



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM NÍVEL *LATO SENSU*: PENSAR O PROCESSO FORMATIVO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Teacher training in *lato sensu* level for childhood education: thinking about the training process in the historical-critical perspective

Formación de profesores de educación infantil en nivel *lato sensu*: pensar el proceso de formación desde una perspectiva histórico-crítica

Cristiane de Sousa Moura Teixeira¹, Maria de Nazareth Fernandes Martins²

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil

RESUMO

O texto objetiva refletir acerca do processo formativo vivenciado por professores da Educação Infantil em curso de pós-graduação *lato sensu*, evidenciando as implicações deste na atividade pedagógica com crianças. O curso de especialização em Educação Infantil e desenvolvimento da criança está alicerçado em ações formativas que visam a criação de possibilidades de professores na perspectiva da formação humana. Ele faz parte da política de formação de professores para Educação Infantil e tem como suporte a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEF) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nossa análise está alicerçada na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, ambas fundamentadas na epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético. A reflexão aqui desenvolvida destaca a preocupação em garantir a humanização de professores em processo formativo que segue orientado por políticas educacionais de caráter liberal. Os resultados evidenciam que as aprendizagens desenvolvidas por meio do curso têm implicações relevantes na atividade pedagógica dos professores, contudo, é premente a necessidade de garantir que a formação de professores para Educação Infantil consista numa política pública contínua e que o poder público viabilize as condições objetivas necessárias para que tais aprendizagens se reverberem em práticas consistentes, de modo que professores e crianças vivenciem a humanização, ou seja, desenvolvam-se na direção do gênero humano.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; Política de Formação Profissional.

ABSTRACT

The text aims to reflect on the training process experienced by Early Childhood Education teachers in a *lato sensu* postgraduate course, highlighting its implications for pedagogical activity with children. The specialization course in Early Childhood Education and Child Development is based on formative actions aimed at creating possibilities for teachers from the perspective of human formation. The course is part of the teacher training policy for Early Childhood Education and is supported by the Common National Base for Basic Education Teacher Training (BNCFP), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEF) and the Common National Curriculum Base (BNCC). Our analysis is based on Historical-

¹ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Doutora em Educação (PPGED/UFPI), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI). Membro do Núcleo de Estudos de Pesquisas Histórico-críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH/UFPI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9259-1802> . E-mail: cristianeteixeira@ufpi.edu.br.

² Universidade Federal do Piauí (UFPI), Doutora em Educação (PPGED/UFPI), Professora do Departamento de Métodos e Técnicas em Educação da Universidade Federal do Piauí. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH/UFPI). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7486-888X>. E-mail: nazarethfernandesmartins@ufpi.edu.br

Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, both grounded in the epistemology of Historical-Dialectical Materialism. The reflection developed here highlights the concern to guarantee the humanization of teachers in a training process that continues to be guided by liberal educational policies. The results indicate that the learning developed through the course has relevant implications for teachers' pedagogical activity. However, there is a pressing need to ensure that teacher training for Early Childhood Education is an ongoing public policy and that the public authorities provide the objective conditions necessary for this learning to reverberate in consistent practices, so that teachers and children experience humanization, in other words, develop towards the human race.

Keywords: Teacher Training; Early Childhood Education; Professional Training Policy.

RESUMEN

El texto pretende reflexionar sobre el proceso de formación que viven los maestros de Educación Infantil en un curso de postgrado *lato sensu*, destacando sus implicaciones para la actividad pedagógica con los niños. El curso de especialización en Educación Infantil y Desarrollo del Niño se basa en actividades de formación dirigidas a crear posibilidades para los profesores desde la perspectiva del desarrollo humano. El curso forma parte de la política de formación docente para la Educación Infantil y se apoya en la Base Nacional Común para la Formación del Profesorado de Educación Básica (BNCFP), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEF) y la Base Curricular Nacional Común (BNCC). Nuestro análisis se basa en la Psicología Histórico-Cultural y en la Pedagogía Histórico-Crítica, ambas fundamentadas en la epistemología del Materialismo Histórico-Dialéctico. La reflexión aquí desarrollada destaca la preocupación por garantizar la humanización de los profesores en un proceso de formación que continúa orientado por políticas educativas liberales. Los resultados indican que los aprendizajes desarrollados durante el curso tienen implicaciones relevantes para la actividad pedagógica de los profesores. Sin embargo, es urgente asegurar que la formación de profesores de Educación Infantil sea una política pública permanente y que los poderes públicos proporcionen las condiciones objetivas necesarias para que esos aprendizajes repercutan en prácticas coherentes, de modo que los profesores y los niños experimenten la humanización, es decir, evolucionen hacia el género humano.

Palabras-clave: Formación del Profesorado; Educación Infantil; Política de Formación Profesional.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para Educação Infantil, em nível superior, tem história recente no Brasil, e foi impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), ao reconhecê-la como primeira etapa da Educação Básica. No entanto, embora tenha ocorrido esse avanço, essa etapa de ensino continuou sendo atendida por professores tendo como formação mínima, o nível médio. Os cursos existentes nas décadas de 1990 e anos 2000, em sua maioria, formavam professores para atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já o curso de Pedagogia, por exemplo, ainda lutava, no início do século XXI, para ter identidade na docência (Brasil, 2010), porém, predominava a habilitação para cargos técnicos como supervisão escolar, administração/gestão, com o propósito de formar os especialistas da educação brasileira.

No contexto nacional, é com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 que a Educação Infantil passa a fazer parte da formação inicial no curso de Pedagogia (Brasil, 2006). De forma específica, foi apenas na reforma curricular de 2008 que a Universidade Federal do Piauí (UFPI) incorporou a Educação Infantil como habilitação do curso de Pedagogia e, somente em 2013, esta mesma instituição ofertou sua primeira pós-graduação *lato sensu*, voltada para professores que atuam nessa etapa de ensino.

A especificidade (relatada sobre a formação de professores para Educação Infantil na UFPI) evidencia elementos da universalidade das políticas de formação de professores para atuar com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Embora a luta pelos direitos dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas (Brasil, 2018) tenha sua efervescência na década de 1990, nosso imenso território nacional, constituído por uma diversidade de propostas formativas e de grande desigualdade social, revela que a desvalorização do magistério se manifesta de forma mais intensa quando tratamos de professores para atuar com crianças.

Os dados da realidade revelam que, em 2005, os professores que atuavam na Educação Infantil no Brasil perfaziam um total de 395.676 (creche e pré-escola). Destes, 234.353 professores possuíam o nível médio completo e 140.423 possuíam formação em nível superior completo (Fernandes; Kulmann Júnior, 2020). Já no Estado do Piauí, em 2005, o Censo Escolar daquele ano indicava que dos 7.178 professores de Educação Infantil (creche e pré-escola) apenas 1.156 possuíam Ensino Superior completo e 5.663 possuíam Ensino Médio completo. Considerando esse dado da realidade, sobretudo, a realidade nacional, governo federal cria o PROINFANTIL, em 2005. A lacuna histórica produzida pela ausência de formação para professores da Educação Infantil validou a necessidade de formar profissionais em nível médio, porque havia exigência expressa no Plano Nacional de Educação PNE/2001-2011- Lei nº 10.172 (Brasil, 2001) que previa a habilitação de professores em exercício por meio da execução de Programas de Formação em Serviço em articulação com instituições de ensino superior e cooperação técnica e financeira da União e dos estados, a qual exigia políticas que revertissem o quadro de professores leigos, em pleno século XXI, atuando em turmas de creche e pré-escola.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, criada em 11 de julho de 1951, com o objetivo de “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados” (Soczek; Soczek, 2015, p. 419) passou a ser responsável pela indução e fomento à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, por meio da Lei n.º 11.502/2007 (Brasil, 2007), consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, a qual instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, revogado pelo Decreto N.º 8.752 de 09 de maio de 2016 (Brasil, 2016), o qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

No entanto, mais do que oferecer cursos de formação para professores da Educação Infantil é preciso ponderar acerca da especificidade dessa etapa de ensino. A Educação Infantil tem como alvo a educação de crianças, mas, quem é a criança matriculada na Educação Infantil? É um ser de necessidades singulares que precisa se apropriar do mundo natural e social.

A criança se defronta com o mundo, materializado em formas complexas de relações sociais e de artefatos científicos, oriundo da ampla produção de conhecimento. Diante desta nova realidade, ela precisa ser estimulada, apresentada para os objetos e seres, precisa experimentar a vida pela mediação dos pares mais experientes. No processo de aprendizagem sobre este mundo, ela internaliza noções, conhece as

coisas do mundo humano, e isso não é inato, uma vez que a nossa humanidade não está dada ao nascer, mas resulta das múltiplas relações que estabelecemos com a realidade social. Para Vigotski (2018, 2009), e nas explicações de Pino (2000), o processo de humanização ocorre porque a criança necessita, por exemplo, aprender a falar, a andar, a conhecer as coisas que os outros seres humanos mais desenvolvidos já se apropriaram e objetivaram na forma de cultura (tudo que é produzido pelos seres humanos para garantir suas condições de vida na sociedade). Isso significa produzir a humanidade em cada criança, processo que, na escola, é sistemático e complexo.

Esse processo de apropriação do mundo também ocorre por meio da atividade de brincar, pois é esta atividade que, num determinado estágio de desenvolvimento do psiquismo, comanda as principais transformações psíquicas, sua forma de agir e de interagir com o mundo. Consideramos relevante destacar que o centro dos processos formativos voltados para os professores da Educação Infantil é a especificidade do desenvolvimento infantil, uma vez que a atividade pedagógica se dirige para atividade de brincar de modo a orientar o pensamento e as ações para e com as crianças, e, por conseguinte, gerar condições de desenvolvimento. Ter o brincar como cerne do processo pedagógico com crianças não significa eliminar o cuidar e o educar, mas que estas duas dimensões não devem ocorrer sem espaços e tempos para o brincar tampouco sem a atividade intencional de professores (Martins, 2019; Carvalho; Martins, 2020; Lazarreti; Mello, 2018).

Em fevereiro de 2024 a Universidade Federal do Piauí iniciou o curso em nível de Especialização pelo Centro de Educação à Distância e Aberta (CEAD) por meio de convênio com a Secretaria de Educação Básica SEB/MEC, voltado para professores da Educação Infantil. O curso denominado Educação Infantil e Desenvolvimento da Criança conta com 696 discentes que atuam tanto no espaço escolar como no espaço não-escolar, seja em rede pública de ensino, ou rede privada. O curso está amparado pelos seguintes dispositivos legais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 27/10/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Curricular da Formação (BNC) (Brasil, 2020a). Tais dispositivos evidenciam preocupação com a formação de professores para Educação Infantil, no entanto, não podemos deixar de destacar o fato de que, sobretudo as DCNEI e a BNC estão alinhadas a modelos de formação hegemônica pautados na perspectiva tecnicista de competências e habilidades.

Faz parte da luta desses profissionais ter formação que contemple o desenvolvimento infantil para além de concepções que dicotomizam o ser humano; e ainda, que a atividade pedagógica na Educação Infantil seja mediada pela intencionalidade do professor. Essa atividade visa desenvolver as máximas potencialidades da criança e não apenas alfabetizá-las. Em vista disso, urge a necessidade de discutirmos políticas voltadas para a formação de professores da Educação Infantil, de modo particular, refletir acerca do Curso de Especialização em Educação Infantil e Desenvolvimento da Criança realizado pelo CEAD/UFPI

na atual vigência dos dispositivos legais, evidenciando os desafios para não tergiversar da formação humana no processo de formação de professores. É diante dessa realidade que produzimos os seguintes questionamentos: Se a formação específica para atuar na Educação Infantil, seja em nível de graduação, seja em nível *lato sensu*, não contempla todos os professores, qual perfil de professores buscam formação em nível *lato sensu*? Como cursos *lato sensu*, com foco no desenvolvimento da criança, impactam a atividade pedagógica dos professores? Que desafios têm sido produzidos, ao se propor cursos em nível *lato sensu* para formar professores que educam crianças em perspectiva crítica num contexto em que as políticas de formação de professores são orientadas pela lógica liberal? São alguns dos questionamentos que têm pautado nossas reflexões acerca do processo de formação ora em desenvolvimento.

A formação de professores para atuar na Educação Infantil é temática geradora de significações que se confrontam entre propostas formativas que visam formar profissionais com base na aprendizagem de competências e de habilidades, conforme determinam a LDB nº 9.394/96 e a BNCC (Brasil, 2018), e qualifica como boa a instituição que alfabetiza crianças (Martins, 2019; Carvalho; Martins, 2020), entre as que visam o desenvolvimento das crianças nas suas máximas potencialidades, que tem no brincar a atividade geradora das principais transformações psíquicas na criança (Leontiev, 2010).

A perspectiva que defendemos, fundamentada em teorias histórico-críticas, é pouco estudada na graduação, conseqüentemente, na pós-graduação do tipo *lato sensu*. Essa perspectiva pretende formar profissionais/professores intelectuais, capazes de criar mediações que visam humanizar a criança, ou seja, desenvolver as funções psicológicas superiores. Isso valida a necessidade de pensar e pautar a formação de professores que lute contra as pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2001).

É diante dessa realidade que produzimos o seguinte questionamento: Como cursos *lato sensu*, com foco no desenvolvimento da criança e fundamentados em teorias histórico-críticas, impactam a atividade pedagógica dos professores, produzindo novas necessidades formativas? O objetivo deste artigo é o de refletir acerca do processo formativo de professores da Educação Infantil em curso *lato sensu*, problematizando as necessidades de professores e as implicações produzidas sobre a atividade pedagógica. O questionamento apresentado norteia esta discussão, que está fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

Aportes teórico-metodológicos na perspectiva histórico-cultural

Ao assumir a perspectiva histórico-cultural para refletir acerca das políticas de formação de professores de Educação Infantil e, de modo particular, acerca do curso de especialização voltado para este mesmo público, comprometemo-nos com alguns pressupostos epistemológicos que orientam nossas reflexões. Queremos, outrossim, deixar claro que nosso objeto de investigação e de discussão é a formação de professores e as possibilidades de garantir processos de formação docente humanizador em contexto de políticas públicas de formação docente alinhadas à ideologia liberal.

A discussão sobre a formação docente nessa perspectiva tem sido compromisso dos docentes que têm nas Perspectivas Histórico-Críticas o eixo fundamental, por considerarem precípuo que professores, de todos os níveis de ensino, se apropriem do objeto de seu trabalho e a formação que visa humanizar o humano é uma condição imprescindível. Mas, o que chamamos de formação humana? Não seria uma redundância discutir formação humana quando somos todos seres humanos? Existe formação que não seja humanizadora?

Inicialmente, esclarecemos que o fato de nascermos como membros da espécie humana, não nos garante a plena humanidade. Como bem explicam Leontiev (1978) e Vigotski (2009), nossa condição de humano está, intrinsecamente, relacionada à atividade vital, na qual, produzimos um mundo social a partir do mundo natural e, ao mesmo tempo, constituímos-nos como humanos. Essa atividade é o trabalho, aqui compreendido em sua dimensão ontológica. Logo, trabalho é atividade especificamente humana dirigida por intencionalidades, visando alcançar determinados objetivos, por meio do qual, tanto o ser humano como a natureza se transformam mutuamente. Nas palavras de Marx (2002, p. 211), trabalho é “[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Nesse sentido, podemos afirmar que o trabalho não consiste em um fim em si, mas é mediação para atingir um fim.

Em coerência com essa concepção de ser humano, destacamos que os professores da Educação Infantil se constituem como tal, na medida em que realizam sua atividade de forma intencional e, para isso, há que se apropriarem das formas sociais de realização dessa atividade. Isso evidencia a relação intrínseca entre formação humana, trabalho e atividade de educar. Em Saviani (2007, p. 154) encontramos a explicação da gênese da relação entre humanização, trabalho e atividade de educar as gerações futuras:

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Para o autor, ao criar meio de subsistir, o ser humano aprende o que e como deve fazer para garantir a sobrevivência da sua geração. Esse processo envolve a produção da vida e a reprodução desta por meio do trabalho e, assim, fundamos o mundo humano. Produzir e reproduzir exige aprender a conhecer, controlar a natureza, relacionar-se com os outros e, nesse processo, desenvolvemos conhecimentos validados pela prática social. Nesse sentido, os homens educam-se e educam as futuras gerações. É nesse movimento que se humanizam produzindo um mundo humano.

Disto, destacamos que formação humana consiste naquilo que torna o indivíduo um ser genérico, ou seja, um representante do gênero humano. Apropriar-se do mundo é condição necessária para que o ser humano se afaste cada vez mais de sua condição biológica.

Para viver nesse mundo e continuar nesse processo de produção e reprodução, homens e mulheres precisam desenvolver qualidades tipicamente humanas. Por conseguinte, amar, trabalhar, estudar, criar, imaginar, produzir obras de arte, escrever um livro, formar conceitos, produzir cultura, etc., são qualidades que pertencem ao gênero humano e que, ao serem apropriadas por homens e mulheres, ampliam as possibilidades de viver nesse mundo (Carvalho, Marques e Teixeira, 2022, p. 32).

Todas essas qualidades que consideramos exclusivas do gênero humano não são dadas naturalmente, portanto, tornar-se gênero humano não é processo natural, é social e envolve o ato educativo, pois aprendemos como viver e produzir a nossa vida e, também, educamos as gerações futuras. Ressaltamos, contudo, que esse processo não acontece de forma perfeita e pela condução de nossa vontade, mas mediado pelas condições objetivas e subjetivas, as quais oferecem possibilidades de o ser humano apropriar-se da produção cultural da humanidade. Logo, o fato de vivermos em sociedade constituída pela desigualdade implica, necessariamente, nas possibilidades de nos apropriarmos do mundo humano e, assim constituir-se um gênero humano, uma vez que as condições reais disso não se descola da classe social a qual pertencemos.

Essa forma de compreender a relação entre o ser humano e o mundo, tendo o ato educativo como processo mediador da humanização, nos coloca diante do desafio de formar professores conscientes do processo de humanização que precisa mediar nas crianças. Em outras palavras, os professores que educam crianças precisam se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, entre estes, destacamos os conhecimentos relativos ao desenvolvimento infantil, sobretudo, na perspectiva histórico-crítica, uma vez que esta compreende a criança para além das dicotomizações entre o interno e o externo, o biológico e o histórico, o individual e o social. Processo formativo orientado por esta perspectiva objetiva atender necessidades produzidas histórica e socialmente tanto de professores como de crianças.

Mas, conforme explicado acima, a realidade de uma sociedade capitalista compromete o processo formativo de professores, já que os interesses dessa sociedade ao mesmo tempo que pregam a qualidade da educação, impõem um modelo de educação orientado pelos princípios do mundo liberal, o qual preconiza o individualismo. No campo da formação de professores, a ideologia liberal defende propostas de formação de professores ancoradas na ideia de competência individual. Esse ideal de formação vai de encontro com o ideal de formação humana, favorecendo um processo de desumanização.

Abordar sobre a formação humana exige a discussão sobre que tipo de proposta de formação de professores apoiamos. O propósito dos processos formativos é possibilitar o desenvolvimento das máximas potencialidades de professores. Chaves (2020, p. 230) ressalta que: “Uma das prioridades no diálogo e estudo com os professores é organizar reflexões que contribuam para a compreensão de que o desenvolvimento das capacidades humanas como memória, atenção, linguagem e criação está relacionado à organização do ensino”. Logo, sem conhecer como ocorre o processo de desenvolvimento do psiquismo infantil, os professores ficam em condições desfavoráveis para organizar o ensino com essa intencionalidade.

A formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica envolve conhecimentos essenciais que nós professores devemos nos apropriar, como: conhecimentos específicos necessários ao desenvolvimento dos educandos e os processos instituídos para a aprendizagem ocorrer, no âmbito da prática pedagógica; conhecimentos didático-curriculares, expressos no modo como os conhecimentos específicos devem ser organizados para os educandos conseguirem se apropriar e objetivar a cultura humana; conhecimentos das ciências da educação, materializados nas teorias educacionais, cujo propósito é criar mediações entre os fundamentos da educação e as sistematizações do trabalho educativo; conhecimentos necessários à formação de professores que se situa nas compreensões sócio-históricas determinantes ao exercício da docência (Saviani, 1997).

Considerar os conhecimentos necessários ao exercício da docência quando tratamos da Educação Infantil é essencial, pois estamos nos referindo à primeira etapa da Educação Básica, que assim como as demais, necessita de profissionais com sólida formação. O que a história desta etapa de ensino revela é a carência de processos formativos direcionados para esse público, desde a formação inicial até a contínua.

Assim, a formação de professores que defendemos é a que evidencia as contradições da sociedade capitalista e a elege a luta pelo ensino que gere desenvolvimento profissional, por meio do desenvolvimento da consciência, do pensamento teórico como o necessário para classe trabalhadora. Nós professores fazemos parte desta classe, e a formação de professores deve garantir que os envolvidos analisem essas contradições e compreendam que a realidade é movimento, que o ser humano pode transformá-la.

Como, então, desenvolver propostas de formação de professores para Educação Infantil ancoradas numa perspectiva de formação humana quando os dispositivos legais estão alinhados à ideologia liberal? E, como isso impacta a atividade do professor? São esses questionamentos que orientaram a produção de dados que detalhamos a seguir.

Procedimentos metodológicos: o processo de produção e análise de dados

Foram os questionamentos anteriormente mencionados que nos impulsionaram a refletir acerca do curso de Especialização em Educação Infantil e Desenvolvimento da Criança, voltado para professores que atuam na Educação Infantil, em espaço escolar ou não-escolar, realizado pelo CEAD/UFPI. Para isso, elaboramos e aplicamos questionário pelo *google forms* junto aos cursistas. A aplicação do questionário foi iniciativa da coordenação do curso, pois tinha como objetivo conhecer o público que procurou por esta formação e compreender como tal processo formativo colabora com o desenvolvimento profissional dos professores cursistas.

Desse modo, o dado produzido tornou possível a sua análise, a produção de conhecimento acerca desse processo formativo e, por conseguinte, viabiliza colaborar com a discussão sobre política de formação de professores para Educação Infantil. Passamos, então, a detalhar o curso, no que diz respeito

ao processo de organização curricular e a sua oferta pelo CEAD/UFPI, bem como, o procedimento metodológico que utilizamos para produzir e analisar os dados que discutiremos mais adiante.

Como já informado, o curso denominado Educação Infantil e Desenvolvimento da Criança tem sua oferta regulamentada pelos dispositivos legais em vigência e já anunciados anteriormente aqui. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) começou a ser organizado no final de 2022, seguindo as orientações da DCNEI (Brasil, 2010), BNCC (Brasil, 2018) e BNC (Brasil, 2020a). O PPC está constituído de matriz curricular com carga horária mínima de 450h e contempla nove disciplinas organizadas em três módulos. As disciplinas estão assim denominadas: Educação das emoções: conhecer-se e expressar-se; Conviver: interações e brincadeiras; Produto I: educação para carreira; Participar e Explorar: imaginação e criatividade da criança; Brincadeira, brinquedo e jogo na Educação Infantil; Produto II: educação para a carreira; Relação comunidade escolar e família na Educação Infantil; Transição da atividade de brincar para atividade de estudar e, por fim, Projeto de vida.

Esclarecemos que as disciplinas Produto I: educação para a carreira e Produto II: educação para Carreira e Projetos de vida, são disciplinas que encerram o módulo e possuem carga horária de 60h ao passo que as demais possuem carga horária de 45h. A denominação das disciplinas procurou tanto atender aos dispositivos que orientam a formação de professores e a Educação Infantil, como a perspectiva histórico-crítica como base epistemológica para a formação de professores, pois entendemos que essa base epistemológica vai na contramão do ideal de formação preconizada pela sociedade capitalista, porque prima por aquilo que é de fato essencial para a formação do professor, a sua humanização por meio da apropriação do gênero humano.

Com o projeto pedagógico pronto e aprovado nas instâncias da Universidade foi a hora de organizarmos a seleção dos discentes. Abrimos um edital de seleção para ocupar trezentas vagas para atender cinco polos, sendo estes em Teresina, Picos, Uruçuí, Cajueiro da Praia e Bom Jesus, todos municípios do Estado do Piauí. Em cada polo uma oferta de sessenta vagas. No entanto, a etapa das inscrições já revelou a demanda que existe para este tipo de formação. Em dez dias de inscrição tivemos 2.993 inscritos. Essa realidade nos fez pleitear o aumento de vagas no curso junto à coordenação de cursos *lato sensu* da Universidade. Aprovamos, então, setecentos e vinte cursistas, sendo quatro turmas em Teresina e duas turmas para as seguintes cidades: Bom Jesus, Cajueiro da Paria, Picos e Uruçuí. Porém, em razão de o curso acontecer na modalidade de ensino à distância (EAD), ele possui discentes nos mais diferentes estados do Brasil. Iniciamos o curso no dia 16 de fevereiro de 2024. Transcorridos seis meses, o curso está com 696, o que indica um baixo índice de desistência até o momento.

Considerando que os cursistas residem em diferentes estados brasileiros, a coordenação organizou um questionário pelo *Google forms*. A opção por esse instrumento se deu em razão de que ele possibilita alcance a um número maior de pessoas, além do fato de que quando elaborado por meio desta ferramenta permite o compartilhamento e facilita a organização dos dados em planilhas.

O objetivo foi conhecer o público que procurou essa especialização, mas também, compreender

como o curso vem sendo significado pelos cursistas e impactado na atividade docente destes e, por meio disto, analisar as possibilidades dessa formação ser humanizadora. Deste modo, o questionário contou com questões abertas e fechadas envolvendo os seguintes aspectos: perfil pessoal e de formação, atuação profissional, relação com a profissão, impacto da especialização na atividade profissional e no atendimento às necessidades dos professores. Até o momento cento e quarenta e sete discentes responderam a esse questionário que continua aberto para novas respostas.

Os dados produzidos foram analisados mediante o procedimento denominado Análise Textual Discursiva (ATD), sistematizado por Moraes e Galiuzzi (2006), em que o analista realiza uma leitura rigorosa dos dados da pesquisa em busca de produzir unidades de sentido para (re)elaborar caminhos. O percurso da ATD é no primeiro momento fazer análise aprofundada dos dados e produzir unidades de sentido, que constitui o processo de unitarização. Para Moraes e Galiuzzi (2006) a unitarização é constituída de três momentos: a fragmentação dos dados e codificação de cada unidade; em seguida, o processo é de reescrita de cada unidade para que tenha um significado que explique o objeto de estudo; por fim, atribuição de um título para cada unidade produzida.

A Análise Textual Discursiva “[...] representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 125). E, para alcançarmos esse momento avançamos do processo de unitarização para o de categorização. Assim, com base nos dados que produzimos, unitarizamos dados referentes às significações sobre aprendizagens produzidas no curso, sobre o impacto na atividade pedagógica, sobre as políticas públicas para Educação Infantil, e sobre as necessidades formativas destes cursistas. No processo de leitura e análise dos dados, produzimos a codificação de cada unidade com base nos dados selecionados e elaboramos unidade com base nos dados das questões fechadas e com base nas questões abertas.

Dos dados oriundos das questões abertas selecionamos as seguintes unidades de análise:

Quadro I. DAS UNIDADES DE ANÁLISE SELECIONADAS

<p>Sobre aprendizagens produzidas no curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ atividade pedagógica na Educação Infantil; ➤ desenvolvimento da criança; reflexão sobre a atividade pedagógica; ➤ processo de identificação com a docência da Educação Infantil; ➤ organização do ensino; interações e brincadeiras; ➤ historicidade da Educação Infantil; ➤ necessidade de aprimorar conhecimento sobre Educação Infantil; ➤ valorização do profissional da Educação Infantil; ➤ saberes teóricos para planejar de forma intencional; ➤ instrumentos de avaliação na Educação Infantil.
<p>Sobre o que mudou na atividade pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ avaliação; quem é a criança; ➤ ritmos de desenvolvimento das crianças; ➤ formas de explorar o lúdico; ➤ organização dos espaços e tempos do brincar; ➤ olhar mais observador para a criança; práticas inclusivas; ➤ ouvir as crianças; atividades para valorização da cultura; ➤ rotina na Educação Infantil; ➤ planejar de forma mais intencional; ➤ novas estratégias em sala de aula; ➤ necessidade de brincar da criança

Sobre políticas públicas para Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ investimento financeiro para melhorar infraestrutura e recursos pedagógicos; ➤ cursos para todos os profissionais da escola; proteção à criança; ➤ formação continuada; ➤ políticas de permanência da criança na escola; ➤ ampliar a oferta da Educação Infantil; ➤ relação família e escola;
Sobre necessidades formativas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ cursos de formação continuada; recursos pedagógicos; conhecer dispositivos legais; ➤ aprender sobre desenvolvimento infantil; ➤ base sólida sobre teorias do desenvolvimento infantil; ➤ conhecer sobre o público-alvo da educação especial; ➤ desenvolver competências; ➤ atividade de brincar na escola de Educação Infantil; ➤ currículo; ➤ avaliação na Educação Infantil; ➤ direitos das crianças; ➤ relação da escola com a família.

Fonte: As autoras.

Nota: Informação produzida pelas autoras no processo de análise dos dados do questionário.

Cada unidade foi analisada para formar as unidades de sentido, constituídas pelos quatro questionamentos, ficando assim formadas 13 unidades, a saber: *atividade pedagógica na Educação Infantil; desenvolvimento da criança; Educação Infantil e seus dispositivos legais; organização do ensino e as rotinas; instrumentos de avaliação e o olhar observador dos professores; currículo e as interações e brincadeiras; necessidade de formação continuada; conhecimento sobre teorias do desenvolvimento infantil; políticas públicas para melhorar infraestrutura e recursos pedagógicos; planejar de forma intencional; dispositivos legais e os direitos das crianças; educação inclusiva; relação família e escola.* As categorias produzidas com as unidades de sentido, foram:

Quadro II. DAS CATEGORIAS E SUAS UNIDADES DE ANÁLISE

As especificidades da atividade pedagógica na Educação Infantil	Necessidade de políticas públicas para formação continuada que aprofunde conhecimentos sobre ensinar na Educação Infantil
Atividade pedagógica na Educação Infantil, desenvolvimento da criança; Organização do ensino e as rotinas; Instrumentos de avaliação e olhar observador dos professores; Currículo; As interações e brincadeiras.	Educação Infantil e seus dispositivos legais, Necessidade de formação continuada; Conhecimento sobre teorias do desenvolvimento infantil; Políticas públicas para melhorar infraestrutura e recursos pedagógicos; Dispositivos legais e os direitos das crianças; Educação inclusiva; Relação família e escola.

Fonte: As autoras.

Nota: Informação produzida pelas autoras no processo de análise dos dados do questionário.

Em relação às questões fechadas foram elaboradas perguntas sobre faixa etária, sexo e nível de escolaridade. Com base nas 147 respostas ao questionário, 89,8% dos cursistas são do sexo feminino, 47,6% estão na faixa etária de 31 a 40 anos de idade e 29,9% têm entre 41 e 50 anos. Com relação à escolaridade, 55,8% já possuem outro curso de especialização, 40,1% têm apenas graduação e 4,1% possuem curso em nível *stricto sensu*. De forma específica, dos 147 cursistas, 47 não possuíam qualquer

especialização e estão fazendo a primeira, 25 fizeram em Psicopedagogia, 15 em Educação Especial, 11 em Gestão Escolar e 49 têm curso em áreas diversas.

Os dados revelam um perfil que reafirma a prevalência de mulheres na docência da Educação Infantil. E, na sua maioria, a formação em nível de graduação é em curso de Pedagogia, pois dos 147 respondentes, 121 possuem graduação em Pedagogia, correspondendo a 82,3% dos participantes da pesquisa. Esses dados vão ao encontro do que revela a pesquisa realizada por Artes e Ricoldi (2016), a qual evidencia que o curso de licenciatura em Pedagogia prevalece como curso feminino, em razão de que, em 2010, para cada 100 homens que o frequentavam, haviam 257 mulheres matriculadas; já em 2013, o número de mulheres é de 265 para cada 100 homens. Destacamos ainda as pesquisas de Moreira e Tomazzetti (2018) e Soczek; Soczek (2015), que indicam a elevação do nível de escolaridade de professores da Educação Infantil, fato que também pode ser comprovado pelo Censo Escolar de 2017, o qual apontava que, naquele ano, ainda existiam 46% de docentes em creche com formação em nível médio, mas 52% já possuíam formação em nível superior. Os dados revelados pelas pesquisas acima constata não um dado restrito da realidade atual, mas expressam o movimento histórico da profissão docente, especialmente, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que,

[...] embora elas constituam atualmente maioria nessa etapa da escolaridade, a sua inserção nos diferentes graus acadêmicos e cursos obedece a um padrão fortemente segmentado do ponto de vista de gênero. Sua presença tem sido acentuadamente maior nos cursos de menor prestígio, que conduzem a carreiras menos valorizadas socialmente e de mais baixa remuneração (Gatti, 2019, p. 159).

A autora destaca uma contradição produzida pela realidade da sociedade capitalista, pois embora haja um crescente aumento do número de mulheres no Ensino Superior, elas não ocupam na mesma proporção os cursos considerados, por esta sociedade, de maior prestígio. Isso revela dois aspectos: o problema de gênero e o problema de classe. Ou seja, a profissão docente tem sido o principal acesso de mulheres pobres ao Ensino Superior.

Na próxima seção, discorreremos sobre os resultados da pesquisa referente à formação continuada de professores da Educação Infantil fundamentada na Psicologia Histórico-cultural e na Pedagogia histórico-crítica. Os participantes da pesquisa, por ser uma amostra de 147 cursistas, serão identificados por números que foram definidos, conforme os dados analisados, ou seja, independente da ordem de respostas no formulário.

As especificidades da atividade pedagógica na Educação Infantil: significações das(os) cursistas

Esta seção tem o objetivo de discutir a categoria “**as especificidades da atividade pedagógica na Educação Infantil**”, formada pelas unidades de sentido: *atividade pedagógica na Educação Infantil, desenvolvimento da criança, organização do ensino e as rotinas, instrumentos de avaliação e o olhar observador dos professores, currículo e as interações e brincadeiras*.

A atividade pedagógica na Educação Infantil tem sua especificidade por estar direcionada a atender

crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. Para Martins (2019, p. 24), a “[...] prática pedagógica da Educação Infantil é atividade que planeja e realiza ações de ensino e aprendizagem para mediar o processo de apropriação e objetivação da cultura humana, visando o desenvolvimento integral da criança”.

O curso de especialização que tratamos busca se contrapor a exacerbação das particularidades, dos fragmentos, do efêmero, o que significa não ter como prioridade o conhecimento espontâneo, mas o conhecimento científico. Para Lazarreti e Mello (2018, p. 117): “No bojo de defesa que secundarizam o ensino, [...], identificamos uma prática pedagógica que se limita a preparar espaços, disponibilizar materiais, [...]”. E a Educação Infantil deve se apoiar na análise da realidade objetiva, na atividade pedagógica que visa o processo de humanização da criança. A discussão que os componentes curriculares do curso fazem visa negar práticas não intencionais na Educação Infantil, ao se fundamentar em teorias histórico-críticas.

Para Mello (2015, p.02) “A principal contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil – e para a educação, de um modo geral – foi apresentar uma teoria que se propõe a explicitar a discussão sobre quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza”. Dessa forma, as narrativas dos cursistas sinalizam para aprendizagens sobre a atividade pedagógica ao mencionar que compreendem melhor como trabalhar com as crianças, pois essa atividade exige dos professores conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, que por sua vez perpassa pela aprendizagem sobre a organização do ensino no que se refere as rotinas, as estratégias, as interações e brincadeiras, ou seja, são conteúdos estudados no curso que estão produzindo implicações na atividade pedagógica. E o propósito é que os cursistas signifiquem a atividade pedagógica na Educação Infantil com finalidade de humanização da criança. Mas, como ocorre o processo de humanização da criança?

Três elementos são essenciais ao processo de humanização que resulta da percepção cada vez mais intensa do mundo das produções humanas pela criança. Por um lado, o conjunto das coisas que existem como parte da experiência humana acumulada e que se apresenta para a criança pouco a pouco em sua amplitude, como um desafio de compreensão e uso a que ela responde, também pouco a pouco, aprendendo como utilizá-lo (Mello, 2015, p. 04).

Os dados evidenciam aprendizagens relacionadas às especificidades da atividade pedagógica para crianças de zero a cinco anos e onze meses. A Cursista 01 relata as suas aprendizagens: “Estou ampliando meus conhecimentos sobre a forma que as crianças aprendem através da Teoria do Desenvolvimento Histórico Social, como interagem com pares e adultos, a construção de habilidades por meio das brincadeiras e a importância da intencionalidade do professor nas propostas educativas.” E, ressaltamos dois aspectos essenciais na ação dos professores, a interação e as brincadeiras que são definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010), mas que aqui são problematizadas e explicadas com base numa teoria que visa o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança, potencializadas pelo ensino. Conforme Mello (2015, p. 05):

[...] diferente do que outras abordagens nos ensinaram, percebemos que as crianças não nascem inteligentes, solidárias ou educadas. Ao longo da vida – e desde que nascem – vão aprendendo a ser, e aprendem nas experiências que vivem, com as pessoas que as

rodeiam e por meio das atividades que realizam. Quanto mais experiências desafiadoras estiverem presentes nas atividades que lhes são propostas, mais inteligentes poderão ser.

As reflexões mediadas pelo estudo da teoria têm possibilitado aos cursistas produzirem significações diferentes sobre a atividade pedagógica, que o excerto a seguir materializa. “Abriu minha visão sobre alguns lados importantes do desenvolvimento da criança. Um exemplo disso é a ludicidade. Não que eu não soubesse que era importante, mas trouxe uma visão de amplitude a cada fase do desenvolvimento infantil” (Cursista 02). A Cursista 03 expressa: “Aprender como a criança aprende; Importância de interações e brincadeiras como propostas intencionais; as transformações, as histórias da Educação Infantil, entre outros”.

Os dispositivos legais (Brasil, 2010; 2018; 2006) normatizam que o brincar é um direito da criança, mas a narrativa mostra que saber como o desenvolvimento infantil ocorre, ou seja, o desenvolvimento da consciência da criança, faz a cursista expressar que “trouxe uma visão de amplitude a cada fase de desenvolvimento infantil”. Dessa forma, “a ludicidade”, como relata a cursista, passa a ocupar outro lugar na atividade pedagógica. Leontiev (2010) explica que em determinado estágio do desenvolvimento infantil a atividade de brincar comanda as principais transformações psíquicas na criança. “Para Vigotski (2008), Leontiev (2010) e Elkonin (2009), brincar é atividade e como tal, contém todas as condições necessárias e suficientes para ser fonte de desenvolvimento” (Martins, 2019, p.27).

Com bases nas unidades de sentido, destacamos *a organização do ensino e as rotinas*, e a discussão deste conteúdo perpassa todos os componentes curriculares do curso. Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a organização do currículo é por meio dos campos de experiência, com a definição de seis direitos de aprendizagem. A BNCC também valida as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da proposta curricular para Educação Infantil. Porém, as rotinas nas escolas continuam engessadas, com prioridade no ensino da leitura e da escrita para turmas de 4 e 5 anos de idade, e na organização de espaços e tempos sem intencionalidade definida para as turmas de 2 e 3 anos. É o que provoca os cursistas a pensarem sobre as rotinas, sobre a organização do ensino.

Pensar na organização de ensino é ainda mais complexo quando se trata de bebês. Lazarreti e Mello (2018, p. 123) ajudam a pensar sobre a organização do ensino para bebês e crianças bem pequenas:

No bebê, ações de aprendizagem também se manifestam: examina os objetos, apalpa-os, amassa-os, arremessa-os, chocalha-os, agarra-os, e suas ações vão qualificando-se na medida que observa as ações dos pares (professor e colegas), que por meio da imitação e da repetição, reproduz e, progressivamente, apropria-se dos conteúdos instrumentais e simbólicos da cultura humana objetivada na prática social.

A rotina deve ser pensada considerando que na Educação Infantil temos crianças e não alunos. O curso aborda conteúdos que fazem os cursistas pensarem sobre os tempos e espaços para elas. As aprendizagens geram também a necessidade de observar as crianças na resolução das tarefas propostas. As Cursistas 05, 06 e 07 expressam o que mudou em sua atividade pedagógica: “O meu olhar para as crianças, as minhas orientações aos professores, tudo” (Cursista 5?). “O tempo, não esperar resultados na hora,

desenvolvo as atividades com as crianças, mas os resultados virão a longo prazo” (Cursista 6?). “Tudo, desde a maneira como me via e como via as crianças, estou com um olhar mais observador e atento para como ocorre a aprendizagem em cada criança e como deve agir nesse processo. Além de saber lidar no ambiente escolar e com a comunidade escolar” (Cursista 7?).

As mudanças que as cursistas abordam sinalizam a necessidade dos professores se apropriarem de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança que são objetivados, seja na ação de sala de aula, seja na ação de orientação pedagógica para outros professores. Segundo Martins (2019, p. 185): “A prática pedagógica deve ser constituída por um nível de conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento da criança”.

As práticas educativas destinadas às crianças da Educação Infantil seguem, historicamente, uma rotina pensada pelo adulto e que visa a atividade de estudo, sendo que a criança ainda tem na atividade de brincar a que comanda as principais alterações psíquicas. Pensar na atividade pedagógica que seja mediada pela atividade de brincar se insere na perspectiva do ensino desenvolvente, que visa o progresso da consciência (Lazarreti; Mello, 2018; Martins, 2019). Na discussão sobre a organização do ensino na Educação Infantil, os principais embates giram em torno da superação de tempos e espaços que são específicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Mendes (2021, p. 73), “[...] a organização do tempo na Educação Infantil será de qualidade quando estiver organizado a partir de uma rotina que atenda às necessidades da instituição e às necessidades das crianças pequenas”, e as necessidades da criança são de apropriação e objetivação da cultura humana. Logo, ela o fará por meio da atividade de brincar.

As cursistas/partícipes da pesquisa têm refletido sobre esse aspecto, e relatam que a pressão sobre a criança é enorme, uma delas ressalta que os professores precisam “relaxar”, para que a criança seja respeitada no seu ritmo de aprendizagem, nas suas necessidades, e a rotina da escola é engessada: “Relaxar em relação a fazer as coisas com pressa por conta de rotina” (Cursista 08). As cursistas 09 e 10 enfatizam que “A forma de pensar, a forma de realizar atividades diárias mudou” (Cursista 09); “Tive muitas mudanças, antes pegava no pé dos pequenos para manter sentados, por exemplo” (Cursista 10). Mendes (2021, p. 70) reitera que “[...] no dia a dia das escolas de Educação Infantil, as dimensões – tempo, espaço, materiais e relações sociais – são estruturadas e padronizadas em uma rotina que segue a lógica do adulto e que pouco a pouco, regulam os ritmos individuais e coletivos das crianças”.

A rotina compreendida como estrutura rígida e com tempos curtos para cumprimento de ações pelas crianças, não significa ter uma atividade pedagógica intencional, e tampouco contribui para o desenvolvimento das potencialidades da criança. É por isso que Mendes (2021, p. 72) ressalta: Considerando que o tempo institucional das escolas precisa ser instituído, pelas razões já expostas, é possível pensarmos em um modo de organização que possibilite uma maior flexibilização das tarefas já estabelecidas, pois, a rotina não precisa ser rígida e nem limitada”.

A organização do ensino na Educação Infantil também remete às práticas avaliativas. Para Moreira e Tomazzetti (2018, p. 507):

No que se refere à Educação Infantil, é consenso de teóricos e pesquisadores que a avaliação é contextual, baseada em múltiplos registros das vivências de adultos e crianças no dia a dia das instituições, retratando o percurso de aprendizagem do grupo e, ao mesmo tempo, a história individual de cada criança, e de competência das professoras.

Outra especificidade da atividade pedagógica na Educação Infantil são os instrumentos de avaliação que não objetivam medir aprendizagens, mas acompanhar o desenvolvimento da criança e promover intervenções para ampliar suas aprendizagens. Como defende Luckesi (2005), a avaliação é sempre diagnóstica, saber o que as crianças já sabem e o que mais precisam aprender sobre a cultura humana.

Na Educação Infantil é necessário observar as crianças e realizar diversas formas de registros das vivências de adultos e crianças. As cursistas enfatizam sobre a avaliação e sobre o observar as crianças. As participantes 11 e 12 comentam sobre os registros e a observação das crianças: “Aprimorou minha percepção de criança, o educar e cuidar como indissociáveis, e a importância dos Registros e documentação pedagógica” (Cursista 11); “Maior observação atenta na escuta com as crianças, compreensão das suas emoções” (Cursista 12).

Os instrumentos de avaliação na Educação Infantil são baseados no registro e na observação; porém, práticas educativas limitadas geram registros que não revelam o processo de desenvolvimento da criança, isso porque as ações propostas também são limitadas. Sobre isso, Moreira e Tomazzetti (2018, p. 514) explicam:

[...] a falta ou a superficialidade nos registros das professoras estão relacionadas também a certo simplismo das suas práticas pedagógicas, expressas em situações improvisadas, de baixa repercussão para a participação e atividade das crianças, e desprovidas de intencionalidade pedagógica por parte das docentes.

Com o propósito de problematizar sobre os instrumentos de avaliação, o componente curricular de Produto I – educação para carreira propôs aos cursistas o desafio de montar um portfólio das experiências desenvolvidas com as crianças. Isso gerou muitos desafios, pois muitos estavam realizando esse tipo de registro pela primeira vez e outros já haviam realizado, porém de forma limitada, sem materializar no portfólio o percurso das ações e aprendizagens das crianças, as reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem.

Sobre os desafios enfrentados pelas cursistas da Especialização em Educação Infantil e desenvolvimento da criança, um fator necessário a ser problematizado e que é materializado nas respostas do formulário da pesquisa, trata-se do currículo e das interações e brincadeiras. Nas DCNEI (Brasil, 2010, p. 12), o currículo é definido, como: “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

O currículo descrito dessa forma, gera necessidades de os professores realizarem uma atividade pedagógica que contemple as várias dimensões do desenvolvimento humano, ou seja, que não priorize apenas o cognitivo. O relato da cursista participante da pesquisa revela diferentes implicações na sua atividade pedagógica. O excerto a seguir sinaliza diferentes significações sobre isso: “Aprendi muito sobre as funções psicológicas superiores, o brinquedo e o brincar, a socialização, a Pedagogia histórico crítica, BNCC da Educação Infantil, conceito de criança, Educação das emoções, rotina e organização dos espaços, sobre o trabalho docente e a prática de registro na Educação Infantil” (Cursista 12).

As significações relatadas evidenciam implicações que são geradas pela mediação da teoria. Isso porque a nossa defesa é que devemos primar pelo desenvolvimento da consciência das professoras sobre a criança, sobre o processo de desenvolvimento infantil, e sobre a atividade pedagógica, são esses conhecimentos que lhes colocam na condição de fazer escolhas sobre as intencionalidades do ensino na Educação Infantil.

Quanto as funções psicológicas superiores, Fribida, Facci e Barroco (2021) ressaltam que na perspectiva histórico-cultural o ser humano é o único que desenvolve memória lógica, atenção dirigida, pensamento, abstração, imaginação e criação, dentre outras funções. É o desenvolvimento dessas funções que possibilita ao ser humano produzir transformações na realidade social e se transformar. E, na Educação Infantil, o desenvolvimento, conforme definem os documentos legais já mencionados, necessita de uma organização dos tempos e espaços para a criança, com base nas interações e brincadeiras, gerando condições delas agirem sobre a realidade e se apropriar e objetivar³ a cultura humana (Duarte, 2001).

Concebe-se, a partir da constatação de Vigotski, que a constituição fisiológica das funções superiores, dada numa determinada condição de existência dos sujeitos, pode ser transformada mediante as diversas ações de que eles participem, em diferentes atividades humanas e, particularmente, na atividade educativa. Assim, não se concebem as bases biológicas como determinantes para constituição das funções superiores, mas ser por meio da mediação da cultura nas diversas atividades humanas que levam os sujeitos a se constituírem psíquica e fisiologicamente (Bernardes, 2011, p. 328).

Os excertos a seguir sinalizam que são necessários conhecimentos de teorias que explicam o desenvolvimento humano para mediar uma reflexão rigorosa sobre a atividade pedagógica: “O curso tem me proporcionado um conhecimento muito amplo tanto do ponto de vista do trabalho docente quanto ao conhecimento relacionado ao desenvolvimento da criança. Compreender o desenvolvimento da criança tem sido essencial para melhorar a minha prática docente no ambiente da Educação Infantil” (Cursista 13); “Olhar de maneira mais intencional para o modo como a criança aprende e pensar em práticas que diversifiquem o modo como atuo” (Cursista 14). Conforme as DCNEI (Brasil, 2010, p. 12) é necessário que o trabalho docente se organize com base na significação de criança:

³ A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos stricto sensu, bem como a linguagem e as relações cotidianas entre os seres humanos, até as formas mais elevadas de objetivação humana, como a arte, a ciência e a filosofia. Cada indivíduo tem de se apropriar ao menos de um mínimo desses resultados da atividade social para poder viver sua cotidianidade. [...] o processo de apropriação é aquele no qual o indivíduo se apropria das características do gênero humano e não da espécie. (Duarte, 2013, p. 38-39).

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.

Pensar nessa significação de criança requer considerar que Saviani (2011), ao tratar sobre a materialidade da ação pedagógica, esclarece que a prática será mais inteligível, coerente e de qualidade quanto mais desenvolvida e consistente for a teoria que a fundamenta. As significações aqui analisadas corroboram com o argumento do referido autor porque são explicitadas zonas de sentido sobre as especificidades da atividade pedagógica na Educação Infantil que se relacionam desde a forma como a criança aprende ao modo de organizar as rotinas.

Diante o exposto, na seção a seguir pontuamos reflexões sobre as necessidades formativas produzidas no curso.

A necessidade de políticas públicas para formação continuada que aprofunde conhecimentos sobre ensinar na Educação Infantil

A discussão desta seção é orientada pelas seguintes unidades de sentido: *Educação Infantil e seus dispositivos legais, necessidade de formação continuada; conhecimento sobre teorias do desenvolvimento infantil; políticas públicas para melhorar infraestrutura e recursos pedagógicos, dispositivos legais e os direitos das crianças; educação inclusiva; relação família e escola.*

Para iniciarmos a discussão com base nos excertos dos cursistas é oportuno tratar da categoria teórica⁴ necessidade e do conteúdo políticas públicas. A categoria necessidade é a responsável por impulsionar nossa atividade humana, é ela que gera motivos para nossa ação (Leontiev, 2010). Marx (1999) explica que o ser humano foi transformando a natureza e se transformando com base em suas necessidades. E, na docência, temos uma categoria teórico-metodológica denominada de necessidades formativas que pode ser falta, lacuna ou movimento.

A nossa defesa é que ela seja movimento (Martins, 2019), que vise o desenvolvimento profissional (Araújo, 2019; Day, 2001; Oliveira, 1997), que impulsiona os docentes para o estudo, para a pesquisa, para a transformação da atividade pedagógica. As tarefas do curso, as aulas, o material de estudo, visam produzir novas necessidades formativas nos cursistas para gerar implicações na atividade pedagógica da Educação Infantil.

Sobre as políticas públicas a nossa compreensão é de que se trata de um conjunto de ações articuladas com propósito de mudanças em determinada realidade social, como por exemplo, as políticas educacionais de financiamento da educação, de formação de professores, de construção de escolas, de distribuição de materiais didáticos. Para Saviani (2009, p. 92-93) "[...] as relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca".

⁴ Categoria "são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações" (Cury, 1983, p. 21). Dito de outro modo, as categorias consistem em movimento que segue a direção do imediato ao mediato, ou seja, da aparência para a essência, explicando o objeto em suas múltiplas determinações.

As ideias de Saviani (2009) explicam a dependência que os profissionais da Educação têm com relação aos principais problemas desta etapa de ensino, a saber: infraestrutura precária de muitas escolas que funcionam em espaços adaptados; falta de recursos didáticos básicos como brinquedos, folhas de papel A4, papel peso 40, tintas, pincéis, jogos educativos, livros de literatura infantil, dentre outros; jornada de trabalho de 40 horas semanais na escola. A autonomia relativa pode ser materializada na motivação de professores em alterar o ensino, em ouvir as crianças, em atender suas necessidades, porém de forma intencional, planejada.

Ressaltamos novamente a dependência tratada por Saviani (2009), porque embora sejam assegurados direitos às crianças, estes não têm como serem cumpridos se não tivermos condições básicas de trabalho para os professores da Educação Infantil. Os dados apresentam diferentes significações sobre as necessidades para se ensinar na Educação Infantil, iniciando por análises que perpassam pela proposição de políticas públicas educacionais até aspectos constitutivos da atividade pedagógica.

Quando trataram sobre políticas públicas educacionais, os cursistas demonstraram conhecimento sobre o assunto, explicando que são essas políticas que garantem o acesso, permanência e desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos e onze meses. Vejamos nos excertos a seguir: “As políticas públicas fortalecem a Educação Infantil, porém ainda faltam muitos recursos para a maioria das escolas, como recursos materiais, recursos técnicos, espaço adequados, falta de investimentos em carreira, cargos e salários de professores” (Cursista 15). Isso foi revelado na pesquisa de Fernandes e Kuhlmann Júnior (2020), sobre a necessidade de investimentos na Educação Infantil, referendados no documento sobre a Plano Nacional para Primeira Infância (Brasil, 2020b). A realidade desta etapa de ensino evidencia que existe uma dívida histórica de investimentos, pois até 1996 a Educação Infantil atendia a necessidade de uma educação assistencialista. Foi com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que criou-se a obrigatoriedade de atendimento de crianças de 4 a 5 anos de idade em Instituições de Educação Infantil e materializados nas DCNEI (Brasil, 2010, p. 15): “É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”.

As Cursistas 16 e 17 complementam, relatando: “As políticas públicas para Educação Infantil visam garantir o acesso, a qualidade e a equidade na educação das crianças de zero a cinco anos. Elas incluem diretrizes para a expansão da oferta de creches e pré-escolas, formação de profissionais qualificados, elaboração de currículos adequados à faixa etária, além do monitoramento e avaliação constante para assegurar um atendimento educacional eficaz e inclusivo nessa fase importante do desenvolvimento humano” (Cursista 16); “São fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e para a promoção da equidade social” (Cursista 17).

Conforme o Plano Nacional para Primeira Infância (Brasil, 2020b), é necessário que o estado garanta condições de oferta de Educação Infantil para as crianças, ampliando o número de instituições públicas, fortalecendo a formação continuada de profissionais desta etapa de ensino. Quanto ao desenvolvimento integral, Vigotski (2018), Elkonin (2009) e Leontiev (2010) ressaltam ser necessário

considerar que o desenvolvimento do psiquismo infantil ocorre em condições em que a criança possa ser desafiada a agir para conhecer a cultura humana, essa relação é instituída quando ocorre uma situação social de desenvolvimento (Singulani, 2016; Martins, 2012). A criança entra em crise, numa luta para se apropriar do objeto do conhecimento.

O desenvolvimento para Vigotski (2006, 2009, 2018) é do psiquismo humano, e ocorre quando o: “[...] desenvolvimento se compreende como um processo no qual cada mudança sucessiva está vinculada a anterior e ao presente, donde as peculiaridades pessoais antes formadas se manifestam e atuam agora” (Vigotski, 2006, p. 08).

Conforme Fernandes e Kuhlmann Júnior (2020), os dispositivos legais desde a Constituição de 1988 até o Plano Nacional de Educação 2014-2024 definem a Educação Infantil como direito das crianças, o que não é garantido de forma integral quando não temos escolas adequadas para as crianças, não temos recursos necessários ao desenvolvimento da atividade pedagógica. Isso é significado (significações expressas nas narrativas) pelos cursistas/partícipes da pesquisa.

Desde o Censo Escolar de 2010 que as crianças na faixa etária de zero a três anos de idade são as menos atendidas pela Educação Infantil. Isso, porque a Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 amplia a obrigatoriedade da educação apenas para a faixa etária de 4 a 17 anos. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, ampliou o número de crianças de 4 e 5 anos de idade na Educação Infantil, porém, deixou de atender todas as outras crianças na faixa de 0 a 3 anos (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2020), que são filhas e filhos da classe trabalhadora e estão em situação de vulnerabilidade, porque quem tem recursos financeiros paga escola para suas crianças nessa faixa etária. A inclusão aqui se constitui em exclusão.

A inclusão e a educação especial também são pautadas pelos cursistas como necessidade por conta da realidade das escolas públicas brasileiras, que devem atender todas as crianças em idade escolar. Isso gerou a formação de turmas com crianças que necessitam de atendimento especializado. As professoras e os professores da Educação Infantil vivem essa realidade e expressam isso na pesquisa. “Creio que precisa de mais atenção no quesito inclusão e capacitação de profissionais em Libras, ter o curso de ABA para atender alunos atípicos, popularizar a atividades de lazer e inclusão de forma pedagógica a todas as crianças indistintamente” (Cursista 18); “Mais conhecimentos sobre como lidar com crianças atípicas; como de fato fazer a inclusão; elaboração de rotinas diversificadas e atraentes” (Cursista 19); “Conhecimento sobre desenvolvimento infantil, Inclusão e diversidade [...]” (Cursista 20).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, as limitações do ser humano, definidas como deficiência, são dialéticas, não significando apenas obstáculos ao desenvolvimento, mas possibilidades. Dainez (2017, p.03) explica: “[...] a deficiência como um conceito dialético, no qual o déficit pode se concretizar, dependendo das condições e relações sociais produzidas, como incapacidades ou como abertura de possibilidades para a criação do novo no processo de educação e desenvolvimento da criança”, o que consiste em conhecer as

condições de desenvolvimento das crianças com comportamentos atípicos e criar possibilidades de elas aprenderem.

Discutir sobre a inclusão é pautar sobre os direitos das crianças com base nos dispositivos legais. Esse conteúdo é contemplado nos componentes curriculares do curso de especialização e são reiterados pelos cursistas em diferentes momentos da pesquisa. Fernandes e Kuhlmann Júnior (2020) trazem a discussão sobre o percurso histórico da Educação Infantil, pontuando diferentes dispositivos legais que para essa etapa de ensino significaram avanço, ou seja, desde o Parecer nº 4/2000, que definiu normas para a integração das creches à educação, deixando de ser política de assistência social e passando a ser etapa da educação básica. Porém, ainda é necessidade, segundo cursistas, conhecerem os dispositivos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018). Conforme o excerto da Cursista 21: “Conhecer o que os documentos oficiais falam sobre essa etapa de ensino [...]”. Saber que a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) definem os direitos das crianças e que devemos conhecer para fazê-los serem respeitados. Essa defesa é realizada pela Cursista 22.

Ao se posicionarem sobre a formação continuada, o que esta deve pautar, os excertos sinalizam para duas compreensões que se contrapõem. Primeiro, buscam na formação de professores a perspectiva alicerçada nas pedagogias das competências e, por segundo, tem cursista que busca aprender sobre o desenvolvimento da criança e sobre a organização da Educação Infantil, para analisar sua atividade pedagógica e imprimir mudanças no ensino.

Os excertos a seguir demonstram essas significações: “Metodologias ativas adaptadas às necessidades e interesses das crianças, desenvolvimento de competência socioemocionais para o professor saber lidar com as emoções e comportamentos das crianças e formação continuada para sempre atualizarem os conteúdos e saberem das legislações e políticas públicas [...]” (Cursista 23); “Uma base sólida em teorias do desenvolvimento infantil e pedagogia, combinada com experiências práticas em sala de aula, para aplicar conceitos e técnicas de forma eficaz” (Cursista 24); “Conhecer a criança como ser histórico e social e a estrutura da Educação Infantil [...]” (Cursista 25).

A lógica do aprender a aprender, de acordo com Duarte (2001) e Facci *et al.* (2010) é o que prevalece nos dispositivos legais, nas propostas formativas ofertadas pelas Secretarias de Educação e estão firmadas na pedagogia nova e na teoria construtivista. O que se espera são técnicas de ensino, estratégias, as metodologias ativas, o desejo é de você dizer aos professores o que eles devem fazer. O tempo é acelerado com rotinas de muitas tarefas xerocopiadas para as crianças realizarem, cobranças por resultados. A Cursista 23 ressalta o desenvolvimento das competências socioemocionais como preconiza a BNCC (Brasil, 2018), mas as Cursistas 24 e 25 abordam também sobre “base sólida em teorias sobre o desenvolvimento infantil” (Cursista 24), e que é necessário “conhecer a criança” (Cursista 25).

Ainda estamos no início do curso de especialização e existe a possibilidade de reflexões mais rigorosas sobre a atividade pedagógica, mediadas pela Psicologia Histórico-cultural e pela Pedagogia

histórico-crítica. Até a realização da pesquisa havíamos encerrado o módulo I, composto pelos componentes curriculares: Educação das emoções: conhecer-se e expressar-se; Conviver: interações e brincadeiras; Produto I: educação para carreira. Os dados da pesquisa já sinalizam conflitos sobre o ensino na Educação Infantil, e o que evidencia sobre a necessidade de formação continuada para profissionais atuantes nesta etapa de ensino. A Cursista 26 exemplifica isso ao relatar: “Mais explicação e práticas sobre o brincar, que parece simples, porém muitos professores não dão atenção”.

O brincar é a atividade principal da criança em determinado estágio de seu desenvolvimento. É a atividade que mobiliza todos os seus conhecimentos e ela se comporta para além do seu nível de desenvolvimento naquele momento (Vigotski, 2008). Destarte, Martins (2019, p. 80) argumenta sobre a possibilidade da atividade de brincar planejada pelas professoras se constituírem em situação social de desenvolvimento:

Existe situação social de desenvolvimento quando ocorre nova formação para a criança, seja ampliando os nexos entre as funções psicológicas superiores, seja desenvolvendo nova função como a abstração, o raciocínio lógico. Isso ocorre por causa da contradição entre a capacidade da criança e seus desejos e necessidades que implicam novas possibilidades de desenvolvimento.

A defesa da atividade de brincar é consenso entre pesquisadores da área, como sendo necessidade da criança. Pode parecer redundante tratar sobre isso, mas o relato da Cursista 07 evidencia a exigências da sociedade capitalista, segundo a qual, a educação da infância está atrelada à produtividade, atende a finalidade do mercado de trabalho e a consequência disso é um ensino frágil apoiado apenas no domínio da leitura e da escrita (Carvalho; Martins, 2020). Vejamos o excerto: “Entender que a criança aprende explorando, não sentada numa cadeira, da hora que chega a hora que sai. Tive uma experiência na Educação Infantil, na qual estava como professora, e não deixavam as crianças saírem da cadeira, com a justificativa de não “bagunçarem”, achei um absurdo! A criança está no ambiente escolar, mas ainda é criança, com sua vontade de conhecer e explorar o ambiente” (Cursista 07).

A rotina das crianças da Educação Infantil ainda é engessada com um tempo prolongado sentada em carteiras cumprindo tarefas repetitivas, o que contraria os dispositivos legais como as DCNEI (Brasil, 2010, p. 12) ao definirem quem é a criança e as experiências que deve vivenciar na escola: “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”.

Analisar a definição de criança dada pelas DCNEI (Brasil, 2010) desvela como a atividade pedagógica na Educação Infantil tem especificidades e sua realização demanda conhecimentos sobre a criança. Para conhecer é necessário saber sobre o desenvolvimento da consciência do ser humano. Vigotski (2006, p. 08) comenta que o “[...] desenvolvimento se compreende como um processo no qual cada mudança sucessiva está vinculada a anterior e ao presente, donde as peculiaridades pessoais antes formadas se manifestam e

atuam agora”. A criança encontra-se em processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, atenção dirigida, memória lógica, imaginação, criação, linguagem, pensamento, emoções, dentre outras.

Quando não compreendemos sobre o desenvolvimento do psiquismo da criança deixamos de compreender suas necessidades para se apropriar e objetivar a cultura humana. Assim, findamos reproduzindo práticas que visam apenas o desenvolvimento cognitivo. A exemplo disso, quando a intenção é apenas aprender sobre metodologias ativas, sobre competências socioemocionais, não criamos condições de professoras e professores planejarem situações de ensino que possibilitem o desenvolvimento integral da criança. A história da educação brasileira já tem nos mostrado que competências e habilidades não são o que possibilita um ensino de qualidade, gerador de desenvolvimento. É necessário se contrapor a isso e buscar ofertar cursos de formação continuada alicerçados em teorias contra hegemônicas, teorias que visam a humanização do ser humano.

A análise que empreendemos a partir dos excertos extraídos revelam aspectos importantes do processo formativo vivenciado pelos professores da Educação Infantil, porque evidenciam os nexos causais entre a realidade social mais ampla, o processo formativo e a atividade desse profissional. Isto é, o processo formativo, assim como a atividade de ensinar crianças é mediada pela forma de organização social. É isso, por exemplo, que nos permite entender a presença feminina majoritária nessa etapa de ensino e o fato de que ele, historicamente, não foi considerado relevante no processo formativo, sobretudo, das crianças de camadas populares. Mas é, também, por meio da relação dialética entres estes aspectos que podemos compreender como essa realidade vem sendo confrontada no processo formativo, significada pelos professores e vivenciada na realidade da escola pública.

CONCLUSÕES

Historicamente, a Educação Infantil foi o espaço de uma prática em que a intencionalidade pedagógica não era objeto de preocupação daqueles que lá estavam para educar as crianças, especialmente, porque estes profissionais, assim como essa etapa de ensino não consistia em objeto das políticas educacionais. As mudanças que se sucederam nas legislações desde a década de 1990 têm colocado a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, assim como, passou a fazer parte das políticas públicas voltadas para o campo da Educação. No que tange à formação desses profissionais, o curso de Pedagogia é o *locus* primordial dessa formação. Contudo, há que se destacar a necessidade de formação que atenda de forma mais específica, as necessidades dos professores que ensinam crianças de creches e pré-escola.

Os resultados evidenciam que a perspectiva que oferece as condições para atender as necessidades destes professores é a perspectiva histórico-crítica. Tomando esta como fundamento primordial para a formação de professores em curso *lato sensu*, tornou-se necessário partimos da concepção de ser humano real que para humanizar-se precisa se apropriar do gênero humano, desse modo, ao apropriar-se de conhecimentos científicos acerca do desenvolvimento das crianças isso possibilitou mudanças qualitativas

nas ações pedagógicas dos professores. Os professores revelaram que têm se apropriado de conhecimentos relativos aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a importância da mediação dos pares mais desenvolvidos, a necessidade de a atividade pedagógica com crianças ser guiadas por intencionalidades, o papel do lúdico e da brincadeira no desenvolvimento das funções psicológicas das crianças. Mudanças na forma de organizar o tempo, o espaço e a rotina atendendo as necessidades das crianças, ter o educar e o cuidar como aspectos indissociáveis do processo pedagógico, ter a avaliação como instrumento de registro do desenvolvimento da criança, são evidências do impacto que a apropriação de conhecimentos provoca na atividade pedagógica dos professores.

Ao relatar as aprendizagens conquistadas, evidenciamos as necessidades formativas que são produzidas. Todavia, tais necessidades guardam as contradições de uma sociedade capitalista, ao vivenciarem processo formativo que defende e assume conteúdos alinhados à perspectiva de formação contra hegemônica, há, numa direção oposta, a ênfase na necessidade de processos formativos alinhados à perspectiva liberal, tais como: metodologias ativas, habilidades e competências de professores e crianças, o que revela a força da mediação da forma de organização da vida social na nossa consciência.

À guisa de conclusão, sintetizamos nossas reflexões corroborando a perspectiva histórico-crítica como abordagem com potencial para humanizar professores, entretanto, há de se destacar que vivemos numa sociedade capitalista em que a lógica das políticas públicas e, portanto, das políticas voltadas para a educação, atendem aos preceitos desse modelo de sociedade. Nesse sentido, consideramos relevante proposta de formação como política pública que não se compromete com o desenvolvimento de competências individuais, como se as condições de trabalho não se caracterizassem pela precarização.

Ao nos propormos a refletir sobre o processo formativo de professores da Educação Infantil, por meio de um curso em processo, enfrentamos o desafio de discutir uma determinada política quando ela acontece. Frente a isso, ressaltamos que propostas de formação de professores, particularmente, os voltados para Educação Infantil, precisam garantir a efetiva reflexão acerca das condições humanas, físicas e pedagógicas, assim como, garantir que a formação se torne uma política pública continuada. Desse modo, o processo de humanização não se efetiva plenamente apenas por meio dos processos de aprendizagem, é necessário que o poder público ofereça as condições de trabalho que são imprescindíveis para que as aprendizagens desses professores possam se reverberar em sua atividade pedagógica.

Há que se destacar, por fim, que nos limites da produção desse artigo, determinados aspectos carecem de discussão aprofundada, tais como: as contradições da formação, pois esta não consiste unicamente de processos humanizadores, pois não se elimina o processo de produção da vida social. Outros aspectos também relevantes são as significações dos professores acerca do ser criança, a infância, o papel das emoções e da imaginação no desenvolvimento infantil. O reconhecimento de tais lacunas é compromisso para continuidade do processo de reflexão acerca da formação dos professores da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Nós, autores, declaramos não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisco Antônio Machado. **Eu me desenvolvo, tu te desenvolves, nós nos desenvolvemos: o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior**. 2019. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufpi.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1981/TESE_FRANCISCO%20ANTONIO%20MACHADO%20ARAUJO_OFICIAL.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 ago. 2020.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior: o não lugar feminino. *In*: ITABORAÍ, Nathalie; RICOLDI, Arlene Martinez. (orgs.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?** Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. p. 81-93.

BERNARDES, Elisa Matosinho. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, v. n. 2, jul. /dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200014>.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N.º 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispões sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 21 ago.2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N.º 11.502 de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as leis n.ºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: DF. MEC, 2007. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11502&ano=2007&ato=93fQTRE1ENRpWTOc5>. Acesso em: 18 ago.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: FNDE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto N.º 8752 de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 21 ago.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Rede Nacional Primeira Infância. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 – 2030**. 2. ed. Brasília: RNPI, 2020b. Disponível em: <https://andi.org.br/wp-content/uploads/2021/07/andi-plano-nacional-pela-primeira-infancia-pnpi-web.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%201,\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada\)](http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%201,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada)). Acesso em: 20 ago. 2024.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes Martins. Educação Infantil e alfabetização: o debate sobre o lugar da atividade de brincar. **Revista de Educação**, Campinas, v. 25, p. e204935, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4935>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4935>. Acesso: 15 ago. 2024.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. **Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise**. Teresina: Edufpi, 2022, p. 23-52.

CHAVES, Marta. A formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 32, n. esp., p. 227-232, 2020. DOI: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/41036. Disponível em: https://periodicos.uff.br/fractal/issue/view/v32n_esp. Acesso em: 05 ago. 2020.

CURY, Carlos Roberto. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1983.

DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista Psicologia [online]**, [S.L.], v. 26, n. 2, p.151-160, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948>. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-05812017000200151&script=sci_abstract. Acesso em: 10 ago. 2024.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3 ed. Cammpinas, SP: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, Daniil Borosovich. **A psicologia do jogo**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias, *et al.* O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 216- 237, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2451>. Acesso em: 13 ago. 2024.

FERNANDES, Fabiana Silva; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Políticas de Formação docente para a educação infantil: educação. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 27, p. 10–22, 2020. DOI: [10.30612/eduf.v9i27.12608](https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/12608). Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/12608>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gomes Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina, *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

LAMARE, Flavia de Figueiredo. **Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil**: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://ppfh.com.br/tese/contradicoes-na-concepcao-de-formacao-humana-nas-politicas-de-educacao-infantil-no-brasil-o-que-revelam-os-documentos-do-periodo-de-2003-a-2010-rio-de-janeiro-2016/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

LAZARRETI, Lucinéia Maria; MELLO, Maria Aparecida. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. *In*: Pasqualini, Juliana Campregher; Teixeira, Lucas André; Agudo, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 117-134, 2018.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, p. 59-84, 2010.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral a criança. 2019. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/xmlui/handle/123456789/2160>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MARTINS, Lígia. Martins. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições da Psicologia Histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Interface**, Marília, v. 16, n. 40, p. 283, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/bd2b0bec-65b2-4da2-b21c-34c34aa24745/content>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Edição Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: www.marxists.org. Acesso em: 05 ago. 2024.

Marx, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 1. Tomos 1-2.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, [S.L.], n. 50, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4090>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>.

MENDES, Ana Cláudia. Bonachini. Organização das rotinas na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para a formação de professores. **Devir Educação**, v. 5, n. 2, p. 67-85, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30905/rde.v5i2.346>. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/346>. Acesso em: 10 ago.2024.

MOREIRA, Juliana Corrêa; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Avaliação na Educação Infantil e formação contínua de professores. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 504-527, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.4507>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4507>. Acesso: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, Lúcia. A ação-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, Idália (org). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, p. 92-105, 1997.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26357018_O_social_e_o_cultural_na_obra_de_Vigotski. Acesso em: 10 nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, [S.L.], v. 11, n. 21/ 22, p. 127-140, jan./dez. 1997. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v11n21/22a1997-889>.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos**: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de educação infantil. 2016, 177 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível: <https://repositorio.unesp.br/items/a50476cb-64e5-436d-99cd-475b154dcdfc>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOCZEK, Daniel; SOCZEK, MARCIA. Políticas educacionais de formação de professores de Educação Infantil: percursos e críticas. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 20, p. 405-433, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v10i20.731>. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/731>. Acesso: 20 ago. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madri: Visor y A. Machado Libros, 2006. Tomo IV.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 08, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedagogia. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

Submetido: 24/08/2024

Correções: 23/11/2024

Aceite Final: 25/11/2024