia Sócio-Histórica como abordagem que superou a visão dicotômica da psicologia russa no século passado, assim como a superação da visão de que o social é dissociado do individual. Apresenta a concepção de Vigotski acerca da importância das relações sociais para o desenvolvimento do psiquismo humano e destaca o que este psicólogo concebe como social, cultural e histórico. Por fim, apresenta as categorias teórico-metodológicas que nos auxiliarão a apreender a realidade investigada, ou seja, que nortearão as reflexões para explicitar e explicar o problema investigado.

A psicologia proposta por Vigotski, como forma de superar as dicotomias constitutivas da psicologia russa no início do século XX, tem arraigada em si a indissociabilidade entre o sujeito e a história que o constitui. A Psicologia Sócio-Histórica compreende que o desenvolvimento do sujeito é determinado não de forma natural, mas pela relação que ele estabelece com a realidade social e histórica que, ao longo da sua vida, o permite se apropriar da cultura. Assim, essa psicologia propõe “o engajamento na (re)construção ética e estética da vida, unindo o que foi cindido na história da Psicologia desde o seu nascimento” (MOLON, 2008, p. 57).

Na verdade, o que a Psicologia Sócio-Histórica preconiza é a superação da visão de que o social é apartado do individual. Ao propor a superação das dicotomias natural-cultural, individual-social, o que os estudos de Vigotski (2000, 2001, 2007) indicam é que, ao transformar a natureza, o humano produz cultura e, assim, constitui história, o que implica dizer que o desenvolvimento humano é cultural e, portanto, histórico. De acordo com Sirgado (1990, p. 51), a proposição de Vigotski “[...] traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo”. Ainda segundo o autor,

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação (SIRGADO, 1990, p. 51).

Vigotski e Luria (1996, p. 237), consideram que:

[...]o desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também pela sua capacidade de usar objetos em seu ambiente externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. [...] O talento cultural significa, essencialmente, a capacidade de controlar seus próprios recursos naturais, significa a criação e aplicação dos melhores dispositivos no uso desses recursos.

Nesta citação consiste o entendimento de que cultura e história se relacionam estreitamente e que este fenômeno é mediado pela interação entre os homens e destes com o mundo circundante, num movimento dialético, o que faz despertar outro fator central na obra de Vigotski e que fundamenta a Psicologia Sócio-Histórica: as relações sociais.

A perspectiva Vigotskiana é de que a constituição do psiquismo e, portanto, da subjetividade humana é um fenômeno mediado pelo social (BOCK, 2015), ou seja, o indivíduo constrói a sua história através das relações sociais.

Vigotski (2001) parte do princípio de que é através do outro que nos tornamos nós mesmos e de que as relações sociais são essenciais para constituição do homem enquanto ser humano e, por conseguinte, do processo de desenvolvimento da cultura. Sirgado (2000, p. 65) chama a atenção para a intensidade da mediação do outro para o desenvolvimento cultural. De acordo com ele, o outro não é “um simples mediador instrumental”, mas, é condição desse desenvolvimento, visto que “é pelo outro que o *eu* se constitui em um ser social com sua subjetividade” (SIRGADO, p. 66. Itálico do autor).

É importante destacar que o termo social na obra do psicólogo russo não se refere somente à relação que o homem tem com os outros homens, embora esteja clara a essencialidade dessa relação, mas também ao tempo histórico, às significações que o humano constitui acerca do que faz parte da sua existência. Esta afirmação está presente nos estudos de Bock (1997, p. 39), quando a autora aponta que as relações do indivíduo com a sociedade são “situadas no tempo histórico, em condições determinadas de vida, permeadas de significações e linguagens específicas, com condições de trabalho e formas de produção da sobrevivência”.

Além de Bock (2015), Gonçalves e Furtado (2016) também nos ajuda a compreender o sentido do social para Psicologia Sócio-Histórica. De acordo com Bock (2015, p. 30), “para a sócio-histórica, falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do ‘mundo interno’ exige a compreensão do ‘mundo externo’[...]”. Segundo Bock, nenhum desses aspectos pode ser considerado separadamente, mas no movimento dialético, “no qual o homem

atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem” (Idem). Para Gonçalves e Furtado (2016, p. 28), fenômeno social e subjetividade são concebidos como processos, “como realidade constituída por sujeitos” e “sem nenhum atributo originário que seja natural e/ou universal, a não ser a capacidade de vivenciar, registrar e comunicar as vivências e utilizar esses registros”.

Destarte, a Psicologia Sócio-Histórica cria as bases teóricas e metodológicas de explicação do fenômeno psicológico numa perspectiva de que “o homem se constitui historicamente enquanto homem, por meio da transformação da natureza, em sociedade, para produção de sua existência” (GONÇALVES, 2015, p. 49).

“Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2007, p. 58). Partindo dessa afirmativa, é possível compreender como se constituem as funções psicológicas superiores, assim como acontece o processo de transformação do desenvolvimento psicológico no humano ao longo dos tempos. A abordagem Vigotskiana defende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem natureza social e histórica, portanto, é por meio do contato com o outro social e com a cultura que o homem se apropria das significações que o constitui.

Se incluirmos essa história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico, certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo de desenvolvimento. [...] A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas e de seu arranjo orgânico (VIGOTSKI, 2007, p. 42).

Nesse contexto, a ideia de que o humano se constitui pelas relações que tem com o outro social, é pressuposto básico na obra de Vigotski. Para ele, é a partir da relação com o outro, com o mundo e com a cultura que as funções psicológicas elementares no humano se desenvolvem e passam a ser funções psicológicas superiores. Este fenômeno torna o homem diferente dos outros animais. De acordo com Vigotski (2001), as funções psicológicas superiores não se constituem nos demais animais, pois se trata de um fenômeno possível somente no humano, já que apenas o homem é sócio historicamente mediado e, por isso, constrói a capacidade de planejar, deduzir e, na relação social, construir instrumentos e símbolos que constituem a sua ação sobre a natureza.

Assim, o entendimento de homem histórico e cultural em Vigotski (2001), leva em conta o plano genético na constituição do psiquismo dos indivíduos: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

A filogênese, ou a história da espécie, é a história humana materializada, em milhões de anos, na forma de cultura. Então, para compreender o processo evolutivo da espécie humana, se faz necessário viajar ao passado desde os tempos mais remotos até a forma como a espécie se apresenta hoje. De acordo com Vigotski (2001), as funções superiores constituem-se na filogênese, ou seja, constituem-se socialmente; a ontogênese corresponde à história de vida de cada indivíduo desde o seu nascimento até o fim da sua vida, passando pelos estágios do desenvolvimento do ciclo vital próprio da espécie humana; a sociogênese diz respeito à inserção do indivíduo na cultura. Está relacionada às características do meio social em que está inserido e é por ele constituído. Portanto, “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA, 1992, p. 24); a microgênese está relacionada à experiência individual do sujeito, como o ser se desenvolve na sua singularidade, considerando aspectos particulares do mundo vivido.

Dessa forma, a teoria vigotskiana nega o fator biológico como único determinante do desenvolvimento humano, o que quer dizer que o desenvolvimento não é inato e sim um fenômeno que está articulado num plano genético de forma dialética. Assim, concordamos com Aguiar e Ozella (2013, p. 301), ao expor que o homem se constitui

[...] numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos.

Considerando o exposto, a nossa intenção é estudar o homem, isto é, o professor como sujeito histórico e social, constituído na relação dialética com a realidade social e com a história. Isto posto, na nossa pesquisa, levaremos em consideração as significações constituídas por professoras da educação infantil acerca das atividades de formação continuada das quais participaram. Assim, o nosso estudo terá como pressuposto os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica, uma vez que esta propõe caracterizar os aspectos do comportamento que é típico do ser humano, sabendo que para esta abordagem importa compreender como acontece o desenvolvimento dessas características no decorrer da vida do indivíduo. Essa é uma questão - o desenvolvimento das características tipicamente humanas - central na obra de Vigotski (2000, 2001, 2007).

Portanto, na busca de compreensão da realidade, precisamos ir além do imediato, por isso é necessário ter uma base teórico metodológica que possibilite conhecer o que não está aparente. Para Aguiar (2001), são as categorias teórico-metodológicas que permitem apreender a gênese e o movimento do fenômeno estudado, isto é, a análise da realidade em movimento. Conforme afirma a autora, categorias teórico-metodológicas

devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das idéias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade (AGUIAR, 2001, p. 95).

Desse modo, para a compreensão do real nos fundamentaremos nas categorias teórico-metodológicas, enquanto pares dialéticos: historicidade e atividade, pensamento e linguagem, sentidos e significados.

### 3.2.1 Historicidade e atividade

Um estudo sobre como professoras da educação infantil produzem significações sobre atividades de formação continuada, não pode deixar de considerar os diversos fatores que constituem os processos psicológicos, sobretudo o que diz respeito ao que pensam e sentem sobre a atividade profissional. Ao falar sobre fatores que constituem os processos psicológicos dos sujeitos desta pesquisa, nos apoiaremos nas categorias Historicidade e Atividade, uma vez que o homem deve ser considerado como sujeito ativo, que produz história e cultura.

Utilizamos a categoria **historicidade** porque o que pretendemos é compreender não somente a história das professoras fazendo uma viagem ao passado, mas também ir em busca do não dito, dos sentidos e significados atribuídos a essas atividades. Buscamos analisar o sujeito em movimento e, assim, apreender o que está se constituindo nos momentos de formação continuada.

O uso da categoria historicidade nos permite apreender que o processo de transformação é mediado pela atividade do ser humano no plano individual e pelas relações sociais. De acordo com Aguiar (2006, p. 12), precisamos

[...] entender o sujeito como aquele que é ao mesmo tempo único e singular, mas também social e histórico, como aquele que transforma o social em psicológico, como aquele que vive a unidade contraditória do simbólico e do emocional e como aquele que produz sentidos subjetivos.

O que a autora propõe é que o ser humano se constitui historicamente não de forma disjunta, individual, mas na sua relação com o outro social. Esse fenômeno, como lembra Aguiar, evidencia as contradições do humano, visto ser o homem ao mesmo tempo individual e social, que significa o seu mundo a partir das suas vivências, que produz significados individualmente, mas que essa produção se concretiza na coletividade.

Portanto, ao sujeito biológico somam-se os fatores sociais, culturais e históricos que o constituem como humano. Nessa perspectiva, tomamos consciência de que o homem se constitui nas relações com o outro e com o meio através das suas ações, da construção de cultura por meio das experiências, da comunicação, do registro das suas ações e ainda da utilização de tais registros em momentos diversos ao longo dos tempos. Esse pensamento aponta diretamente para a superação da dicotomia na relação indivíduo e sociedade e para a consideração da “objetividade e subjetividade como elementos contraditórios, mas inseparáveis no processo” (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p 37).

Nesse sentido, concluímos que o desenvolvimento do sujeito é mediado pela sociedade, isto é, pela cultura objetivada historicamente no processo da atividade humana do pensar, sentir e agir. Dessa maneira, o homem é concebido como ser dinâmico, ativo e histórico, condição que nega a naturalização do seu processo de constituição e o torna sócio-histórico.

A psicologia sócio-histórica atribui ao homem a capacidade de intervir na natureza, de mudar a realidade, de transformar a si próprio num processo dialético, de produzir a sua existência. Quanto a essa perspectiva, Gonçalves (2015, p. 49) destaca que:

O conjunto de ideias produzidas pelo homem inclui crenças, valores e conhecimentos de toda ordem. Esse referencial é o materialismo histórico e dialético e, de acordo com essa concepção, as ideias e conhecimentos produzidos pelo homem em determinado momento histórico refletem a realidade desse momento histórico, ou seja, o pressuposto é de que a origem das ideias produzidas socialmente está na base material da sociedade.

Dessa forma, o homem produz a sua existência na coletividade e com base nos motivos e necessidades das situações cotidianas. Motivos e necessidades que transformaram progressivamente o homem no transcorrer dos tempos, desde que a ação humana deixou de estar limitada a sua sobrevivência e ao imediatismo. Todavia, o homem também produz o excedente e, com isso, modifica as relações sociais e as formas de ser e viver da espécie humana e faz isso por meio da atividade humana sobre o meio natural.

Considerando o exposto, não podemos nos limitar a ver a história como um acontecimento vago, pois a historicidade revela como as coisas se transformaram, nela desponta

a gênese e o processo dos acontecimentos, ou seja, o movimento das transformações ocorridas no tempo. Com relação a este movimento, é interessante citar Aguiar e Ozella (2013, p. 303), quando os autores ressaltam que:

A história não é um simples movimento, ou seja, não se trata de um movimento sem rumo, indeterminado, desgovernado, mas de um movimento determinado por relações de forças que se constituíram no decurso da existência de tal objeto, sem que isso signifique um determinismo histórico.

Assim, entendemos que o processo de constituição do homem se faz no movimento ao longo do tempo e se faz não de forma passiva, mas na atividade humana. É pela atividade que o homem produz cultura, constrói objetos e o faz para satisfazer as suas necessidades particulares, materiais ou não. À medida que o homem satisfaz as suas necessidades, surgem outras necessidades e, a partir destas, surgem novas atividades, num processo dialético, o que leva ao desenvolvimento das funções psíquicas. No entanto, por si só a necessidade não determina a orientação da atividade concreta do humano, pois quando o objeto objetiva a necessidade, ele converte-se em motivo.

Dessa forma, a atividade pode ser considerada como um processo orientado pelo motivo que o constitui. Tendo em vista esses pressupostos, podemos inferir que a formação continuada é uma atividade humana que se move por motivos, já que a relação entre atividades é atravessada pela relação entre motivos (LEONTIEV, 1978). No campo da docência, se vincula à ideia de resignificação da prática pedagógica.

Por isso, em nosso entender, a categoria **atividade** está diretamente ligada à categoria historicidade, sendo a categoria atividade fundamental para esta pesquisa, visto que é na ação transformadora que o humano se constitui e é constituído.

Dessa maneira, recorremos a Furtado (2011), que nos esclarece que as mudanças ocorridas com o homem não aconteceram de um momento para o outro, mas no processo histórico, pela necessidade de criar e produzir coisas novas. Daí, a origem da atividade: nas necessidades que constituem o homem no processo histórico do desenvolvimento da cultura humana. Assim, é pela atividade que o homem constitui a sociedade e a si mesmo. Nesse movimento constituinte do sujeito e da sociedade está a gênese do desenvolvimento humano e a continuidade da espécie, a transformação do biológico em sócio-cultural, que nos remete à concepção de que o homem é um ser interativo social, ou seja, nada é dado ao homem, pois é na atividade que se constitui sua forma de ser no mundo.

Na atividade, o homem transforma a realidade e a si mesmo, mas essa transformação só ocorre porque há um processo de significação da atividade. Assim, como explica Furtado (2011, p. 64), “circunstancialmente somos o que nós mesmos produzimos”. De acordo com o autor (2011, p. 63), “[...] o trabalho é condição necessária para realização do humano e, ao mesmo tempo, foi a sua criação que nos transformou no que somos”.

Segundo Leontiev (2004, p. 76), o trabalho é “condição primeira e fundamental da existência do homem”. O teórico afirma ser a mão, o “principal órgão da atividade do trabalho do homem” (idem) e que é pelo trabalho que a mão atinge a perfeição. Assim, de acordo com o autor, somente graças ao trabalho e ao processo de “[...] adaptação a operações sempre novas é que a mão do homem atingiu este alto grau de perfeição que pode fazer surgir o milagre dos quadros de Rafael, as estátuas de Thornwaldsen, a música de Paganini” (LEONTIEV, 2004, p. 76).

Leontiev (2004, p. 79) aponta para “uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica”. Para o psicólogo, o desenvolvimento humano “agiu em contrapartida sobre o trabalho e sobre a linguagem para lhes ‘dar, a um e a outro, impulsões sempre novas para continuar a aperfeiçoar-se” (LEONTIEV, 2004, p. 79).

Dessa forma, considerando-se que o homem adulto tem condições de agir de maneira consciente, mediado pelas regras que constituem a sociedade, pela utilização de instrumento e signos e que, de acordo com Bock (2004, p. 28), a combinação entre o uso desses dois elementos “vai permitir que o homem vá além do imediato, por meio de uma reconstrução interna de uma operação externa”, o desenvolvimento humano tem um salto qualitativo, diferenciando o homem dos demais animais.

Buscamos em Saviani (2008, p. 11), subsídios para ressaltar que o homem difere dos demais animais pela sua necessidade de “produzir continuamente sua própria existência”. O autor menciona que, se para os demais animais a natureza garante a sua continuidade, para o humano isso acontece de forma diferenciada, já que, para a sua própria existência, o homem precisa adaptar a natureza às suas necessidades. Ainda segundo o autor, são essas necessidades que levam o sujeito a operar intencionalmente, num processo de antecipação mental do intento de agir sobre o objeto. Dessa forma, o homem cria e recria, transforma a natureza, produz cultura e o faz por meio do trabalho. “Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo, o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana” (SAVIANI, 2011, p. 28).

Os estudos de Vigotski (2007) apontam que o ser humano se diferencia dos demais animais devido a atividade de significar o mundo. Segundo o autor, diferentemente do ser humano, os animais apresentam funções psicológicas elementares, as quais são caracterizadas por reações instintivas, de origem biológica. O salto qualitativo que o homem dá com relação aos demais animais está relacionado com a maneira que internaliza as formas culturais de comportamento, as quais envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. A atividade humana não é internalizada em si, mas significada, ou seja, o que acontece é a internalização, pelos sujeitos, das significações e a produção dos sentidos.

Em síntese, a constituição humana é mediada pelas relações sociais vividas ao longo da existência humana num movimento constante de transformações. A centralidade da transformação humana é a atividade, pois o homem se transforma humanizando-se por meio da atividade que ele realiza transformando a natureza e, assim, a natureza também se humaniza. Dessa maneira, o processo de humanização é processo histórico e a história se constitui na atividade, o que faz das categorias historicidade e atividade um par dialético.

Portanto, historicidade e atividade são categorias essenciais para o desenvolvimento da análise e interpretação do processo de constituição de professoras da educação infantil, especialmente em relação às significações constituídas acerca das atividades de formação continuada de que participam. O destaque a essa questão, ou seja, a participação nas atividades de formação continuada é importante porque se trata de uma pesquisa sobre um tipo de atividade vivida por muitas professoras que atuam na educação infantil. Atividade essa, de caráter formativo contínuo, que é realizada no intuito de produzir mudanças individuais, sociais e culturais na pedagogia da educação infantil.

Por isso, concordamos com Saviani (2008, p. 7), quando argumenta que “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”.

### **3.2.2 Pensamento e palavra**

Para analisar o sujeito como ser culturalmente constituído não se pode deixar de considerá-lo como ser interativo, parte integrante da sociedade, que ao agir na realidade, transforma o social em individual, que se humaniza e humaniza a natureza. O processo de humanização, como vimos anteriormente, se realiza por meio do trabalho, isto é, diferente dos

outros animais, o homem cria possibilidades de agir de diferentes formas sobre a natureza, modificando a realidade que o cerca.

Segundo Vigotski (2001), a relação que o homem tem com o mundo natural e social é mediada por instrumentos e os signos. Os instrumentos estão no plano dos objetos e são criados pelo homem não somente com a finalidade de utilizá-los no presente, mas também com a intenção de valer-se deles no futuro e até de transmitir a gerações posteriores. Já os signos, estão no plano das ideias, são de ordem psicológica, são constituintes do humano e produzem linguagens com vistas a solucionar problemas de diversas ordens nos campos objetivo e subjetivo. De acordo com este estudioso, a internalização dos signos é uma atividade mental superior do humano, por ela o homem opera mentalmente e essa condição liberta o humano do tempo e do espaço, possibilitando a imaginação e o planejamento do futuro.

A comunicação humana, de acordo Vigotski (2001, p. 11), se estabelece

Com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho”.

Portanto, é pela linguagem que as relações sociais acontecem e que o homem se comunica com o outro igual.

Assim, a linguagem, articulada com o pensamento, aparece como instrumento essencial no movimento dialético que liga o homem aos outros sujeitos e à realidade. Concordamos com o pensamento de Soares (2011), quando explica que a linguagem garante a comunicação entre os sujeitos, no entanto, ela não se reduz à aparência, mas, vai além da função comunicativa entre os sujeitos, se manifestando tanto externa (palavra) como internamente (pensamento verbal), o que as torna dependente uma da outra. Tal concordância nos levará a apreender as significações que professoras da educação infantil constituem acerca da formação continuada, já que pretendemos conhecer além do que está aparente.

Na sua obra, Vigotski explicou o fenômeno do pensamento e da linguagem analisando o desenvolvimento psíquico da criança. Ele constatou “a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguístico no desenvolvimento do pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 396). O estágio pré-linguístico do pensamento consiste no desenvolvimento da inteligência prática, também tratada pelo pesquisador de inteligência primária. O estágio pré-intelectual da fala diz respeito ao processo

de contato social da criança com o mundo por meio da linguagem, por exemplo o choro, tendo como finalidade as expressões emocionais.

Soares (2011, p. 76) explica essa questão com um exemplo comparativo, no qual delinea o que caracteriza cada um desses estágios quando afirma:

[...] assim como o fato de uma criança pequena puxar um objeto de dentro do berço ou resolver ‘qualquer’ problema prático pode não significar um ato linguístico, um grito ou qualquer manifestação verbal dessa mesma criança também pode não significar um ato intelectual.

O autor ainda ilustra que o surgimento espontâneo da fala acontece quando a criança tem um objetivo a ser alcançado. Quando, por vezes, a ação da criança não é suficiente para conseguir o que deseja, a intensidade da fala dela aumenta, no entanto, isso não quer dizer que se trata de um processo natural, mas da forma como a criança se relaciona com o outro, como ela aprende. Assim, quando há a articulação entre pensamento e linguagem, acontece na criança a superação das “marcas filogenéticas do desenvolvimento” (SOARES, 2011, p. 76), isto é, a linguagem passa a ser racional e o pensamento passa a ser verbal, o que reforça a tese vigotskiana de que o fato de a criança nascer no mundo humanizado não é suficiente para que ela desenvolva atividades tipicamente humanas, como as funções psicológicas superiores. Para que essas funções se desenvolvam na criança, ela precisa se apropriar da cultura historicamente produzida pela humanidade.

Contudo, o desenvolvimento do fenômeno do pensamento e da linguagem na criança não ocorre inteiramente senão pelas relações estabelecidas entre ela e o mundo humanizado, mas também pela “mediação da linguagem na relação entre os homens”. (SOARES, 2011, p. 77). Logo, são as necessidades que surgem ao longo da história do desenvolvimento da espécie que vão ocasionar o avanço na comunicação entre os seres humanos. O homem se apropria da linguagem e, por meio dela, transmite conhecimento e cria cultura e, dessa forma, ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A relação entre pensamento e linguagem, segundo Vigotski (2001, p. 396), não pode ser concebida como “dois processos em relação externa entre si, como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos da sua trajetória, entrando em uma interação mecânica”, mas como unidade. A proposta de Vigotski é que em vez de analisar o método da decomposição de elementos (conforme suposição de outras investigações), se analise a unidade, pois é nela que são preservadas as propriedades do todo, ou seja, do significado do pensamento discursivo. Nesse sentido, as pesquisas de Vigotski

revelam que o significado é um mediador simbólico que possibilita o homem compreender o mundo e nele operar.

Portanto, segundo Vigotski (2001, p. 396), “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”, tem momento em que pensamento e palavra estão juntos, não se confundem, mas no processo de desenvolvimento vão se articulando de tal modo que o pensamento tende a ser mediado pela linguagem e a linguagem pelo pensamento. Portanto, para compreender a relação entre pensamento e palavra é necessário ter clareza de que este fenômeno se constitui como unidade no *processo* de desenvolvimento do psicológico humano. Em seus estudos, o psicólogo russo defende que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001, p. 409).

Dessa maneira, a palavra, como o signo mais desenvolvido, passa a mediar o desenvolvimento do pensamento. Segundo Vigotski (2001, p. 398), “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”. Ainda de acordo com os pressupostos vigotskianos, para que a linguagem exerça a função de intercâmbio social, fazendo com que a comunicação entre os homens seja possível, há a necessidade da construção de signos a partir dos quais as pessoas possam compreender os seus significados.

Para tanto, é necessário que haja generalização ou conceitos da comunicação, o que se traduz em significado da palavra. Somente dessa forma há possibilidade de compreensão na transmissão de pensamento entre os homens. De acordo com Vigotski (2001), sem generalização a palavra não é palavra, pois generalização é igual a relação de compreensão, ou seja, um ato do pensamento e da linguagem.

Soares (2011, p. 77), ao estudar a relação pensamento e palavra, explica que são “[...] as relações do sujeito com o mundo humanizado que possibilitam a apropriação dos significados dos símbolos, dos costumes, da cultura e, assim, impulsionam o desenvolvimento histórico das funções psicológicas do sujeito”. Desse modo, o campo das relações sociais gera sempre novas necessidades que sobrepõem às necessidades biológicas. Isto posto, vale salientar que a linguagem é um instrumento psicológico que aparece como meio de superar tais necessidades, pois é por ela que ocorre a mediação das relações entre os grupos sociais e a constituição individual do sujeito (SOARES, 2011).

Para finalizar, podemos afirmar que a palavra é o ponto de partida para a compreensão do sujeito e que o processo de articulação de pensamento e linguagem constitui uma unidade do fenômeno psicológico. Vigotski trata essa unidade como processo de significação, ou sentidos e significados.

Soares (2011, p. 83) confirma o pensamento do psicólogo com a seguinte afirmação: “o que torna possível a generalização da comunicação é, portanto, o significado da palavra. É ele que carrega as propriedades do todo, ou seja, as propriedades que articulam o pensamento e a palavra”.

### **3.2.3 Sentido e significado**

Uma pesquisa fundamentada na concepção sócio-histórica de homem não deve deixar de considerar as categorias sentido e significado como par dialético, especialmente quando o objetivo da pesquisa é apreender as significações de determinada realidade.

Os sentidos e significados estão estreitamente ligados e, conforme apontam Aguiar e Soares (2008, p. 225), “não são apenas duas categorias diferentes, são também complementares”. Articuladas, essas categorias ajudam na compreensão da condição humana de agir sobre a realidade e se apropriar da natureza.

Recorremos a Aguiar, Soares e Machados (2015a, p. 37894), para afirmar que “sentido e significado são duas categorias centrais na obra de Vigotski representam duas faces do signo”. Os autores apontam que o significado nada mais é do que “o elemento mais estável do signo, é ‘dicionarizado’ e partilhado socialmente, servindo para a comunicação e socialização de experiências entre os sujeitos”, enquanto que o sentido, “revela a apreensão individual do significado, atualizado na própria história do sujeito e a partir de suas experiências pessoais” (Idem). Assim, não se pode conceber uma palavra que não tenha significado, sobre a qual não possamos fazer algum juízo.

Há que se considerar que o significado da palavra se modifica historicamente, pois a sua gênese é social e histórica. Vigotski (2001, p. 408) defende que “o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo de desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento”.

Com vistas a esse entendimento, Vigotski critica correntes do pensamento psicológico que postulam que a palavra não sofre modificações, pois ela carrega sempre uma imagem mental, ela é o que aparenta ser. Portanto, Vigotski (2001, p. 407) infere que essas correntes psicológicas “consideram a palavra e o significado fora do desenvolvimento”. Sua teoria defende que as palavras são carregadas de significados e que, portanto, elas podem indicar algo que não é visível, pois fazem parte das vivências que constituem o sujeito ao longo da sua história.

Considerando que os significados estão no nível das aparências, entendemos que estes são o ponto de partida para compreensão da complexidade que constitui a relação pensamento e linguagem e todo o sistema de consciência. Portanto, faz-se necessário conhecer a história que configura as relações sociais dos sujeitos, o modo como os afetos os constituem, para então compreender os sentidos ocultos na linguagem. Dessa maneira, adentramos na categoria sentido a qual, segundo González Rey (2005, p. 35), é a unidade da subjetividade humana:

A subjetividade seria, de acordo com a definição por nós proposta dentro da perspectiva sócio-cultural, um sistema não fundado sobre invariantes universais que teria como unidade central as configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento de ação do sujeito nas diversas áreas de sua vida.

Por meio dessa afirmação, o autor nos envolve na processualidade das produções de sentidos, por meio da qual os sujeitos se constituem como pessoas. De acordo com González Rey (2005, p. 35), as configurações de sentido da personalidade superam o imediato, ou seja, a subjetividade dos indivíduos se constitui tendo em conta a mediação da historicidade vivida, pois “toda produção de sentidos subjetivos é o resultado da tensão entre os sentidos que aparecem no percurso da ação do sujeito e os sentidos que antecedem esse momento, a partir das configurações subjetivas implicadas em cada situação concreta dessa ação”.

Portanto, o sentido se constitui de maneira diferente em cada indivíduo, podendo variar conforme a situação vivida pelo sujeito, de forma complexa, dinâmica e distinta do significado, conforme apresentado anteriormente. A distinção entre sentido e significado é explicada por Vigotski (2001, p. 465), quando explicita que:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

Vigotski (2001) esclarece que os sentidos se sobrepõem aos significados devido ao fato de que o sentido é dinâmico, muda facilmente em contextos diferentes, enquanto que os significados são mais estáveis. Ainda segundo Vigotski (2001, p. 466), “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra”.

Atentando para a importância de se considerar os significados no processo de constituição da subjetividade, Soares (2011, p. 85) explica que os significados “atravessam os sentidos constituídos pelo sujeito na atividade e vice-versa”. Portanto, podemos afirmar que as *significações* humanas são mediadas pelos *sentidos e significados*. Entendemos que é por meio dos sentidos que se explica a subjetividade, que o sentido faz parte do universo do significado e que o significado é o mediador da relação entre o pensamento e a palavra. No entanto, sentido e significado não podem ser estudados separadamente, pois ambos integram as *significações*, constituindo-se em uma única categoria.

Mas, como os sentidos são construídos pelo humano? Vigotski (2001) responde ao questionamento quando aborda sobre o fenômeno da linguagem interior. Segundo o psicólogo, na linguagem interior, o sentido não se revela, mas, precisa ser investigado. De acordo com ele “é impossível entender a enunciação egocêntrica de uma criança ignorando a que se refere o seu predicado, sem perceber o que faz a criança e o que ela tem diante de si” (VIGOTSKI, 2001, p. 470-471).

Para Aguiar e Ozella (2006, p. 227), “o sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade”. Portanto, o sentido deve ser entendido a partir do que é vivido socialmente, porém sem deixar de considerar, em nenhum momento, a subjetividade que constituiu o sujeito.

González Rey (2005) diz que os sentidos são produzidos subjetivamente, o que nos permite conhecer elementos da história do sujeito e dos diferentes cenários da sua vida atual. Para o autor, os sentidos não são o “resultado de uma causa que está situada fora, mas de uma produção sistêmica da subjetividade, envolvida de forma constante com a experiência do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 45).

Soares (2011, p. 84) traz uma grande contribuição para o debate quando destaca que:

O fato de Vigotski (2001) ter caminhado com a psicologia para além da apropriação do significado tem como base a necessidade de apreender o aspecto interno da linguagem na constituição do sujeito. É mediado por essa necessidade que adentra uma zona fluida, profunda e estável do psiquismo, uma zona de peculiaridades da linguagem interior, ligada ao plano microgenético do desenvolvimento. Trata-se da zona de constituição de sentidos (psicológicos) do sujeito.

Esse autor ainda reforça que:

Para apreender os sentidos de uma palavra, de uma frase ou agregado de palavras isoladas, não basta o sujeito conhecer o significado isolado das palavras, mas o que elas significam num determinado espaço de tempo para uma pessoa ou grupo de pessoas. O que elas significam tem a ver com a história particular dos sujeitos (SOARES, 2011, p. 90).

As contribuições de Soares esclarecem que o que precisamos compreender é que um determinado objeto ou ideia pode representar coisas diferentes para pessoas diferentes. Assim, enquanto para uma criança, uma cadeira pode representar apenas um móvel para sentar ou fazer dela um brinquedo, essa mesma cadeira pode ter valor sentimental que atravessa, afetivamente, uma outra pessoa.

Para o autor, os sentidos são constituídos, sobretudo, considerando a dimensão afetiva do sujeito. Nessa direção, a afetividade é um “componente fundamental no processo de produção de sentidos e significados. Portanto, também componente fundamental da atividade humana no processo de constituição da subjetividade” (SOARES, 2011, p. 98). O sentido é, conforme o autor, a unidade formada pela relação entre cognição e afeto.

A afetividade também foi uma categoria investigada por Vigotski: “quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto” (VIGOTSKI, 2001, p. 16). Segundo ele, não cabe separar cognição e afeto, pois “a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional” (VIGOTSKI, 2001, p. 16).

Para compreender a totalidade do sujeito, Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 190), destacam que “o Psicólogo, em seu trabalho, não pode deixar de lado esse aspecto constitutivo da subjetividade – a vida afetiva – e estudar apenas a vida cognitiva e racional dos indivíduos”. Os autores afirmam a importância de investigar a vida afetiva dos sujeitos, pois “estudar apenas alguns aspectos do homem, é considerá-lo um ser fragmentado, correndo-se o risco de deixar de analisar aspectos importantes” (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999, p. 190).

Voltamos a Vigotski para novamente sustentar essa discussão. Quando, ao tratar sobre a complexa relação pensamento e linguagem, o autor sugere que há sempre um pensamento oculto por trás do que o homem fala: “No nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto” (VIGOTSKI, 2001, p. 478). Esta afirmação nos remete mais uma vez à afirmação de que, para apreender as significações de determinada realidade, há a necessidade de ir além das aparências, porque para Vigotski a linguagem interior não se revela, por isso precisa ser investigada.

Na sua investigação acerca dos planos interiores do pensamento verbal, Vygotsky (2001, p. 479) conclui que:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. (Itálico do autor).

Para o psicólogo russo, só conseguiremos compreender plena e verdadeiramente o pensamento do outro, quando entendermos a sua base afetiva e volitiva, isto é, o que constitui seus afetos, motivos e necessidade.

À vista disso, para percebermos como professoras da educação infantil significam as atividades de formação continuada, se faz necessário considerarmos que a realidade não é somente o que elas conhecem, mas é também aquilo que sentem, que a realidade por elas vivida só poderá ser explicada pela forma como elas são afetadas. O que queremos destacar é que o processo de significação que constitui as professoras, sujeitos desta pesquisa, é mediado pelo significado, no entanto, o significado não se constitui apenas de cognição, de conhecimento. Portanto, a maneira como as professoras sentem também é parte constitutiva dos seus modos de ser e, por isso, temos que estar atentos em como elas estão sendo afetadas pelos processos de formação continuada que têm vivenciado.

Por conseguinte, para apreender as significações que as professoras da educação infantil constituem acerca das atividades de formação continuada, partimos de um processo complexo de análise da constituição dos sujeitos investigados, pois precisamos desvelar o aparente e não nos determos apenas ao que o sujeito diz, mas interpretar o que está oculto e expresso nos silêncios, gestos, sentimentos e emoções de sua linguagem, considerando, nesse processo, as mediações sociais e humanas que configuram as significações produzidas pelos sujeitos.

Em vista do que foi discutido nesta seção, entendemos que a história da Psicologia enquanto ciência remonta ao final século XIX. Foi no início do século que Vigotski valeu-se da sua genialidade para enfrentar a crise na psicologia russa e propor uma nova abordagem psicológica que compreendesse o homem como ser que se desenvolve social e historicamente, que produz cultura. O intelectual russo fundamentou a sua pesquisa na teoria materialista e dialética proposta por Marx e Engels e propôs uma forma de superar as dicotomias presentes nos debates sobre o fenômeno psicológico que se apresentavam na época. Assim, o homem passou a ser estudado na sua totalidade. Ele passou a ser considerado como ser ativo que humaniza o mundo ao mesmo tempo em que pelo mundo é humanizado, como ser que

estabelece relações com o outro social e, dessa forma, cria cultura, o que significa dizer que o homem é constituído pelo individual e pelas relações sociais que estabelece ao longo da sua existência.

O uso das categorias teórico-metodológicas, analisadas em pares dialéticos, mostra-se essencial para a análise e interpretação das informações produzidas nesta pesquisa. Entrelaçar a historicidade e a atividade inspira a compreensão do movimento dos fenômenos, o processo de transformação e que o processo de transformação acontece na atividade, nesse caso, na atividade de formação continuada; o par dialético significado e sentido, não pode ser estudado separadamente, uma vez que a junção das duas categorias forma as significações. Assim, estudar as significações permite entender o que as professoras pensam, seus sonhos, as frustrações, os desejos...; pela unidade pensamento e linguagem, se chega às significações, logo é através desse par dialético que as professoras vão dizer se as atividades de formação continuada são boas ou não, se estão implicando no fazer pedagógico no dia-a-dia da sua atividade na educação infantil.

Portanto, para que possamos apreender a realidade investigada, nos fundamentamos nesta concepção de homem, que compreende que o sujeito pesquisado é mediado pela história e pela cultura e que o comportamento humano carrega sempre um subtexto que precisa ser investigado. Logo, para que possamos penetrar na essência e revelar o fenômeno, precisamos utilizar categorias teórico-metodológicas, uma vez que estas permitem apreender a gênese e o movimento das coisas, dos acontecimentos.

## 4 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO AO PROCESSO DE PESQUISA

[...] toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente (MARX, 1985, p. 271).

Nesta seção, temos como objetivo delinear o movimento que orienta esta investigação, cuja base teórico-metodológica está na Psicologia Sócio-Histórica. A princípio, apresentamos o método utilizado para apreensão da realidade investigada, o Materialismo Histórico-Dialético; em seguida, discorreremos acerca do procedimento metodológico para produção das informações: a entrevista reflexiva; por fim, desenvolvemos uma subseção sobre o procedimento para análise e interpretação das informações produzidas: os núcleos de significação.

### 4.1 DISCUSSÕES METODOLÓGICAS

A metodologia de pesquisa deste trabalho tem como base a Psicologia Sócio-Histórica, cujas discussões têm sido realizadas a partir do Materialismo Histórico e Dialético. No nosso grupo de pesquisa (Educação e Subjetividade – GEPES), o projeto intitulado *Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar*, em desenvolvimento no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD<sup>10</sup>), tem criado um espaço propício para a discussão e aprofundamento de questões teóricas e metodológicas atinentes à Psicologia Sócio-Histórica, uma vertente que apresenta possibilidades de superação da visão dicotômica da realidade, compreendendo o homem em movimento, atravessado pelo social e o histórico. Segundo Bock, Gonçalves e Furtado (2015, p. 13), trata-se de uma Psicologia que tem como um dos seus objetivos:

[...] propor uma nova concepção de sujeito para a Psicologia [...]. Uma nova concepção que permitiu e é condição para um novo compromisso com a sociedade, na medida em que supera as dicotomias indivíduo-sociedade e objetividade-subjetividade e que estimula um fazer implicado e ético; na

<sup>10</sup> O PROCAD é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é realizado interinstitucionalmente por programa de pós-graduação. No nosso caso, estamos falando dos programas de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

medida em que valoriza a sociedade como produto da ação humana e como constitutiva da subjetividade.

Nessa perspectiva, para apreender os sentidos e significados constituídos por professoras da educação infantil acerca das atividades de formação continuada, adotamos como método de investigação a abordagem Sócio-Histórica, cujos princípios metodológicos são defendidos por Lev S. Vigotski. Dessa maneira, ao utilizar tal abordagem, se faz necessário recorreremos às ideias do Materialismo Histórico e Dialético, uma vez que estas ideias são a base para o desenvolvimento da Psicologia Sócio-Histórica.

Preocupado com a questão do método e influenciado pelas concepções filosóficas e metodológicas de Marx e Engels, Vigotski busca nas ideias do Materialismo Histórico e Dialético fundamentos para os estudos dos fenômenos psicológicos. Ao fazer isso, o que Vigotski pretendia, segundo Duarte (2003), era fundamentar-se no método marxista para construir uma nova psicologia, capaz de, na análise, apreender nos aspectos externos, o seu conteúdo interno.

Nesses casos resulta necessário, à análise científica, o saber descobrir sob o aspecto externo do processo seu conteúdo interno, sua natureza e sua origem. Toda a dificuldade da análise científica radica no fato da essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações (VIGOTSKI *apud* DUARTE, 2003, p. 50).

A citação acima exprime que, para o conhecimento científico, é necessário que se perceba que as formas de manifestação são diferentes da essência, ou seja, as coisas não são o que aparentam ser. Por isso, para estudar os fenômenos psicológicos a partir do Materialismo Histórico e Dialético, faz-se mister não dicotomizar essência e aparência, subjetividade e objetividade.

Dessa maneira, a proposta vigotskiana preconiza a construção de uma psicologia verdadeiramente científica, com foco na compreensão do fenômeno psicológico.

Desde 1927, quando escreveu O significado histórico da crise da psicologia – uma investigação metodológica, Vigotski (1991) destaca a importância de um método que desse conta da complexidade do que entendia como objeto da psicologia, ou seja, o homem e suas funções psicológicas. Fica evidente que a psicologia seria impotente para superar as tarefas práticas que se lhe apresentavam se não contasse com uma infraestrutura lógico-metodológica própria (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 29).

Então, as investigações de Vigotski foram direcionadas ao estudo das funções psicológicas superiores na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético. Nesse procedimento, Vigotski criticou as visões reducionistas predominantes na psicologia da época, que enfatizavam a objetividade ou a subjetividade, como se o homem fosse dividido entre esses dois fenômenos. Para a Psicologia Sócio-Histórica, o homem deve ser entendido na sua totalidade e não como um ser dicotomizado.

Assim, na busca de desvendar o funcionamento psíquico, Vigotski partiu da premissa de que o desenvolvimento da psique humana está nos processos históricos e culturais. Portanto, o seu método ressalta que o homem é sujeito biológico e social, subjetivo e objetivo, individual e coletivo, numa relação de constituição.

É possível percebermos o mérito das formas de análise do psiquismo humano na discussão de Duarte (2003, p. 50) quando o autor ressalta que “a compreensão dialética e materialista que Vigotski tinha do conhecimento científico estava concretizada nessa adoção do método de análise”. O autor ainda destaca que na concepção dialética “a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata [...] Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar a essência do real” e que na concepção materialista o conhecimento “[...] é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva” (DUARTE, 2003, p. 50).

Aguiar (2015) confirma a abordagem vigotskiana e ressalta a relação dialética do social e do histórico. De acordo com a autora, o homem “[...] ao mesmo tempo, é único, singular e histórico, um homem que se constitui através de uma relação de exclusão e inclusão, ou seja, ao mesmo tempo em que se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes” (AGUIAR, 2015, p. 157).

Gonçalves (2015, p. 148-149) declara que “[...] na concepção materialista, sujeito e objeto têm existência objetiva e real e, na visão dialética, formam uma unidade dos contrários, agindo um sobre o outro”. Ainda segundo Gonçalves (2015, p. 149), “tomar o método dialético em uma perspectiva materialista representa a superação da dicotomia subjetividade-objetividade, numa afirmação contraditória, mas de contrários em unidade, do sujeito e do objeto”.

Portanto, para estudar e interpretar as funções psicológicas superiores do homem, como faz Vigotski (2007), entendemos ser absolutamente preciso que o método utilizado atenda a essas especificidades do ser humano. Como aponta o autor,

[...] a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VIGOTSKI, 2007, p. 74).

Com essa afirmação, o que queremos é ressaltar a necessidade da utilização de uma metodologia de pesquisa que dê conta de responder à pergunta que constitui a origem de uma investigação em educação, cuja resposta está perpassada de contradições, neste caso, “quais as significações constituídas por professoras da educação infantil acerca da formação continuada?” e, conseqüentemente, atingirmos o nosso objetivo.

Assim sendo, recorremos aos três princípios básicos propostos por Vigotski (2007): o primeiro princípio é a **análise dos processos, e não dos objetos**. Como afirma o psicólogo russo, este princípio demanda dinamicidade, uma vez que o processo do problema pode se modificar. Nesse sentido, é necessário que o pesquisador investigue **como** tal modificação ocorreu e, para isso, precisa recorrer à historicidade do sujeito pesquisado, conforme preconiza a abordagem sócio-histórica.

De acordo com Vigotski (2007), para compreender o fenômeno é preciso estudá-lo em movimento, pois o processo psicológico humano sofre mudanças constantemente. Logo, se fizermos a substituição da análise do objeto pela análise de processo, então, “a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais” (VIGOTSKI, 2007, p. 64).

O segundo princípio a ser considerado trata da **explicação versus descrição**. Se na investigação o pesquisador se limitar a descrever os dados analisados a partir do que é aparente, estará restringindo a análise científica à compreensão do campo empírico, ou seja, à descrição da aparência da realidade. Por outro lado, a explicação vai além da aparência, visando apreender a essência dos fenômenos psicológicos.

Portanto, Vigotski (2007, p. 66) esclarece que “[...] a psicologia nos ensina a cada instante que, embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência”. Assim sendo, a função da explicação é compreender a origem do fenômeno. Nesse caso, quando estudamos a subjetividade, o que buscamos é apreender não os aspectos aparentes do comportamento humano, mas os fenômenos históricos que os constitui. O que queremos dizer é que os nossos estudos não se restringem a observar e descrever a realidade, mas também explicá-la por meio do procedimento de análise, pela teoria utilizada, pela revisão de literatura realizada.

É importante despertarmos para o fato de que as características externas, ou o fenótipo, não se constituem como base para explicar a origem de um fenômeno. De acordo com Vigotski (2007, p. 64), “uma baleia, do ponto de vista de sua aparência externa, situa-se mais próxima dos peixes do que dos mamíferos [...]”, portanto se nos deixarmos satisfazer pelas aparências, nesse caso, não atentaremos para a natureza biológica da baleia “que está mais próxima de uma vaca ou de um veado do que de uma barracuda ou de um tubarão” (VIGOTSKI, 2007, p. 64). Dessa maneira, o que defendemos é a premissa de que “se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda ciência seria supérflua” (MARX *apud* VIGOTSKI, 2007, p. 66).

Sobre a compreensão da complexidade do objeto de estudo e a necessidade de conhecer o que está oculto, Aguiar (2015) confirma que devemos observar o lado escuro da lua, ou seja, penetrar na essência do objeto, ver além do que está aparente, pois a aparência não permite conhecer a realidade.

O terceiro princípio trata do **problema do comportamento fossilizado**. Este princípio nos faz perceber que ao longo do tempo alguns processos psicológicos ficam fragilizados, favorecendo o comportamento mecânico no sujeito, fato que não revela a natureza interna do fenômeno e gera dificuldade nos momentos da análise psicológica.

Para compreender o porquê do comportamento fossilizado, a análise da realidade investigada deve ser dinâmica, o que implica em o pesquisador compreender a origem e o movimento que levaram o sujeito a ter esse comportamento. Isso significa estudar o fenômeno historicamente, isto é, estudá-lo no processo de mudança, de modo que possibilite conhecer fatores que constituem e revelam tal fenômeno. Para Vigotski (2007, p. 68),

[...] esse é o requisito básico do método dialético. [...] Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte –, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é.

Por conseguinte, para não incorrermos no risco de fazermos uma simples descrição do fenômeno observado, mas abranger o processo de desenvolvimento de forma qualitativa, ressaltamos que a nossa análise sobre a apreensão dos sentidos e significados constituídos por professoras da educação infantil acerca da formação continuada, levará em consideração o processo histórico da realidade investigada.

Em vista disso, urge a necessidade de um estudo motivado sobremaneira pela reflexão, mas a reflexão que possibilite o conhecimento do todo no fenômeno psicológico, visto que é

fundamental aprender “como se situar historicamente, como apreender o movimento da história” (SAVIANI, 2011, p. 123).

Portanto, por termos como base a concepção não dicotômica entre sujeito e objeto, compreendemos que a Psicologia Sócio-Histórica, fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, se revela como pressuposto básico para esta pesquisa, pois essa abordagem nos oferece segurança para responder a nossa pergunta. Outrossim, os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica nos outorgam um olhar diferenciado para a realidade investigada e, assim, nos ajudam a conhecer as várias nuances que constituem a objetividade e a subjetividade nos sujeitos pesquisados, tendo em vista a necessidade de compreender os sujeitos desta pesquisa nas contradições que os constituem como seres humanos.

Todavia, ao aplicarmos a metodologia vigotskiana, estamos considerando o sujeito não apenas como produto, mas também como produtor de conhecimento: como pessoa que produz sentidos e significados às coisas, às circunstâncias, à realidade.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO

O campo de pesquisa – três Unidades de Educação Infantil (UEI), pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN (RME) – foram escolhidas de acordo com os seguintes critérios: oferecer turmas de pré-escola (crianças com 4 e 5 anos de idade) e ter em seu quadro professoras que participaram de atividades de formação continuada nos últimos seis anos.

Vale salientar que a escolha para pesquisar especificamente a educação infantil se justifica pelo fato da pesquisadora ter vivido experiências profissionais nessa área, como professora, supervisora e formadora em atividades de formação continuada, o que a despertou para reflexões acerca de como as professoras significam as atividades de formação continuada das quais participam.

Uma das UEI pesquisada funciona apenas no turno matutino e é considerada pela RME Unidade de Porte IV (quantidade de crianças inferior a 100). Duas das UEI funcionam nos horários matutino e vespertino são Unidades de Porte III (com número de crianças superior a 200 e inferior a 300); As três UEI ofertam turmas nas etapas de creche e pré-escola e tem seus Projetos Políticos Pedagógicos fundamentados em documentos oficiais do Município de Mossoró e do Ministérios da Educação, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Todas estão localizadas em áreas periféricas do município e atendem crianças do mesmo bairro e de bairros circunvizinhos. Duas delas são ganhadoras do Prêmio “Escola de

Qualidade”<sup>11</sup>, por destacar-se nas melhorias dos resultados do ensino e serem consideradas, pelo Sistema de Avaliação, acima da média esperada, conforme a Lei de Responsabilidade Educacional.

#### 4.3 OS SUJEITOS DE PESQUISA

Nesta subseção, apresentaremos os sujeitos da nossa pesquisa, três professoras da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN. Faremos aqui descrição dos critérios para escolha das professoras. Em seguida, apresentaremos um breve relato acerca dos desejos delas se tornarem profissionais e sobre os motivos e necessidades que as levaram a escolher a profissão que hoje desempenham. Para caracterizar os sujeitos da pesquisa, trazemos recortes da análise inicial das entrevistas, discorrendo um pouco sobre algumas vivências que as afetaram no exercício da profissão.

A definição dos sujeitos da pesquisa considerou os seguintes critérios: ser professora<sup>12</sup> de Unidade de Educação Infantil (UEI); estar exercendo as suas funções em sala com crianças em idade pré-escolar (4-5 anos de idade); ter participado de atividades de formação continuada nos últimos seis anos; ter disponibilidade para participar da entrevista. As professoras pesquisadas receberão os nomes de Iza, Talia e Fernanda<sup>13</sup>.

É importante esclarecer que as três professoras fizeram graduação em momentos diferentes: enquanto Iza graduou-se no final da década de 1980, Fernanda concluiu pedagogia no ano 2000 e Talia formou-se em 2013. Vale ressaltar que esse não foi um critério traçado para esta pesquisa e sim, uma coincidência na escolha dos sujeitos.

Há 26 anos na educação infantil, o desejo de Iza era cursar Psicologia. Como era uma realidade distante, pois Mossoró não oferecia esse curso, ela optou por cursar pedagogia: *“acredito que eu fiz uma boa escolha e... me identifico bastante, principalmente na educação infantil [...]sem nenhuma demagogia, sou muito realizada profissionalmente”* (IZA, 2017).

A professora acredita ter feito uma boa escolha ao optar pelo curso de Pedagogia, pois para ela, Psicologia e Pedagogia são áreas muito próximas: *“pedagogo é psicólogo e a cada dia a gente sabe que tem que ficar buscando... buscando respostas para os comportamentos [...] algumas atitudes e também é... as deficiências dos alunos [...] das nossas crianças”*. Iza relata

---

11 Iniciativa da Prefeitura Municipal de Mossoró, regulamentado pela Lei Nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010 (Lei de Responsabilidade Educacional).

12 Usamos o termo “professora” porque na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN, o corpo docente é exclusivamente do sexo feminino.

13 Nomes fictícios, escolhidos pelas professoras pesquisadas.

estar em constante procura por aprofundamento dos seus conhecimentos e, então, busca na literatura voltada para a Psicologia, respostas para suas angústias: *“eu não sou de me acomodar ou então só reclamar ‘não, isso aqui não tá certo. O que fulano poderia dizer sobre isso?’ Aí, [...] começo a consultar a psicologia pra vê se tenho algum respaldo e vê se me ajudam em relação àquele momento”*.

Iza participa com frequência de atividades de formação continuada e possui o título de Especialista em Gestão Escolar e de Mestre em Ciência da Religião. Atua numa sala multisseriada, com crianças de quatro e cinco anos (turmas Infantil I e II) numa UEI da Rede Municipal de Ensino.

Antes mesmo da etapa da educação infantil fazer parte na educação básica, Iza já se preocupava com a formação das crianças. Para ela, a sua função deveria ir muito além de alimentar e de cuidar da higiene dos pequenos e, portanto, se alegrou com as mudanças ocorridas a partir da LDBEN 9.394/96, quando a educação infantil passou a ter outros objetivos, que não se limitavam ao assistencialismo. Para além dos cuidados básicos, Iza acredita que pode ajudar no desenvolvimento das crianças de várias maneiras e mostra o seu encantamento com a ampliação das descobertas dos pequenos nos espaços educativos: *“eu me realizo no desenho que ele fez, que antes era garatuja e hoje já apresenta formas”* (IZA, 2017).

A professora se mostra incomodada com a ideia de que quem trabalha na educação infantil são maus profissionais e reforça a tese de que para trabalhar com crianças pequenas é preciso ser um ótimo profissional: *“pra mim, [...] se eu tivesse na direção de uma escola, eu colocaria [...] as melhores professoras na educação... na base. Porque é como a construção de uma casa, porque tem que ter o alicerce”* (IZA, 2017).

Iza se emociona ao recordar alguns momentos vivenciados na UEI. A professora relata ter passado por situações tristes que a afetaram fortemente, casos que acontecem com as famílias e na comunidade, que atingem as crianças e que chegam à UEI: *“Tem casos lá, que dá vontade da gente sair chorando! Eu já cheguei... (chorou)...”* (IZA, 2017). Iza conta fatos que aconteceram na sala:

*[...] a gente pediu pra, pra desenhar a família dela, ela desenhou ela, a criança, a irmã, aí desenhou [...] uma gravura assim maior, como se fosse uma pessoa maior, duas maior e as duas pegando na mão, [...] um de cabelo curto [...] eu sempre questioneei desenho e eu disse ‘quem são esses? Essa é a sua família?’ [...] ‘essa daqui é sua mãe’ e ela disse: ‘não, tia! Essa daqui é tia Helena’, que era a diretora na época. Então, ela identificou Helena como a mãe. E eu disse: ‘essa daqui é sua irmãzinha, aquela, Patrícia?’ Ela disse: ‘é’. Eu disse ‘e essa é você?’ E eu disse ‘e esse do cabelo curto, é o seu pai?’, ela disse ‘não tia, é você’. Porque ela me via, eu como pai e Helena como a*

*mãe. Então a família dela era a escola, gente, e isso me chocou muito, porque quando a criança chega a transmitir, transferir a função da família dela pra uma escola, isso é grave... isso é grave... e eu sei que isso não é ... a gente não tem nenhum controle sobre isso. Isso é um problema social e grave” (IZA, 2017).*

Para ela, as funções da família e da escola estão cada vez mais sendo invertidas:

*Os nossos governantes tão cada vez mais, juntamente com a família, colocando função que não é nossa e isso, a gente se angustia, porque... foge do nosso controle e a gente não tem como controlar isso[...] [...]cada dia mais a gente tá tendo funções que não é a nossa...” (IZA, 2017).*

A professora também relata momentos de alegria, que compensam o trabalho e avigora que o professor da educação infantil precisa ser um profissional que ama o seu trabalho, mas defende que esse amor não pode se confundir com inversão de papéis - que é quando a professora cuida da criança como se fosse a mãe dela - mas sim em cuidar e educar e fazer isso envolvendo a família no processo educativo. Iza assevera que o professor da educação infantil necessita ser um pesquisador, que precisa ajudar a criança a evoluir.

Talia é natural de Mossoró/RN e adora assistir filmes nos momentos de lazer, seus estilos favoritos são romance e comédia. Ser professora não fazia parte dos planos dela, seu maior desejo era ser Assistente Social.

Por duas vezes, ela tentou ingressar no curso de Serviço Social, mas não conseguiu passar no vestibular. O desejo de Talia era ter nível superior sem demora para que pudesse exercer uma profissão, então ela resolveu prestar vestibular para Pedagogia e logo passou nas provas, mas continuava sem querer ser professora. No entanto, o processo do curso de Pedagogia a afetou positivamente e a constituiu profissional da educação.

O primeiro estágio de Talia foi na educação infantil. Ela relembra, feliz, quando chegou pela primeira vez na UEI: “quando eu cheguei aqui né, e foi logo aqui na UEI, pronto me apaixonei, valha, aí eu disse eu quero ser professora!” (TALIA, 2017). Talia fez estágio remunerado na UEI pelo período de dois anos, ao concluir a graduação fez concurso para professora e, há três anos, foi efetivada na UEI em que estagiava. Hoje, ela exerce a função de professora numa turma de Infantil II, com crianças de cinco anos de idade.

A professora recorda os momentos difíceis que passou no início do estágio, numa sala com crianças de creche (três anos) e conta sobre os desafios que enfrentou “as crianças simplesmente não me respeitavam (risos), porque pra eles, só tinha a primeira professora [...]... eu falava com eles, eles nem ouviam... fingiam que não tavam nem ouvindo [...]”(TALIA,

2017). Ela relata que ficou desesperada e que teve vontade de desistir. Mas conta que chegou à conclusão que não podia recusar o trabalho e, com ajuda das colegas, conseguiu superar suas indecisões: *“sempre tinha umas palavras muito... agradáveis né [...] de uma professora e a supervisora [...] que sempre me estimulavam, sempre que elas falavam eu ficava... era uma renovação pra mim e... foi passando (risos)”* (TALIA, 2017). Talia fala que com o tempo foi se apropriando do ser professora e que as conquistas obtidas junto às crianças, pouco a pouco, foram despertando o seu interesse pela profissão.

Talia é especialista em Educação e Contemporaneidade, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e em Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Participa de outras atividades de formação continuada de curta duração com frequência. De acordo com seu relato, procura fazer pelo menos uma atividade a cada semestre, às vezes duas.

Natural de Assu/RN, Fernanda morou nove anos em Natal/RN e, há 30 anos, vive em Mossoró. Ela trabalha numa UEI da RME, numa turma de Infantil II. Fernanda relata que ama o que faz.

O desejo de infância e adolescência de Fernanda era ser jornalista, mas ela destaca que, como toda adolescente, ainda tinha dúvidas quanto à profissão que escolheria. Influenciada por primas, ao concluir o ensino fundamental, cursou o magistério, curso pelo qual logo se identificou: *“foi aí que tive a certeza que eu queria ser professora e estou professora há 24 anos e gosto muito, ou melhor, adoro o que eu faço!”* (FERNANDA, 2017).

Ao concluir o magistério, imediatamente começou a trabalhar como professora numa escola filantrópica, na qual relata ter sido de fundamental importância para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, pois nela aprendeu tudo que precisava pra sua vida inteira: *“enquanto ser um profissional responsável, competente e honesta comigo mesma e com o outro”* (FERNANDA, 2017). Fernanda relata que nessa escola sempre teve bom relacionamento com colegas e alunos: *“Tenho amigas e ex-alunos no facebook, onde ainda recebo deles muitas mensagens carinhosas. Me sinto com dever cumprido. E isso é muito gratificante”* (FERNANDA, 2017).

No ano de 2000, colou grau no curso de Pedagogia, curso que, segundo a professora, contribuiu muito para hoje estar atuando na educação infantil.

Até ser aprovada em concurso público para lecionar na RME, Fernanda tinha experiência apenas no ensino fundamental. Por isso, conta que ficou preocupada quando soube que iria assumir uma turma de educação infantil no município e que perguntava a si mesma: *“[...] será que eu vou saber realmente lidar com crianças?”* (FERNANDA, 2017). Fernanda

ainda relata que, ao chegar na UEI para conhecer o lugar que iria trabalhar, onde o espaço era pequeno e não havia material para trabalhar, ficou apavorada e, ao chegar em casa, chorou.

Mas Fernanda aceitou o desafio e há doze anos trabalha na educação infantil. Suas experiências e vivências a fortaleceram. Segundo ela “[...] *se você hoje me perguntar assim: ‘você quer sair da educação infantil, pra uma escola? Eu vou dizer que não!’*” (FERNANDA, 2017). A professora conta com orgulho que hoje é especialista em Educação Infantil.

Concluimos que o desejo inicial das três professoras pesquisadas era ter profissões diferentes das que seguiram, mas que, devido a motivos distintos, tornaram-se professoras, o que reforça a ideia de o sujeito se constitui ao longo da sua história, na relação com o outro social. Observamos que as escolhas feitas por elas convergiram para que se dediquem e cumpram com suas atividades, pois todas declaram serem realizadas profissionalmente. Completamos que, embora o tempo de serviço das professoras sejam afastados, visto que a primeira professora entrevistada tem vinte e seis anos que atua na educação infantil, a segunda foi efetivada há apenas três anos e a terceira tem doze anos, todas elas vivenciaram momentos que as afetaram positiva e negativamente, afetações essas que as constituíram como profissionais e como sujeitos individuais e sociais.

#### 4.4 PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES: A ENTREVISTA REFLEXIVA

Neste momento, discorremos sobre o processo de produção das informações, a entrevista reflexiva, fundamentada nos estudos de Szymanski (2011). Para sustentar as discussões, utilizamos autores como Aguiar e Ozella (2006), Aguiar (2015), Bogdan e Biklen, (1994) e González Rey (2002).

Na busca de compreender o sujeito pesquisado no processo histórico que o constitui, é importante que o procedimento utilizado para a produção das informações seja coerente à concepção teórico-metodológica que fundamenta a realização de uma pesquisa. Por isso, optamos em usar a entrevista reflexiva no processo de produção das informações, pois consideramos ser a melhor forma de apreender os sentidos e significados constituídos pelas professoras da educação infantil acerca das atividades de formação continuada.

Nessa perspectiva, concordamos com Aguiar e Ozella (2006, p. 229) que a entrevista é “um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados”. A escolha da técnica reflexiva também se deve à sua estrutura pedagógica, uma vez que permite desenvolver, durante a

realização da entrevista, a reflexão crítica dos sujeitos sobre a realidade em que eles atuam e que neste trabalho se constitui como objeto de investigação.

O instrumento tem papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa. Segundo Aguiar (2015, p. 164), a pesquisa de perspectiva qualitativa, “não constitui uma via direta para a produção de resultados finais, e sim um meio para a produção de indicadores”. Para nós, a entrevista reflexiva permite perceber os embaraços que atravessam a relação entre teoria e prática, assim como possibilita ver por vieses distintas informações que serão relevantes na análise dos dados.

Concordamos com Bogdan e Biklen (1994, P. 136), quando dizem que:

As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas. O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso do respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como: "O que quer dizer com isso?" "Não tenho a certeza se estou a seguir o seu raciocínio." "Pode explicar melhor?" O entrevistador estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspectos que mencionou.

Szymanski (2011, p. 11) acredita que a entrevista deve ser vista como “submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece”. Assim como Bogdan e Biklen, Szymanski destaca não somente o papel do entrevistado, mas também do entrevistador e a importância da relação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A esse respeito, Aguiar (2015) situa o instrumento como um meio de comunicação entre o entrevistador e o entrevistado. Sobre o entrevistador, Aguiar (2015, p. 163), disserta que a tarefa dele não é tentar isolar o fato a ser analisado, buscá-lo no seu estado puro, mas “[...] é sim apreendê-lo em seu movimento, em seu processo de constituição, incluindo aí as determinações que lhes são constitutivas, inclusive o próprio orientador/pesquisador”.

A autora ainda reconhece a importância das falas do sujeito pesquisado na entrevista quando menciona que as mesmas não são “simplesmente respostas” e sim “*construções*”.

A fala do sujeito histórico expressa muito mais do que uma resposta ao estímulo apresentado, ou, de outra forma, ela revela uma construção do sujeito, uma construção que é histórica, na qual a situação de intervenção em que está inserido [...] entra como mais um dos elementos, determinações, para a construção da sua fala (AGUIAR, 2015, p. 163).

No caso desta pesquisa, os processos de formação continuada são parte constitutiva dos sentidos das professoras da educação infantil, assim como os momentos da nossa entrevista enquanto pesquisadores constituem tanto a nós mesmo quanto às professoras pesquisadas. Por isso, no processo da entrevista, ficamos sempre atentos à forma de comunicação e ao diálogo com as professoras pesquisadas, pois este momento se constituiu em “mais uma das múltiplas determinações constitutivas dos sentidos produzidos pelos nossos sujeitos” (AGUIAR, 2015, p. 163).

Szymanski (2011, p. 11) se reporta a Maturana para referir-se ao “entrelaçamento das emoções em todas as atividades humanas” e diz que a comunicação entre os sujeitos da pesquisa no momento da entrevista deve ser um processo reflexivo e que não pode acontecer separadamente das emoções. Segundo ela “no conversar, portanto, temos um contínuo ajuste de ações e emoções” (Idem). Concordamos com a autora que esta situação é uma condição que não pode ser ignorada por nós, pesquisadores nos momentos de interação com os sujeitos da pesquisa, já que, embora as emoções não sejam diretamente objeto de estudo nesta pesquisa, as emoções e os sentimentos “permanecem como pano de fundo durante todo o processo”. (SZYMANSKI, 2011, p. 12).

Acreditamos que utilizar a entrevista reflexiva possibilitou situações de interação e confiabilidade entre nós, protagonistas da pesquisa – entrevistador e entrevistado. De acordo com Szymanski (2011) este fator é fundamental. Segundo ela, o entrevistador tem um conceito já formado sobre o entrevistado. Ele precisa de informações e a pessoa entrevistada pode fornecer dados relevantes para responder à pergunta geradora da sua pesquisa. Por outro lado, o entrevistado já formulou considerações acerca do entrevistador e, de antemão, entende que é detentor de informações importantes que vão contribuir para a pesquisa do outro.

A autora ainda ressalta que é essencial refletir sobre a questão da desigualdade entre entrevistador e entrevistado, no que se refere “a poder e participação de quem é entrevistado” e nos faz considerar que na entrevista “a questão da desigualdade de poder” deve ser suplantada pela aceitação “de que todo saber vale um saber” e assim, pelo diálogo, “buscar uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação” (SZYMANSKI, 2011, p. 13). Em razão disso, fica evidente que o processo de produção das informações “é tão importante para a pesquisa social quanto o significado que está sendo produzido” (GUBRIUM, *apud* SZYMANSKI, 2011, p. 14).

Conforme Szymanski (2011, p. 15),

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma nova horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quando a busca de horizontalidade.

Nesses termos, Szymanski (2011) nos apresenta a entrevista reflexiva como ferramenta que poderá auxiliar na construção de uma condição de horizontalidade, como forma de refletir sobre a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão dela pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, na perspectiva de um protagonista se ver no outro.

Portanto, o que justifica a nossa escolha pela entrevista reflexiva é o fato de que este instrumento permite tratar o processo de pesquisa não como um mero processo de coleta de dados, mas um processo de produção de dados da realidade, uma vez que a relação pesquisador e sujeito de pesquisa constitui-se como um campo de discussão que permite a reflexão crítica sobre o objeto investigado. É nesse ponto de aproximação (pesquisador e sujeito de pesquisa) que a entrevista reflexiva pode contribuir com a produção de dados no campo da pesquisa fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica.

Considerando o exposto, descrevemos a seguir o desenvolvimento da nossa pesquisa, que foi realizada em dois encontros individuais. Utilizamos um roteiro para a entrevista, uma vez que a nossa pretensão é nos apropriar dos sentidos e significados constitutivos da fala dos sujeitos entrevistados, afinal esperamos obter informações que contribuam para respondermos à nossa pergunta e não queremos incorrer no risco de criar expectativas que estão além dos nossos objetivos.

Os passos seguidos nesse momento de entrevista foram: **o contato inicial** que, primeiramente, com o intuito de oferecer um mínimo de segurança às participantes, pedimos o consentimento da direção e da supervisão (onde há supervisão) da Unidade de Educação Infantil para abordar as professoras. Em seguida, nos apresentamos como pesquisadores às professoras, solicitando, conforme orienta Szymanski (2011, p. 20), “a participação voluntária e cooperação”, assim como a permissão para gravação da entrevista, conforme consta nos princípios éticos no processo de pesquisa. Isso porque seguimos a orientação de Bogdan e Biklen (1994, p. 75), quando afirmam que “[...] em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo”. Os autores ressaltam ainda que “tal como as palavras *sexo* e *cobras*, a ética é uma palavra com uma

forte carga emocional e plena de significados ocultos. Nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética”. Portanto, não devemos nos deixar levar por práticas que possam dissuadir a integridade da pesquisa.

Este também foi o momento de falarmos às participantes sobre o nosso objeto de pesquisa, assim como do objetivo, o que acreditamos, ficou claro também para elas. Foi também o momento em que fizemos uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual as professoras, dentre outros critérios, declararam participar como voluntárias desta pesquisa. Informamos às participantes da disponibilidade da gravação e transcrição para que elas pudessem retirar e/ou acrescentar dos fatos narrados aqueles que julgassem necessário, assim como as deixamos cientes de que, sempre que desejassem, teriam acesso aos seus depoimentos. Agindo dessa forma, tivemos um respeito ético com os sujeitos da pesquisa, garantindo-lhes o direito de acesso às significações que atribuímos àquilo que elas falaram no contexto da entrevista.

Este momento ocorreu de forma gradual e progressiva e foi determinante para desenvolver a aproximação e criar um clima de respeito e confiabilidade entre entrevistador e entrevistado. Como sugere González Rey (2002, p. 58), o contato inicial deve ter início “com intercâmbios informais e relaxados que favoreçam a disposição dos participantes em trazer as suas próprias reflexões e problemas, que seriam utilizados para estimular construções cada vez mais profundas dos sujeitos estudados”. Acreditamos que todos esses aspectos transformaram a apresentação dos protagonistas numa relação recíproca entre as duas partes.

Dessa maneira, na condução da entrevista, conforme sugere Zsymanski (2011), iniciamos com um **aquecimento** na perspectiva de estabelecer um clima mais informal para o momento, quando fizemos um levantamento sobre a formação, tempo de magistério, percurso profissional, entre outras questões condizentes com o objetivo da pesquisa. Para a autora,

A fase inicial da entrevista, depois da apresentação formal da pesquisa, poderá ter um pequeno período de aquecimento para a apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais formal. É nesse momento que se obtém os dados que se consideram necessários a respeito dos participantes que eventualmente, poderão ser completados ao final (SZYMANSKI, 2011, p. 25).

Em seguida, o enfoque seguiu com a **questão desencadeadora**, cuja base de elaboração é o objetivo da pesquisa. “Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampliando o suficiente para que ele escolha por onde quer começar” (SZYMANSKI, 2011, p. 29). A questão desencadeadora

foi elaborada de diferentes maneiras, com o intuito de evitar formulações que poderiam se distanciar do objetivo da investigação. Sabemos que possíveis dificuldades poderiam surgir no momento de elaboração da questão desencadeadora, então optamos por dar importância a critérios sugeridos por Szymanski (2011, p. 31-32):

- a) a consideração dos objetivos da pesquisa;
- b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
- c) o cuidado de evitar indução de respostas;
- d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante;
- e) a escolha do termo interrogativo. Questões que indagam o “porquê” de alguma experiência do entrevistado receberão respostas indicadoras de causalidades, na maioria das vezes elaborações conceptuais mais do que narrativas de experiências. Se o objetivo da pesquisa for a compreensão das relações de casualidade que os participantes atribuem às suas experiências, a escolha do “porquê” é justificada. Questões que indagam o “como” de algumas experiências induzem a uma narrativa, a uma descrição. A partícula “para que” indaga pelo sentido que orientou uma escolha.

Portanto, a autora ressalta que “o primeiro cuidado na entrevista reflexiva está na elaboração da questão a ser dirigida ao participante, pois, proposta de forma correta, a resposta trará insumos para a pesquisa que se está realizando” (p. 36), o que facilitará a apreensão dos sentidos e significados constituídos pelo(s) entrevistado(s).

Vale observar que na entrevista, assim como sugere Szymanski, demonstramos atenção e compreensão ao discurso das professoras, o que possibilitou às entrevistadas compreender nossas ideias e vice versa. Tal afirmação se deve ao fato de que o diálogo aconteceu com influência mútua entre os protagonistas.

O que Szymanski (2011, p. 37) chama de **expressão da compreensão** deve ser entendida não apenas como de “[...] caráter descritivo e de síntese da informação recebida”, mas, sobretudo, considerar que “refere-se ao conteúdo verbal, basicamente, mas pode trazer alguma referência ao tom emocional e aos índices não verbais percebidos [...]”.

Devido a algumas expressões confusas, durante a entrevista, certos esclarecimentos foram necessários, tanto da nossa parte quanto da parte das professoras entrevistadas. As questões de esclarecimento foram importantes porque expressaram o que ficou oculto, pois segundo Szymanski (2011, p. 46), numa entrevista podem acontecer discursos e/ou expressões truncadas ou confusas e ainda diálogos internos, os quais podem “indicar ocultamentos”.

Diante de respostas rasas quando tratamos das atividades de formação continuada, lançamos mão das **questões de aprofundamento**, quando empregamos novos questionamentos

de comparação que possibilitaram a “compreensão de aspectos do fenômeno que podem não aparecer no fluxo discursivo da fala” (SZYMANSKI, 2011, p. 52) e, assim, melhorou a confiabilidade das informações.

Por fim, após a transcrição da entrevista, apresentamos o documento escrito com a pré-análise para que as professoras entrevistadas pudessem fazer as considerações e ajustes que julgassem necessários. Acreditamos que a **devolução** foi necessária, porque o conhecimento na situação de entrevista foi produzido de ambos os lados. A devolução fez gerar uma situação de equilíbrio nas relações entre os protagonistas, além de que se configurou em cumprimento de princípios éticos que envolveram a pesquisa.

Nesse momento, há a possibilidade de se ter o conhecimento do impacto da primeira entrevista no modo de perceber o fenômeno por parte do entrevistado e obter-se uma ampliação da compreensão dele, por parte do pesquisador. É quando o entrevistado pode apresentar modificações eventualmente geradas pelo processo de reflexão – primeiro durante a primeira entrevista, depois no período entre uma e outra e, em seguida, na comparação de sua interpretação com a do entrevistador (SZYMANSKI, 2011, p. 55).

Diante da necessidade, realizamos outro encontro para esclarecimentos, solução de dúvidas por nós encontradas. Mas não somente isso. Também realizamos esse encontro para que as professoras pesquisadas pudessem fazer reafirmações, acréscimos, esclarecer questões das sessões anteriores, promovendo, assim, a possibilidade de reflexão crítica sobre as atividades de formação continuada vividas no campo da docência na educação infantil.

Cabe ressaltar que, ao final da análise e interpretação das falas das professoras, encaminhamos o material para que elas pudessem fazer uma leitura prévia de como seus discursos foram interpretados. Achamos que esse procedimento foi importante porque acreditamos que o contato precedente com o texto interpretado antes da sua publicação oportunizou que as professoras se posicionem criticamente acerca do que foi escrito, além de que oferecemos a elas a oportunidade de fazer outros esclarecimentos julgados necessários. Entendemos também que proceder dessa maneira contribuiu para tornar mais significativa a participação e contribuição das professoras para pesquisas na área da educação.

## 5 A ANÁLISE DOS DADOS: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Nesta subseção apresentamos o recurso analítico interpretativo utilizado nesta pesquisa para apreender o real, os núcleos de significação. Trata-se de uma proposta metodológica que permite compreender o sujeito em movimento, desnaturalizando os processos.

Uma proposta metodológica, para analisar as informações construídas na produção de informações para uma pesquisa fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica, precisa conter elementos que sejam capazes de apreender a constituição dos sentidos e significados expressos na fala do sujeito pesquisado. Assim, atentar para o que dizem Aguiar, Soares e Machado (2015a), é fundamental. Os autores entendem que

[...] a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas do mesmo, o que exige coerência entre o referencial teórico-metodológico e os procedimentos utilizados para produção de análise dos dados da pesquisa deve ser observada (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015a, p. 37892).

Nessa perspectiva, reforçamos que a nossa intenção na pesquisa é perceber para além do que está aparente e que, para tanto, teremos o empírico como ponto de partida, o que facilitará a compreensão de “homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 224), atravessado pelas contradições que o constituem.

Por isso, para a análise das informações produzidas na entrevista reflexiva, trabalhamos com a proposta metodológica núcleos de significação, já que esta metodologia se configura como um procedimento de análise que segue princípios da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico e Dialético. Nesses termos, é o procedimento dos núcleos de significação que nos dará suporte para analisar as significações constituídas por professoras da educação infantil acerca da formação continuada. Noutras palavras, essa proposta nos permite perceber e interpretar o que os sujeitos da pesquisa sentem e pensam acerca da realidade vivida no campo da formação continuada.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 10),

Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu

pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência.

Os autores partem do pressuposto vigotskiano de que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 226). No entanto, o pensamento pode fracassar,

[...] não se realizando como palavra. Dessa forma, para que se possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 227).

Nesse ínterim, o pensamento passa por variadas transformações para, enfim, se manifestar em palavras numa relação de mediação entre ambos.

A proposição de Aguiar e Ozella (2006, p. 226) é que “por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as **zonas mais instáveis, fluidas e profundas**, ou seja, para as **zonas de sentido**” (grifo nosso). Os objetivos dos autores consistem fundamentalmente em:

[...] instrumentalizar o pesquisador, a partir dos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito acerca da realidade com a qual se relaciona. Os autores também objetivavam, implicitamente, socializar o modo como realizavam suas pesquisas tendo como base o método histórico-dialético (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015a, p. 37895).

Assim como propõem Aguiar, Soares e Machado (2015b, p. 62), discutimos a proposta metodológica núcleos de significação sob o prisma da compreensão da “*dimensão histórico-dialética* do método que fundamenta seus procedimentos” (itálico dos autores). Nesses termos, compreendemos que ao utilizar o método histórico-dialético teremos grandes chances de penetrar na realidade pesquisada.

Para chegarmos aos núcleos de significação, seguimos alguns passos fundamentais, a saber: levantamento dos pré-indicadores, sistematização dos indicadores e a construção dos núcleos de significação. Aguiar, Soares e Machado (2015b, p. 63) chamam a atenção para o fato de que:

[...] esse processo não deve ser entendido como uma sequência linear. Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a **totalidade dos elementos objetivos e subjetivos**

que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as **contradições** que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as **significações** constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa (destaque nosso).

O processo de levantamento dos pré-indicadores acontece, primeiramente, no momento de leitura das informações produzidas. São leituras recorrentes do material produzido. Nelas, busca-se falas que, conforme apontam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61-62), “já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas”.

No momento de levantamento dos pré-indicadores a análise foi reiterativa, assim podemos apreender aspectos particulares das falas das professoras considerando a totalidade pensamento e linguagem, sentidos e significados, afeto e cognição que as constitui como sujeitos. Para tanto, estamos de acordo que “temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribuí significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 229-230).

Ressaltamos, juntamente com Aguiar, Soares e Machado (2015b, p. 64), que os pré-indicadores não devem ser concebidos como produtos descolados da realidade, mas, sobretudo, como “construção social”, porque eles não devem ser vistos “como discursos acabados em si mesmos, plenos e absolutos, mas como teses que, na tríade dialética (tese-antítese-síntese), se configuram como produções subjetivas mediadas por objetivações históricas das quais o sujeito se apropria”.

Desse modo, após gravada e transcrita a entrevista, foi feita a organização do material mediada por leituras recorrentes com a finalidade de nos apropriarmos do que foi dito pelas professoras pesquisadas. Após as sucessivas leituras, o primeiro passo foi organizar dialogicamente os pré-indicadores, a partir da fala das professoras entrevistadas. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 230), neste momento, os temas que surgem são “caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc”.

Por considerarmos que as teses, definidas como pré-indicadores, não respondem, de imediato, às nossas perguntas, passamos para o passo seguinte que foi articular os pré-indicadores, isto é, sistematizá-los em indicadores.

[...] é na tensão das relações entre as teses, isto é, na intensidade e na natureza da forma pela qual elas se articulam, que o pesquisador deve concentrar seus

esforços de análise a fim de apreender e organizar os indicadores que constituirão os núcleos de significação do sujeito (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015b, p. 67).

Nesse momento, tivemos a oportunidade de nos aprofundar ainda mais nas significações constituídas pelas professoras, já que a finalidade da aglutinação dos pré-indicadores em indicadores “é alcançar uma abstração que lhe permita ter uma aproximação maior dos sentidos constituídos pelo sujeito” (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015b p. 66-67).

Na sistematização dos indicadores, as informações foram aglutinadas por critérios de similaridade, complementaridade ou contradição, expostas no primeiro passo. Aguiar e Ozella (2006) chamam a atenção para o fato de que os critérios por aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Segundo os autores,

Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 230).

Nesse momento, pudemos avançar para nomear alguns indicadores que continham significados e estavam de acordo com os objetivos propostos na pesquisa, assim como pelas expressões utilizadas pelas professoras pesquisadas. Como pontuam Aguiar e Ozella (2006, p. 230),

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Os autores concluem que “esse momento já caracteriza uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 230). Entretanto, apesar de ser este um momento de análise, concordamos com Aguiar, Soares e Machado (2015b, p. 68) que a sistematização de indicadores também tem natureza sintética “de modo que, para desvendar as relações de negação, é fundamental a busca de articulação parte/todo, movimento marcadamente de síntese”.

Dessa forma, temos no primeiro momento do processo o levantamento dos pré-indicadores, ao analisar as falas dos sujeitos da pesquisa (**tese**), a apreensão dos seus significados, ao passo que na sistematização dos indicadores, a nossa finalidade é apreender as contradições (**antíteses**) que constituem a fala do sujeito. Assim, nesse processo que considera tríade dialética (tese-antítese-síntese), articulamos os pré-indicadores considerando as relações de contradições existentes entre eles para compor os indicadores. A partir de então, a nossa finalidade foi avançar para o processo de **síntese**, ou seja, apreender as significações construídas por professoras da educação infantil acerca das atividades de formação continuada, por meio da construção dos núcleos de significação.

Nesta terceira etapa, iniciamos o processo de articulação dos indicadores com a finalidade de organizar os núcleos de significação nomeados anteriormente. Aguiar e Ozella (2006, p. 231) chamam a atenção para ficarmos atentos à quantidade de núcleos nomeados, que deve ser reduzido, para não incorremos no risco de diluirmos os núcleos e retornarmos aos indicadores.

Na construção dos núcleos de significação, retomamos o processo de síntese, no intuito de desvelar o que está oculto na fala dos sujeitos, mediante articulação dialética dos indicadores (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015b). Neste momento, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), buscamos a superação dos passos dados anteriormente.

O passo seguinte foi o processo de análise e interpretação dos núcleos. Esse processo foi realizado em duas fases: primeiramente intranúcleo, quando, a partir da articulação dos indicadores, fizemos a discussão dos núcleos de significação. Posteriormente, avançamos para o processo de interpretação internúcleos, momento em que foi feita a interpretação das zonas de sentidos, ou as considerações acerca das interpretações.

Conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 231),

Nesse momento, temos a realização de um momento da análise mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto sócio-histórico, à luz da teoria.

Esse processo analítico-sintético possibilitou percebermos semelhanças e/ou contradições que novamente revelam o movimento do sujeito. Tal processo permitiu a apreensão das significações constituídas por professoras da educação infantil acerca da formação continuada.

Cabe observar que a fase de interpretação internúcleos não se resumiu em fazer um caminho de volta à fala inicial das professoras, já que o movimento de síntese é formado pela articulação do pensamento e da fala dos sujeitos, ou seja, as palavras, “entendidas como elementos históricos e contraditórios que constituem ‘esse’ caminho inverso, isto é, palavras que, uma vez produzidas pelo sujeito, são mediadas por sentidos e significados sobre a realidade na qual atua” (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015b, p. 71).

Portanto, analisamos que, para construir os núcleos de significação, precisamos fazer um caminho que considere as partes que constituem o todo de maneira dialética e que não devemos deixar que um processo se sobreponha ao outro, pois cada fase tem a sua importância.

Assim, consideramos que utilizar a proposta metodológica dos núcleos de significação permitiu nos aproximar das zonas de sentido dos sujeitos pesquisados. Dessa maneira, a análise e interpretação foi feita com foco na movimentação, na desnaturalização dos processos, pois só dessa forma conseguiremos desvelar o real que constitui o objeto desta pesquisa.

## 5.1 PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Nesta subseção, apresentamos o processo de constituição dos núcleos de significação, cujo movimento foi ilustrado anteriormente. A organização e sistematização do processo de análise e interpretação foram necessárias, uma vez que a articulação entre os pré-indicadores e os indicadores passa por um movimento dinâmico de associação das falas selecionadas, a fim de que estas sintetizem as informações produzidas de modo a superar as etapas anteriores, na tentativa de compreender as falas dos sujeitos.

Assim, os pré-indicadores foram levantados após diversas leituras do material produzido junto às professoras, sujeitos da pesquisa. Ressaltamos que essa etapa do processo consiste em identificar palavras que “revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito [...]” (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015b, p. 61-62) e que, portanto, é considerada como a linguagem que carrega sentidos, a totalidade dos sujeitos.

O resultado da articulação dos pré-indicadores foi a sistematização dos discursos das professoras, ou seja, ideias similares, complementares e/ou contrapostas foram articuladas a fim de formar um possível indicador. Por exemplo, com base nos critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição, propostos por Aguiar e Ozella (2013), um discurso que só foi proferido uma vez foi articulado a outro para então construir os indicadores de forma sintética.

Por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, esta é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015b, p. 62).

Nesse processo, foram constituídos 17 indicadores. Os indicadores foram originados do levantamento de 101 pré-indicadores (Apêndice).

Concluída a etapa de articulação dos pré-indicadores e sistematização dos indicadores, passamos à terceira etapa: a de sistematização dos núcleos de significação. De acordo com Aguiar e Ozella (2015, p. 62), nesta etapa “o que se pretende é a sistematização dos núcleos de significação, resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada”. Assim, a partir dos indicadores construídos, constituímos 4 (quatro) núcleos de significação, conforme quadro 9.

**Quadro 9:** Organização do processo para construção dos Núcleo de Significação, a partir dos Indicadores.

Indicadores	Núcleos de Significação
(11) Ser ou não ser professora: necessidades e motivos de escolher uma profissão (17) Formação inicial: críticas e contribuições à prática educativa na educação infantil (6) Críticas à formação continuada (13) Indícios da prática assistencialista na educação infantil (12) Afetos produzidos na carreira docente do professor da educação infantil	Núcleo de Significação 1 <b>Formação inicial e continuada no campo da educação infantil: críticas e contribuições</b>
(1) A busca de respostas como necessidade de formação (4) Políticas de formação: compromissos e perspectivas (14) Valorização profissional e necessidade de formação continuada (16) Formação continuada/importância do supervisor pedagógico	Núcleo de Significação 2 <b>Necessidade de formação continuada: compromissos e perspectivas de valorização profissional</b>
(2) A pesquisa e o planejamento como base do processo de ensino (3) A relação entre sujeitos como processo formativo (7) Metodologia de formação	Núcleo de Significação 3 <b>Metodologia de formação continuada: pesquisa, planejamento e relação entre sujeitos</b>
(5) Formação: articulando teoria, prática e reflexão	Núcleo de Significação 4

(8) A necessidade de conhecer o nível de aprendizagem e desenvolvimento	<b>Vivências de formação continuada: relacionando teoria, prática e reflexão</b>
(9) Formação continuada nas vivências: “quando a gente aprende, consegue ver com outros olhos”	
(10) Formação para o cuidado e a educação na infância	
(15) Dificuldade de adaptação na educação infantil	

**Fonte:** Produzido pela pesquisadora.

O quadro 9 representa, conforme orientam Aguiar e Ozella (2013), a articulação e sintetização de todo o processo de análise e interpretação das informações construídas, no nosso caso, por meio da entrevista reflexiva. O quadro possibilita uma melhor visualização do procedimento que está focado na apreensão da realidade vivida pelas professoras da educação infantil nas atividades de formação continuada das quais participam, permitindo aos pesquisadores aproximar-se dos sentidos e significados constituídos por essas professoras acerca da realidade na qual vivem.

## **6 PROCESSO ANALÍTICO E INTERPRETATIVO: APROPRIAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS PELAS PROFESSORAS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (ANÁLISE INTRANÚCLEOS)**

A natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura (VIGOTSKI, 2000a).

Nesta seção, partimos para mais uma etapa do processo de construção dos núcleos de significação, buscando realizar uma análise interpretativa das informações produzidas junto aos nossos sujeitos, ou seja, a análise e interpretação intranúcleos, momento em que tentamos sintetizar o movimento dialético entre as falas dos sujeitos (tese) e as contradições da realidade que as constituem (antíteses).

Importante salientar que durante a análise e interpretação, utilizamos o modo *itálico* para as falas das professoras, a fim de que estas não sejam confundidas com as citações de autores que nos ajudam a compreender o movimento de constituição e revelar as significações das professoras sobre a realidade delas.

### **6.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRÍTICAS E CONTRIBUIÇÕES**

O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie, e assim deve ser entendido (VIGOTSKI, 2001).

O núcleo de significação 1, foi construído com base em 5 (cinco) indicadores os quais revelam indícios de como os sujeitos desta pesquisa significam as atividades de formação continuada das quais participam: 11) Ser ou não ser professora: necessidades e motivos de escolher uma profissão; 17) Formação inicial: críticas e contribuições à prática educativa na educação infantil; 6) Críticas à formação continuada; 13) Indícios da prática assistencialista na educação infantil; 12) Afetos produzidos na carreira docente do professor da educação infantil.

O indicador 11 aparece como revelador dos motivos que moveram as necessidades dos sujeitos pesquisados tornarem-se professoras, uma vez que os desejos de cada uma delas era ter outra profissão; os indicadores 17 e 6 manifestam a forma que as professoras concebem cada momento de formação, seja a formação inicial ou a continuada, fazendo críticas e revelando contribuições da graduação, pós-graduação e atividades de formação continuada no contexto

de docência no âmbito da educação infantil; os indicadores 13 e 12 trazem indícios de que a forma assistencialista ainda se manifesta na prática pedagógica e que produz afetos que precisam ser entendidos pelas professoras.

Considerando que para apreender os elementos determinantes das formas que levam as professoras a significarem as atividades de formação continuada, se faz necessário percebê-las como sujeitos históricos, que se constituem subjetivamente na relação com o mundo que as cerca. Por conseguinte, iniciamos a entrevista instigando as professoras a relatarem acerca da vida pessoal, do que as levou a serem professoras. Fizemos dessa forma porque achamos necessário conhecer a história dos sujeitos, no intuito de evidenciar o seu processo de constituição pessoal, social e profissional, porque, para além da sua ligação com o mundo e com a sociedade, o homem “se constitui sob determinadas condições sociais, resultado da atividade de gerações anteriores” (AGUIAR, 2000, p. 126).

Entre outros aspectos, o indicador 11 revela os sentidos e significados que moveram Iza, Talia e Fernanda tornarem-se professoras. Aqui cabe destacar que os desejos de cada uma delas era ter outra profissão que não era seguir o magistério. O desejo delas, por motivos diversos, estava além das suas possibilidades o que as levou a enveredar por outro caminho: o da docência. Iza declara não ter certeza do porquê não seguir a profissão desejada: “[...] *de início, eu pensava em ser psicóloga [...] acredito que... por obra divina [...] comodismo, porque não havia em Mossoró, só em Natal, então eu optei por pedagogia*” (IZA, 2017).

Já Talia acredita que, por ter estudado a vida inteira na escola pública, não conseguiria vencer a concorrência para vagas na faculdade de Serviço Social, mas, mesmo assim, ela tentou. No entanto, a sua vontade maior para o momento era entrar na faculdade, por isso optou por fazer vestibular para Pedagogia.

*[...] primeiramente, eu não queria ser professora, eu tinha muita vontade de cursar serviço social [...]. Ainda tentei por 2 anos [...] vestibular, né, pra serviço social. [...] eu disse: ‘não, então não vai dar mais, eu vou ter que tentar um que eu consiga entrar’ [...]* (TALIA, 2017).

Fernanda declara outros motivos que a levaram a escolher a docência como profissão, apesar do seu sonho ser outro: “[...] *era o meu sonho ser jornalista. Só que nesta fase nem sempre a gente tem uma certeza, uma convicção do que realmente a gente quer, mas esse era o meu sonho*” (FERNANDA, 2017).

Talia ainda revela que, ao cursar Pedagogia, tinha uma certeza: “[...] *me inscrevi pro vestibular e fiz pra pedagogia e passei, entrei logo, aí eu disse ‘pronto, agora eu vou fazer pedagogia, mas eu não quero ser professora’ (risos)*” (TALIA, 2017). Acreditamos que os

sentidos por ela atribuídos à docência revelam a sua apreensão individual do fenômeno: “*vou fazer pedagogia, mas eu não quero ser professora (risos)*”, pois como aponta Vigotski (2001, p. 465), “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na nossa consciência”.

Inferimos que a forma de Talia significar a profissão docente, assim como os seus sentidos estão ligados ao que é construído culturalmente pela nossa sociedade de que a atividade pedagógica carrega os embaraços da desvalorização do professor.

De certo modo, as condições de trabalho do professor reduzem a atratividade pela profissão, sobretudo se for considerar o momento histórico de transformações no âmbito educacional e as condições salariais dos profissionais da educação. São questões objetivas que incitam o discurso de desvalorização do professor: baixos salários, carga horária excessiva, salas de aula superlotadas, falta de prestígio e de respeito por parte da sociedade e até mesmo por parte do próprio professor, entre outros fatores.

No entanto, importante se faz refletir acerca do discurso que exalta a desvalorização do professor. Vale observar que demarcar o processo de significação do trabalho docente pela desvalorização pode contribuir para a perpetuação desse discurso, assim como para sua sobreposição às questões de luta por melhores condições de trabalho e equidade salarial.

O discurso de Talia deixa evidente que ela tinha motivos para escolher o curso de Pedagogia, pois a mesma vislumbrava possibilidades de escolha no curso que apontavam para além da docência. Então, os motivos impulsionaram a professora a decidir-se por seguir a profissão. Foram essas possibilidades de escolha que a levaram a ter certeza do que queria fazer e a fizeram tomar a decisão:

*[...] eu olhei a grade... curricular, né, do curso de pedagogia e tinha, tinha coisas a ver com o serviço social, pronto! O pedagogo pode trabalhar no hospital... né, pode trabalhar em vários lugares que o assistente social trabalha [...] pronto, então eu vou fazer pedagogia (TALIA, 2017).*

Longarezi e Puentes (2017a, p. 99), chamam a atenção para o fato de que “[...] o sentido está diretamente vinculado ao motivo que impulsiona o sujeito ao objeto para o qual suas ações estão direcionadas”.

Corroborando os autores, confirmamos que o que fez Iza decidir por cursar Pedagogia também revela que seus sentidos pessoais estão associados aos motivos e necessidades que, embora a tenham levado a escolher Pedagogia, não estavam voltados para o magistério.

*[...] eu acho que desde o início, até porque [...] eu acho que pedagogo é psicólogo e a cada dia a gente sabe que tem que ficar [...] buscando respostas para os comportamentos [...] algumas atitudes e também é... as deficiências dos alunos, né, [...] das nossas crianças. Então acho assim, que a gente termina sendo psicóloga (IZA, 2017).*

O que fez Fernanda optar por fazer Pedagogia está relacionado aos afetos constituintes da vivência no magistério de pessoas da sua família, no caso as suas primas, que relatam pontos positivos dessa modalidade de ensino que a atraem e também à questão da sua própria experiência no curso do magistério:

*[...] quando eu terminei o ensino fundamental, que eu ingressei no nível médio, eu fui fazer o magistério, pois minhas primas faziam, e diziam que era muito bom. Iniciei o magistério e comecei a gostar. E nesse processo eu me identifiquei. Gostei tanto que optei em fazer o curso de pedagogia, que foi aí que tive a certeza, que eu queria ser professora e estou professora há 24 anos e gosto muito, ou melhor, adoro o que eu faço! (FERNANDA, 2017).*

As necessidades superiores, que são próprias do humano, têm caráter social. De acordo com Longarezzi e Puentes (2017b, p. 43) “sua satisfação não conduz diretamente a suprimir uma ou outra necessidade biológica do organismo. Elas estão motivadas pelas condições de vida da sociedade”.

Assim, as necessidades de Iza, Talia e Fernanda não eram, inicialmente, diretamente ligadas à vontade de tornarem-se professoras. O que elas queriam era atuar em outras áreas. Porém, essas necessidades foram se constituindo à medida em que passaram a atuar, de alguma forma, no campo da docência, seja por meio do magistério, da atividade de estudo e de estágio curricular realizados como acadêmicas do curso de Pedagogia, por meio da própria experiência diretamente realizada na atividade docente. É a partir de suas experiências nessas atividades que elas passam a constituir novas necessidades, isto é, necessidades que vão potencializar o seu processo de ressignificação da atividade docente.

Assim, depois que apreendemos as significações acima, isto é, àquelas que mediarão Iza, Talia e Fernanda na escolha pela docência, partimos agora para análise e interpretação dos indicadores 17) Formação inicial: críticas e contribuições à prática educativa na educação infantil e 6) Críticas à formação continuada, que compõem este núcleo de significação. Esses dois indicadores serão analisados e interpretados em conjunto, pois os mesmos permitem apreendermos as significações constituídas pelas professoras, tanto sobre a formação inicial quanto à formação continuada. Estes indicadores carregam a possibilidade da crítica e

despontam contribuições da graduação, pós-graduação e outras atividades de formação continuada para o contexto de docência no âmbito da educação infantil.

Ao questionarmos as professoras sobre o que o curso de Pedagogia proporcionou em termos de formação para atuar na educação infantil, Iza declara que as contribuições do curso de Pedagogia foram de fundamental importância para a construção do seu saber, mas que, devido trabalhar dois turnos, ela não pôde aproveitar o que o curso ofertou:

*[...] contribuiu, claro que contribui e tem umas disciplinas que é fundamental [...] a psicologia, como eu citei, é fundamental, mas eu acho que ficou muito a desejar. Eu não tô culpando a universidade, mas, talvez, eu particular tive culpa de, devido às atribuições, porque eu já trabalhava dois expediente quando eu concluí (IZA, 2017).*

Já Fernanda relata que muitas vezes precisa voltar ao que estudou na graduação para compreender questões do dia-a-dia com as crianças da educação infantil. Ela declara a importância que o curso de Pedagogia tem para o seu desempenho profissional, mas reconhece que o curso teve mudanças e que hoje ele está melhor.

*No curso de pedagogia estudamos os vários teóricos, diversos autores, entre eles, Piaget, Vigotski, Freud e tantos outros. Muita coisa é... nós conseguimos resgatá-los quando passamos a atuar e precisamos entender sobre a questão das fases da criança. [...] Com certeza contribuiu muito. [...] também eu lembro que tinha uma disciplina, sobre educação infantil..., mas, hoje em dia eu vejo que está bem melhor (FERNANDA, 2017).*

Com base nos relatos acima, embora as professoras Iza e Fernanda mencionem a contribuição da graduação para as suas práticas, percebemos e destacamos algumas falas que revelam significações de que no curso de Pedagogia a educação infantil ainda é pouco discutida.

Quando Iza diz que “*tem umas disciplinas que é fundamental [...] a psicologia, como eu citei, é fundamental*”, percebemos que ela reconhece a importância da disciplina psicologia para o pedagogo atuar com crianças pequenas, no entanto, ela não especifica qual conhecimento da psicologia foi fundamental para o trabalho na educação infantil, como também não aponta para disciplinas específicas que contribuíram para o seu processo formativo.

Fernanda também se refere à psicologia, recordando os teóricos da área estudados na graduação e rememora sobre uma disciplina específica para o trabalho na educação infantil: “*eu lembro que tinha uma disciplina, sobre educação infantil*”.

Sobre essa questão, que é a especificidade de disciplinas voltadas para a educação infantil no currículo do curso de Pedagogia, relembremos Gatti (2010), quando registra a sua

preocupação com a condição da formação do professor da educação infantil, pois as disciplinas focadas nessa etapa da educação básica, compreendem apenas 5,3% do currículo do curso de Pedagogia.

Recorremos também a Kishimoto (2005, p. 182), que adverte sobre os currículos de instituições de ensino superior: “Em algumas instituições, a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do pedagogo, prima pela falta de especificidade”. A autora desponta que nesses casos, as disciplinas não focam na pedagogia da infância, “[...] não focam seus saberes, as questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia” e ainda sugere que “a superposição e a fragmentação de conteúdos são constantes, sem eixos integradores para a formação do adulto, futuro(a) professor(a), e da criança” (KISHIMOTO, 2005, p. 183).

Com um posicionamento diferente das professoras anteriormente mencionadas, a professora Talia avalia o curso de Pedagogia como basilar para a sua prática com crianças pequenas. A professora considera que as disciplinas ofertadas na graduação sinalizaram diretamente para a sua atuação na educação infantil:

*Uma ótima formação, pra educação infantil [...] a grade curricular do curso né, as disciplinas, eu acredito que são todas voltadas mais pra educação infantil... até tem [...] esses específicos assim né, matemática [...] eu acho que o foco do curso de pedagogia ainda é a educação infantil (TALIA, 2017).*

Assim, consideramos que cada uma das três professoras significa esse momento de formação à sua maneira, mostrando que elaboram seus conhecimentos a partir das suas vivências, das relações sociais e da mediação com o outro, o que desponta que todo conhecimento é produzido subjetivamente e mediado pelo social e evidencia que “As funções psicológicas superiores são, portanto, produto do meio sociocultural em que vivem imersos os homens” (AGUIAR, 2000, p. 128).

Ao ser questionada sobre as contribuições das atividades de formação continuada, Iza declara que elas contribuem sim para o desenvolvimento profissional do professor da educação infantil. Ela acredita que essas atividades têm grande valor, já que são momentos em que se pode trocar ideias, escutar o outro, comunicar os seus pensamentos.

*[...] uma coisa que eu acho... o porquê que a formação continuada em grupo, num curso, por menor que você vá, contribui muito porque... como diz... Paulo Freire, né e Vigotski, ele é muito a favor da interação, ele diz que [...] a aprendizagem, né, a educação se dá na comunhão (IZA, 2017).*

Quando Iza diz que “*a educação se dá em comunhão*”, nos leva a refletir sobre os sentidos por ela atribuídos às atividades de formação continuada. Inferimos, pelo seu discurso, que ela se refere à questão das relações sociais, que ela acha fundamental a interação entre as pessoas para a aprendizagem e o desenvolvimento e a construção de novos conceitos. Nessa perspectiva, recorreremos a Vigotski (2007, p. 75), para confirmar que “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”.

O discurso de Iza abrange também outro campo da teoria vigotskiana: a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), segundo a qual o indivíduo desenvolve suas potencialidades na interação com o outro mais experiente. Vigotski (2007, p. 97) explica que a ZDP

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Mas, Iza também faz críticas, pois acha que, algumas vezes, a qualidade dessas atividades deveria trazer maiores subsídios para a prática do dia-a-dia com crianças pequenas.

*Com certeza! Apesar de às vezes eu achar, às vezes algumas... [...] não contribuem muito, deveria ter sido melhor. Mas isso [...] né que deixou de haver alguma contribuição, houve! Mas, poderia ter sido melhor, em qualidade!* (IZA, 2017).

A crítica que Iza faz quando diz que “*às vezes algumas... [...] não contribuem muito, deveria ter sido melhor [...] melhor em qualidade*” nos direciona para o problema da formação continuada percebido por Gatti (2008, p. 58-59). A autora fala sobre a ampliação das iniciativas de educação continuada no Brasil e diz que muitas dessas iniciativas, especialmente nas redes públicas de ensino, são de “suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos”. Segundo a autora, esse problema se origina da precariedade dos cursos de formação de professores, no nosso caso, o curso de Pedagogia.

O discurso de Iza ainda permite apontar para a necessidade de uma revisão nos estilos de formação. Ao mencionar sobre a melhoria na qualidade das atividades de formação continuada, refletimos sobre qual seria a proposta mais condizente, que proporcione liberdade de participação por parte dos docentes.

Quando falamos de liberdade, não estamos falando de livre arbítrio, pois um fenômeno não pode ser confundido com o outro, conforme aponta Sawaia (2009). A nossa concepção de liberdade é do campo dos afetos, tem volição, vontade e é constitutiva de quem sente necessidade interior. Sawaia (2009, p. 366) realça que a liberdade é uma necessidade fundamental “à existência humana como o são os alimentos e os abrigos e a reprodução biológica”.

Portanto, se as professoras sentem necessidade de participar de atividades de formação continuada, ou seja, se elas participam porque desejam, porque vão sentir-se bem, essa necessidade é interior e lhe dá liberdade. Por outro lado, se elas participam por necessidade externa, isto é, porque há a exigência por parte, por exemplo, da escola em que trabalham, não há liberdade e sim servidão, ou seja, obrigação.

De modo geral, o posicionamento das professoras com relação às contribuições da formação inicial e continuada para o desenvolvimento de habilidades do professor, nos faz lembrar também das preocupações que se tem nos dias atuais acerca das concepções da educação infantil, que a partir da LDBEN 9.394/96, deixou de fazer parte da Ação Social e passou a ser parte integrante da educação básica, como a sua primeira etapa.

Percebe-se que desde então, a educação infantil enfrenta uma luta histórica que atravessa os campos do assistencialismo e que, aos poucos, avança no sentido de valorizar a criança como sujeito ativo, centro do planejamento curricular, que tem, ela mesma, direito de ser cuidada e educada nas instituições educacionais.

Assim, neste momento analisaremos o indicador 13) Indícios da prática assistencialista na educação infantil e o indicador 12) Afetos produzidos na carreira docente do professor da educação infantil.

Cabe ressaltar que, apesar da educação infantil ser parte integrante da educação básica há mais de duas décadas, ainda há indícios da prática assistencialista como oposição ao ato de educar, nas Unidades de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino. Este é um discurso ainda presente entre as professoras pesquisadas. Observamos também que este é um fenômeno que afeta essas professoras, conforme veremos a seguir,

Iza relata sobre a sua experiência nas creches que eram mantidas pela Secretaria de Assistência Social - quando a permanência da criança na creche se limitava aos cuidados de higiene, alimentação da criança, sem a preocupação de educar:

*[...] quando eu comecei [...] foi em educação infantil daquela forma assistencialista [...], que começou pelas [...] Secretaria de Ação Social, aonde*

*não tinha com quem deixar o filho e a mãe tinha essa necessidade do trabalho (IZA, 2017).*

Mas, Iza relata que, já naquele tempo, procurava fazer algo mais que cuidar das crianças na creche: “[...] eu procurava: **“o que eu posso, além de tá dando comida a esse menino, dando banho, mas formar, essa questão de formar?”** E eu conseguia (IZA, 2017).

Há cinco anos Talia atua na educação infantil (como estagiária e como professora efetiva da RME), mas sua fala também revela indícios da prática assistencialista do professor de criança pequena. Os sentidos e significados construídos por ela acerca da relação do professor com a criança da educação infantil não se restringem simplesmente a cuidar das crianças como se elas estivessem na UEI apenas para receber carinho e cuidados, como acontecia nas creches assistencialistas. Deve-se ressaltar, contudo, que essa tendência assistencialista ainda não foi superada completamente no campo da educação infantil, principalmente na modalidade de creche<sup>14</sup>: **“Claro que tem que ter o afeto, mas aí, na sala de aula, mas não ir só pra esse lado [...] não ir praquele lado de antigamente, que via o professor como uma babá”** (TALIA, 2017).

Quando as professoras se referem à prática assistencialista, carregam nos seus discursos uma questão já discutida a partir da LDBEN 9.394/96: o atendimento a crianças pequenas pautado no binômio do cuidar e educar. O que apreendemos das falas de Iza, em destaque acima, realça que, embora a professora relate a preocupação que tem em cuidar e educar as crianças, há evidências da dicotomia dessas ações. E como esse fato se evidencia? Entendemos que as atividades da **alimentação** e do **banho** não podem estar separadas do **formar**, ou, conforme a LDBEN, do **educar**, uma vez que os momentos de alimentação e banho também devem ser educativos. O que queremos ressaltar é que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme preconiza as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 10):

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do

<sup>14</sup> O Título V da LDBEN (que trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino); Capítulo II (da Educação Básica), traz no seu art. 30, que a educação infantil será oferecida em: 1. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; 2. pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

Outra importante contribuição para entender a necessidade de cuidar e educar de forma a não separar essas duas ações são encontradas em Didonet (2003, p. 9):

[...] o ato de dar banho, trocar a fralda, vestir e pentear o cabelo são gestos de comunicação humana entre o adulto e o bebê nos quais há uma troca profunda de sentimentos e, portanto, de organização mental, de estruturação interior, de formação da autoimagem, do desenvolvimento do ‘eu’ da criança: o modo como se encara as manifestações de birra, de desagrado, de curiosidade das crianças, como se busca a superação de comportamentos de ‘agressão’ e como se promove a interação social determina o tipo de educação que se está dando a elas: a fala do adulto inicia a criança na linguagem, pois vai dizendo o que ela faz, o que as outras estão fazendo, o que sentem e, assim, vai mediando os atos por meio da linguagem. Não há um conteúdo educativo na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um ensino, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.

Assim, faz-se necessário refletir sobre o cuidar também na perspectiva do educar, tendo em vista que dicotomizar as duas ações implica a não garantia dos direitos da criança. Campos (1994) ressalta a superação da dicotomia entre cuidar e educar. Segundo a autora “Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo” (CAMPOS, 1994, p. 35).

Talia não dicotomiza as ações de cuidar e educar, ela acredita que na educação infantil, o cuidar e o educar devem estar articulados. Contudo, chamamos a atenção para o fato de que a professora caminha em mão única, deixa de apontar a contramão: “[...] **não ir praquêle lado de antigamente, que via o professor como uma babá**”, ou seja, ela se limita ao discurso do como o professor não deve ser visto, porém não evidencia o papel do professor frente ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Vale salientar que, na mesma direção do que aponta Didonet (2003) e Brasil (2009), Campos (1994, p. 35), ressalta que “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’ [...]”, são partes integrantes do educar. Portanto, o cuidar associado ao educar são indispensáveis ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança da educação infantil.

Apoiados nos pressupostos vigotskianos, destacamos que o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança acontece por via da mediação, isto é, por meio de tudo aquilo que contribui para a sua formação, nesse caso, apontamos as interações com outras pessoas, sobretudo com o professor, como mediação especial no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos. Vigotski, por meio da lei geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, elucida que a aprendizagem da criança incide na Zona de Desenvolvimento Proximal:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Portanto, ao professor cabe mediar este processo, já que isso não acontece de forma imediata. Dessa forma, podemos concluir que para que a mediação do professor aconteça de forma a possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, se faz necessário que ele, o professor, seja um profissional capacitado para exercer a sua função.

Essa discussão traz à tona um ponto ainda latente que são os discursos de que não é necessária a formação profissional para trabalhar com crianças pequenas, embora a legislação e as políticas públicas brasileiras há muito tempo contribuam para a superação desse discurso, que foi historicamente construído.

Sobre a importância da profissionalidade do professor para atuar na educação infantil, Iza relata:

*[...] as pessoas às vezes costumam dizer [...] que a gente tem que amar o que faz. Mas, eu acho que amar o que faz **não é você ser redentora**, mas é você pesquisar, é você ir em busca daquele conhecimento [...] você fazer com que [a criança] cresça, com que ela vá pra escola, [...] pra que ela construa seu próprio conhecimento ali, naquela raiz. Por isso que eu acho que o professor da educação infantil tem que ser um professor bom (IZA, 2017).*

Quando Iza diz que **amar o que faz** não significa ser **redentora**, não consideramos o seu discurso como uma negação do seu compromisso enquanto docente, mas sim que ela conhece suas limitações e que, apesar de não poder resolver todos os problemas inerentes ao professor, em especial ao professor da educação infantil, há uma tentativa de superação desses problemas.

A afirmação de Iza é relevante e leva à reflexão de como atribui sentido às suas vivências na educação infantil. Ela ainda relata, emocionada:

*[...] eu gostaria muito, não que a gente não tivesse esse lado afetivo com a criança e que isso é de fundamental importância, até pelo crescimento dela, né, pela. [...] construção do saber dela, [...] e é por isso que eu me emociono, porque a gente chega a adotar aquela criança como se fosse nossa. Isso me angustia quando eu vejo que tem criança lá, meu Deus, que eu não posso fazer nada, que eu, eu não sou redentora... e isso, me angustia muito [chorou] porque **a cada dia mais a gente tá tendo funções que não é a nossa...[...]** Entendeu: **e não tem como a gente não se emocionar, porque a gente convive dia a dia, é um ano todinho, é uma manhã toda que a gente tá com aquela criança** (IZA, 2017).*

O que Iza diz vem ao encontro do que Vigotski (2001) postula a respeito de cognição e afeto. Ele afirma que cognição e afeto não podem ser considerados separadamente e, de fato, isso fica claro no discurso de Iza: ela fala que gostaria de não se envolver afetivamente com as crianças e, paralelamente a essa afirmação, alega que a afetividade é de fundamental importância para a aprendizagem e o desenvolvimento delas. Ou seja, a relação entre professor e criança não é uma relação mecânica, fria, mas, sobretudo, se consolida considerando a dimensão afetiva dos sujeitos.

Explicamos a emoção de Iza por meio das palavras de González Rey (2003, p. 242). O autor diz que “as emoções não aparecem só como expressões da pessoa ante estados biológicos, mas associados a estados subjetivos”.

Iza traz à tona uma discussão acerca da função do professor nos dias atuais: “**a cada dia mais a gente tá tendo funções que não é a nossa... [...]**”. Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) preceituar que a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, dentre outros direitos, à educação “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público”, observamos pelo seu discurso que cada vez mais essa função sobrepesa a escola, sobretudo, o professor que convive com a criança diariamente, sendo diretamente afetado pela realidade que vive: “**e não tem como a gente não se emocionar, porque a gente convive dia a dia, é um ano todinho, é uma manhã toda que a gente tá com aquela criança**”.

Ainda relatando as angústias que a afetam, Iza destaca que sempre se incomodou com a forma como a educação infantil foi tratada, mesmo depois que passou a ser parte integrante da educação básica. Ela demonstra que sente a falta, por parte dos responsáveis pela educação, da preocupação com a habilitação do profissional para atuar com crianças em idade pré-escolar, que deve ser pessoas ativas e sensíveis: *[...] **infelizmente, as pessoas botam [para atuar na***

*educação infantil] [...]quem tá prestes a se aposentar, quem tá com problemas de saúde lá na base e isso sempre me incomodou muito, muito mesmo (IZA, 2017).*

Na perspectiva de Tardif, Lessard e Guauthier (2001, p. 11),

Nessa ótica a atividade docente não pode ser analisada a partir de um conjunto de características definidas a priori, mas deve ser entendida como uma construção social: Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais mas sociohistóricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...].

Considerando o que se cita, cabe destacar a importância das transformações ocorridas ao longo do tempo no que diz respeito à profissionalidade do professor da educação infantil. O que Iza ressalta no seu discurso vislumbra caminhos que apontam para a superação do que foi construído pela sociedade no campo da educação infantil: *“infelizmente, as pessoas botam [para atuar na educação infantil] [...] quem tá prestes a se aposentar”*, sobretudo, no tocante à necessidade de cuidar e educar a criança pequena. Os elementos presentes na fala da professora despontam a historicidade que, notadamente, se revela nas palavras de Iza que lamenta a realidade ainda presente no seu dia-a-dia e demonstra as suas expectativas quanto à transformação da situação.

Assim, observamos que as situações tratadas nestes últimos indicadores revelam a dimensão afetiva na carreira docente do professor da educação infantil, uma vez que os sentidos e significados apreendidos são carregados de afetos que constituem a subjetividade de cada uma delas.

Tomando o que dizem Aguiar, Soares e Machado (2015b, p. 65): a explicação e teorização do sujeito “se objetiva pela mediação da história da qual ativamente participa e se apropria”. Portanto, reafirmamos que as transformações mostram-se na gênese e no processo dos acontecimentos, logo, são reveladas pela historicidade.

## 6.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2: NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA: COMPROMISSOS E PERSPECTIVAS DE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Onde há vida, há inacabamento.  
(Paulo Freire)

O segundo núcleo de significação foi constituído a partir de quatro indicadores: 1) A busca de respostas como necessidade de formação; 4) Políticas de formação: compromissos e

perspectivas; 14) Valorização profissional e necessidade de formação continuada; 16) Formação continuada/importância do supervisor pedagógico.

Para proceder na análise deste núcleo, julgamos necessário fazer, inicialmente, algumas considerações acerca do processo de constituição das necessidades humanas. Do ponto de vista da perspectiva sócio-histórica, “as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo este que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304).

De acordo com Vigotski (2001, 2007), o pensamento é gerado pela motivação e que para compreender o pensamento do outro se faz necessário refletir sobre a base afetivo-volitiva que constitui o sujeito, ou seja, é necessário entender o que está oculto no seu pensamento, considerar os desejos, motivos e necessidades desse sujeito. Portanto, pensar, sentir e agir não podem ser compreendidos separadamente. Dessa maneira, para compreender como Iza, Talia e Fernanda significam as atividades de formação continuada e o que as incita ou não para uma prática transformadora, isto é, para a práxis, é importante considerar o que constitui seus modos de pensar, sentir e agir.

Bandeira (2014, p. 55), diz que as necessidades “estão relacionadas à nossa condição humana, histórica e cultural” e que seu surgimento depende do contexto. Logo, as respostas que procuram são percebidas no próprio contexto das professoras pesquisadas e dizem respeito também ao que lhes é ofertado, na realidade da educação infantil pública no município de Mossoró e, num contexto mais amplo, o que advém das políticas públicas de formação a nível nacional. À vista disso, começaremos por analisar os indicadores 1 e 4, que formam este núcleo de significação: 1) A busca de respostas como necessidade de formação; 4) Políticas de formação: compromissos e perspectivas.

Nos seus discursos, as professoras acenam para a busca pelo conhecimento dos assuntos que se referem ao trabalho na educação infantil. Essas buscas, compreendemos, são afetadas pelo desejo e pela necessidade de atualização profissional e de proporcionar melhor qualidade na educação que oferecem às crianças pequenas. Concebemos que esses desejos e necessidades envolvem questões que estão relacionadas à compreensão de que é criança, ao entendimento do que é o cuidado e a educação e a articulação dessas ações, assim como ao desafio de novas práticas diante das peculiaridades do trabalho nessa etapa da educação.

Talia considera importante participar de atividades de formação continuada porque acredita que, por meio delas, adquire novos conhecimentos, por isso, ela procura ser frequente nessas atividades: [...] *eu procuro tá sempre... pesquisando, estudando, indo atrás de mais*

*conhecimentos [...] sempre procuro fazer pelo menos um a cada semestre, um ou dois [...] (TALIA, 2017).*

Ir à busca de “**mais conhecimentos**”, para Talia significa buscar respostas para as dificuldades do dia a dia da UEI, para o trabalho com crianças pequenas e até para ela poder acompanhar os avanços das crianças:

*Então, eu indo buscar mais conhecimentos, só vai me ajudar como trabalhar na sala de aula com a criança e até... acompanhar os avanços dela, [...]conseguir acompanhar, né, perceber alguma dificuldade e já buscar uma solução pra aquela dificuldade... com certeza, ajuda sim, muito (TALIA, 2017).*

Para Fernanda, a formação continuada é necessária para a construção e reconstrução da sua prática, mas não apenas para isso, como também para, a partir da renovação construída nessas atividades, poder contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Ao ser questionada sobre a frequência com que participa de atividades de formação continuada, ela responde:

*Eu estou sempre fazendo. Por quê? Porque eu acho que é importante a gente se reciclar, renovar, aprender, ampliar o conhecimento em busca da melhoria na educação. Se não buscarmos atualizações vamos ficando pra trás (FERNANDA, 2017).*

Observa-se que para além de contribuir para a construção e reconstrução da prática e para a melhoria da qualidade da educação, as professoras deixam claro que as significações por elas constituídas acerca das atividades de formação continuada também convergem para a autorrealização humana delas. Notamos isso quando Fernanda destaca que ao não buscar atualização “**vamos ficando pra trás**”, o que pode implicar um descompasso, a desatualização da vida profissional.

Quanto à autorrealização humana, o discurso de Iza reforça as nossas inferências:

*Por isso a gente tá em casa: “não, eu num vou não, pra aquela formação, vou ficar aqui no meu cantinho, na minha zona de conforto”. Mas você tem que sair da sua zona de conforto e ir até lá, porque por menor que seja, vai contribuir na sua vida profissional, na sua vida pessoal, porque eu acho que a vida profissional da gente é a vida pessoal. [...] quanto mais eu estudo, mais eu faço cursos, mais eu fico me realizando profissionalmente. [...] aquele professor que não busca o seu conhecimento, a formação continuada, é porque ele não se realizou profissionalmente [...] ele é um desmotivado [...] (IZA, 2017).*

A partir desses discursos, recorreremos a Bandeira (2014, p. 55), que conceitua as necessidades como “produções sócio-históricas volitivas que motivam a autorrealização humana e surgem a partir das condições objetivas e subjetivas da realidade”. A concepção de Bandeira vem ao encontro do que as professoras relatam, pois os significados e sentidos por elas atribuídos às atividades de formação continuada estão para além da objetividade. Elas acham que precisam se atualizar para contribuir com a melhoria da qualidade da educação, mas despontam questões subjetivas, de autorrealização pessoal e profissional. Isso pode ser verificado, por exemplo, quando Iza ressalta que:

*[...] quanto mais eu estudo, mais eu faço cursos, mais eu fico me realizando profissionalmente. [...] aquele professor que não busca o seu conhecimento, a formação continuada, é porque ele não se realizou profissionalmente [...] ele é um desmotivado* (IZA, 2017).

Quando Iza diz que o professor que não procura fazer formação continuada “***ele é um desmotivado*** [...]”, achamos prudente destacar a questão da alienação do pensamento e analisar dialeticamente questões objetivas e subjetivas da realidade de cada sujeito histórico que, por suas vivências e relações sociais poderão ser motivados ou não a realizar determinadas atividades. Quanto à alienação, convém ressaltar que se trata de um fenômeno social e histórico (DUARTE, 2004). O autor entende alienação como “[...] apropriação privada da cultura material e intelectual produzida coletivamente e que deveria constituir-se em patrimônio de todos os seres” (DUARTE, 2004, p. 59-60).

Conforme já mencionado anteriormente, as atividades de formação continuada foram ampliadas, no entanto, isso não significa que essas atividades propiciarão sempre liberdade aos profissionais docentes ante a necessidade de participar delas, visto que, conforme aponta Duarte (2016, p. 81), “os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio”. Para dominar a realidade externa, o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente.

Voltamos a consultar o trabalho de Gatti (2008, p. 57), para lembrar o que diz a autora: “Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. Gatti, ainda fala da criação dos discursos de atualização e a necessidade de renovação. No entanto, ainda segundo a autora, o que acontece é que as iniciativas públicas de formação continuada

[...] adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento,

sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, *alterando o propósito inicial dessa educação*. (GATTI, 2008, p. 48. Grifo nosso).

Diante do exposto, sentimo-nos provocados a fazer uma reflexão: o fato da formação continuada ter o seu *propósito inicial alterado*, professores têm seus interesses limitados em participar das atividades de formação continuada e, por isso, *se acomodam*? E qual seria o propósito inicial da formação continuada? De acordo com Gatti (2008, p. 58),

[...] seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Todavia, é preciso ter clareza que quando se trata de formação continuada para professores que atuam na educação infantil, a oferta de atividades de formação continuada ainda é muito limitada. Enfatizamos que nos últimos anos, poucas foram as atividades de formação continuada ofertadas para essa etapa da educação básica, com destaque para as formações disponibilizadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que no município de Mossoró ofertou vagas para Especialização em Educação Infantil aos professores da Rede Municipal de Ensino, a partir do ano de 2010; Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER), que apesar de ter sido, no município de Mossoró, uma formação destinada também à educação infantil, tem como objetivo formar professores das séries iniciais do ensino fundamental; Reuniões Técnicas de apoio pedagógico do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), realizadas em 2014, junto à equipe técnica-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e às supervisoras pedagógicas das UEI. Enfatizamos que algumas atividades de formação continuada foram ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação e outras pela iniciativa privada, por meio de projetos sociais.

Ao questionarmos se as professoras acreditam que as atividades de formação continuada das quais elas participaram e/ou participam possibilitam o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos e favorece a reflexão crítica sobre o que elas fazem, Fernanda enfatiza que “[...] *pra gente fazer um trabalho bem feito, a gente tem que ter o conhecimento necessário, nunca para, sempre continua*” (FERNANDA, 2017).

O discurso de Fernanda clarifica o desenvolvimento da sua consciência sobre as necessidades de formação, sabendo-se no seu contexto. De acordo com Bock (1997, p. 38),

No conjunto das relações sociais, mediadas pela linguagem, o indivíduo vai desenvolvendo sua consciência. Com o desenvolvimento da consciência, o homem sabe seu mundo, sabe-se no mundo, antecede as coisas do seu mundo, partilha-as com os outros, troca, constrói e reproduz significados.

Quando Fernanda relata sobre a necessidade contínua na busca do conhecimento - *“nunca para, sempre continua”* -, nos remete ao pensamento de que o homem é um ser ativo e histórico, portanto, vive em permanente construção. Também remete ao pensamento de Freire (1996), epígrafe desta subseção, acerca do inacabamento do homem, isto é, o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto, ele forma e transforma a realidade na qual está inserido, ele também se constrói e reconstrói constantemente, numa perspectiva dialética.

As respostas que as professoras procuram também estão nas possibilidades de transformação da prática educativa, conforme relato de Fernanda sobre o próprio exercício docente e sobre o trabalho com crianças com deficiência que, segundo a professora, as atividades de formação continuada das quais participou a ajudou a ver essas crianças com outros olhos: *“[...] depois que eu comecei a participar das formações sobre inclusão, que foi quando entrei no município, aí eu comecei a mudar, sabe aquela ideia que eu tinha que as crianças eram pra estarem ali....”* (FERNANDA, 2017).

A ideia de transformação presente no relato de Fernanda: *“eu comecei a mudar, sabe aquela ideia que eu tinha que as crianças eram pra estarem ali”*, sinaliza para a historicidade das suas atividades e experiências sociais, para a dialética objetividade/subjetividade na sua constituição. Sinaliza, portanto, que Fernanda é sujeito da sua própria história quando, pela atividade de formação continuada, ela sente que se transforma.

Duarte (2001, p. 308) afirma:

Admitir a historicidade implica admitir que o gênero humano é resultado da atividade social e da experiência social acumulada nos produtos objetivos e subjetivos dessa atividade. Considerar a historicidade como o aspecto mais importante na definição de ser humano é admitir que o gênero humano pode tomar-se sujeito de sua história, tornar-se sujeito do processo pelo qual a humanidade produz e reproduz a si mesma, por meio de processos objetivos e subjetivos.

A forma como Fernanda reflete sobre essas atividades, que a ajudou a superar a ideia que tinha de criança com deficiência, revela que ela atribui sentido e significado a essas atividades numa perspectiva histórica e cultural, conferindo às relações com outro o resultado das suas ações. Ela relata sobre como essas atividades foram relevantes para a sua prática:

*[...] trabalhei 12 anos, na escola filantrópica [...]. Lá tinha uma sala só pra crianças com deficiência. A famosa sala especial, com tipos de deficiências diferentes, imagine aí uma sala com várias crianças, cada uma com uma deficiência! Tinha síndrome de down, autistas, cadeirante... eram muitas crianças, mais ou menos umas 16. E eu achava que aquilo ali era certo, que era praquelas crianças estarem juntinhas, separadas das outras. Até mesmo quando cheguei aqui [na UEI], tinha o mesmo pensamento (FERNANDA, 2017).*

De acordo com Fernanda, foram as atividades de formação continuada que possibilitaram as mudanças ocorridas no seu modo de ver a realidade da qual ela faz parte; o que ela achava que era certo na prática escolar, transformou-se com o tempo, nas suas vivências na formação continuada: *“Hoje, depois que eu entrei no município, participo das formações e vejo que... muita coisa mudou na minha prática e pra melhor!”* (FERNANDA, 2017).

Da mesma forma, Iza acredita que as atividades de formação continuada sempre contribuem, de alguma forma, por menor que seja essa contribuição:

*[...] então, eu acho que o que faz eu levar essa reflexão, são as leituras e... hoje mesmo na reunião, a gente viu sobre, sobre Plano Nacional de Educação. Então acho assim, toda formação que você faz, mesmo que seja insignificante, você sai com alguma coisa de lá. Você não sai totalmente vazia. Às vezes é uma pequena contribuição, mas eu acho que é fundamental (IZA, 2017).*

As reflexões feitas por Fernanda e Iza, remetem ao pensamento de Carvalho (2012, p. 101), que concebe que a formação de professores deve possibilitar que o professor se aproprie “dos modos de ser professor”, isto é, das “novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem que ocorrem na escola via exercício da reflexão crítica em níveis mais elaborados”. Ao pensar novas formas de ensino e aprendizagem, as professoras se apropriam de conhecimentos não apenas sobre o ensino, a escola, o professor, o aluno, mas, também, sobre a sua realidade sociocultural e política.

A busca de resposta também está relacionada a questões objetivas, como a oferta de atividades de formação continuada pela Rede Municipal de Ensino, uma vez que as unidades educacionais da Rede precisam cumprir com o que o manda a Lei 2.717, instituída no ano de 2010. Esta lei prima pela melhoria dos indicadores educacionais e sociais das unidades educacionais da rede municipal de ensino e estabelece prêmios e honorarias aos profissionais da educação pública, como reconhecimento e mérito educacional. Assim, na UEI/Escola que for considerada, pelo Sistema de Avaliação, acima da média esperada, os profissionais receberão como prêmio, o décimo-quarto salário.

Tal fato também não pode deixar de ser considerado pelas professoras, pois esta lei estabelece programas educacionais de apoio aos professores, que demanda a participação deles em atividades de formação continuada, conforme pontuam as professoras:

*[...] também, a questão da avaliação, a questão do Mapa Educacional que tem na unidade né, que precisa dos cursos de formação continuada pra contar, pra pontuar a Unidade né, pra poder nos valorizar com o prêmio que oferecido, décimo quarto (TALIA, 2017).*

*[...] a gente precisa também que tenha essas formações, pra que a gente desenvolva um bom trabalho e consiga conquistar esse prêmio, o décimo quarto (FERNANDA, 2017).*

Fernanda relata que as expectativas geradas em torno da premiação são muitas e que na UEI na qual ela trabalha, a equipe chega a tirar dinheiro do próprio salário para adquirir materiais, realizar metas planejadas para ver os resultados na avaliação do Mapa Educacional. Contudo, nem sempre os resultados são positivos:

*Eu fiquei tão triste quando a gente não ganhou aquele décimo quarto, porque, pense, a gente tira do bolso pra comprar coisa. [...] **todo mundo ficou triste por a gente não ter ganhado, porque a gente tira tanto do nosso bolso, tudo. E foi numa época que o governo municipal foi muito difícil, a gente conseguiu realizar tudo que a gente previu, sabe, aí a gente ficou muito triste** (FERNANDA, 2017).*

A fala acima é carregada de emoções que constituem a forma de Fernanda significar a sua prática atrelada ao compromisso de cumprir com a política de reconhecimento e mérito educacional. Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 194), ressaltam que “as emoções são expressões afetivas acompanhadas de reações intensas e breves do organismo, em resposta a um acontecimento inesperado ou, às vezes, a um acontecimento muito aguardado (fantasiado) [...]”.

Observamos que as formas de pensar, sentir e agir afeta não somente a Fernanda como a toda a equipe: “*[...] todo mundo ficou triste por a gente não ter ganhado, porque a gente tira tanto do nosso bolso [...]. [...] a gente conseguiu realizar tudo que a gente previu, sabe, aí a gente ficou muito triste*”.

Compreendemos que não poderíamos deixar de considerar esse aspecto constitutivo da subjetividade de Fernanda, que tem origem no esforço da equipe para conseguir cumprir com as metas planejadas: “*[...] a gente conseguiu realizar tudo que a gente previu, sabe, aí a gente ficou muito triste*”.

Achamos conveniente trazer essa questão afetiva constitutiva da subjetividade da professora para deixar claro que as expressões das pessoas não poderão ser compreendidas, se os afetos que as acompanham não forem considerados (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999). De acordo com os autores,

A vida afetiva, ou os afetos, abarca muitos estados pertencentes à gama prazer-desprazer, como, por exemplo, a angústia em seus diferentes aspectos – a dor, o luto, a gratidão, a despersonalização – os afetos que sustentam o temor do aniquilamento e a afânise [...] (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999, p. 191).

Contudo, mesmo com as exigências legais e o esforço para o cumprimento da lei, Fernanda considera que ainda há uma carência no palco da formação continuada: *“É possível perceber que ainda existe uma certa carência nessas formações para suprir a demanda atual dos profissionais[...]”* (FERNANDA, 2017).

Entendemos que a carência referida pela professora está no campo da quantidade, porque ela aponta que essas atividades têm sido insuficientes. Fernanda lembra dos novos professores, que há pouco tempo passaram a trabalhar na educação infantil municipal e que, acredita, atividades de formação continuada precisam chegar para elas também: *“[...] teve né, uns três anos atrás, entraram professores de 40 horas. Que assim, eu acho que precisa, né, atingir [...]”* (FERNANDA, 2017).

Segundo as professoras pesquisadas, essa carência perpassa por questões tanto de natureza política quanto social e cultural. Quanto às políticas de formação, elas revelam seus compromissos e perspectivas.

Iza relata que, nos últimos anos, as atividades de formação continuada ofertadas pelo município têm deixado a desejar: *“[...] as formações continuada, quando são oferecidas, né, promovida pela secretaria da educação... a gente participa... [...] curso em si ... ultimamente tá um pouco a desejar, eu acho”* (IZA, 2017).

Fernanda reforça o discurso de Iza e diz que: *“Na última gestão, a gente teve uma deficiência muito grande, praticamente quase não teve formação continuada”* (FERNANDA, 2017).

Talia também recorda e reflete sobre o momento de transição de governo municipal:

*Mas, em 2017 houve uma mudança, acho que foi 2017 que teve a mudança de gestão? Final de 2016. [...] o que eu vejo é que, antes, na gestão passada, tinha essa preocupação, tivemos algumas formações continuada voltada pra educação infantil, só que agora, deu uma*

*diminuída. Foi, com relação à educação infantil, deu uma diminuída grande* (TALIA, 2017).

Talia avalia que a diminuição expressiva de formações destinadas à educação infantil é de natureza histórica e social, porque, especialmente para os professores da educação infantil, a redução dessas atividades foi muito significativa: “*com relação à educação infantil, deu uma diminuída grande*”, além de que, revela outro agravante - o de que para atuar na educação infantil, não é preciso ter formações: “*E na questão de formação o que parece é que a gente não precisa (riso)*” (TALIA, 2017).

A professora relata que as políticas de formação a nível federal são restritas e que não há opções para escolha no campo da formação continuada para os professores que trabalham na educação infantil. Ao solicitarmos que falasse sobre o que ela acha das políticas educacionais do MEC/Governo Federal, com relação às atividades de formação continuada para professores da educação infantil, Talia respondeu:

*[...] nós estamos agora participando do PNAIC. Foi eles que escolheram, né [...], tipo assim... **foi um curso imposto**, aí assim, **a gente não escolheu, é o que tá precisando...** aí a gente não teve escolha, a gente vai participar porque tem que participar!* (TALIA, 2017).

Vinculamos a fala de Talia ao que Leontiev (1978) fala a respeito dos motivos. Segundo este psicólogo, a ação depende do motivo que impulsiona a atividade. Ele divide os motivos em compreensíveis e eficazes e exemplifica a divisão, falando sobre um aluno em atividade de leitura e o sentido que esse aluno atribui ao ato de ler:

Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Assim, Talia significa a sua participação nas formações do PNAIC para a educação infantil. Quando ela diz “*foi um curso imposto [...] a gente não escolheu, é o que tá precisando*”, constitui um motivo compreensível de participar da atividade de formação continuada, no caso o PNAIC. A ela não foi oferecida possibilidade de escolha, participa da formação porque há uma exigência dos governos federal e municipal que o professor da educação infantil participe do PNAIC.

Sua fala também instiga a refletir sobre as relações entre os governos federal e municipal, sobre como as atividades de formação continuada devem ser contextualizadas com as realidades locais. Quando Talia declara que o PNAIC **“foi um curso imposto”**, imaginamos como essa formação, que foi pensada e executada a nível nacional, pode trazer contribuições para o contexto local, ter articulações mais específicas com as vivências das professoras da educação infantil. Dessa forma, pensamos em como um curso imposto pode ser ressignificado para o contexto de cada lugar específico, de modo que o professor possa ser parte da construção das próprias formações.

O posicionamento de Fernanda com relação às políticas públicas de formação do MEC/Governo Federal diverge do de Talia. Fernanda diz: *“[...] sou fruto dessas políticas educacionais do MEC”* (FERNANDA, 2017).

Para ela, o Ministério da Educação (MEC) lhe deu uma grande oportunidade de qualificar-se com o Curso de Especialização em Educação Infantil, disponibilizado por meio da Plataforma Freire, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, pois na época em que as vagas para o curso foram abertas, ela já trabalhava na educação infantil e estava gostando:

*“[...] através da Plataforma Freire, né, eu tomei conhecimento por parte da secretaria, que a gente, quem tivesse o desejo de fazer essa especialização em educação infantil... eu queria muito!. Como eu vinha de uma escola que eu trabalhava, séries iniciais, eu estava gostando de trabalhar na educação infantil, então, pra mim foi um prazer* (FERNANDA, 2017).

Ela ainda completa:

*“[...] é uma grande oportunidade do profissional continuar estudando e se qualificando no exercício da sua profissão e, conseqüentemente, melhorando a qualidade da educação oferecida às crianças* (FERNANDA, 2017).

Os sentidos e significados atribuídos por Fernanda acerca da atividade de formação continuada, no caso o curso de especialização ofertado pelo MEC/UFRN, foram eficazes, pois ela estava sentindo a necessidade de atualizar-se. Ela diz **“eu queria muito!”**. Ela sentiu essa necessidade porque vinha de um trabalho no ensino fundamental e precisava qualificar-se para trabalhar na educação infantil: **“Como eu vinha de uma escola que eu trabalhava, séries iniciais, eu estava gostando de trabalhar na educação infantil, então, pra mim foi um prazer”**. Assim, suas necessidades configuram-se em motivos para realizar o curso de especialização.

Fernanda significa o curso de especialização como uma atividade que contribuiu e ainda contribui para a sua prática educativa: *[...] os anos de estudo que eu mais me debrucei nos livros, nas apostilhas, que estudei, e que eu realmente, assim, procurei exercer na minha sala, que eu consegui, aprendi, né... e ainda estudo* (FERNANDA, 2017).

A professora acredita que as atividades de formação possibilitam ao professor descobrir se realmente ele está atuando na área desejada, a descobrir-se enquanto profissional. Segundo ela, ao participar de formação continuada, no seu caso a especialização em educação infantil, *“[...] a gente descobre se tem perfil ou não pra educação infantil. Porque tem muito professor na educação infantil que não tem perfil, sabe? E a gente descobre se tem ou não”* (FERNANDA, 2017).

E complementa:

*[...] graças à inclusão da educação infantil, como eu já falei, na educação básica, que surgiu essa preocupação em qualificar os profissionais, tornando as unidades de educação mais significativas, mais atraentes, mais prazerosas para as crianças* (FERNANDA, 2017).

O destaque dado à sua fala *“[...] surgiu essa preocupação em qualificar os profissionais, tornando as unidades de educação mais significativas, mais atraentes, mais prazerosas para as crianças”* se faz necessário para lembrar que no contexto atual há muitas discussões acerca da qualificação do professor de crianças pequenas, uma vez que esse profissional precisa assumir novos papéis diante das especificidades da educação infantil.

As expectativas em torno da atuação do professor da educação infantil incluem a necessidade de reflexão acerca da proposta pedagógica, incluem também dar conta do cuidar e educar como ações indissociáveis e incluem, sobretudo, que as práticas pedagógicas devem garantir experiências significativas e contextualizadas, tendo como eixos norteadores para o trabalho as interações e a brincadeira, conforme manda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Dessa forma, consideramos que os professores da educação infantil partam do princípio de que a criança é o ponto de partida para a construção de uma proposta pedagógica que promova a aprendizagem e o desenvolvimento, que considere os saberes e fazeres das crianças. Por isso, refletimos junto a Kuhlmann Jr. (1998, p. 65), que “não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que as educam”.

Quando solicitamos que as professoras falassem sobre o apoio da Secretaria Municipal de Educação às atividades de formação continuada do professor da educação infantil, obtivemos as respostas a seguir.

Fernanda diz que os professores da rede pública recebem bastante formação: “*A rede municipal de ensino do nosso município oferece bastante formação para os professores [...]*” (FERNANDA, 2017).

Segundo o seu depoimento, a participação do professor em atividades de formação continuada é uma exigência, ou uma preocupação da Secretaria Municipal da Educação, que procura ofertar educação de qualidade às crianças:

*[...] existe uma certa exigência por parte da secretaria, né, que, sobre essa questão de... de um bom... de um ensino de qualidade, sabe, que existe essa, essa cobrança, sim. Essa preocupação da secretaria, da gente tá qualificada pra atender melhor às crianças* (FERNANDA, 2017).

Os sentidos e significados atribuídos pela professora sobre esse ponto estão relacionados, sobretudo, com a questão da inclusão de crianças com deficiência: “*Por exemplo, recebemos bastante crianças com deficiência, a gente tem formação neste sentido*” (FERNANDA, 2017).

A forma como Fernanda significa as formações que são relacionadas à inclusão, especialmente à inclusão de crianças com deficiência, demonstra a preocupação que ela tem com o contexto social na qual se insere:

*Por orientação da secretaria [de educação], durante todo o mês de novembro, estão abertas as matrículas para as crianças com deficiência, o mês começou agora e já realizamos matrículas de crianças com síndrome de down, autista com grau severo, deficiência auditiva....* (FERNANDA, 2017).

No entanto, apesar de Fernanda relatar que a Secretaria da Educação oferta bastante atividade de formação continuada, ela acredita que ainda não é o suficiente: “*[...] a secretaria contribui sim para a nossa formação continuada dos professores da educação infantil, mas... eu percebo que ainda não é o suficiente*” (FERNANDA, 2017).

Talia significa as atividades de formação continuada que partem da Secretaria Municipal da Educação para professores de outra forma. Ela relata que existe uma certa desvalorização quanto à educação infantil: “*[...] a educação infantil, a gente vê mais como desvalorizada, sabe [...], eu vejo mais assim, mais esquecida... eu não acho essa valorização não*” (TALIA, 2017).

Com este depoimento de Talia, adentramos na análise dos indicadores 14) Valorização profissional e necessidade de formação continuada e 16) Formação continuada/importância do supervisor pedagógico. Apreendemos que para os nossos sujeitos de pesquisa a necessidade de formação também está atrelada à valorização profissional e que esta é uma condição fundamental para o avanço nos serviços oferecidos pela escola. Dentre as situações vividas no contexto da educação infantil no município de Mossoró, Iza, Talia e Fernanda destacam que o supervisor pedagógico ocupa lugar central na garantia do fazer pedagógico de qualidade junto às professoras na UEI, levando-nos a inferir que elas consideram que a desvalorização/não reconhecimento também passa pela falta desse profissional. Corroborando nossas inferências, Placco, Souza e Almeida (2012, p. 766) ressaltam que talvez

[...] isso ocorra devido ao fato de ser o coordenador pedagógico um profissional cuja atuação privilegia a integração entre os diferentes atores da comunidade escolar, com vistas a favorecer uma prática educativa pautada nas diretrizes estabelecidas no projeto político-pedagógico – PPP – e nas normativas oficiais.

Quando questionamos como as atividades de formação continuada das quais as professoras participam contribuem pra a valorização/reconhecimento profissional, as respostas obtidas compreenderam os campos da política, da sociedade e da cultura.

Talia diz que as atividades de formação continuada contribuem para a valorização/reconhecimento, pois quando o professor participa dessas atividades, há reconhecimento porque existem as mudanças de classe e de nível:

*[...] contribui porque a cada três anos nós temos a mudança de classe [...] E também se for um título como especialista ou mestrado contribui porque vai... **contribui no aumento do nosso salário, mudança de nível** (TALIA, 2017).*

Ela relata que não percebe, na sua realidade, valorização que vá além do ponto de vista financeiro, deixando implícito que na UEI aonde trabalha a formação continuada pende mais para o lado da burocratização e da questão financeira, do que propriamente para uma valorização entre o coletivo de professores:

***Eu não vejo nem um ponto** [...] eu não vejo uma valorização por parte da gestão [...] Mas, aqui, na realidade da nossa unidade [...] a gente vê não essa diferenciação, esse reconhecimento, não, sabe? É... a valorização por participar [de atividades de formação continuada], não, só **mesmo a questão do nosso currículo, certo?** (TALIA, 2017).*

Essa situação, a princípio, nos fez inferir que os sentidos e significados constituídos por Talia acerca da formação continuada teriam importância não para o desenvolvimento profissional, para atuar na educação infantil, que não se tratava de necessidades internas da professora, mas sim de necessidades externa a ela, ou seja, apenas por questões salariais. Fizemos tal inferência porque no primeiro relato, ela diz que participar de formação continuada contribui para a valorização/reconhecimento profissional porque *“contribui no aumento do nosso salário”*. No segundo relato, ela reafirma o seu posicionamento. Quando foi questionada se a formação continuada contribui para a valorização do professor, além do ponto de vista financeiro, a professora respondeu: *“Eu não vejo nem um ponto [...] só mesmo a questão do nosso currículo, certo?”*.

No entanto, resgatamos em relatos seus, que sua forma de pensar sobre a formação continuada não se reduz ao campo financeiro. Além da questão salarial, ela também ressalta outros elementos, a exemplo do que diz: *“[...] eu procuro tá sempre... pesquisando, estudando, indo atrás de “mais conhecimentos [...]”*. Para ela, ir à busca de mais conhecimentos significa aprimorar o seu trabalho: *“só vai me ajudar como trabalhar na sala de aula”*. Em outro momento, ao ser questionada sobre como ela significa as atividades de formação continuada, responde: *“Significa assim uma, uma renovação, né, uma renovação... eu ia até dizer uma reciclagem, mas não é uma reciclagem, mas uma renovação [...]”* (TALIA, 2017).

As contradições observadas no discurso da professora se aproximam do que Aguiar e Ozella (2013, p. 304) apontam: “ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional”. Os autores ressaltam que para melhor compreender o sujeito, precisamos ver os significados como ponto de partida, pois “sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304).

Fernanda também associa a valorização/reconhecimento à progressão funcional, porque há uma política no município de Mossoró que valoriza e reconhece quando o professor participa de atividades de formação continuada: mudança de classe e de nível. Ela destaca também o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica (Lei n. 11.738/2008), como forma de valorização/reconhecimento do trabalho docente. Mas a professora vai além:

*É muito importante, as formações continuadas, porque prova que, é uma preocupação, no caso da Secretaria aqui, de levar conhecimento, né, que a gente adquira o conhecimento pra melhorar a nossa prática e, assim, a gente pode ser reconhecido profissionalmente, quando a gente precisa [...] dessa*

*aprendizagem, dessa formação continuada para o nosso cargo, para nossa progressão funcional, através, né, que a gente muda de classe, muda de nível. [...] o piso salarial também, isso é reconhecimento. [...] **Que a gente é uma classe privilegiada porque tem esse piso salarial nacional, mas... eu acho que poderia ser melhor reconhecido em termos de valor** (FERNANDA, 2017).*

E acrescenta:

*[...] também a gente precisa de uma condição que... **a gente tem esse reconhecimento, a gente precisa também ter boas condições dignas de trabalho, a gente precisa dispor de recurso para a realização do nosso trabalho, materiais didáticos disponíveis** (FERNANDA, 2017).*

Os depoimentos de Fernanda, ressaltam que o professor é classe privilegiada porque tem esse piso salarial nacional, mas que poderia ser melhor reconhecido em termos de valor: *“a gente tem esse reconhecimento, a gente precisa também ter boas condições dignas de trabalho, a gente precisa dispor de recurso para a realização do nosso trabalho, materiais didáticos disponíveis”*. Sua fala nos remete ao eixo IV do documento/referência da Conferência Nacional de Educação de 2014, em que o documento fala sobre formação adequada do professor: inicial e continuada, salários dignos e condições de trabalho e carreira.

Fernanda também destaca que, apesar de ser importante, a profissão docente é desvalorizada pela sociedade: *‘[...] é uma profissão importante e desvalorizada [...] às vezes quando chegamos em um lugar que nos identificamos como professor, é possível perceber que as pessoas pouco dão valor, não é bem visto’* (FERNANDA, 2017).

Iza também relata sobre a desvalorização do professor, especialmente o da educação infantil, como uma questão social e cultural. Ela relata que quando trabalhou na rede privada, passou por situações reveladoras da desvalorização do professor da educação infantil:

*[...] Trabalhei na escola privada também [...] eu trabalhei 15 anos lá, mas trabalhei sempre na educação infantil [...] teve um ano que trabalhei numa série maior. Confesso que não me identifiquei também e no outro ano, né, em reunião, juntamente com a direção da escola, e ela perguntou se eu queira voltar, ir pro maternal. **Uma das minhas colegas na época, eu lembro que ela disse assim: Iza, está regredindo?! Porque as pessoas têm essa ideia de quem trabalha na educação infantil, quem trabalha no maternal são as piores professoras** (IZA, 2017).*

Sua fala revela que até mesmo o próprio professor desvaloriza a profissão. Percebemos essa preocupação também no discurso de Talia e Fernanda. Elas dizem:

*Eu não entendo porquê essa desvalorização, porque assim, até mesmo, entre os professores, que é pedagogo, que tem a mesma formação, tem essa desvalorização, que quando fala em professor de educação infantil, diz ah professor de educação infantil... assim, trata diminuindo [...]* (TALIA, 2017)

*[...] infelizmente o próprio professor desvaloriza sua profissão [...].*(FERNANDA, 2017).

Assim, consideramos que a produção das significações pelas professoras acerca da valorização/reconhecimento do professor está pautada no contexto social e histórico em que se inserem. Ao relatarem que *“Uma das minhas colegas na época, eu lembro que ela disse assim: Iza, está regredindo?! Porque as pessoas têm essa ideia de quem trabalha na educação infantil, quem trabalha no maternal são as piores professoras”, “até mesmo, entre os professores, que é pedagogo, que tem a mesma formação, tem essa desvalorização”* e *“o próprio professor desvaloriza sua profissão”*, as professoras evidenciam que a desvalorização do profissional docente, em especial o que atua na educação infantil, é uma construção histórica e social e que reflete no próprio professor que nos dias atuais ainda difundem esse discurso. Tal fato confirma a não superação do discurso de desvalorização da classe, pois os próprios professores ainda difundem essa ideia.

Em contraposição ao discurso produzido histórica e socialmente, Iza diz: *“[...] eu acho que o professor da educação infantil tem que ser um professor bom. [...] eu almejo muito que os professores da educação infantil sejam professores bons”* (IZA, 2017).

Entretanto, ela tem consciência da realidade em que está inserida:

*[...] todo pai quer bons professores pra os seus alunos, mas nenhum pai gostaria que seus filhos fossem professores. Isso implica na desvalorização [...] eu ainda acredito, eu tenho fé e esperança que um dia o professor seja valorizado, mas o professor não é, a realidade ele não é. Menos ainda na educação infantil. Mas isso... não me dá o direito de viver somente na minha área de conforto, eu quero fazer a diferença, porque... se o mundo não muda com a educação, muito menos sem ela* (IZA, 2017).

Iza acredita que o professor ainda será valorizado no futuro. Entretanto, inferimos que, segundo a sua fala, para que isso aconteça, ela precisa persistir nos seus propósitos de transformar a realidade por meio da atividade que realiza, a da docência da educação infantil. Sua perspectiva é a de que, com a educação, pode-se mudar o mundo. Dessa forma, novamente recorremos a Longarezi e Puentes (2017a, p. 98): *“é fundamental compreender que por meio*

da atividade o homem domina não somente o uso de instrumentos e materiais, mas, principalmente, o sistema de significações que encontra já pronto, formado historicamente”.

Os sentidos e significados atribuídos por Iza, Fernanda e Talia à desvalorização/não reconhecimento do professor, em especial o professor da educação infantil, estão atrelados também à falta de condições objetivas relacionadas ao trabalho, como por exemplo, o apoio pedagógico de um profissional qualificado, nesse caso, um supervisor pedagógico. Elas alegam que o apoio pedagógico é de suma importância para a qualidade do trabalho junto a crianças pequenas. No entanto, nem sempre as UEI contam com a presença do profissional.

Perguntamos às professoras se na UEI em que trabalham tem supervisor pedagógico. As professoras não somente responderam à questão formulada apontando que muitas vezes não havia esse tipo de profissional nas UEI onde atuam, como também se anteciparam em falar sobre a importância do supervisor pedagógico na UEI.

*[...] eu acho o supervisor de fundamental importância. Não aquele supervisor que seja só pra cumprir com os documentos exigidos pela secretaria, mas aquele supervisor ativo, que esteja ali com a gente pra somar (IZA, 2017).*

*[...] Eu entrei em 2011 né. Quando eu entrei tinha uma supervisora maravilhosa [...], competente e **quando ela saiu, 2014, final de 2014, quando ela saiu pronto, a UEI... parece que o chão da UEI se abriu assim, a UEI ficou sem chão** (TALIA, 2017).*

Fernanda faz um passeio no tempo e reflete sobre como as supervisoras da UEI em que ela trabalha hoje foram importantes para o seu processo de aprendizagem profissional.

*Tivemos ótimas supervisoras. A primeira, veio da secretaria, que **aprendemos muito com ela**, posteriormente tivemos uma ótima supervisora. [...] E depois veio outra supervisora que nos ajudou bastante, **nos unimos e aprendemos juntas e... sentimos muita falta delas (riso)** (FERNANDA, 2017).*

Ao falar do supervisor, Iza traz à tona uma questão muito debatida no meio educacional: o verdadeiro papel do supervisor pedagógico: “**Não aquele supervisor que seja só pra cumprir com os documentos exigidos pela secretaria, mas aquele supervisor ativo, que esteja ali com a gente pra somar**”. Apesar de dizer que a UEI em que trabalha não conta com o supervisor pedagógico, a professora adianta que o supervisor não deve estar numa instituição de educação para cumprir com a parte burocrática, delimitando a sua função, mas sim, um supervisor que atue em conjunto com os professores nas atividades pedagógicas.

Seu discurso nos direciona ao que dizem Placco, Souza e Almeida (2012, p. 761):

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores.

Observamos que essa é a realidade de Fernanda. Ela diz que a UEI tem supervisora, no entanto, no momento, esta assume também a função de diretora, além da de supervisora: “*A gente está sem a diretora, porque a diretora está de licença gestante. Então, a supervisora está assumindo duas funções: a direção e a supervisão*” (FERNANDA, 2017).

Contudo, Fernanda relata que, apesar de exercer as duas funções ao mesmo tempo, a atual supervisora orienta e incentiva as professoras da UEI a participarem de atividades de formação continuada e a inovar na prática, evidenciando que suas significações acerca da formação continuada também pressupõe a presença e o envolvimento de um supervisor pedagógico, pois é ele quem vai incentivar as professoras a procurarem por essa atividade e a inovar a prática pedagógica:

*Ela quem nos orientou, incentivou... inclusive nós fizemos, foi um curso a distância e sempre trocávamos ideias a respeito das atividades avaliativas. [...] A supervisora entende que se faz necessário levar as crianças para outros espaços educativos. [...] ela é uma pessoa que fica sempre procurando inovar... nos ajudando, ela vai atrás* (FERNANDA, 2017).

Talia lamenta a saída da supervisora da UEI em que trabalha. Para ela, a UEI ficou sem chão depois que ficou sem supervisora: “*parece que o chão da UEI se abriu assim, a UEI ficou sem chão*”, revelando a forma como significa a presença desse profissional. Seu discurso nos leva a refletir sobre a importância do supervisor pedagógico, que é corresponsável pela melhoria do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Liberalli (1996, p. 27), discute a importância do papel do coordenador pedagógico na transformação da ação do professor. Segundo a autora,

O(a) coordenador(a) será, portanto, o mediador no processo de aprendizagem do(a) professor(a). Em outras palavras, o que auxiliará o(a) professor(a) a questionar o senso comum e tornar-se consciente de suas ações em sala de aula, possibilitando a compreensão e transformação de conceitos que as embasam.

Liberalli (1996, p. 27) argumenta que o professor, sozinho, “parece ter dificuldade em distanciar-se e enxergar suas ações”. Portanto, a presença de um supervisor pedagógico que

observe e oriente a ação do professor da educação infantil fará a diferença no dia a dia, nos ambientes educativos das UEI, contribuindo para a melhoria da qualidade na educação.

Podemos inferir então que, apesar do que foi produzido social e culturalmente, de todos os fatores que levam a carreira docente a ser desvalorizada/não reconhecida politicamente, conforme relatos de Iza, Talia e Fernanda, a forma como elas compreendem a profissão, revelam outras significações acerca do ser professor.

Iza fala sobre ser professora da educação infantil:

*[...] eu acho... que eu nem sei, se eu tivesse a opção de dizer assim: eu fiz um doutorado..., mas eu queria continuar na educação infantil. [...] não tenho nem palavras (risos), assim, é uma profissão muito bonita, que... mesmo, eu gosto muito [...]* (IZA, 2017).

Talia e Fernanda também expressam os seus sentimentos sobre o que é ser professor, embora revelem que nem tudo é um mar de rosas:

*E é uma, um sentimento tão bonito que... engrandece a profissão. É muito gratificante, claro que tem aqueles momento de dificuldades [...], de..., vamo até dizer de stress quando... a sala tá super lotada (risos), [...] mas, é uma profissão muito bonita, muito bonita mesmo* (TALIA, 2017).

*Mas, eu adoro o que eu faço [...] e acho linda essa profissão, muito importante para a humanidade, porém, precisava ser mais valorizada, pelas pessoas em geral, por toda a sociedade* (FERNANDA, 2017).

Dessa forma, o que se revela nos processos de construção dos sentidos e significados de Iza, Talia e Fernanda acerca da formação continuada é que suas ações, o pensar e o agir, embora singulares, são construídos na coletividade, pois cada uma significa seu contexto a partir das objetivações e subjetivações. Observamos que suas significações incorporam o que afirma Vigotski (2001, p. 466):

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto.

Portanto, a articulação dos quatro indicadores que constituem este núcleo de significação nos permitiu apreender a forma como as professoras significam as atividades de formação continuada. Apreendemos pelos seus discursos que Iza, Talia e Fernanda apresentam tendência de significar a formação continuada a partir das necessidades que sentem. Entendemos que elas constituem e são constituídas pela necessidade de desenvolver bem a atividade docente, de atender bem à criança pequena e de serem valorizadas profissionalmente, seja por questões individuais ou sociais, ou seja, por condições de trabalho, necessidades de formação ou até mesmo por incentivo financeiro.

Compreendemos que as professoras satisfazem-se profissionalmente na atividade formativa e na historicidade, pois elas sentem que por meio da formação continuada, se transformam, que são implicadas por essa realidade. Para elas, o profissional precisa ser bem formado, ser acompanhado no trabalho pelo supervisor pedagógico, que as auxiliem nas atividades do dia a dia, o que indica novas formas de pensar a formação continuada. Elas ressaltam também a questão da complexidade do trabalho pedagógico na educação infantil. Entretanto, apesar dos entraves das questões de natureza política, social e histórica, concebem a formação continuada como fonte de apropriação da realidade vivida.

### 6.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3: METODOLOGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PESQUISA, PLANEJAMENTO E RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS

O comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento.

(VIGOTSKI, 2001)

O terceiro núcleo de significação foi constituído a partir de três indicadores: 2) A pesquisa e o planejamento como base do processo de ensino; 3) A relação entre sujeitos como processo formativo; 7) Metodologia de formação. A articulação dos indicadores deste núcleo possibilitou perceber como as professoras, sujeitos desta pesquisa, significam as atividades de formação continuada do ponto de vista da metodologia. Apreendemos que as atividades de formação continuada contribuem para que as professoras compreendam que a pesquisa e o planejamento são a base do processo de ensino e possibilitam a flexibilidade. Nota-se por meio dos depoimentos que a relação entre sujeitos no processo formativo tem grande valor, visto que, como afirma Vigostki (2001, p. 64) “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual [...]”.

Apreendemos que os indicadores 3) A relação entre sujeitos como processo formativo e 7) Metodologia de formação, são reveladores das significações constituídas por Iza e Talia acerca das atividades de formação continuada, porque revelam a forma como elas percebem os modos de aprender, de construir conhecimentos.

Para Iza, a importância das atividades de formação continuada se deve principalmente ao fato delas acontecerem em grupo, o que contribui para desenvolver a interação com o outro, por meio da comunicação entre os sujeitos, ou conforme teoriza Vigotski (2001), na transmissão de ideias e vivências que acontece por meio da linguagem que, por sua vez, permite a comunicação entre os sujeitos humanos. Iza diz: “[...] *a formação continuada, ela é muito, muito importante e principalmente em grupo, porque você vê uma coisa e eu vejo outra*” (IZA, 2017).

Com isso, concordamos com Vigotski (2001), que a apropriação do conhecimento acontece por meio da linguagem e, portanto, por meio das interações sociais.

Iza ainda diz: “[...] *eu acho que a formação continuada vai por aí. E, e, isso, essa troca se dá quando há uma interação, quando é eu sozinha, às vezes eu não consigo*” (IZA, 2017).

Assim, se evidencia a importância da interação social para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Vigotski (2001), o indivíduo se constitui antes pelo social, ao que Sirgado (2000, p. 66) diz “[...] é pelo *outro* que o *eu* se constitui em um ser social com sua subjetividade” (Itálico do autor).

Ao questionarmos se Talia acredita que as atividades de formação continuada das quais participou e/ou que vem participando possibilitam o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos e favorecem reflexão dela, sua resposta permitiu apreendermos que ela concebe as atividades de formação continuada como momentos que possibilitam, sobremaneira, o desenvolvimento e a reflexão crítica do professor:

*Favorece, porque... mesmo... quando a gente tá... sem tá participando de capacitação continuada, a gente tá assim mais, digamos que parado, né, em casa, só pro trabalho. Tem aqueles momento de planejamento, mas, quando a agente, mas, lá na sala de aula, ou fazendo um curso, quando tá recebendo conteúdo, quando a agente tá lendo, né, e [...] ouvindo, é totalmente diferente, com certeza, a gente consegue refletir muito mais [...]. [...] É muito bom ouvir [...] quando a gente tá lá que ouve, o olhar do outro, do pesquisador, a gente com certeza reflete muito mais* (TALIA, 2017).

No seu discurso, Talia nos faz entender que nas atividades de formação continuada é possível aprender mais, porque é por elas que há o contato com o outro mais experiente: “[...] *É muito bom ouvir [...] quando a gente tá lá que ouve, o olhar do outro, do pesquisador, a*

*gente com certeza reflete muito mais*”. Inferimos que para ela, o conhecimento se constrói a partir da relação que tem com outro, pela mediação.

Assim, o que Talia relata vai de encontro ao pensamento de Oliveira (2002, p. 26), ao afirmar que: “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Assim, quando Talia diz: “*mas, lá na sala de aula, ou fazendo um curso, quando tá recebendo conteúdo, quando a agente tá lendo, né, e [..]ouvindo, é totalmente diferente*”, ela evidencia a importância da ação mediada.

Para Vigotski (2000, 2001, 2007), o homem é historicamente mediado. Segundo sua teoria, o processo de mediação acontece por meio de instrumentos e signos: os instrumentos estão no plano dos objetos, no plano externo, enquanto que os signos são de ordem psicológica, interna. Segundo Vigotski (2007, p. 73), “a combinação desses elementos na atividade psicológica do homem é fundamental, pois determina as relações homem/mundo”, determina o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Compreendemos, portanto, que a mediação é elemento fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Compreendemos também que a mediação é verificada essencialmente pela linguagem que, por sua vez, permite que os sujeitos se comuniquem e estabeleçam relações entre si e com o mundo num movimento dialético. Tal fenômeno possibilita o humano desenvolver-se.

Iza acredita que o desenvolvimento do professor passa pela formação contínua. Pelo seu relato, inferimos que, para ela, o professor precisa ter consciência de que a criança é o centro do planejamento curricular e, por isso, para que as atividades que envolvem as crianças contribuam para a sua aprendizagem e desenvolvimento, o professor precisa pesquisar. Ela relata que “[...] *se não houver essa formação, essa pesquisa, você não vai sair da onde você tá, não. Aliás, não é você! Você tem que ver. É o seu aluno, é [...] a sua criança*” (IZA, 2017).

A partir deste depoimento de Iza, passaremos a analisar o Indicador 2) A pesquisa e o planejamento como base do processo de ensino.

Com relação à pesquisa, Fernanda ressalta que faz leituras que ajudam nas atividades do dia a dia com as crianças: “[...] *de vez em quando eu leio, para melhorar minha prática do dia-a-dia, com as crianças, nas atividades diárias*” (FERNANDA, 2017).

Ao questionarmos como Fernanda vivencia com as crianças os estudos que ela faz nas atividades de formação continuada, ela destaca que auxiliam na reflexão sobre o que está dando certo e no que ela precisa melhorar para desenvolver atividades com as crianças:

*Ajuda a melhorar e também a trazer uma certa reflexão, o que está dando certo e o que não está, em que eu preciso melhorar, como eu posso fazer de outro jeito... – é, o conhecimento leva a gente a refletir: o que deu certo, a gente continua, o que não deu certo a gente tenta modificar e pra fazer de uma outra forma que seja melhor* (FERNANDA, 2017).

Os discursos de Fernanda revelam a forma como ela atribui sentido às leituras e ao estudo que faz a partir das atividades de formação continuada, que, para ela, são ações que trazem reflexões e culminam numa prática pedagógica efetiva. Sua fala nos envolve no conceito de vida cotidiana apontado por Carvalho (2012) e Heller (1992).

[...] cotidiano não significa rotina e nem que a vida do indivíduo pode se restringir apenas à cotidianidade. Cotidiano não significa aquilo que é comum no dia a dia, por exemplo, ensinar matemática diariamente; o que caracteriza dada atividade como cotidiana, é o fato dela reproduzir o indivíduo (CARVALHO, 2012, p. 105).

Para Heller (1992), a vida não é somente o que acontece no âmbito do cotidiano, nas ações objetivadas, mas também o homem se constitui nas ações subjetivadas (ao que Heller chama de não cotidiano). Convém destacar que, de acordo com Heller, o não cotidiano se origina no cotidiano.

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (HELLER, 1992, p. 17. Grifo da autora).

Dessa forma, ao relatar que ler a ajuda a “*melhorar minha prática do dia-a-dia*”, que estudar traz conhecimento e reflexão e que, dessa forma, ressignifica a sua prática diária, tentando torná-la melhor: “*o conhecimento leva a gente a refletir: o que deu certo, a gente continua, o que não deu certo a gente tenta modificar e pra fazer de uma outra forma que seja melhor*”, Fernanda se revela como sujeito que constrói e reconstrói o seu cotidiano de maneira crítica e reflexiva. A professora se revela constituída no cotidiano, mas não no que é comum no seu cotidiano e sim reproduzida pela atividade cotidiana.

Da maneira similar ao pensamento de Fernanda, Iza recorda o seu dia a dia na UEI. Ela relata como acontecem as atividades que ela planeja com as crianças:

*Eu lembro que [...] um planejamento do ano passado, ou foi do ano atrasado, [...] que eu trabalhei sobre [...] uma poesia de Gonçalves Dias. [...] Essa poesia, houve um rendimento tão grande que se transformou num projeto. Esse projeto surgiu a partir das crianças, não fui eu quem criei, foram eles. Porque a partir do interesse deles que foi tomando outra dimensão. Então [...] foi muito lindo esse projeto, inclusive a gente envolveu até a comunidade. [...] Por isso que é importante a questão da formação continuada. [...] As outras professoras [da UEI] adotaram esse projeto e a gente começou a estudar, fomos pesquisar pra que eles avançassem e, isso foi uma formação continuada (IZA, 2017).*

Com relação ao planejamento, a professora diz: *“Eu sou uma pessoa que priorizo muito o meu planejamento. O que eu vou repassar pros meus... repassar não, que a gente constrói junto, né [...]”* (IZA, 2017).

Segundo os depoimentos de Iza, seu planejamento é realizado com base na pesquisa e construído coletivamente: *“priorizo muito o meu planejamento. O que eu vou repassar pros meus... repassar não, que a gente constrói junto, né [...]”* e que as atividades por ela produzidas, considerando o interesse da criança: *“Esse projeto surgiu a partir das crianças, não fui eu quem criei, foram eles. Porque a partir do interesse deles que foi tomando outra dimensão”*. Sobre essa questão, que é conceber a crianças como centro do planejamento curricular, Oliveira (2010, p. 6), realça:

Face essa visão de criança, o desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto.

Segundo o que diz a autora, o professor que se mostra sensível ao interesse das crianças, contribui para a sua aprendizagem e desenvolvimento por meio de coisas significativas, como é o caso da interação com as outras crianças e com adultos. Oliveira (2010, p. 6) destaca que *“à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis”*.

Vigotski (1995, p. 305), chama a atenção para o fato de que:

O educador começa a compreender agora que quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento.

A citação acima ressalta a visão sócio histórica do desenvolvimento infantil e a superação da fragmentação homem/cultura e da aprendizagem de forma mecânica e reflete a

fala de Iza, porque, segundo o relato dela, tudo teve origem numa poesia. Quando Iza afirma que o projeto surgiu das crianças ou que foi a partir delas que o projeto tomou outra dimensão, é porque a professora compreende que as crianças se desenvolvem a partir de atividades significativas para elas e que por esse motivo a atividade realizada pode ser ressignificada. Nesse caso, tudo isso refletiu também na ação das demais professoras da UEI que, envolvidas pela grandeza da atividade, aderiram ao projeto, pesquisaram, aprofundaram-se. Nesse momento, Iza atribui à ação coletiva das professoras o status de formação continuada.

Considerando o exposto, observamos que os relatos das professoras presentes neste núcleo de significação clarificam que a formação continuada favorece a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, principalmente porque ela possibilita as relações entre os sujeitos. Entendemos que as professoras visualizam nesses momentos de comunicação a reflexão acerca do que está sendo estudado. Os seus discursos também nos levam à compreensão das significações que elas atribuem à pesquisa e ao planejamento. Dessa maneira, compreendemos que as professoras se apropriam das objetivações da sua realidade, que elas pensam, sentem e agem a fim de transformar essa realidade, tornando-se seres para si (CARVALHO, 2012).

Portanto, a importância que as professoras atribuem à pesquisa e ao planejamento, a atenção delas às atividades realizadas com as crianças, compreendendo-as como sujeitos ativos e promovendo interação entre pares, nos leva a apreender que os fenômenos psicológicos são essencialmente sociais e que o humano se constitui humano pela relação que tem com o outro, evidenciando que as funções psicológicas superiores se desenvolvem nessa relação.

#### 6.4 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 4: VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: RELACIONANDO TEORIA, PRÁTICA E REFLEXÃO

Olho para a educação com olhos de cozinheira e me pergunto: que comidas se preparam com os corpos e mentes das crianças e adolescentes nestes imensos caldeirões chamados escolas? Que sabor estará sendo preparado?

Rubem Alves (1996).

Este núcleo de significação foi formado por cinco pré-indicadores: (5) Formação: articulando teoria, prática e reflexão; (8) A necessidade de conhecer o nível de aprendizagem e desenvolvimento da criança; (9) Formação continuada nas vivências: “quando a gente aprende,

consegue ver com outros olhos”; (10) Formação para o cuidado e a educação na infância; (15) Dificuldade de adaptação na educação infantil.

Iniciaremos a análise e interpretação deste núcleo de significação partindo do indicador 15) Dificuldade de adaptação na educação infantil. A opção por começar por este indicador deve-se ao fato de que para apreender as significações constituídas por Iza, Talia e Fernanda acerca das atividades de formação continuada, julgamos necessário considerar a gênese e o processo do fenômeno, interligando os fatos e acontecimentos de cada momento vivenciado por elas.

Talia fala de quando ela começou a trabalhar na educação infantil. Ela explica que o seu primeiro contato com essa etapa da educação foi quando ainda estava na faculdade e foi fazer estágio remunerado numa UEI: “[...] *eu tava no quinto período, consegui o estágio remunerado e vim pra cá! **Aí eu tava aprendendo né, aprendendo tudo, nunca tinha entrado numa sala de aula***” (TALIA, 2017)

Ela revela sentimentos que a envolveram no início da sua carreira profissional e fala sobre algumas situações que foram desafiantes, como foi o caso de assumir sozinha uma sala com mais de vinte crianças de dois anos de idade:

*[...] na primeira semana que eu tava na sala, como auxiliar, a professora titular, ela teve que... ela não veio um dia, faltou, teve que faltar! **Ah Jesus! Foi terrível! Terrível [...]** porque eu não tinha experiência e... maternal era uma sala com mais, era 25 criança que tinha... não, acho que nesse dia não tivesse todos, mas... tinha mais de 20. **Ah Jesus!*** (TALIA, 2017).

Talia conta como se apavorou com a situação, pois além de não ter experiência, ainda estava na situação de estágio, a turma era numerosa e as crianças muito pequenas: “**Ah Jesus! Foi terrível! Terrível [...]** porque eu não tinha experiência”. A situação a deixou desesperada e ela quis desistir: “[...] *teve uma hora que deu um desespero, eu disse **meu Deus do céu, eu vou embora daqui!***” (TALIA, 2017).

Para Talia, o que agravava mais a situação era o medo de ser chamada a atenção pela diretora: “[...] *eu com medo da diretora (risos) chamar minha atenção, as crianças virando a sala*” (TALIA, 2017).

A professora relata como os desafios foram sendo superados com o tempo, ocasionando, aos poucos, a sua adaptação à sala: “**Aí, foi passando os dias, foi passando e fui conquistando a sala [...]** *áí pronto, áí só foi melhorando [...]* as dificuldade né, da profissão que eu tava iniciando [...]” (TALIA, 2017).

Ela também revela duas situações que a fortaleceram e encorajaram a seguir em frente:

*[...] também tive o apoio de duas pessoas [chorou]... a gente vai ... sim, no começo quando eu pensava em desistir, porque, eu, sei lá, quando a gente tá sozinha, [...] no desafio, mas eu não podia desistir, porque, como era remunerado, eu precisava* (TALIA, 2017).

Essa fala fortalece a nossa apreensão sobre a dimensão afetiva na constituição de Talia enquanto professora: o apoio que teve de outras pessoas associado ao fator financeiro. Ela fala sobre pessoas que marcaram a sua história “*[...] também tive o apoio de duas pessoas...*”. Inferimos com esta fala e pelo embargo das emoções nela contida, o quanto essas pessoas significaram na sua constituição. Também havia o fator financeiro: “*mas eu não podia desistir, porque, como era remunerado, eu precisava*”. Portanto, as relações que teve com outras pessoas e a necessidade de ter um salário, ou seja, as condições objetivas e subjetivas, faz parte do processo de constituição da professora.

Na intenção de compreender os sentidos e significados produzidos por Talia acerca do momento inicial da sua carreira profissional, recorreremos a Vigotski (2001, p. 479), que, oportunamente, afirma que “o próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções”.

Acreditamos que naquele momento em que Talia estava assumindo a docência, o que aconteceu na situação de estágio foi muito difícil, mas que também foi importante para a sua constituição, pois configurou-se como momentos de aprendizagem: “*Aí eu tava aprendendo né, aprendendo tudo, nunca tinha entrado numa sala de aula*”; mas também um momento de dificuldades e vontade de desistir: “*meu Deus do céu, eu vou embora daqui!*”; e de superação de limites: “*Aí, foi passando os dias, foi passando e fui conquistando a sala[...]. [...]aí só foi melhorando [...]as dificuldade né, da profissão que eu tava iniciando[...]*”.

Assim, concordamos com Lima (2004, p. 86), ao defender que:

O início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor. A literatura específica tem considerado esse momento como dotado de características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional professora ou o profissional-professor ao longo de sua carreira.

Fernanda também relata sobre o momento em que iniciou a sua carreira na educação infantil. Ela falou que quando soube que iria trabalhar numa UEI, ficou preocupada e, ao mesmo

tempo, curiosa. Por isso, ainda antes de iniciar o seu trabalho, foi à UEI para conhecer, saber como o trabalho funcionava naquela instituição na qual iria trabalhar:

*E quando fui convocada no ano de 2005, que soube que ia trabalhar na educação infantil, [...] **fiquei muito preocupada**. E quando eu cheguei aqui, primeiro dia que vim me apresentar, nem tinha ainda o encaminhamento, **queria matar a curiosidade**, ver como era. **Saí bastante preocupada, achando que não ia dar conta** (FERNANDA, 2017).*

A professora relata que a sua visita a deixou ainda mais preocupada, achando que não daria conta do trabalho: “**Saí bastante preocupada, achando que não ia dar conta**”. Observamos a forma como Fernanda foi afetada, quando ela contou como percebeu a forma de funcionamento da UEI. Ela notou que não havia mobiliário nem material nas salas, que a estrutura física era inadequada e que a quantidade de crianças nas salas era grande:

*Quando eu cheguei aqui, que não vi nenhum quadro, nem pra colocar a criança pra desenhar pra fazer alguma coisa, um monte de crianças, essa sala assim com as portas fechadas, espaço pequeno, eu disse meu Deus! O que é que eu vou fazer numa Unidade de Educação Infantil? Eu vou passar todos os dias a **pastorar crianças?** (FERNANDA, 2017).*

A possibilidade de reduzir a sua profissão de professora a “**pastorar crianças**” fez as emoções e os sentimentos de Fernanda manifestarem-se. Ela conta que se apavorou com a situação:

*Eu fiquei tão apavorada... aí me apresentei [na UEI], falei com a diretora... **mas eu saí daqui tão constrangida, tão contrariada, eu chorei tanto quando cheguei em casa e disse eu era feliz e não sabia!** (FERNANDA, 2017).*

Assim, Fernanda revela a forma como foi afetada ao ter conhecimento do que seria trabalhar na educação infantil e sobre as condições de trabalho na UEI. Os sentimentos manifestados naquele momento marcaram a sua vida de tal forma que o seu discurso evidencia a emoção contida nas palavras dela: “**mas eu saí daqui tão constrangida, tão contrariada, eu chorei tanto quando cheguei em casa e disse “eu era feliz e não sabia!”**”.

Fernanda relata outro momento que a inquietou no trabalho com a educação infantil. Com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) e as políticas de inclusão, A UEI precisou se adequar ao momento histórico:

*Então para atender a lei, lá mudou também. E eu ficava perturbada, preocupada: meu Deus, só tomara que eu não pegue nenhuma dessas crianças dessa sala especial. **Eu temia ser professora de uma delas, eu fiquei com medo** (FERNANDA, 2017).*

Entendemos a importância da dimensão afetiva do comportamento na constituição do sujeito, por isso concebemos que os afetos construídos no início da docência, na educação infantil, são de muita relevância para o desenvolvimento profissional. Aguiar (2000, p. 134), chama a atenção para o fato de que “o pensamento deve ser concebido como emocional e a linguagem como algo sempre emocionado, ou seja, ambos terão como elemento constitutivo a dimensão afetiva, expressando uma avaliação do sujeito”.

Em função disso, é necessário refletir sobre suas falas, sobretudo no que diz respeito àqueles momentos que afloraram as emoções da professora, porque, como Teoriza Vigotski (2001, 2007), só compreenderemos o indivíduo se compreendermos a base afetivo-volitiva que o constitui. Fernanda pôs a sua profissão em cheque ao imaginar que o trabalho na educação infantil se reduzia a pastorear crianças, ela externou suas emoções ao contar sobre o seu desespero por que iria trabalhar com crianças pequenas e, ainda, sobre a possibilidade de trabalhar com crianças com deficiência.

Seu posicionamento nos leva a refletir sobre como acontece a superação das dificuldades encontradas no início da carreira docente, especialmente a docência na educação infantil.

A preocupação de Fernanda aponta para outras questões presentes nos discursos das professoras pesquisadas e que foram constituídas como indicadores deste núcleo de significação. Portanto, neste momento, serão analisados e interpretados os indicadores 8) A necessidade de conhecer o nível de desenvolvimento da criança e 10) Formação para o cuidado e a educação na infância.

Ao relatar que tinha medo de receber criança com deficiência: “***Eu temia ser professora de uma delas, eu fiquei com medo***”, inferimos que Fernanda reconhece que na época em que essa realidade passou a se desenhar nas instituições de educação regular, ela não tinha nenhuma preparação para trabalhar com essas crianças. Ela conta que começou a receber, na sua sala, crianças com deficiência: “[...] tive uma com down, autismo, uma cadeirante, ***esta eu temia muito***” (FERNANDA, 2017).

Talvez a falta de conhecimento de como lidar com essas crianças a deixava angustiada. A professora ressalta a sua angústia: “[...] meu Deus, como é que eu vou saber lidar...” (FERNANDA, 2017).

Contudo, Fernanda tinha consciência da necessidade de ter essa preparação:

***Mas, por que eu temia tanto? Porque eu nunca tinha tido uma formação sobre a inclusão. Eu não tinha esse conhecimento que era importante eles estarem com outras crianças [as crianças com deficiência], interagirem com as demais. E, depois que eu tive essas formações, eu vejo de forma diferente, eu tenho um outro olhar, eu não penso mais daquela forma. Eu acho correto que elas estejam juntas com outras crianças consideradas 'normais', para que percebam outras formas de pensar, de agir, de falar. Então assim, como mudam as coisas quando temos conhecimento! Portanto, as formações continuadas são muito importantes para o nosso conhecimento e melhorar a nossa prática*** (FERNANDA, 2017).

Conforme aponta Aguiar (2000, p. 127), o homem “não tem sua vida determinada pela própria consciência. Ao contrário, sua consciência é que é determinada por sua vida”. Considerando a citação de Aguiar, analisamos que o que Fernanda diz demonstra que sua consciência não determinou a sua realidade, ao contrário, a sua consciência foi determinada pela sua realidade, pois a realidade por ela vivida naquele momento era o que estava constituindo a sua consciência de que precisava ter formação para lidar com o novo. Ela reflete: “[...] ***uma cadeirante, esta eu temia muito. [...] meu Deus, como é que eu vou saber lidar...***” e então chega à conclusão das causas das suas angústias: “***Mas, por que eu temia tanto? Porque eu nunca tinha tido uma formação sobre a inclusão***”.

Fernanda ressalta que as formações que fez sobre inclusão, proporcionaram que ela enxergasse a criança com deficiência sob um novo ângulo: “***depois que eu tive essas formações, eu vejo de forma diferente, eu tenho um outro olhar, eu não penso mais daquela forma***”. Para a professora, conhecer é fundamental, o conhecimento visa à mudança “***como mudam as coisas quando temos conhecimento!***” e atribui à formação continuada o status de mediadora do conhecimento: “[...] ***as formações continuadas são muito importantes para o nosso conhecimento e melhorar a nossa prática***”.

Dessa maneira, fica evidente que a condição humana é determinada histórica e socialmente, que conforme postula Aguiar (2000, p. 126),

O homem é, assim, visto como um ser inerentemente social e, como tal, sempre ligado às condições sociais. Homem que, além de produto da evolução biológica das espécies, é também produto histórico, mutável, pertencente a uma determinada sociedade, em uma determinada etapa de sua evolução.

Fernanda sente-se grata pelos cursos que teve a oportunidade de fazer, porque foi a partir deles que ela mudou a sua forma de sentir, pensar e agir, especialmente no que diz respeito à

inclusão educacional e escolar da criança com deficiência. Contudo, ela sente que ainda precisa fazer mais cursos, porque já antecipa um novo desafio para o professor: o atendimento a crianças com microcefalia que, para a sua realidade, será uma novidade.

*[...] esses cursos me ajudaram, sabe, a aceitar melhor essas crianças e aprender a trabalhar com elas. Sou muito grata aos cursos que eu já fiz e ainda preciso fazer muito mais, porque futuramente, daqui a uns 3 anos, a gente vai se deparar com muitas crianças com microcefalia, devido aquele surto que teve* (FERNANDA, 2017).

Observa-se na fala em destaque que Fernanda antecipa uma necessidade de formação continuada. Se a microcefalia é uma nova realidade que se apresenta, por que não pensar, na educação, uma preparação dos profissionais da área? Trazemos essa reflexão por que o que se revela no discurso de Fernanda é que o professor precisa ter momentos para estudar e conhecer o que está além da prática cotidiana e pensar uma formação antecipando situações que são previsíveis.

A professora observa que participar de atividades de formação continuada é uma forma de estar preparada para os desafios que surgem no cotidiano docente e ressalta, ainda, que esses desafios não limitam ao atendimento a crianças com deficiência, mas a todas as crianças: *“Então assim, a gente tem que se preparar ou estar preparadas para receber a qualquer momento uma criança com alguma deficiência, ou não”* (FERNANDA, 2017).

Achamos importante ressaltar essa fala: *“[...] com alguma deficiência, ou não”*, para evidenciar que o processo de inclusão deve ser visto de forma aberta, isto é, TODAS as crianças precisam ser incluídas no processo educacional e terem as suas diferenças respeitadas por seus professores. Portanto, ao professor cabe buscar formação que o projete para o cuidado e a educação na infância, para que ele possa exercer o seu papel de mediador da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Para Iza, o cuidar e o educar não podem ser concebidos separadamente e para que a articulação entre essas ações aconteça de forma que a criança possa aprender e desenvolver-se, é preciso que o professor ame o que faz, se forme, pesquise, tenha consciência da sua atuação. Ela esclarece que o professor não pode confundir a sua função com a função da família: *“[...] a questão do amor não é você chegar oi, meu bichinho, meu bonitinho, botar no braço, ficar ali como se você fosse a mãe dele”* (IZA, 2017).

Iza clarifica o que ela entende por amar a profissão:

*Mas, eu acho que amar o que faz não é você ser redentora, mas é você pesquisar, é você ir em busca daquele conhecimento, é você perceber que existe formas [...] daquela sua criança, que tá lá tão [...] você vê que não tem uma perspectiva de melhora, mas, você fazer com que cresça [...] (IZA, 2017).*

Nesse contexto, entendemos que não deve haver dicotomia entre afeto e cognição, pois um fenômeno é mediado por outro, um complementa o outro. Vigotski (1996, p. 17), diz que “[...] a psique não existe fora do comportamento, assim como este não existe sem aquela, ainda que seja apenas porque se trata do mesmo”.

A não dicotomia entre cognição e afeto implica na valorização do contexto histórico e cultural da criança. Quando Iza diz: “*é você perceber que existe formas [...] daquela sua criança, que tá lá tão [...] você vê que não tem uma perspectiva de melhora, mas, você fazer com que cresça [...]*”, ela revela essa visão integradora dos dois fenômenos. Para reafirmar esta questão, nos reportamos novamente a Vigotski (2001, p. 15-16), quando o psicólogo observa que:

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre intelecto e afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional.

Considerando o exposto, apresentamos um discurso de Talia que elucida a não dicotomia entre sentir e fazer. A professora relata sobre o que a criança sente quando se apropria de determinado conteúdo:

*[...] a criança, quando ela aprende uma letrinha, ah o sorriso é, é muito, muito gratificante ver o sorriso da criança, àquela alegria, quando ela, ela nem sabe uma letrinha, mas quando consegue realizar àquela atividade proposta, quando ela consegue assim, com autonomia, é muito gratificante, o sorriso dela, de satisfação (TALIA, 2017).*

Ao destacar: “*quando ela consegue assim, com autonomia, é muito gratificante, o sorriso dela, de satisfação*”, Talia nos aproxima do que Vigotski chama de distanciamento das origens biológicas e da constituição histórica e cultural do homem. Bock (2015, p. 30) chama atenção para a forma como o fenômeno psicológico no humano deve ser compreendido: “O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constituiu na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana”.

Nessa perspectiva, concebemos que o dia a dia nas UEI demanda que o docente esteja em constante busca por formação, portanto, essa formação deve acontecer continuamente, propiciando a articulação entre teoria, prática e reflexão. Assim, os relatos de Iza, Talia e Fernanda nos conduziram a construir dois indicadores que neste momento serão analisados e interpretados de forma articulada: 5) Formação: articulando teoria, prática e reflexão e 9) Formação continuada nas vivências: “quando a gente aprende, consegue ver com outros olhos”.

Ao questionarmos se as atividades de formação continuada das quais Iza, Talia e Fernanda participaram ajudam a elas a desenvolverem suas práticas com crianças pequenas, Fernanda respondeu: “*Ajuda-me a fazer um bom trabalho, mais significativo com as crianças, vai me ajudar a compreender melhor a criança, a perceber qual a melhor forma da criança aprender*” (FERNANDA, 2017).

Talia reflete sobre como a formação continuada a ajuda a desenvolver a sua prática nos ambientes educativos da UEI: “[...] *também, uma outra palavra que é tipo assim, que ela faz a gente resgatar o que tem guardado e colocar em prática. Resgatar o que tem guardado e adquirir novos conhecimentos*” (TALIA, 2017).

Iza diz que nas dificuldades do seu cotidiano, também faz um resgate do que já estudou e busca ajuda na psicologia para solucionar situações do dia a dia:

*Então assim, eu não sou de me acomodar ou então só reclamar não, isso aqui não tá certo. O que que fulano poderia dizer sobre isso? Ah, eu vou... começo a consultar a psicologia pra vê se tenho algum respaldo e vê se me ajudam em relação àquele momento* (IZA, 2017).

Apreendemos que os discursos das professoras evidenciam como cada uma delas é implicada pelas atividades de formação continuada no seu dia a dia nas Unidades de Educação Infantil.

Quando Fernanda diz “*vai me ajudar a compreender melhor a criança, a perceber qual a melhor forma da criança aprender*”, inferimos que a professora tem a preocupação em conhecer o nível de desenvolvimento das crianças, para então proceder na maneira de trabalhar com elas. A importância dessa preocupação remete à valorosa contribuição do ambiente escolar para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, considerando, dessa forma, as crianças como sujeitos históricos que se transformam quando participam ativamente das atividades que constituem a sua vida social e individual.

Conforme afirma Vigotski (1996, p. 285), “desde esse ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior,

inclusive a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa”. Assim, o professor, aqui compreendido como um sujeito especial de mediação do processo educacional, precisa buscar continuamente mais conhecimentos para lidar com a diversidade dos jeitos de pensar, sentir e agir das crianças.

Quando Iza diz que recorre à psicologia para respaldar a sua ação docente: “*começo a consultar a psicologia pra vê se tenho algum respaldo e vê se me ajudam em relação àquele momento*”, inferimos que ela compreende que cada criança tem suas especificidades. Entendemos que a gênese e o movimento das especificidades do indivíduo está nas suas vivências, uma vez que o sujeito se desenvolve a partir das condições sociais e culturais da sua realidade e pelas relações que estabelece com o mundo. Assim, recorremos a Vigotski (2010, p. 683-684), para esclarecer que:

De forma mais precisa, mais exata, o que nós podemos dizer a respeito dos exemplos que vimos quando discutimos as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. [...] Dessa forma não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.

Destacamos parte da fala de Talia para retomar a questão da ZDP. A professora se refere a resgatar o que aprendeu, ou seja, o que ela já sabe e realiza com as crianças (nível de desenvolvimento real): “*ela [a formação continuada] faz a gente resgatar o que tem guardado e colocar em prática [...]*”. Em seguida ela fala: “*e adquirir novos conhecimentos*”. Nesse momento, ela mostra a necessidade de potencializar o conhecimento já produzido (nível de desenvolvimento potencial). Dessa forma, concebemos a atividade de formação continuada como meio que leva a professora a avançar a partir do ponto em que está. Vigotski (2007, p. 113) explica que:

Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

O discurso de Talia também remete à questão da aprendizagem por meio das vivências nas formações pelas quais passou, evidenciando que a aprendizagem é um processo contínuo que está presente em todos os momentos da vida do sujeito.

Iza diz que participar de atividades de formação continuada é uma questão do professor não se acomodar; “*Mas pelo professor, que ele procura mesmo não se acomodar e dizer assim não, isso não tá certo!*” (IZA, 2017).

A fala da professora revela que, diante de problemas, o professor precisa refletir a sua prática e buscar apoio a fim de superar as dificuldades. O apoio sobre o qual a professora se refere neste momento, acreditamos, está no campo teórico. Por isso, recorreremos à Pimenta e Ghedin (2005, p. 26), para fundamentar esta discussão. Os autores dizem que

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. **Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre** (Destaque nosso).

O destaque na citação acima se faz presente para ressaltar o discurso da professora: “*não, isso não tá certo!*”, momento em que sua fala revela uma postura crítica diante da ação docente sobre as formas de trabalhar junto às crianças. Nesses termos, Ghedin (2005, p. 135) afirma que “a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências”.

Apreendemos que as vivências de Fernanda na formação continuada implicam na constituição do seu modo de significar a prática pedagógica:

*Sei da importância que tudo o que a gente estuda e que participa amplia o nosso conhecimento, a gente aprende! **Aprendemos a lidar melhor com as crianças, com os nossos colegas, com as diferenças e realizar melhor nosso trabalho*** (FERNANDA, 2017).

Considerando o que diz Fernanda, recorreremos a Sacristán (1999, p. 28), para esclarecer que:

A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Nesses termos, concebemos que ao participar de atividades de formação continuada, Fernanda busca atingir os seus objetivos de aprender “*a lidar melhor com as crianças, com os nossos colegas, com as diferenças e realizar melhor nosso trabalho*”.

De maneira geral, nos seus discursos, as professoras pesquisadas evidenciam que as vivências do cotidiano escolar as tornam mais reflexivas e críticas, o que põe em relevo a formação continuada, uma vez que esta atividade possibilita às professoras questionarem seus saberes e fazeres no cotidiano da educação infantil.

Destacamos a questão das vivências no cotidiano escolar e a importância da formação continuada para constituição do professor da educação infantil porque entendemos que, como relata Fernanda, “[...] *quanto mais a gente estuda, mais a gente tem conhecimento e quanto mais a gente tem conhecimento, mais a gente quer melhorar e a gente quer que a coisa mude, que a coisa funcione*”.

O discurso de Fernanda nos faz lembrar de Kramer (1994, p. 19), quando ao discutir sobre a formação continuada para professores da educação infantil enfatiza a necessidade de haver coerência entre teoria e prática

[...] só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas.

Dessa forma, reafirmamos a importância da formação continuada de professores, uma vez que possibilita que o profissional reflita sobre a sua ação e, conforme aponta Fernanda, aprenda coisas novas. Para a professora, quando se aprende há o interesse de aprender mais, num processo contínuo: “*Quando a gente aprende, aí a gente já consegue ver com outros olhos, a gente se aprofunda, a gente apresenta interesse em aprender mais!*” (FERNANDA, 2017).

Com relação à aprendizagem, Vigotski (1998, p. 115), ressalta:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Portanto, como ressalta Fernanda, a aprendizagem a permite ter um novo olhar sobre a realidade: *“Quando a gente aprende, aí a gente já consegue ver com outros olhos”*. Apreendemos, a partir do que Fernanda destaca, que para se desenvolverem profissionalmente, elas, as professoras da educação infantil precisam aprender; mas, para aprender, elas carecem de formação continuada, isso porque o processo de desenvolvimento mental não acontece naturalmente, mas se forma historicamente. É importante ressaltar que, por não se configurar como um fenômeno natural, todo processo de aprendizagem ocorre de maneira sempre mediada pela presença de outras pessoas (especialmente por meio da linguagem) e pela forma como significamos a ajuda compartilhada com os sujeitos que fazem parte da nossa vivência na atividade da qual participamos.

## **7 TECENDO CONSIDERAÇÕES ACERCA DE COMO PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SIGNIFICAM A FORMAÇÃO CONTINUADA: INTERPRETAÇÃO INTERNÚCLEOS**

A experiência de desenvolver uma pesquisa que carrega no seu decurso a complexidade do fenômeno psicológico representou momentos de extraordinária reflexão acerca da constituição humana. Realizar esta pesquisa implicou compreender o homem como ser constituído pelo histórico e o social e reconhecer, nas contradições e na mediação, como os sujeitos da nossa pesquisa: Iza, Talia e Fernanda são constituídas, e, ao mesmo tempo, constituem o mundo sobre o qual atuam, especialmente como professora da educação infantil.

Com o objetivo de apreender os sentidos e significados constituídos por professoras da educação infantil da Rede Municipal Ensino de Mossoró/RN acerca das atividades de formação continuada, trilhamos um caminho que possibilitou adentrarmos nas zonas de sentido das professoras investigadas. Dessa forma, para atingir o objetivo proposto, lançamos mão de fazer um estudo aprofundado da Psicologia Sócio-Histórica e do método histórico e dialético, para conhecer o que os teóricos dessa abordagem, seguidores e autores dizem a respeito da constituição humana.

Tendo em vista a teoria e método propostos por Vigotski, encontramos nas categorias teórico-metodológicas meios de iluminar o nosso modo de apreender a constituição dos sujeitos, indo além do que estava aparente nas suas falas, pois compreendemos que quando conseguimos penetrar na subjetividade do sujeito, o real se revela para nós. Por isso, para interpretar o que Iza, Talia e Fernanda disseram e desnaturalizar os processos, ou seja, desvelar a realidade, foi necessário analisar o movimento presente nas falas das professoras.

Dessa forma, com base nas falas produzidas por Iza, Talia e Fernanda, nos propomos neste momento a fazer uma retomada da análise e interpretação intranúcleos, buscando articular o que já foi discutido em cada um dos núcleos de significação.

Assim, quando o primeiro núcleo discute sobre as críticas e contribuições que as professoras trazem a respeito da formação delas, seja a inicial ou a continuada, se articula com o segundo núcleo, porque este traz a questão da necessidade de formação continuada, isso porque essa é uma necessidade que se evidencia nas reflexões que Iza, Talia e Fernanda fazem acerca da formação inicial do professor da educação infantil e o que essa formação implicou e ainda implica na prática pedagógica. Complementa-se às reflexões sobre a formação inicial, as necessidades objetivas e subjetivas do contexto em que as professoras se inserem.

No que diz respeito à formação inicial (curso de Pedagogia), os discursos das professoras evidenciam similaridades, complementaridades e contraposições. As três professoras evidenciam que o curso de Pedagogia foi importante para a construção do saber docente e para o desempenho profissional na realidade em que atuam. Enquanto Iza e Fernanda recordam, cada uma delas, de uma disciplina que auxiliou no trabalho com a educação infantil, apontando que hoje em dia o curso melhorou, Talia considera que a graduação em Pedagogia proporcionou uma ótima formação e que o foco da pedagogia está nessa etapa da educação infantil. O posicionamento das três professoras aponta que cada uma delas significa esse momento de formação à sua maneira, mostrando que elaboram seus conhecimentos a partir das suas vivências e da mediação com o outro.

As críticas às atividades de formação continuada estão presentes nos discursos das professoras. Para elas, muitas vezes, essas atividades poderiam ser melhores em qualidade. Mas também as professoras falam das contribuições dessas atividades para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, assim como para a construção de novos conceitos.

Os discursos das professoras incitam reflexões sobre as relações entre os governos federal e municipal, sobre como as atividades de formação continuada devem ser contextualizadas com as realidades locais. Pensamos que ressignificar as formações que chegam nos locais específicos pode fazer o diferencial nas atividades de formação continuada.

As falas das professoras sobre as atividades de formação continuada também despertam para o debate acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal, pois, para elas, as relações entre as pessoas, a comunicação com o outro, contribui no processo de aprendizagem.

Quando as falas de Iza, Talia e Fernanda apontam para a latência do discurso assistencialista no atendimento a crianças pequenas, aflora a questão do profissionalismo do educador infantil que, a partir do momento em que as crianças de 0 a 5 anos foram legalmente consideradas como sujeitos com direito à educação e ao cuidado, sobreveio também o direito a ser atendida por um profissional qualificado, ou seja, com formação superior em Pedagogia e com a prerrogativa da formação em serviço.

Chama-nos a atenção os discursos que apontam para a superação do que foi construído social e historicamente, uma vez que acreditamos que essa superação só acontece quando os sujeitos participam ativa e reflexivamente da história. Isso evidencia a inserção das professoras na realidade e o movimento dialético de transformar a realidade objetiva em subjetiva.

Dessa forma, concebemos que as necessidades de formação continuada estão para além de suprir as deficiências dos cursos de Pedagogia e do cumprimento das leis e políticas da área educacional. As falas das professoras apontam a tendência de significar a formação continuada

a partir das necessidades que sentem, como, por exemplo, adquirir mais conhecimentos em resposta às dificuldades enfrentadas no dia a dia, de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público, isso porque, compreendemos, elas se percebem como sujeitos inacabados, uma vez que tendem a significar a formação continuada como possibilidade de mudança, de reconstrução da prática docente.

Os discursos das professoras também ressaltam que elas procuram fazer atividades de formação continuada por uma questão de autorrealização humana, porque, para elas, essas atividades sinalizam para a possibilidade realização pessoal e profissional, estando no campo da subjetividade. Além do mais, para elas, os certificados de participação em formações têm a ver com sentidos e significados atribuídos à questão financeira que, embora não seja uma questão primordial, aparece como uma questão objetiva do próprio processo de historicidade das formações. Segundo denota as falas de Iza, Talia e Fernanda, as atividades de formação continuada implicam na valorização do profissional e no reconhecimento das ações, o que incide na mudança de classe e de nível dos professores, contribuindo para a melhoria salarial. Ressaltamos ainda que, observamos, em alguns casos, a valorização da formação continuada pende mais para o lado da burocratização e da questão financeira do que propriamente para uma valorização entre o coletivo de professores.

Com relação à valorização e reconhecimento do trabalho docente, à questão salarial, especificamente mudança de classe e de nível, associam-se outros elementos, como por exemplo, o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica que, para as professoras é um privilégio para a classe docente, a garantia de boas condições de trabalho, disponibilização de material didático e pedagógico, além da essencialidade do apoio pedagógico. Assim, é possível notar que questões objetivas perpassam os discursos das professoras e incitam o discurso de desvalorização do professor. No entanto, importante se faz refletir acerca desse discurso, já que se trata de uma maneira de demarcar o processo de significação do trabalho docente pela desvalorização e pode contribuir para a perpetuação dessa preleção, assim como para sua sobreposição às questões de luta por melhores condições de trabalho e equidade salarial.

Outro ponto que emerge é quando as professoras falam da valorização e reconhecimento, evidenciando que suas significações acerca da formação continuada pressupõe a presença e o envolvimento de um supervisor pedagógico, pois para elas é o supervisor quem vai incentivá-las a procurarem por essa atividade e a inovar a prática pedagógica.

O primeiro núcleo de significação também se articula ao terceiro, já que aponta a pesquisa, o planejamento e a relação entre sujeitos como contribuições da formação continuada

para o campo da educação infantil. No terceiro núcleo de significação, percebemos que as atividades de formação continuada implicam a percepção da pesquisa e do planejamento como base do processo de ensino, além de que possibilitam a reflexão crítica das professoras. Compreendemos que as professoras acreditam que a pesquisa e o planejamento são essenciais para a prática pedagógica de qualidade e que a formação continuada vem ao encontro das suas perspectivas de uma boa atuação junto às crianças da educação infantil.

Apreendemos que professoras pesquisadas apostam na metodologia das atividades de formação continuada para que a aprendizagem aconteça de forma que leve o professor a refletir sobre a sua ação. Para elas, a possibilidade de interação com o outro mais experiente permite o desenvolvimento docente, ao que Vigotski chamaria de determinar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, já que este não acontece de forma imediata, mas na ação mediada, por meio da linguagem que permite que os sujeitos se comuniquem e estabeleçam relações entre si e com o mundo num movimento dialético. Pensando assim, chegamos à compreensão da complexidade da realidade, que precisa ser estudada e explicada em sua totalidade, e não de forma isolada e dicotomizada.

O quarto núcleo de significação se articula ao primeiro porque ambos revelam os afetos produzidos na carreira de Iza, Talia e Fernanda desde o início da carreira docente das professoras. Tendo em conta que as transformações mostram-se na gênese e no processo dos acontecimentos, o que se revelou foi a historicidade das atividades e experiências sociais das professoras pesquisadas a partir dos afetos produzidos na constituição delas.

Curiosidade, medo, desafio, preocupação são alguns sentimentos revelados pelas professoras sobre iniciar o trabalho com crianças pequenas. Os posicionamentos de Iza, Talia e Fernanda nos levam a refletir sobre como acontece a superação das dificuldades encontradas no início da carreira docente, especialmente à docência na educação infantil.

Observamos que as dificuldades percebidas e vividas no início da docência, apareceram especialmente por se tratar de trabalhar com crianças muito pequenas em situação desfavorável ao desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, despertando emoções e sentimentos de fragilidade diante da realidade em que as professoras se encontravam. Contudo, as experiências vivenciadas a partir do momento em que tiveram que assumir o compromisso e a responsabilidade de trabalhar com essas crianças, associadas à participação em atividades de formação continuada, foram de suma importância para a constituição do ser professora da educação infantil, pois configurou-se como momentos de aprendizagem e de superação de sentimentos.

O quarto núcleo de significação também se vincula com o segundo e o terceiro, uma vez que articular teoria, prática e reflexão direciona as professoras a darem importância à pesquisa e ao planejamento para a efetivação da prática docente de qualidade e a buscarem constantemente respostas às suas necessidades de formação. Isso significa que as professoras sentem necessidade de melhorar a sua prática docente, pois têm consciência de que cada criança é um ser único e singular e que, portanto, tem suas especificidades. Assim, as professoras sentem-se motivadas a satisfazer as suas necessidades de realizar uma prática que considere as diferenças entre as crianças, buscando na teoria respostas para os seus questionamentos.

As professoras evidenciam, por meio dos seus discursos, que as vivências na formação continuada ajudam a enfrentar as dificuldades que surgem no dia a dia, pois muitas vezes essas formações vêm ao encontro das necessidades que sentem de conhecer o nível da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, fazendo-as refletir criticamente as suas ações. Assim sendo, o que se destaca é a busca por apoio teórico que venha a ser articulado dialeticamente à prática e à ressignificação do saber e agir docente, ou seja, a necessidade de haver coerência entre teoria e prática, ou a práxis. Dessa maneira, destaca-se também a reflexão sobre a docência que deve ser uma ação constante do professor, que na sua prática precisa de conhecimentos provenientes da teoria.

Para além das questões da docência diante das especificidades das crianças de 0 a 5 de idade, é importante ressaltar que as professoras consideram que as atividades de formação continuada contribuem também para o saber lidar com as outras pessoas, sejam elas crianças ou adultos.

Portanto, para responder ao objetivo de apreender os sentidos e significados constituídos por professoras da educação infantil da Rede Municipal Ensino de Mossoró/RN acerca das atividades de formação continuada, foi necessário compreender os sujeitos da nossa pesquisa a partir da realidade em que vivem, pois sabemos que a singularidade de cada pessoa deve ser compreendida a partir do contexto onde vive e atua como sujeito.

Assim, o que apreendemos é que Iza, Talia e Fernanda significam as atividades de formação continuada como elemento mediador que provoca a reflexão crítica do professor que atua na educação infantil, acreditando que precisa ser bem formado e estar constantemente em busca de novos conhecimentos que o auxiliem na transformação da educação infantil pública.

Contudo, observamos que o professor precisa ter momentos para estudar e conhecer o que está além da prática cotidiana e pensar uma formação antecipando situações que são previsíveis. Destaca-se, nesse contexto, o entendimento de que as atividades de formação continuada precisam ser ressignificadas. Essa nova significação pressupõe outras formas de

conceber os estilos de formação, novas metodologias, que devem ser pensados em contextos distintos, de modo a ponderar sobre a realidade vivida nas UEIs, vividas pelas crianças, público alvo dessa etapa da educação e pelas professoras, mediadoras especiais da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Diante do exposto, questionamos: qual seria a proposta de formação continuada mais condizente com a reflexão sobre essa prática? Constatamos que os núcleos de significação analisados apontam que as professoras sentem necessidade da constância de planejamento e pesquisa, de conversar com os seus pares, de se relacionar com o outro mais experiente.

Assim, observamos que, embora não haja uma linearidade entre o processo formativo e a prática pedagógica, esse processo pode ser desencadeado pelo supervisor pedagógico nos moldes de uma formação no espaço da UEI, como um processo contínuo de reflexão e ação. Dessa forma, as professoras poderiam não esperar por modelos formativos advindos do governo federal ou municipal, tendo em vista que eles muitas vezes impõem a participação do profissional e que, de certa forma, isso pode trazer implicações para o processo de significação das professoras acerca dessas atividades.

Nesse percurso, sob o viés da análise das significações constituídas pelas professoras sobre sua formação continuada, acreditamos que os resultados desta pesquisa provocaram a reflexão das professoras pesquisadas, contribuindo para novas discussões acerca da atuação do educador infantil e dos processos de formação continuada. Vale lembrar que, embora a pesquisa tenha envolvido apenas três professoras, as significações que constituem Iza, Talia e Fernanda aqui apreendidas refletem o sentir, pensar e agir de muitos outros professores que vivem a mesma realidade.

Consideramos respeitável chamar a atenção neste momento para a importância da devolutiva da pesquisa aos sujeitos pesquisados, pois não apenas estes sujeitos como também a educação e a sociedade esperam retorno. Lembramos disso, não apenas porque entendemos que devemos ter atitude ética e responsável na condução da pesquisa, mas também porque acreditamos que agindo dessa maneira estaremos contribuindo para as significações constituídas pelo sujeito pesquisado. Trazemos então uma fala de Talia para contemplar a importância dessa atitude: *“Está sendo muito prazeroso a leitura do seu trabalho, parabéns! Estou super feliz de ter participado dele”* (TALIA, 2018). Consideramos ainda que essa atitude afeta tanto o sujeito pesquisado quanto o pesquisador.

Concluimos dizendo que a formação continuada para professores da educação infantil traz no seu bojo amplas possibilidades de investigação a serem desenvolvidas a fim de levar o

professor a refletir sobre situações complexas da sua atuação e formação e que, portanto, esta investigação não se encerra aqui.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 125-142, jul., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a05.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: BOCK, Ana Bahia Mercês; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 95-110.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 23, p. 11-25, 2º sem. de 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a02.pdf>>. Acesso em: 20 jan 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. *In*: BOCK, Ana Bahia Mercês. GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair, (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 154-170.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006, Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021740006>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1 jan./jun., p. 221-234, 2008 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a15.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. SOARES, Júlio Ribeiro. MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, **Anais...** PUCPR, 26 a 29/10/2015a. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20260\\_10577.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20260_10577.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2017.

AGUIAR, Wanda. Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75 jan./mar. 2015b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

ALVES, Rubem. **Sobre os professores e os cozinheiros**. O Estado de São Paulo, São Paulo 11 de junho de 1996.

ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. **A formação de professores e o planejamento no contexto do Plano de Ações Articuladas: repercussão das ações do município de Mossoró-RN (2007/2011)**. 2016. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, 2016.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis** [manuscrito]: realidade e possibilidades. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BARBOSA, Sílvia Maria da Costa. A formação do professor em exercício do magistério: possibilidades de inovações na prática pedagógica. *In: ANPAE*, 2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/414.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/414.pdf)> Acesso em: 05 set. 2018.

BOCK. Ana Mercês Bahia. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicologia, ciência e profissão**, v.17, n. 2, 37-42, 1997. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v17n2/06.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

BOCK. Ana Mercês Bahia. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão**. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr., 2004. Disponível em: <<http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-019.pdf>> Acesso em: 06 maio 2017.

BOCK. Ana Mercês Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOCK. Ana Mercês Bahia; A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In: BOCK. Ana Mercês Bahia GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 21-46..

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm)>. Acesso em: 17 de jun. de 2018.

BRASIL. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/Pedro/Downloads/Por%20uma%20pol%C3%ADtica%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20profissional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf> >. Acesso em: 01 set. de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 28 maio 2016.

BRASIL. MEC/SEF. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. **Orientações gerais**. Catálogo 2006a.

BRASIL. **Lei 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, v. 1**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 29 maio 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)> Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em: 07 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 8.752**, de 9 de maio de 2016. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)> Acesso em: 07 jun. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional em educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994, p. 32- 42.

CARVALHO, Vilani Cosme de. Formação crítica de educadores e desenvolvimento do professor como ser para-si. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria de Melo; LIMA, Maria da Glória S. Barbosa e CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (orgs.). **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas** (volume I). Teresina: EDUFPI, 2012.

CASTRO, Deyvis dos Santos Costa de. **Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/Pedro/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Deyvis%20Final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pedro/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Deyvis%20Final%20(1).pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2017.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/Pedro/Downloads/Dissertacao%20EDLANE%20DE%20FREITAS%20CHAVES%202015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pedro/Downloads/Dissertacao%20EDLANE%20DE%20FREITAS%20CHAVES%202015%20(1).pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2017.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, julho/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2018.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. Articulação entre a formação inicial e continuada de professores – educação infantil. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. V. 2. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol2a.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2018.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

DUARTE, Newton. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.78-102 jan./mar. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Pedro/Downloads/3508-15651-1-PB.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

FORMOSINHO, João Manuel. ARAÚJO, Joaquim Machado. Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. *Educere et Educare – Revista de Educação*. v. 6, n. 11, 1º sem. 2011. Disponível em: <[e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/4875/3959](http://revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/4875/3959)>. Acesso em: 27 maio 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FURTADO, Odair. **Trabalho e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

GALDINI, Veruska; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. *In*: MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; ANTUNES, Mitsuko, A. (orgs.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 87-103.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 07 de jun de 2017.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<file:///C:/Users/Pedro/Documents/2%20Mestrado%20semestre/Produ%C3%A7%C3%B5es/Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada/Gatti%202010.pdf>>. Acesso em: 15 de dez. de 2017.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: BOCK, Ana Bahia Mercês. GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. FURTADO, Odair, (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. FURTADO, Odair. A perspectiva sócio-histórica: um possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. BOCK, Ana Mercês Bahia, (orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa Qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48), p. 181-195, set./dez. 2005. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2333/48\\_artigos\\_kishimototm.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2333/48_artigos_kishimototm.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, nov. de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 21 out. 2017.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p.16-31.

KRAMER, Sonia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: GOULART FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDBEN**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1998, p.51-66. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O desenvolvimento reflexivo do professor**. The ESPECIALIST., São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **Quem são os professores da primeira infância?**: um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDBEN 9.394/96. 2016. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI, 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/Pedro/Downloads/TESE-VERS%C3%83O%20DEFINITIVA%20PPGED%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pedro/Downloads/TESE-VERS%C3%83O%20DEFINITIVA%20PPGED%20(1).pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2017.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação da Universidade de Santa Maria**, v. 29, n. 2, p.85-89, jul./dez. 2004.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 3. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017a. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v. 1).

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: ontologia. Tradutores: Ademir Damázio et al. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017b. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v. 4).

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vigotski: a psicologia sócio-histórica. Professorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, 2006. Disponível em <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>>. Acesso em: 23 de abr. de 2017.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed., reimpr. São Paulo: EDUC, 2013. (Série Trilhas).

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983-1985. 3 v. (Os Economistas).

MENDES, Rosane Penha. **A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente**. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres – MT, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Pedro/Downloads/rosane\\_penha\\_mendes%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pedro/Downloads/rosane_penha_mendes%20(1).pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2017.

MOLON, Suzana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação**: teoria & prática. Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7132/4884>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

MOSSORÓ. **Lei nº 2717**, de 27 de dezembro de 2010. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/rn/m/mossoro/lei-ordinaria/2010/272/2717/lei-ordinaria-n-2717-2010-institui-a-politica-de-responsabilidade-educacional-no-municipio-de-mossoro-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

MOSSORÓ. **Plano Municipal de Educação do Município de Mossoró**. Jornal Oficial de Mossoró, Mossoró-RN, 04 de agosto de 2015. Número 315-A, p.1. Disponível em: <<http://www.prefeiturademossoro.com.br/jom/jom315a.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2016.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotski**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? *In*: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, nov., 2010. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago/dez. 2010. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225146/mod\\_resource/content/1/SAVIANI%202010.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225146/mod_resource/content/1/SAVIANI%202010.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea)

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-e-desigualdade-social.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

SIRGADO, Angel Pino. A corrente Sócio-Histórica de Psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p. 61-67, out./dez. 1990. Disponível em: <[http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/corrente\\_socio-historica\\_repeb.pdf](http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/corrente_socio-historica_repeb.pdf)> Acesso em: 08 jan. 2018.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul./2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011. 326 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) -. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2011.

SOUSA, Francisca Jelma da Cruz. **Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente.** 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina - PI, 2016 Disponível em: <[file:///C:/Users/Pedro/Downloads/FRANCISCA%20JELMA\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pedro/Downloads/FRANCISCA%20JELMA_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20(1).pdf)> Acesso em: 05 dez. 2017.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto, Portugal: Rés Editora, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores.** In: Obras Escogidas. Tomo III. Madri, Espanha, Visor/MEC, p. 11-340, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia Infantil.** v. IV (obras escogidas). Madri. Ed. Visor, 1996.

VIGOTSKII, Lev Semyonovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998, p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. O significado histórico da crise na Psicologia. In: **Teoria e método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul./2000a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: **Psicologia, USP**, v. 21, n. 4 p. 681-701, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. & Luria, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

## APÊNDICE

**Quadro:** Constituição dos Indicadores a partir da organização dos Pré-indicadores.

### Indicador 11

#### **Ser ou não ser professora: necessidades e motivos de escolher uma profissão.**

[...] de início, eu pensava em ser psicóloga [...] acredito que... por obra divina [...] comodismo, porque não havia em Mossoró, só em Natal, então eu optei por pedagogia (IZA, 2017).

[...] eu acho que desde o início, até porque [...] eu acho que pedagogo é psicólogo e a cada dia a gente sabe que tem que ficar [...] buscando respostas para os comportamentos [...] algumas atitudes e também é... as deficiências dos alunos, né, [...] das nossas crianças. Então acho assim, que a gente termina sendo psicóloga (IZA, 2017).

[...] primeiramente, eu não queria ser professora, eu tinha muita vontade de cursar serviço social [...]. Ainda tentei por 2 anos [...] vestibular, né, pra serviço social. [...] eu disse: “não, então não vai dar mais, eu vou ter que tentar um que eu consiga entrar” [...] (TALIA, 2017).

[...] eu olhei a grade... curricular, né, do curso de pedagogia e tinha, tinha coisas a ver com o serviço social, pronto! O pedagogo pode trabalhar no hospital... né, pode trabalhar em vários lugares que o assistente social trabalha[...]pronto, então eu vou fazer pedagogia (TALIA, 2017).

“[...] me inscrevi pro vestibular e fiz pra pedagogia e passei, entrei logo, aí eu disse pronto, agora eu vou fazer pedagogia, mas eu não quero ser professora (risos)” (TALIA, 2017).

[...] era o meu sonho ser jornalista. Só que nesta fase nem sempre a gente tem uma certeza, uma convicção do que realmente a gente quer, mas esse era o meu sonho (FERNANDA).

[...] quando eu terminei o ensino fundamental, que eu ingressei no nível médio, eu fui fazer o magistério, pois minhas primas faziam, e diziam que era muito bom. Iniciei o magistério e comecei a gostar. E nesse processo eu me identifiquei. Gostei tanto que optei em fazer o curso de pedagogia, que foi aí que tive a certeza, que eu queria ser professora e estou professora há 24 anos e gosto muito, ou melhor, adoro o que eu faço! (FERNANDA).

### Indicador 17

#### **Formação inicial: críticas e contribuições à prática educativa na educação infantil**

[...] contribuí, claro que contribuí e **tem umas disciplinas que é fundamental [...] a psicologia, como eu citei, é fundamental**, mas eu acho que ficou muito a desejar. Eu não tô culpando a universidade, mas, talvez, eu particular tive culpa de, devido às atribuições, porque eu já trabalhava dois expediente quando eu concluí (IZA, 2017).

Uma ótima formação, pra educação infantil [...] a grade curricular do curso né, as disciplinas, eu acredito que são todas voltadas mais pra educação infantil... até tem [...] esses específicos assim né, matemática [...] **eu acho que o foco do curso de pedagogia ainda é a educação infantil** (TALIA, 2017).

No curso de pedagogia estudamos os vários teóricos, diversos autores, entre eles, Piaget, Vigotski, Freud e tantos outros. Muita coisa é... nós conseguimos resgatá-los quando passamos a atuar e precisamos entender sobre a questão das fases da criança. [...] Com certeza contribuí muito. [...] **também eu lembro que tinha uma disciplina, sobre educação infantil...**, mas, hoje em dia eu vejo que está bem melhor (FERNANDA).

### Indicador 6

#### **Críticas à formação continuada**

Com certeza! Apesar de às vezes eu achar, às vezes algumas... [...] **não contribuem muito, deveria ter sido melhor**. Mas isso [...] né que deixou de haver alguma contribuição, houve! Mas, poderia ter sido **melhor, em qualidade!** (IZA, 2017).

[...] uma coisa que eu acho... o porquê que a formação continuada em grupo, num curso, por menor que você vá, contribui muito porque... como diz... Paulo Freire, né e Vigotski, ele é

*muito a favor da interação, ele diz que [...] a aprendizagem, né, a educação se dá na comunhão (IZA, 2017).*

#### Indicador 13

##### Indícios da prática assistencialista na educação infantil

*[...] quando eu comecei [...] foi em educação infantil daquela forma assistencialista [...], que começou pelas [...] Secretaria de Ação Social, aonde não tinha com quem deixar o filho e a mãe tinha essa necessidade do trabalho (IZA, 2017).*

*[...] eu procurava: “o que eu posso, além de tá dando comida a esse menino, dando banho, mas formar, essa questão de formar?” E eu conseguia (IZA, 2017).*

*[...] infelizmente, as pessoas botam [para atuar na educação infantil] [...] quem tá prestes a se aposentar, quem tá com problemas de saúde lá na base e isso sempre me incomodou muito, muito mesmo (IZA, 2017).*

*Claro que tem que ter o afeto, mas aí, na sala de aula, mas não ir só pra esse lado [...] não ir praquele lado de antigamente, que via o professor como uma babá (TALIA, 2017).*

#### Indicador 12

##### Afetos produzidos na carreira docente do professor da educação infantil

*[...] as pessoas às vezes costumam dizer [...] que a gente tem que amar o que faz. Mas, eu acho que amar o que faz não é você ser redentora, mas é você pesquisar, é você ir em busca daquele conhecimento [...] você fazer com que [a criança] cresça, com que ela vá pra escola, [...] pra que ela construa seu próprio conhecimento ali, naquela raiz. Por isso que eu acho que o professor da educação infantil tem que ser um professor bom (IZA, 2017).*

*[...] eu gostaria muito, não que a gente não tivesse esse lado afetivo com a criança e que isso é de fundamental importância, até pelo crescimento dela, né, pela. [...] construção do saber dela, [...] e é por isso que eu me emociono, porque a gente chega a adotar aquela criança como se fosse nossa. Isso me angustia quando eu vejo que tem criança lá, meu Deus, que eu não posso fazer nada, que eu, eu não sou redentora... e isso, me angustia muito [chorou] porque a cada dia mais a gente tá tendo funções que não é a nossa... [...] Entendeu: e não tem como a gente não se emocionar, porque a gente convive dia a dia, é um ano todinho, é uma manhã toda que a gente tá com aquela criança (IZA, 2017).*

#### Indicador 1

##### A busca de respostas como necessidade de formação

*Por isso a gente tá em casa: “não, eu num vou não, pra aquela formação, vou ficar aqui no meu cantinho, na minha zona de conforto”. Mas você tem que sair da sua zona de conforto e ir até lá, porque por menor que seja, vai contribuir na sua vida profissional, na sua vida pessoal, porque eu acho que a vida profissional da gente é a vida pessoal. [...] quanto mais eu estudo, mais eu faço cursos, mais eu fico me realizando profissionalmente. [...] aquele professor que não busca o seu conhecimento, a formação continuada, é porque ele não se realizou profissionalmente [...] ele é um desmotivado[...] (IZA, 2017)*

*[...] eu procuro tá sempre... pesquisando, estudando, indo atrás de mais conhecimentos [...] sempre procuro fazer pelo menos um a cada semestre, um ou dois [...] (TALIA, 2017).*

*Então, eu indo buscar mais conhecimentos, só vai me ajudar como trabalhar na sala de aula com a criança e até... acompanhar os avanços dela, [...]conseguir acompanhar, né, perceber alguma dificuldade e já buscar uma solução pra aquela dificuldade... com certeza, ajuda sim, muito (TALIA, 2017).*

*Eu estou sempre fazendo. Por quê? Porque eu acho que é importante a gente se reciclar, renovar, aprender, ampliar o conhecimento em busca da melhoria na educação. Se não buscarmos atualizações vamos ficando pra trás (FERNANDA, 2017).*

*Hoje, depois que eu entrei no município, participo das formações e vejo que... muita coisa mudou na minha prática e pra melhor! (FERNANDA, 2017).*

[...] depois que eu comecei a participar das formações sobre inclusão, que foi quando entrei no município, aí eu comecei a mudar, sabe aquela ideia que eu tinha que as crianças eram pra estarem ali (FERNANDA, 2017).

[...] teve né, uns três anos atrás, entraram professores de 40 horas. Que assim, eu acho que precisa, né, atingir [...] (FERNANDA, 2017).

[...] também, a questão da avaliação, a questão do Mapa Educacional que tem na unidade né, que precisa dos cursos de formação continuada pra contar, pra pontuar a Unidade né, pra poder nos valorizar com o prêmio que oferecido, décimo quarto (TALIA, 2017).

E na questão de formação o que parece é que a gente não precisa (riso). (TALIA, 2017).

[...] a gente precisa também que tenha essas formações, pra que a gente desenvolva um bom trabalho e consiga conquistar esse prêmio, o décimo quarto (FERNANDA).

É possível perceber que ainda existe uma certa carência nessas formações para suprir a demanda atual dos profissionais [...] (FERNANDA, 2017).

[...] então, eu acho que o que faz eu levar essa reflexão, são as leituras e... hoje mesmo na reunião, a gente viu sobre, sobre Plano Nacional de Educação. Então acho assim, toda formação que você faz, mesmo que seja insignificante, você sai com alguma coisa de lá. Você não sai totalmente vazia. Às vezes é uma pequena contribuição, mas eu acho que é fundamental (IZA, 2017).

[...] trabalhei 12 anos, na escola filantrópica [...]. Lá tinha uma sala só pra crianças com deficiência. A famosa sala especial, com tipos de deficiências diferentes, imagine aí uma sala com várias crianças, cada uma com uma deficiência! Tinha síndrome de down, autistas, cadeirante... eram muitas crianças, mais ou menos umas 16. E eu achava que aquilo ali era certo, que era aquelas crianças estarem juntinhas, separadas das outras. Até mesmo quando cheguei aqui [na UEI], tinha o mesmo pensamento (FERNANDA, 2017).

[...] pra gente fazer um trabalho bem feito, a gente tem que ter o conhecimento necessário, nunca para, sempre continua (FERNANDA, 2017).

#### Indicador 4

##### Políticas de formação: compromissos e perspectivas

[...] as formações continuada, quando são oferecidas, né, promovida pela secretaria da educação... a gente participa... [...] curso em si ... ultimamente tá um pouco a desejar, eu acho (IZA, 2017).

[...] a gente descobre se tem perfil ou não pra educação infantil. Porque tem muito professor na educação infantil que não tem perfil, sabe? E a gente descobre se tem ou não (FERNANDA, 2017).

[...] nós estamos agora participando do PNAIC. Foi eles que escolheram, né [...], tipo assim... foi um curso imposto, aí assim, a gente não escolheu, é o que tá precisando... aí a gente não teve escolha, a gente vai participar porque tem que participar! (TALIA, 2017).

Mas, em 2017 houve uma mudança, acho que foi 2017 que teve a mudança de gestão? Final de 2016. [...] o que eu vejo é que, antes, na gestão passada, tinha essa preocupação, tivemos algumas formações continuada voltada pra educação infantil, só que agora, deu uma diminuída. Foi, com relação à educação infantil, deu uma diminuída grande (TALIA, 2017).

[...] a secretaria contribui sim para a nossa formação continuada dos professores da educação infantil, mas... eu percebo que ainda não é o suficiente (FERNANDA, 2017).

Na última gestão, a gente teve uma deficiência muito grande, praticamente quase não teve formação continuada (FERNANDA, 2017).

[...] sou fruto dessas políticas educacionais do MEC (FERNANDA, 2017).

[...] é uma grande oportunidade do profissional continuar estudando e se qualificando no exercício da sua profissão e, conseqüentemente, melhorando a qualidade da educação oferecida às crianças (FERNANDA, 2017).

[...] graças à inclusão da educação infantil, como eu já falei, na educação básica, que **surgiu essa preocupação em qualificar os profissionais, tornando as unidade de educação mais significativa, mais atraente, mais prazerosa para as crianças** (FERNANDA, 2017).

[...] existe uma certa exigência por parte da secretaria, né, que, sobre essa questão de... de um bom... de um ensino de qualidade, sabe, que existe essa, essa cobrança, sim. Essa preocupação da secretaria, da gente tá qualificada pra atender melhor às crianças (FERNANDA, 2017).

Por orientação da secretaria [de educação], durante todo o mês de novembro, estão abertas as matrículas para as crianças com deficiência, o mês começou agora e já realizamos matrículas de crianças com síndrome de down, autista com grau severo, deficiência auditiva... (FERNANDA, 2017).

[...] através da Plataforma Freire, né, eu tomei conhecimento por parte da secretaria, que a gente, quem tivesse o desejo de fazer essa especialização em Educação Infantil... **eu queria muito!. Como eu vinha de uma escola que eu trabalhava, séries iniciais, eu estava gostando de trabalhar na educação infantil, então, pra mim foi um prazer** (FERNANDA, 2017).

[...] os anos de estudo que eu mais me debrucei nos livros, nas apostilhas, que estudei, e que eu realmente, assim, procurei exercer na minha sala, que eu consegui, aprendi, né... e ainda estudo (FERNANDA, 2017).

A rede municipal de ensino do nosso município oferece bastante formação para os professores [...] (FERNANDA, 2017).

Por exemplo, recebemos bastante crianças com deficiência, a gente tem formação neste sentido (FERNANDA, 2017).

Eu fiquei tão triste quando a gente não ganhou aquele décimo quarto, porque, pense, a gente tira do bolso pra comprar coisa. [...] **todo mundo ficou triste por a gente não ter ganhado, porque a gente tira tanto do nosso bolso, tudo. E foi numa época que o governo municipal foi muito difícil, a gente conseguiu realizar tudo que a gente previu, sabe, aí a gente ficou muito triste** (FERNANDA, 2017).

[...] a educação infantil, a gente vê mais como desvalorizada, sabe [...], eu vejo mais assim, mais esquecida... eu não acho essa valorização não (TALIA, 2017).

Indicador 14

### Valorização profissional e necessidade de formação continuada

[...] contribui porque a cada três anos nós temos a mudança de classe [...] E também se for um título como especialista ou mestrado contribui porque vai... **contribui no aumento do nosso salário, mudança de nível** (TALIA, 2017).

**Eu não vejo nem um ponto** [...] eu não vejo uma valorização por parte da gestão [...] Mas, aqui, na realidade da nossa unidade [...] a gente vê não essa diferenciação, esse reconhecimento, não, sabe? É... a valorização por participar [de atividades de formação continuada], não, **só mesmo a questão do nosso currículo, certo?** (TALIA, 2017).

Significa assim uma, uma renovação, né, uma renovação... eu ia até dizer uma reciclagem, mas não é uma reciclagem, mas uma renovação [...] (TALIA, 2017).

[...] também a gente precisa de uma condição que... **a gente tem esse reconhecimento, a gente precisa também ter boas condições dignas de trabalho, a gente precisa dispor de recurso para a realização do nosso trabalho, materiais didáticos disponíveis** (FERNANDA, 2017).

É muito importante, as formações continuadas, porque prova que, é uma preocupação, no caso da Secretaria aqui, de levar conhecimento, né, que a gente adquira o conhecimento pra melhorar a nossa prática e, assim, a gente pode ser reconhecido profissionalmente, quando a gente precisa [...] dessa aprendizagem, dessa formação continuada para o nosso cargo, para nossa progressão funcional, através, né, que a gente muda de classe, muda de nível. [...] o piso salarial também, isso é reconhecimento. [...] **Que a gente é uma classe privilegiada porque tem esse piso salarial nacional, mas... eu acho que poderia ser melhor reconhecido em termos de valor** (FERNANDA, 2017).

[...] Trabalhei na escola privada também [...] eu trabalhei 15 anos lá, mas trabalhei sempre na educação infantil [...] teve um ano que trabalhei numa série maior. Confesso que não me identifiquei também e no outro ano, né, em reunião, juntamente com a direção da escola, e ela

perguntou se eu queira voltar, ir pro maternal. **Uma das minhas colegas na época, eu lembro que ela disse assim: Iza, está regredindo?! Porque as pessoas têm essa ideia de quem trabalha na educação infantil, quem trabalha no maternal são as piores professoras** (IZA, 2017).

Eu não entendo porquê essa desvalorização, porque assim, até mesmo, entre os professores, que é pedagogo, que tem a mesma formação, tem essa desvalorização, que quando fala em professor de educação infantil, diz ah professor de educação infantil... assim, trata diminuindo [...] (TALIA, 2017).

[...] eu acho que o professor da educação infantil tem que ser um professor bom. [...] eu almejo muito que os professores da educação infantil sejam professores bons (IZA, 2017).

[...] todo pai quer bons professores pra os seus alunos, mas nenhum pai gostaria que seus filhos fossem professores. Isso implica na desvalorização [...] eu **ainda acredito, eu tenho fé e esperança que um dia o professor seja valorizado**, mas o professor não é, a realidade ele não é. Menos ainda na educação infantil. **Mas isso... não me dá o direito de viver somente na minha área de conforto, eu quero fazer a diferença, porque... se o mundo não muda com a educação, muito menos sem ela** (IZA, 2017).

[...] é uma profissão importante e desvalorizada [...] às vezes quando chegamos em um lugar que nos identificamos como professor, é possível perceber que as pessoas pouco dão valor, não é bem visto (FERNANDA, 2017).

[...] infelizmente o próprio professor desvaloriza sua profissão [...] (FERNANDA, 2017).

Mas, eu adoro o que eu faço [...] e acho linda essa profissão, muito importante para a humanidade, porém, precisava ser mais valorizada, pelas pessoas em geral, por toda a sociedade (FERNANDA, 2017).

#### Indicador 16

##### Formação continuada/importância do supervisor pedagógico

[...] eu acho o supervisor de fundamental importância. **Não aquele supervisor que seja só pra cumprir com os documentos exigidos pela secretaria, mas aquele supervisor ativo, que esteja ali com a gente pra somar** (IZA, 2017).

[...] Eu entrei em 2011 né. Quando eu entrei tinha uma supervisora maravilhosa [...], competente e **quando ela saiu, 2014, final de 2014, quando ela saiu pronto, a UEI... parece que o chão da UEI se abriu assim, a UEI ficou sem chão** (TALIA, 2017).

Tivemos ótimas supervisoras. A primeira, veio da secretaria, que **aprendemos muito com ela**, posteriormente tivemos uma ótima supervisora. [...] E depois veio outra supervisora que nos ajudou bastante, **nos unimos e aprendemos juntas** e... sentimos muita falta delas (riso) (FERNANDA, 2017).

[...] eu acho... que eu nem sei, se eu tivesse a opção de dizer assim: eu fiz um doutorado..., mas eu queria continuar na educação infantil. [...] não tenho nem palavras (risos), assim, é uma profissão muito bonita, que... mesmo, eu gosto muito [...] (IZA, 2017).

Ela quem nos orientou, incentivou... inclusive nós fizemos, foi um curso a distância e sempre trocávamos ideias a respeito das atividades avaliativas.[...] A supervisora entende que se faz necessário levar as crianças para outros espaços educativos. [...] ela é uma pessoa que fica sempre procurando inovar... nos ajudando, ela vai atrás (FERNANDA, 2017).

A gente está sem a diretora, porque a diretora está de licença gestante. Então, a supervisora está assumindo duas funções: a direção e a supervisão (FERNANDA, 2017).

É uma, um sentimento tão bonito que... engrandece a profissão. É muito gratificante, claro que tem aqueles momento de dificuldades [...], de..., vamo até dizer de stress quando... a sala tá super lotada (risos), [...] mas, é uma profissão muito bonita, muito bonita mesmo (TALIA, 2017).

#### Indicador 2

##### A pesquisa e o planejamento como base do processo de ensino

Eu lembro que [...] um planejamento do ano passado, ou foi do ano atrasado, [...] que eu trabalhei sobre [...] uma poesia de Gonçalves Dias. [...] Essa poesia, houve um rendimento

tão grande que se transformou num projeto. **Esse projeto surgiu a partir das crianças, não fui eu quem criei, foram eles. Porque a partir do interesse deles que foi tomando outra dimensão.** Então [...] foi muito lindo esse projeto, inclusive a gente envolveu até a comunidade. [...] **Por isso que é importante a questão da formação continuada.** [...] As outras professoras [da UEI] adotaram esse projeto e **a gente começou a estudar, fomos pesquisar pra que eles avançassem e, isso foi uma formação continuada** (IZA, 2017).

[...] de vez em quando eu leio, para **melhorar minha prática do dia-a-dia, com as crianças, nas atividades diárias** (FERNANDA, 2017).

Ajuda a melhorar e também a trazer uma certa reflexão, o que está dando certo e o que não está, em que eu preciso melhorar, como eu posso fazer de outro jeito... – **é, o conhecimento leva a gente a refletir: o que deu certo, a gente continua, o que não deu certo a gente tenta modificar e pra fazer de uma outra forma que seja melhor** (FERNANDA, 2017).

Eu sou uma pessoa que priorizo muito o meu planejamento. O que eu vou repassar pros meus... **repassar não, que a gente constrói junto, né [...]** (IZA, 2017).

Indicador 3

### A relação entre sujeitos como processo formativo

Favorece, porque... mesmo... quando a gente tá... sem tá participando de capacitação continuada, a gente tá assim mais, digamos que parado, né, em casa, só pro trabalho. **Tem aqueles momentos de planejamento, mas, quando a agente, mas, lá na sala de aula, ou fazendo um curso, quando tá recebendo conteúdo, quando a agente tá lendo, né, e [...] ouvindo, é totalmente diferente, com certeza, a gente consegue refletir muito mais [...]. [...] É muito bom ouvir [...] quando a gente tá lá que ouve, o olhar do outro, do pesquisador, a gente com certeza reflete muito mais** (TALIA, 2017).

Indicador 7

### Metodologia de formação

[...]a formação continuada, ela é muito, muito importante e **principalmente em grupo, porque você vê uma coisa e eu vejo outra** (IZA, 2017).

[...] se não houver essa formação, essa pesquisa, você não vai sair da onde você tá, não. Aliás, **não é você! Você tem que ver. É o seu aluno, é [...] a sua criança** (IZA, 2017).

[...] eu acho que a formação continuada vai por aí. E, e, isso, essa troca se dá **quando há uma interação, quando é eu sozinha, às vezes eu não consigo** (IZA, 2017).

Indicador 5

### Formação: articulando teoria, prática e reflexão

Então assim, eu não sou de me acomodar ou então só reclamar não, isso aqui não tá certo. O que que fulano poderia dizer sobre isso?" **Aí, eu vou... começo a consultar a psicologia pra vê se tenho algum respaldo e vê se me ajudam em relação àquele momento** (IZA, 2017).

Mas pelo professor, que ele procura mesmo não se acomodar e dizer assim não, **isso não tá certo!** (IZA, 2017).

Ajuda-me a fazer um bom trabalho, mais significativo com as crianças, **vai me ajudar a compreender melhor a criança, a perceber qual a melhor forma da criança aprender** (FERNANDA, 2017).

Sei da importância que tudo o que a gente estuda e que participa amplia o nosso conhecimento, a gente aprende! **Aprendemos a lidar melhor com as crianças, com os nossos colegas, com as diferenças e realizar melhor nosso trabalho** (FERNANDA, 2017).

[...] também, uma outra palavra que é tipo assim, que **ela faz a gente resgatar o que tem guardado e colocar em prática. Resgatar o que tem guardado e adquirir novos conhecimentos** (TALIA, 2017).

Indicador 8

## A necessidade de conhecer o nível de aprendizagem e desenvolvimento da criança

(inclusão)

[...] esses cursos me ajudaram, sabe, a aceitar melhor essas crianças e aprender a trabalhar com elas. Sou muito grata aos cursos que eu já fiz e ainda preciso fazer muito mais, porque futuramente, daqui a uns 3 anos, **a gente vai se deparar com muitas crianças com microcefalia, devido aquele surto que teve** (FEERNANDA, 2017).

Então assim, a gente tem que se preparar ou estar preparadas para receber a qualquer momento uma criança **com alguma deficiência, ou não** (FERNANDA, 2017).

[...] tive uma com down, autismo, uma cadeirante, **esta eu temia muito** (FERNANDA, 2017).

[...] meu Deus, como é que eu vou saber lidar... (FERNANDA, 2017).

**Mas, por que eu temia tanto? Porque eu nunca tinha tido uma formação sobre a inclusão.** Eu não tinha esse conhecimento que era importante eles estarem com outras crianças [as crianças com deficiência], interagirem com as demais. E, **depois que eu tive essas formações, eu vejo de forma diferente, eu tenho um outro olhar, eu não penso mais daquela forma.** Eu acho correto que elas estejam juntas com outras crianças consideradas 'normais', para que percebam outras formas de pensar, de agir, de falar. Então assim, **como mudam as coisas quando temos conhecimento! Portanto, as formações continuadas são muito importantes para o nosso conhecimento e melhorar a nossa prática** (FERNANDA, 2017).

Indicador 9

### Formação continuada nas vivências: “quando a gente aprende, consegue ver com outros olhos”

**Quando a gente aprende, aí a gente já consegue ver com outros olhos, a gente se aprofunda, a gente apresenta interesse em aprender mais!** (FERNANDA, 2017).

[...] quanto mais a gente estuda, mais a gente tem conhecimento e quanto mais a gente tem conhecimento, mais a gente quer melhorar e a gente quer que a coisa mude, que a coisa funcione (FERNANDA, 2017).

Indicador 10

### Formação para o cuidado e a educação na infância

**Mas, eu acho que amar o que faz não é você ser redentora, mas é você pesquisar, é você ir em busca daquele conhecimento, é você perceber que existe formas [...] daquela sua criança, que tá lá tão [...] você vê que não tem uma perspectiva de melhora, mas, você fazer com que cresça [...]** (IZA, 2017).

[...] a questão do amor não é você chegar oi, meu bichinho, meu bonitinho, botar no braço, ficar ali como se você fosse a mãe dele.

[...] a criança, quando ela aprende uma letrinha, ah o sorriso é, é muito, muito gratificante ver o sorriso da criança, àquela alegria, quando ela, ela nem sabe uma letrinha, mas quando consegue realizar àquela atividade proposta, **quando ela consegue assim, com autonomia, é muito gratificante, o sorriso dela, de satisfação** (TALIA, 2017).

Indicador 15

### Dificuldade de adaptação na educação infantil

**E quando fui convocada no ano de 2005, que soube que ia trabalhar na educação infantil, [...] fiquei muito preocupada.** E quando eu cheguei aqui, primeiro dia que vim me apresentar, nem tinha ainda o encaminhamento, queria matar a curiosidade, ver como era. **Saí bastante preocupada, achando que não ia dar conta** (FERNANDA, 2017).

**Quando eu cheguei aqui, que não vi nenhum quadro, nem pra colocar a criança pra desenhar pra fazer alguma coisa, um monte de crianças, essa sala assim com as portas fechadas, espaço pequeno, eu disse meu Deus! O que é que eu vou fazer numa Unidade de Educação Infantil? Eu vou passar todos os dias a pastorear crianças?** (FERNANDA, 2017).

*Eu fiquei tão apavorada... aí me apresentei [na UEI], falei com a diretora... mas eu saí daqui tão constrangida, tão contrariada, eu chorei tanto quando cheguei em casa e disse eu era feliz e não sabia!* (FERNANDA, 2017).

*Então para atender a lei, lá mudou também. E eu ficava perturbada, preocupada: meu Deus, só tomara que eu não pegue nenhuma dessas crianças dessa sala especial. **Eu temia ser professora de uma delas, eu fiquei com medo*** (FERNANDA, 2017).

*[...] eu tava no quinto período, consegui o estágio remunerado e vim pra cá! **Aí eu tava aprendendo né, aprendendo tudo, nunca tinha entrado numa sala de aula*** (TALIA, 2017).

*[...] na primeira semana que eu tava na sala, como auxiliar, a professora titular, ela teve que... ela não veio um dia, faltou, teve que faltar! **Ah Jesus! Foi terrível! Terrível [...]**porque eu não tinha experiência e... maternal era uma sala com mais, era 25 criança que tinha... não, acho que nesse dia não tivesse todos, mas... tinha mais de 20. Ah Jesus!* (TALIA, 2017).

*[...] eu com medo da diretora (risos) chamar minha atenção, as crianças virando a sala* (TALIA, 2017).

*[...] teve uma hora que deu um desespero, eu disse **meu Deus do céu, eu vou embora daqui!*** (TALIA, 2017).

***Aí, foi passando os dias, foi passando e fui conquistando a sala [...]** aí pronto, aí só foi melhorando [...] as dificuldade né, da profissão que eu tava iniciando [...]* (TALIA, 2017).

*[...] também tive o apoio de duas pessoas [chorou]... a gente vai ... sim, no começo quando eu pensava em desistir, porque, eu, sei lá, quando a gente tá sozinha, [...] no desafio, **mas eu não podia desistir, porque, como era remunerado, eu precisava*** (TALIA, 2017).

**Fonte:** Produzido pela pesquisadora.