

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: EM FOCO, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O
MOVIMENTO CORPORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

DEBORA LUPPI SOUTO

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: EM FOCO, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O
MOVIMENTO CORPORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Tese de Doutorado apresentada por Debora Luppi Souto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Heloisa Toshie Irie Saito.

MARINGÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S728f	<p>Souto, Debora Luppi</p> <p>Formação contínua de professores da educação infantil : em foco, as práticas pedagógicas com o movimento corporal na primeira infância / Debora Luppi Souto. -- Maringá, PR, 2023.</p> <p>419 f.color., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.</p> <p>Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.</p> <p>1. Educação infantil - Creche - Capacitação pedagógica. 2. Creche - Formação profissional. 3. Prática pedagógica . 4. Movimento corporal. 5. Formação continuada de professores. I. Saito, Heloisa Toshie Irie, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
-------	---

CDD 23.ed. 372.21

DEBORA LUPPI SOUTO

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: EM FOCO, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O
MOVIMENTO CORPORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora) – Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Cleonice Maria Tomazzetti – Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco – Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dr.^a Regina de Jesus Chicarelle – Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Solange Franci Raimundo Yaegashi – Universidade Estadual de Maringá

MARINGÁ, 24 DE MARÇO DE 2023.

Dedico esta pesquisa a minha família, em especial aos meus pais, Nelson e Valkiria, e ao meu marido, Ronaldo, por estarem sempre ao meu lado e auxiliarem em tudo que precisei. Minha profunda gratidão a vocês pelo companheirismo e incentivo ao longo dos estudos de doutoramento. Sem vocês minhas conquistas não teriam sentido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha querida orientadora, Heloisa Toshie Irie Saito, que me acompanhou durante a minha longa trajetória de estudos na graduação em Pedagogia e no Mestrado e no Doutorado em Educação. A ela serei sempre grata por ter participado da minha formação pessoal e profissional e ter contribuído para me transformar em uma pessoa melhor.

Aos meus pais, Nelson e Valkiria, pelo apoio e pela ajuda em tudo o que foi possível. Sem eles, eu jamais teria conquistado o sonho de cursar o doutorado.

Ao meu marido, Ronaldo, pelo companheirismo e por me ajudar em todos os momentos em que dele precisei.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pela oportunidade de cursar o Doutorado em Educação.

Ao Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/UEM), pelas oportunidades de estudos e de aprendizagens.

Ao município de Paiçandu-PR por todo apoio e a todos que participaram da pesquisa de campo relatada nesta tese.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa.

“[...] a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo processo de desenvolvimento psicológico (VIGOTSKI, 2009a, p. 285, grifo do autor).

SOUTO, Debora Luppi. **FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O MOVIMENTO CORPORAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA.** 419f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2023.

RESUMO

A formação continuada dos professores que atuam na educação infantil é relevante para uma educação que contemple todos os aspectos das crianças pequenas, dentre eles o movimento corporal, essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, na linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e amparada pelo Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil – GEFOPPEI/ UEM, tem como objetivo investigar a formação continuada de professores da educação infantil, com base em práticas pedagógicas que envolvem o movimento corporal na primeira infância. Guia-se pela ideia de que uma formação de professores contínua e colaborativa que considere o contexto de trabalho do professor, bem como suas dificuldades e especificidades concorre para um ensino qualitativo na educação infantil, pois oferece ao professor ferramentas para ampliar e para qualificar a sua prática pedagógica com as crianças, inclusive aquelas que envolvem o movimento corporal. Fundamentando-se na perspectiva Histórico-Cultural, a tese busca responder à seguinte questão: uma formação docente contínua colaborativa *in loco* pode possibilitar avanço qualitativo na atuação dos professores da educação infantil no que se refere às atividades com o movimento? Foram realizadas pesquisa bibliográfica, estudo documental e pesquisa de campo sob a forma de pesquisa-ação com a participação de 12 professores da educação infantil. A análise dos dados revela que a formação continuada para os professores que atuam na educação infantil é legalmente garantida, sendo destinados recursos e programas para a efetivação desse direito. Todavia, na prática, observa-se que essa formação, muitas vezes, limita-se a momentos de estudos para o cumprimento de horas, perdendo a sua essencialidade e objetividade e distanciando-se das necessidades e das dificuldades do docente no desenvolvimento do seu trabalho. Uma formação docente qualitativa ocorre de modo contínuo, colaborativo e *in loco*, de sorte que potencializa a prática pedagógica com as crianças da creche e viabiliza um trabalho com o movimento capaz de levar as crianças ao pleno desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação infantil; Creche; Formação continuada de professores; Prática pedagógica; Movimento corporal.

ABSTRACT

SOUTO, Debora Luppi. **CONTINUOUS TRAINING OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS: IN FOCUS ON PEDAGOGIC PRACTICES WITH BODY MOVEMENT IN EARLY CHILDHOOD.** 419f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá (Universidade Estadual de Maringá). Advisor: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2023.

The continuing education of teachers who work in early childhood education is relevant for an education that covers all aspects of young children, including body movement, essential for the integral development of children. This research, developed in the Graduate Program in Education at the State University of Maringá, in the Teaching, Learning and Human Development research line and supported by the Study Group on Teacher Training and Pedagogical Practices in Early Childhood Education - GEFOPPEI/UEM, aims to investigate the continuing training of early childhood education teachers, based on pedagogical practices involving body movement in early childhood. It is guided by the idea that a continuous and collaborative teacher training that considers the teacher's work context, as well as their difficulties and specificities, contributes to a qualitative teaching in early childhood education, as it offers the teacher tools to expand and to qualify their pedagogical practice with children, including those involving body movement. Based on the Historical-Cultural perspective, the thesis seeks to answer the following question: can *in loco* continuous collaborative teacher training enable a qualitative advance in the performance of early childhood education teachers regarding activities with the movement? Bibliographical research, documental study and field research were carried out in the form of action research with the participation of 12 teachers of early childhood education. Data analysis reveals that continuing education for teachers working in early childhood education is legally guaranteed, with resources and programs being allocated to the realization of this right. However, in practice, it is observed that this training is often limited to moments of study to fulfill hours, losing its essentiality and objectivity, and distancing itself from the needs and difficulties of teachers in the development of their work. Qualitative teacher training takes place as continuous, collaborative and *in loco*, in a way that enhances the pedagogical practice with children at the day care center and enables work with movement capable of leading children to full development.

Keywords: Early childhood education; Nursery; Continuing teacher training; Pedagogical practice; Body movement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Salas do berçário A (integral) e do B-C (parcial).....	200
Figura 2 – Sala da turma infantil I D (Integral) e da turma infantil I E-F (parcial).....	201
Figura 3 – Salas das turmas infantil II G (integral), II H (integral), II I-J (parcial) e II K e III L (parcial).....	202
Figura 4 – Salas das turmas infantil III (integral), III O (integral), III M-N (parcial) e sala sem turma definida.....	203
Figura 5 – Fraldário (banheiro coletivo para berçário e infantil I), banheiro coletivo feminino (uso das turmas infantil II e III) e banheiro coletivo masculino (uso das turmas infantil II e III).....	204
Figura 6 – Lactário, refeitório das crianças e refeitório dos professores.....	205
Figura 7 – Corredor entre as salas, almoçarifados 1, 2 e 3, estacionamento dos professores e casa do caseiro.....	206
Figura 8 – Sala da secretaria, sala da direção, sala da coordenação, sala da orientação, sala dos professores.....	207
Figura 9 – Lavanderia, bebedouro coletivo e recepção.....	208
Figura 10 – Entrada da instituição.....	209
Figura 11 – Sala de estimulação (educação especial) e brinquedoteca.....	210
Figura 12 – Quadra esportiva e parquinho.....	211
Figura 13 – Solário, pátio (entre o refeitório e as salas) e pula-pula.....	212
Figura 14 – Periodização do desenvolvimento psíquico.....	310

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fatos históricos que demarcaram os principais acontecimentos afetos à formação de professores em âmbito geral e no Brasil apontados por Saviani (2009).....	46
Quadro 2 – Leis que regem a educação infantil e que estabelecem a necessidade da formação inicial e continuada dos professores.....	70
Quadro 3 – Programas de formação docente implementados na rede nacional de formação continuada de professores.....	73
Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	197
Quadro 5 – Síntese de respostas às entrevistas realizadas com a equipe gestora.....	272
Quadro 6 – Perfis formativo e profissional.....	276
Quadro 7 – Aspectos pedagógicos.....	277
Quadro 8 – Dados referentes às formações continuadas.....	278
Quadro 9 – Aspectos direcionados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com o movimento corporal.....	280
Quadro 10 – Principais necessidades formativas apontadas pela equipe gestora em entrevista.....	285
Quadro 11 – Principais necessidades formativas apontadas pelos professores em resposta ao questionário 1.....	286
Quadro 12 – Apresentação geral do primeiro encontro.....	289
Quadro 13 – Organização geral da proposta de formação contínua colaborativa <i>in loco</i>	289
Quadro 14 – Apresentação geral do segundo encontro.....	294
Quadro 15 – Apresentação geral do terceiro encontro.....	299
Quadro 16 – Apresentação geral do quarto encontro.....	303
Quadro 17 – Apresentação geral do quinto encontro.....	312
Quadro 18 – Apresentação geral do sexto encontro.....	320
Quadro 19 – Apresentação geral do sétimo encontro.....	331
Quadro 20 – Apresentação geral do oitavo encontro.....	336
Quadro 21 – Apresentação geral do nono encontro.....	347
Quadro 22 – Apresentação geral do décimo encontro.....	354
Quadro 23 – Apresentação geral do décimo primeiro encontro.....	362
Quadro 24 – Síntese de respostas do questionário 2 entregue aos professores- avaliação dos aspectos metodológicos da proposta formativa.....	366
Quadro 25 – Síntese de respostas do questionário 2 entregue aos professores- aspectos voltados às compreensões apropriadas a partir da formação.....	369
Quadro 26 – Cronograma de estudos proposta de formação contínua colaborativa <i>in loco</i>	374

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
COPEP	–	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PNE	–	Plano Nacional de Educação
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
Unespar	–	Universidade Estadual do Paraná
PSS	–	Processo Seletivo Simplificado
PDDE	–	Programa Dinheiro Direto na Escola
GEFOPPEI	–	Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UM ENSINO DE QUALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA	21
2.1 CONTEXTOS POLÍTICO E SOCIAL EM ÂMBITO GERAL	22
2.2 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS SUAS IMPLICAÇÕES LEGAIS NA ATUALIDADE BRASILEIRA	47
2.4 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE: ENTRELACES POLÍTICOS, SOCIAIS E ECONÔMICOS	75
2.5 A FORMAÇÃO HUMANA E A SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	90
3 O CONCEITO DE MOVIMENTO HUMANO SEGUNDO A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	102
3.1 O MOVIMENTO HUMANO E O SEU DESENVOLVIMENTO	102
3.2 A GÊNESE DO MOVIMENTO VOLUNTÁRIO	115
3.3 O MOVIMENTO COMO FUNÇÃO PSÍQUICA SUPERIOR	127
3.4 PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO	138
3.5 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATÉ O TERCEIRO ANO DE VIDA	143
4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA DE ESTUDO	172
4.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	172
4.2 MÉTODO CIENTÍFICO DE INVESTIGAÇÃO	185
4.3 ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA	191
4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	193
4.5 O UNIVERSO PESQUISADO E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA <i>IN LOCO</i>	196
5 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS GERAIS DE UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA <i>IN LOCO</i>	217
5.1 FORMAÇÃO EM COLABORAÇÃO	217
5.2 FORMAÇÃO <i>IN LOCO</i>	222
5.3 FORMAÇÃO HUMANIZADORA	229
5.4 FORMAÇÃO CONTÍNUA	241

5.5	FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA	246
5.6	FORMAÇÃO CONTINUADA E QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E DO ENSINO	251
5.7	FORMAÇÃO CONTÍNUA ESPECÍFICA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	256
6	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÃO DE UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA <i>IN LOCO</i>.....	271
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA <i>IN LOCO</i>	271
6.2	DADOS GERADOS E ELABORAÇÃO DA PROPOSIÇÃO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA <i>IN LOCO</i>	272
6.3	PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA	288
6.4	RESULTADOS OBTIDOS COM A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA <i>IN LOCO</i>	366
6.5	ANÁLISE DOS DADOS.....	372
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	381
	REFERÊNCIAS	391
	APÊNDICES	401
	ANEXOS	416

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores¹ que atuam na educação infantil – tema bastante discutido – está diretamente relacionada ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, pois uma das bases para um trabalho qualitativo com as crianças pequenas está na formação, seja a inicial, seja a continuada, dos professores, que, no decorrer do processo formativo, desenvolvem diferentes concepções, as quais interferem no seu fazer pedagógico. Vale aqui destacar que o trabalho educativo não deve ser algo estático; pelo contrário, deve estar em constante reestruturação, já que, para o desenvolvimento de ações educativas que propiciem a aprendizagem das crianças e promovam efetivamente uma formação humana emancipatória, é necessário que o professor seja um constante pesquisador, sempre em busca de melhorar as suas ações, refletindo sobre a sua prática pedagógica, no intuito de potencializá-la, e desenvolvendo, ao máximo, as capacidades humanas das crianças e suas próprias.

Em estudo realizado no Mestrado em Educação, intitulado *O movimento na Educação Infantil: a especificidade da prática pedagógica com crianças de zero a três anos*, finalizado em 2018, constatamos que os docentes que atuam na educação infantil, apesar de entenderem que o movimento é importante para o desenvolvimento das crianças pequenas, têm dificuldades em promover um trabalho de fato qualitativo com esse aspecto. Notamos que a qualidade da formação continuada ofertada aos professores parece ser uma das causas das dificuldades que tais profissionais têm em desenvolver ações qualitativas com o movimento corporal. Isso porque os participantes da pesquisa, embora apresentassem consciência da importância do movimento, não expressavam isso em suas práticas pedagógicas, que revelaram ações de inibição e/ou de controle do movimento corporal.

Diante disso, posteriormente, estudos voltados à formação de professores, realizados no Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/UEM), fizeram-nos acreditar que o problema possa estar, justamente, na formação desses profissionais, seja a inicial, seja a continuada, havendo, dessa forma, a necessidade de uma formação que compreenda essas dificuldades e que

¹ Ao longo deste trabalho, empregaremos a nomenclatura “professores” para nos referirmos a todos os profissionais que têm responsabilidade pedagógica no processo de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, independentemente do gênero, da formação educacional ou da denominação que recebem na contratação.

lhes possibilite estudos em colaboração que, de fato, auxiliem na resolução de tal problemática, a fim de garantir uma prática pedagógica mais qualitativa com as crianças.

Defendemos uma formação continuada em colaboração que atue na realização de intervenções, considerando as especificidades dos professores, compreendendo as suas necessidades e auxiliando nas dificuldades encontradas no momento da prática pedagógica, denominada, na presente pesquisa, de “formação contínua colaborativa *in loco*”. Optamos por essa denominação pela especificidade da proposta formativa de professores defendida por nós com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que nos permite compreender a formação docente como um processo contínuo, articulado com as condições objetivas reais dos diferentes contextos que a determinam, humanizador e que não se finda. É uma formação contínua, pois, em nosso entendimento, precisa ser constante ao longo da carreira docente; colaborativa, porque deve ocorrer com todos os envolvidos no processo formativo; *in loco*, já que deve contemplar as necessidades do próprio contexto educativo. Vale destacar ainda que decidimos utilizar o termo “formação contínua” para caracterizar a nossa proposta formativa, pois compreendemos que a palavra “contínua” contempla melhor a nossa defesa, embora a expressão “formação continuada” se remeta à continuidade da formação inicial e apareça nos documentos oficiais que versam sobre a educação e sobre a formação de professores. Assim, por ser um termo oficial, esta expressão também aparecerá ao longo de nossa escrita. Ressaltamos também que nossa proposição formativa se caracteriza enquanto uma modalidade de formação continuada mediante suas especificidades.

Acreditamos que, por meio da proposta formativa aqui defendida, será possível instrumentalizar os professores para uma reorganização da prática pedagógica com o movimento corporal, promovendo, de fato, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Entendemos que a formação continuada é algo essencial para o trabalho com as crianças na primeira infância, porque, por meio dela, o docente pode analisar a sua atuação, refletindo sobre formas de torná-la ainda mais qualitativa.

Consideramos que o docente estará em plena atividade no processo formativo, se em contato com uma formação contínua colaborativa *in loco* que se dê por meio de ações colaborativas entre aqueles que atuam na educação infantil e que estão envolvidos no processo formativo, realizada de modo a considerar as especificidades dos professores. Assim, o profissional poderá ressignificar a sua prática pedagógica, tornando a sua atuação ainda mais qualitativa e, realmente, humanizadora, de forma a desenvolver todas as funções psíquicas superiores das crianças, inclusive o movimento.

Para realizar essa formação, é necessário compreender os problemas locais e detectar as necessidades dos professores, considerando não apenas uma particularidade, mas o todo, ou seja, o contexto em que esses docentes estão inseridos, seja ele em âmbito municipal, estadual, nacional ou mundial. Essa formação contínua colaborativa *in loco* possibilitará ao professor refletir sobre a sua prática educativa, analisando continuamente a sua atuação, de forma a melhorá-la e a torná-la humanizadora. Dessa maneira, ele será o organizador da ação educativa e, enquanto humaniza a criança, estará humanizando a si próprio, em uma relação dialética.

Uma formação contínua colaborativa *in loco* vai muito além de palestras expositivas, às quais os professores que atuam na educação infantil são frequentemente expostos na formação continuada. Essa proposta de formação docente implica conhecer o contexto em que o educador se encontra e em compreender as suas dificuldades para, em conjunto, buscar estudos que possam auxiliar na superação de dificuldades encontradas no trabalho com o movimento corporal, objeto de estudo desta pesquisa.

A nosso ver, o movimento corporal está muito presente nas crianças de até 3 anos de idade, pois, quanto menor a criança, mais ela se utiliza do movimento para estabelecer relações com o meio no qual está inserida e com aqueles que ali se encontram. O movimento corporal, quando incentivado, orientado, mediado e incitado pelo professor, promove a aprendizagem das crianças e, assim, impulsiona o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores, desenvolvendo o sujeito integralmente. Em vista disso, na elaboração desta pesquisa, nossa atenção volta-se às ações educativas com o movimento corporal, compreendendo-o como função psicológica superior² e como elemento que promove o desenvolvimento de outras funções. Vigotski³ (1996) aponta que essas funções são históricas e sociais, ou seja, foram desenvolvidas pela humanidade e, portanto, precisam ser mediadas por meio de signos e de instrumentos por alguém mais experiente para que ocorra a apropriação da cultura humana e a humanização do sujeito. Leontiev (2004) reafirma que uma função psíquica superior é aquela que somente os homens têm, que os caracteriza como sujeitos humanizados.

² Consideramos os movimentos corporais voluntários uma função psíquica superior por serem movimentos de caráter histórico e social, que são ensinados às crianças por meio das relações sociais. Esses movimentos – que serão discutidos mais especificamente ao longo da presente pesquisa – são específicos do homem e fazem parte da cultura humana.

³ Ao longo desta pesquisa observamos que a grafia do nome do autor aparece de diversas formas em suas obras: Vigotski, Vigotsky, Vigotskii, dentre outras. Mediante estas variações optamos por utilizar na presente tese a escrita “Vigotski” quando necessário referenciá-lo indiretamente.

Diante disso, acreditamos que a formação continuada dos professores que atuam na educação infantil deva ser realizada em colaboração, de forma a colocá-los em plena atividade no processo formativo e a considerar suas necessidades e dificuldades no momento de explorar o movimento em sua prática pedagógica. Nesse sentido, neste estudo, realizamos a proposição de uma formação contínua colaborativa *in loco*, de modo a fazer intervenções orientadas em colaboração com um grupo formado por 12 professores e por três gestores que atuavam em uma instituição pública de educação infantil de um município do Noroeste do estado do Paraná, considerando o contexto de trabalho desses indivíduos, a fim de compreender suas necessidades, inquietações e dificuldades ao trabalhar o movimento com as crianças.

Ao pensar sobre isso, remetemo-nos à seguinte questão: uma formação docente contínua colaborativa *in loco* pode possibilitar o avanço qualitativo na atuação dos professores da educação infantil no que se refere às atividades com o movimento? Nossa hipótese é de que a formação continuada para os docentes que atuam na educação infantil não deve restringir-se apenas a uma capacitação expositiva e rápida; pelo contrário, deve ser realizada por meio de intervenções colaborativas que considerem as especificidades e as necessidades dos professores, atuando em suas dificuldades, colocando-os como sujeitos do seu próprio processo formativo. Por meio dessa proposição de formação contínua colaborativa *in loco*, acreditamos ser possível certa melhoria na qualidade do desenvolvimento de atividades com o movimento no que tange a práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação infantil, resultando, assim, no pleno desenvolvimento das crianças.

Em suma, nossa tese é de que o trabalho com a formação docente contínua colaborativa *in loco* na educação infantil realizada por meio de ações formativas que considerem as especificidades dos professores qualifica a prática pedagógica com o movimento, considerando-o uma função psicológica superior, e incide diretamente no desenvolvimento das crianças.

Defendemos que as atividades com o movimento devem ser consideradas na formação continuada dos professores em razão da sua essencialidade no trabalho com as crianças de 0 a 3 anos⁴, pois, por meio de tal formação, os profissionais poderão

⁴ A terminologia “0 a 3 anos” pode causar estranheza, porque as crianças, a partir de seu nascimento, não apresentam 0 ano, mas sim dias ou meses. No entanto, utilizaremos o termo “de 0 a 3 anos” ao longo da presente pesquisa para nos referirmos às crianças desde o seu nascimento até o seu terceiro ano de vida. Optamos por essa terminologia por ser a utilizada nos documentos oficiais que orientam o trabalho na Educação Infantil.

aperfeiçoar, ainda mais, a sua prática, refletindo sobre as suas ações, de forma a ampliar o seu trabalho com esse aspecto do desenvolvimento infantil.

Tendo como subsídio de análise a perspectiva histórico-cultural representada por Vigotski (1896-1934) e por seus colaboradores, a qual se ancora na abordagem materialista histórico-dialética, e partindo do pressuposto de que o desenvolvimento do sujeito é social, histórico e cultural, esta pesquisa pretende investigar a formação continuada de professores da educação infantil com base em práticas pedagógicas que envolvam o desenvolvimento do movimento corporal na primeira infância. Para isso, traçamos como objetivos específicos i) identificar e analisar referências bibliográficas e os principais documentos legais que versam sobre a formação de professores da educação infantil, com ênfase na formação continuada; ii) averiguar o conceito de movimento na Teoria Histórico-Cultural; iii) analisar, por meio de questionário, como acontece a formação continuada dos professores que atuam na educação infantil no que se refere às atividades realizadas com o movimento corporal e qual é o resultado dessa formação para a ação educativa; iv) propor uma formação contínua colaborativa *in loco* específica para os professores participantes da pesquisa, de modo a considerar as suas necessidades no trabalho docente, verificando, posteriormente, o impacto dessa ação; v) analisar e indicar os princípios gerais que devem orientar a organização e a efetivação de uma formação docente contínua colaborativa *in loco*, enfatizando o trabalho com o movimento corporal.

O presente estudo se justifica, pois acreditamos que uma formação de professores contínua, colaborativa e que considera o contexto de trabalho em que o docente se encontra, as suas dificuldades e as suas especificidades seja de suma importância para a efetivação de um ensino mais qualitativo na educação infantil. Entendemos que, com essa maneira de formação, o professor poderá entrar em atividade durante o processo formativo, apreendendo ferramentas para ampliar e para qualificar a sua prática pedagógica com as crianças, inclusive a voltada ao movimento corporal.

Creemos que a formação continuada, quando realizada em colaboração, colocando o professor como sujeito do processo formativo, pode potencializar o trabalho pedagógico na educação infantil em todos os seus aspectos, em especial, o trabalho com o movimento corporal, ampliando, ainda mais, as possibilidades de atuação e promovendo o pleno desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores das crianças, resultando em uma educação infantil humanizadora.

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, na linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, e está amparada nos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos GEFOPPEI/UEM. A fim de atingir os objetivos estabelecidos, nossa pesquisa foi elaborada por meio de seis seções, as quais são apresentadas a seguir.

Na primeira seção, introduzimos e apresentamos o tema de estudo, bem como expomos a sua importância em relação ao campo analisado.

Em nossa segunda seção, elaboramos uma exposição e uma análise do contexto social, seguidas de uma retomada geral da história da formação de professores, enfatizando a formação continuada de professores que atuam na educação infantil. Ao tratar desse processo histórico, ressaltamos algumas das principais legislações que envolvem o tema.

Em nossa terceira seção, discutimos sobre o movimento humano, segundo a perspectiva Histórico-Cultural. Para isso, inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica e selecionamos algumas obras sobre o tema. Ao analisar o movimento humano, discorremos sobre como acontece o seu desenvolvimento, ressaltando a importância do surgimento, no homem, do movimento voluntário como função psíquica superior. Finalizamos essa parte ressaltando a importância do movimento para o desenvolvimento das crianças que se encontram na primeira infância, período que vai até o terceiro ano de vida do indivíduo.

Na quarta seção, tratamos do desenvolvimento de nossa pesquisa, discutindo o método científico de investigação, as abordagens de pesquisa utilizadas, os métodos desenvolvidos, caracterizando, também, o universo de campo pesquisado.

Posteriormente, na quinta seção, elencamos alguns princípios essenciais para o desenvolvimento de uma formação contínua colaborativa *in loco*, os quais, a nosso ver, devem orientar a organização e a efetivação das formações continuadas na educação infantil.

Por fim, na sexta seção, analisamos os dados gerados em nossa pesquisa-ação.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UM ENSINO DE QUALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A formação de professores que atuam na educação infantil, seja inicial, seja continuada, é um tema bastante discutido em âmbito nacional. Acreditamos que a base para um trabalho qualitativo com as crianças esteja na formação dos professores, já que, em seu processo formativo, desenvolvem a sua concepção de criança e estruturam como realizar os seus procedimentos didáticos. Partimos do pressuposto de que o trabalho educativo não pode ser estático; pelo contrário, ele precisa estar em constante processo de ressignificação, pois, para o desenvolvimento de ações educativas que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e que promovam efetivamente uma formação humana de qualidade, é necessário que o docente seja um constante pesquisador, sempre em busca de aprimorar as suas ações, refletindo sobre a sua prática pedagógica, no intuito de potencializá-la e de desenvolver, ao máximo, as capacidades humanas.

Diante da imprescindível importância da formação continuada, é preciso salientar que, por meio dela, o professor que atua com as crianças na primeira infância pode fazer uma análise de sua atuação, refletindo sobre como torná-la ainda mais qualitativa. Além disso, uma formação docente contínua colaborativa *in loco*, por se tratar de uma formação continuada que atua nas especificidades educacionais e que considera o contexto em que o professor se encontra inserido, pode possibilitar a ele estar em atividade em seu processo formativo. Dessa maneira, esse profissional poderá ressignificar a sua prática pedagógica, tornando a sua atuação ainda mais qualitativa. Desse modo, poderá ampliar as possibilidades de trabalho com as crianças, permitindo que elas conheçam importantes aspectos da cultura humana, possibilitando-lhes uma educação humanizadora, desenvolvendo todas as suas funções psíquicas superiores, como o movimento.

Com base nessa compreensão, nesta seção, objetivamos identificar e analisar referências bibliográficas e alguns dos principais documentos legais nacionais que versam sobre a formação de professores da educação infantil, com ênfase na formação continuada. Ainda, trazemos uma breve reflexão sobre os aspectos sociais, políticos e econômicos que regem o contexto social atual, os quais influenciam na qualidade da formação docente.

Dessa forma, inicialmente, analisamos o contexto histórico geral da formação de professores voltada à educação infantil, de modo a enfatizar a formação continuada nesse

processo, pois acreditamos que, para compreender a importância da formação de professores da educação infantil, seja ela inicial, seja ela continuada, é preciso, primeiramente, entender como se constituiu historicamente a formação docente em âmbitos mundial e nacional. Nesse sentido, é necessário retomar os contextos mundial e nacional, compreendendo os aspectos político, social, econômico e educacional para que, assim, possamos compreender em que contexto a formação docente foi constituindo-se como tal e se incorporando ao sistema educacional. A partir disso, será possível entender, especificamente, o contexto da implementação da formação de professores da Educação Infantil e, posteriormente, da formação continuada nessa etapa de ensino. Por fim, como a educação faz parte de um contexto social geral, na sequência, analisamos alguns aspectos que constituem a sociedade capitalista, enfatizando a organização social, a fim de entender as relações de poder e a educação no tempo atual.

2.1 CONTEXTOS POLÍTICO E SOCIAL EM ÂMBITO GERAL

Neste tópico, expomos brevemente os aspectos sociais, políticos e econômicos que regem o contexto social atual. Trata-se de uma discussão pertinente à presente pesquisa, pois o contexto que abarca a sociedade capitalista incide diretamente na formação de professores e são esses aspectos que agem sobre a qualidade da formação docente. Para isso, julgamos ser importante discorrer brevemente sobre o atual formato de produção capitalista: a produção flexível.

Desde a transição do feudalismo para o capitalismo, este, como resultado do surgimento de novas necessidades, tem passado por diversas crises, as quais levaram o capitalismo a se reformar com o objetivo de manter-se no poder. Dessas reformas surgiram novas formas de produção, bem como de formação para atuar na sociedade, destacando-se o artesanato, a manufatura, o taylorismo/fordismo, o keynesianismo e, atualmente, a produção flexível, à qual nos debruçaremos de forma mais profunda nesta pesquisa.

A produção flexível surgiu em resposta à crise capitalista enfrentada de 1973 a 1975, que “derivou em parte de um confronto com a rigidez acumulada de práticas e políticas de governo implantadas no período fordista/keynesiano” (HARVEY, 2003, p. 171). Nesse período, o fluxo de imigração aumentou; os sujeitos, então, precisaram buscar outras formas de pertencimento, que não fosse a nacionalidade. Começou a surgir, assim, a divisão dos grupos sociais, que buscavam algo em comum entre eles.

O alto fluxo de imigração, a introdução da tecnologia no mercado de trabalho e, por consequência, a substituição do trabalhador por máquinas (mais lucrativas) e a organização de sindicatos foram alguns dos fatores que levaram a mais uma crise do capitalismo. Para conter esses e outros problemas, entrou em vigor, em meados da década de 1990, mais uma forma de produção do capitalismo: a produção flexível.

Essa nova organização de produção trouxe algumas medidas para conter a crise. Dentre elas, destacam-se a flexibilização do comércio e seus aspectos, a distinção entre os que administram a produção e os que realizam o trabalho manual (a diretoria pensa e o trabalhador executa) e a integração de tarefas. Sobre a forma de produção da acumulação flexível Harvey (2003) destaca o seguinte:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2003, p. 141).

Com a produção flexível, houve uma indução ao consumo e uma aderência voluntária por parte dos indivíduos, que passaram a colaborar para tal forma social. Para cada sociedade, é preciso formar o sujeito necessário para atuar no mercado de trabalho; nesse sentido, nesse contexto, a educação surgiu com o discurso de adaptação à nova forma social. Na produção flexível, os indivíduos devem “aderir voluntariamente” à sociedade vigente, porque essas novas forças produtivas induzem a novas necessidades, isto é, o discurso é direcionado a adaptar o indivíduo à sociedade vigente.

No intuito de contenção da crise, nesse período, a educação foi fundamental para formar o sujeito necessário para efetivar a manutenção social. Nesse sentido, a partir de 1990, a escola passou a ter a função de disseminar princípios que visavam à ordem social e secundarizavam a sua função de transmitir conhecimentos; assim, a escola tornou-se “apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres” (LIBÂNEO, 2016, p. 53).

Nessa nova forma de organização das forças produtivas, os valores tornaram-se outros “na medida em que se põe a vigência do mercado sob as políticas neoliberais, agudiza-se o fenômeno do fetichismo da mercadoria. Os valores-fetice se impõem como

uma ‘segunda natureza aos agentes sociais’” (ALVES, 2011, p. 91). Isso se deu por meio da reforma educacional de 1990, quando houve uma flexibilização do ensino, cujo objetivo estava voltado à formação do sujeito autônomo. Nesse contexto, o sujeito deveria aprender a aprender; buscava-se a formação de um indivíduo autônomo, que soubesse gerenciar a sua própria vida e que fosse empreendedor. Não havia a necessidade de se transmitir o conhecimento, mas sim os saberes referentes à diversidade. O sujeito deveria ser autônomo no sentido de adaptação social, e não em relação aos conhecimentos. A produção flexível se derivou em formas de “domínios da vida tão diversos quanto a administração municipal, o aumento do setor informal, a organização do mercado de trabalho, a área de pesquisa e desenvolvimento, tendo até chegado aos recantos mais distantes da vida acadêmica, literária e artística” (HARVEY, 2003, p. 173).

A educação voltada à produção flexível é uma educação neotecnicista, a qual favorece a economia e a manutenção social, sem visar à emancipação humana. O período da década de 1990 foi propício para a teoria do “aprender a aprender”, que surgiu como resultado das necessidades do mercado de trabalho no contexto da produção flexível. Essa educação objetivava formar um sujeito que soubesse se ajustar às constantes mudanças geradas pela instabilidade do mercado de trabalho. O indivíduo deveria ter autonomia para ministrar a sua própria vida, já que “a redução do crescimento significava inevitavelmente problemas para o Estado de bem-estar social” (HARVEY, 2003, p. 171).

Nesse contexto, nos anos 1990, os organismos internacionais reconheceram que as políticas econômicas implementadas até o momento apresentavam resultados antissociais, o que levou tais organismos a formularem “estratégias em relação às políticas sociais, objetivando o alívio da pobreza, às quais foram subordinadas as políticas para a educação, no sentido de atender aos interesses da globalização capitalista” (LIBÂNEO, 2016, p. 44).

Em 1990, como resultado dessas estratégias, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que resultou na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990). O documento em questão foi elaborado por alguns organismos internacionais, que, “a par de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes, atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990)” (LIBÂNEO, 2016, p. 43). Libâneo (2016) destaca que

Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Em referência às políticas oficiais, pesquisas têm evidenciado que, nas últimas décadas, as políticas educacionais aplicadas às escolas apresentaram influência “dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos” (LIBÂNEO, 2016, p. 40).

A Conferência de Jomtien (1990), elaborada por alguns dos organismos internacionais derivados de países desenvolvidos, foi destinada aos países da América Latina e do Caribe, com o objetivo de definir necessidades básicas de aprendizagem voltadas aos sujeitos desses países periféricos. Isso não deixa “dúvidas de que, ao centrar a educação na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, reconhece-se nela o papel de interferir na redução da pobreza por meio de conhecimentos úteis e avaliação de resultados” (LIBÂNEO, 2016, p. 46).

Cabe aqui destacar que, implicitamente, a Conferência de Jomtien foi organizada com o intuito de tornar os países pobres, em decorrência da globalização, locais “propícios” para a expansão do capitalismo. Para isso, necessitava-se de sujeitos minimamente educados, que poderiam atuar no mercado de trabalho, mantendo o grau mínimo de civilidade nas relações sociais. Assim, a “satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p. 47).

Desse modo, por meio de tal educação, o sujeito pode manter o grau mínimo de civilidade nas relações sociais. Isso pode ser observado no discurso da própria declaração, segundo a qual “a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2).

A Declaração de Jomtien enfatiza uma escola voltada ao acolhimento social e assume um compromisso efetivo em busca da superação das disparidades educacionais, como evidencia o seu Artigo 3:

Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p. 4).

Desse modo, é possível compreender que, no documento, defende-se uma escola voltada à diversidade, com caráter de acolhimento social o que leva a docilidade dos sujeitos que se submetem às regras e modelo social em que vivem, não questionando o que está posto; assim, o conhecimento se torna preocupação secundária no ensino. Ainda se esclarece que, na década de 1990, quando a Declaração foi elaborada, havia muitas informações disponíveis pelo mundo, “informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar” (UNESCO, 1990, p. 2). Assim, ela acabou por disseminar o discurso do aprender a aprender e, conseqüentemente, a necessidade de se formar sujeitos que saibam adequar-se à determinado contexto social.

Saviani (1999) enfatiza que, no contexto da América Latina, o que está em destaque atualmente é a educação voltada ao aspecto compensatório. Quando esse direcionamento educacional é submetido à crítica, “com efeito, tal tendência acaba por se configurar numa nova forma de contornar o problema em lugar de atacá-lo de frente” (SAVIANI, 1999, p. 38).

Dessa maneira, podemos compreender que a educação que se baseia na Declaração de Jomtien, elaborada em 1990 por alguns organismos internacionais, objetiva a manutenção social, contornando os problemas existentes, ou seja, por meio da educação, não se busca, por exemplo, resolver o problema da desigualdade, mas sim “tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, p. 4). Sobre isso, Saviani (1999) aponta o seguinte:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia

de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1999, p. 9).

Posto isso, notamos que, mais uma vez, o foco está em uma educação básica que busque o aprender a aprender, ou seja, uma educação para atender às necessidades da atual sociedade. Diante do exposto, podemos dizer que vivemos em uma sociedade cujo norte é a economia e que, de acordo com os interesses dela, são criadas as políticas públicas, que resultam em propostas curriculares que interferem diretamente nos projetos políticos pedagógicos, nos planejamentos, nas formações inicial e continuada de professores, na prática pedagógica, nas propostas de livros didáticos, enfim, em todos os aspectos que englobam o âmbito educacional. Isso significa que as políticas públicas apresentam princípios favoráveis ao modo de produção vigente, isto é, ao modo de produção capitalista.

A partir de 1990, foram observadas algumas reformas no âmbito educacional, a saber: escola integral, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular, dentre outras. De modo geral, trata-se de “documentos que, após a Constituição promulgada em 1988, de certa forma, visam a nortear a organização curricular da Educação Básica brasileira, de modo a oferecer parâmetros para o sistema de ensino” (GALUCH; CROCHÍK, 2016, p. 236).

As políticas públicas educacionais (leis, programas, projetos e todos os textos oficiais da educação) que orientam a educação brasileira apresentam princípios que derivam de uma reforma educacional que objetiva, implicitamente, a manutenção social. Dentre essas leis, encontram-se aquelas voltadas à formação de professores – profissionais que exercem a ação mediadora entre a criança e o conhecimento e que, portanto, são a chave para a formação humana.

Na sequência, visamos compreender, de forma mais específica, como a formação de professores se constituiu ao longo da história, partindo do pressuposto de que os aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais estão sempre em constante relação.

2.2 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como vimos, há uma lógica social e política que direciona a uma educação específica, cuja finalidade é atender às necessidades vigentes. Como, no âmbito

educacional, aqueles que efetivam tal educação são os professores, há também necessidades específicas de formação docente. Diante disso, é possível afirmar que a formação docente se encontra

[...] intrinsecamente relacionada com a formação do cidadão, seja ele criança, adulto ou jovem. Portanto, almejar uma educação de qualidade para as crianças, que contribua para a formação de sua cidadania (sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis, cooperativos, participantes) é estar permanentemente voltado para a formação das educadoras que com elas interagem (FREIRE, 1999, p. 79).

Nesse sentido, não podemos compreender a formação docente sem entender o contexto social geral e os diferentes aspectos que a constituem, como é o caso do fator histórico. Assim, discorreremos, na sequência, sobre o processo histórico da formação de professores, entendendo que os aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais são indissociáveis.

Com base nos escritos de Saviani (2009), foi com Comenius, em meados do século XVII, que surgiu a necessidade da formação de professores. Ainda em um sistema econômico e político baseado no feudalismo, criou-se o Seminário dos Mestres, fundado por São João Batista de La Salle, no ano de 1684, na cidade de Reims. Esse seminário é considerado o primeiro local de ensino destinado especificamente à formação docente. No entanto, antes mesmo dele, já “havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII” (SAVIANI, 2009, p. 148). Nesses locais de ensino, havia docentes, que recebiam alguma formação, mesmo que informalmente.

Nessa época, segundo o princípio educacional vigente, os sujeitos deveriam aprender enquanto faziam as suas tarefas. Sendo assim, não havia uma formação específica e, quanto às universidades, elas ensinavam apenas aquilo que seria ensinado na modalidade corporativa. Sobre a formação de professores nesse contexto, Saviani (2009) pontua que,

[...] a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários (SAVIANI, 2009, p. 148).

Essa necessidade de se universalizar a instrução, mesmo que minimamente, surgiu em razão das mudanças nos contextos político, econômico e social, pois, nesse período, instaurava-se o modo de produção capitalista, que passava por constantes crises, modificando a sua forma produtiva. Nesse sentido, sobre a formação de professores, Saviani (2009) menciona o seguinte:

[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009, p. 143).

Diante desse contexto, as escolas normais foram disseminando-se ao longo do século XIX e passaram a ser instauradas em países como Itália, Alemanha, Estados Unidos e Inglaterra. É importante destacar que essas escolas, apesar de terem como finalidade a formação de professores para o ensino secundário, na prática, tornaram-se locais voltados a outros estudos, dessa forma, o aspecto didático foi deixado de lado (SAVIANI, 2009).

Em relação ao Brasil, Saviani (2009) explica que a preocupação com a formação de professores surgiu, de modo evidente, após 1822, no período pós-independência, diante da intencionalidade de se organizar a instrução para a classe popular. A partir desse momento, analisando a articulação entre o aspecto pedagógico e as mudanças sociais ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, Saviani (2009) destaca seis momentos históricos ligados à formação docente no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 144).

Na sequência, ainda com base nos escritos de Saviani (2009), analisamos cada um dos seis períodos mencionados anteriormente, a fim de compreender, de forma mais precisa, o percurso histórico da formação de professores no Brasil.

O primeiro momento elencado pelo autor, de 1827 a 1890, foi estabelecido diante da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, pois, até então, não havia uma inquietação explícita em relação à formação docente. Essa lei definiu que o ensino deveria ocorrer por meio do método mútuo, estabelecendo a seguinte questão:

Art. 6.º Os professores ensinarão a ler, a escrever as quatro operações de aritmética, a prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião Católica e Apostólica Romana, proporcionando a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827, tradução nossa)⁵.

Ao definir o método e o que deveria ser ensinado, a lei acabou por trazer questões afetas ao preparo didático, mesmo que isso não esteja explícito em seu discurso. Em suma, nas palavras de Saviani (2009), determinou essa lei o seguinte aspecto:

[...] o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144).

Observa-se, nesse período, certa preocupação com os procedimentos didáticos, um grande avanço em relação à formação docente para a época. Esse tipo de formação foi adotado até 1834, quando foi promulgado o Ato Adicional; nesse momento, a

⁵ “Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil” (BRASIL, 1827).

instrução primária passou a ser responsabilidade exclusiva das províncias que, no que diz respeito à formação docente, passaram a adotar as Escolas Normais, utilizadas anteriormente na Europa. Todas as províncias brasileiras, a começar pela do Rio de Janeiro, incorporaram essas escolas.

No Brasil, essas escolas tiveram uma existência inconstante, pois fechavam e reabriam com frequência. Essas instituições, no que se refere ao conteúdo, precisariam basear-se em procedimentos didáticos e pedagógicos, no entanto, restringiram-se a ter domínio dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos nas escolas de primeiras letras e isso ficava evidente em seus currículos, já que adotavam as mesmas disciplinas ministradas nas escolas. Nesse sentido, os aspectos pedagógico e didático foram deixados de lado, dando espaço à aprendizagem dos conteúdos que seriam ensinados. Esse modo de formação docente permaneceu durante o século XIX e somente começou a ser modificado em 1849, quando Couto Ferraz, um crítico a essa forma de ensino, assumiu a presidência da província do Rio de Janeiro. Assim que ocupou o posto, Ferraz opôs-se à Escola Normal e fechou-a; em seu lugar, incorporou os professores adjuntos:

Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Mas esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859 (SAVIANI, 2009, p. 145).

A ideia de empregar os professores adjuntos não teve continuidade, e as Escolas Normais continuaram dissipando-se até, aproximadamente, 1890, quando se iniciou o segundo período histórico da formação de professores elencado por Saviani (2009).

No início do segundo período, registrado entre 1890 e 1932, ocorreu uma reforma da educação popular em São Paulo: quem participou desse momento buscava melhorias no ensino para os professores, que deveriam aprimorar-se e conhecer os novos processos pedagógicos, decorrentes dos estudos científicos, pois, somente por esse viés, a educação seria eficaz. Sobre essa reforma, discorre Saviani (2009):

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada

e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

Os resultados da reforma, inicialmente, expandiram-se para escolas de outras cidades do estado de São Paulo e, posteriormente, para outros estados do país, dissipando-se no território nacional rapidamente. Assim se encerra o segundo período histórico.

O terceiro momento aconteceu entre 1932 e 1939. Após 1932, em virtude da instauração republicana, houve uma queda das ideias reformadoras; como consequência, abriu-se espaço para o surgimento dos institutos educacionais. Nesse momento, “uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Nesse período, observamos um avanço em relação à formação docente, pois a preocupação se estendeu do âmbito do ensino para o da pesquisa; assim, os professores passam a ser entendidos não apenas como promotores do ensino, mas também como pesquisadores. A partir daí, com base nas ideias da Escola Nova, instituíram-se duas iniciativas centrais de instituto de educação: uma em 1932, no Distrito Federal, instaurada por Anísio Teixeira, e outra em 1933, em São Paulo, elaborada por Fernando de Azevedo.

Ainda em 1932, Fernando de Azevedo publicou um decreto instituindo a reforma, com o objetivo de acabar com a ambiguidade das Escolas Normais, as quais, segundo ele, tentavam ensinar tanto a cultura geral quanto a profissional, não se encarregando de nenhuma das duas funções. Fernando de Azevedo, então, modificou a Escola Normal, transformando-a em Escola de Professores, a qual apresentava, desde o primeiro ano, em seu currículo, as seguintes disciplinas:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Por meio desse novo currículo, notamos a intencionalidade de se formar um professor pesquisador, evidenciando um ensino com caráter científico diferente do das demais escolas da época voltadas à formação docente. Além do currículo diferenciado, essas escolas também apresentavam preocupação com o aspecto prático, o que era

observado em sua estrutura, com diversos espaços voltados à experimentação e aos estudos, como

a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 146).

A instauração desses espaços reafirmou que esses institutos almejavam formar professores pesquisadores, uma vez que, nesses ambientes, era possível fazer análises e pesquisas.

Diante dos aspectos instaurados nessas escolas, sejam eles curriculares, sejam estruturais, destacamos que tais institutos educacionais foram elaborados de modo a explorar os conhecimentos científicos; “caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente” (SAVIANI, 2009, p. 146). Em vista disso, esses institutos surgiram com o intuito de acabar com a forma de ensino disseminada pelas outras escolas, trazendo novos princípios educacionais relacionados à formação docente. Com a implementação desses institutos, encerra-se o terceiro período histórico.

O quarto período foi de 1939 a 1971, com destaque à implantação dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, com a consolidação das Escolas Normais. Os institutos de São Paulo e do Distrito Federal foram modificados e tornaram-se instituições universitárias cujo ensino se voltou ao estudo de conteúdos elevados no que tange à educação. Em 1934, o estado de São Paulo fundou a Universidade de São Paulo, o que também ocorreu no Distrito Federal, em 1935. Esses dois centros universitários tornaram-se referência e base para a instauração de outras instituições nos demais estados do país. De acordo com Saviani (2009),

[...] foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3+1’ adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (SAVIANI, 2009, p. 146).

Os cursos de licenciatura objetivavam formar professores para atuar nas escolas secundárias e os de Pedagogia eram voltados à formação de docentes para as Escolas Normais. De modo geral, o ensino ocorria em quatro anos, sendo três direcionados a estudos de disciplinas próprias e um com foco na formação didática. Essa estrutura tornou-se generalizada e, assim, acabou perdendo a sua essência, vinda das escolas experimentais (1835-1880), já que estas primavam pela formação científica, algo que se extraviou.

Essa mesma formação foi direcionada à atuação no ensino normal “com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal” (SAVIANI, 2009, p. 146). Cabe mencionar que o ensino normal, assim como os outros cursos voltados ao nível secundário, foi dividido em dois momentos. O primeiro consistia no ciclo ginásial, com estimativa de quatro anos; já o outro momento era caracterizado como ciclo colegial e a sua duração correspondia a três anos, como posto na própria lei, em seu capítulo 2, ao definir os ciclos de ensino normal e os seus respectivos cursos, além de especialização:

Art. 2º O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário (BRASIL, 1946, p. 1).

O documento, em seu capítulo 3, definiu ainda a existência de três tipos de locais de ensino, a saber: o curso normal, o instituto de educação e a Escola Normal. Especificamente,

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.

§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário (BRASIL, 1946, p. 1-2).

Desse modo, por meio da lei, vemos as especificações voltadas à atuação dos professores, porém não identificamos orientações para a formação docente. As leis que passaram a normatizar a formação de professores começaram a surgir, especificamente, a partir de 1961.

[...] somente após 1960, é que se encontra a legislação orientadora da formação de professores no Brasil, com relação à estrutura curricular dos cursos de formação de professores.

Nesse contexto, as Leis n. 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 estabeleceram normatizações em nível federal e estadual (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 101-102).

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, já definia deliberações para a formação de professores em seu capítulo IV ao definir questões afetas à “Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio” (BRASIL, 1961). A própria lei definiu, em seu artigo 52, que a finalidade do ensino normal era realizar a formação de administradores, de supervisores, de professores e de orientadores escolares que atuavam no ensino primário, de modo a desenvolver conhecimentos técnicos direcionados à educação das crianças. A lei em questão estabeleceu ainda, em seu artigo 53, a maneira como essa formação para o ensino primário seria feita, a saber:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; **b)** em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial (BRASIL, 1961, grifo do autor).

Além disso, o documento ainda determinava, em seus artigos 54 e 55, o que caberia às escolas normais e o que caberia aos institutos educacionais. Em seu artigo 54, estabelecia que “As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário” (BRASIL, 1961). Quanto aos institutos de educação, a lei apresentava o seguinte: “**Art. 55.** Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial” (BRASIL, 1961, grifo do autor).

Como posto na própria lei, as escolas normais formavam docentes para atuar no ensino primário e os institutos formavam professores para atuar no grau médio e em outras modalidades, como os cursos de aperfeiçoamento, o que já sugere uma formação continuada. A legislação em questão trouxe ainda outros esclarecimentos sobre a formação de professores, definindo como deveria ser estabelecida a formação docente para as escolas rurais e para o ensino médio.

Sobre a formação docente, definiu-se também que “Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das

normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras” (BRASIL, 1961).

O ensino normal era voltado para a formação de docentes que atuariam no ensino primário, bem como para a formação de funcionários que se encontravam nos institutos educacionais e nas escolas normais. Além disso, aqueles que se formassem no ensino normal também poderiam atuar ministrando cursos “de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares” (SAVIANI, 2009, p. 146-147).

A formação de professores também aparece no texto da Lei n.º 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968, a qual “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (BRASIL, 1968). Essa lei estabeleceu como deveria ser organizado o ensino superior no país, além de tratar sobre o ensino superior para os professores e para outros profissionais que atuavam nas escolas, como podemos ver no texto da própria lei:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968, grifo do autor).

Essa lei definiu que os cursos de formação de professores deveriam ocorrer em nível superior e que essa formação deveria acontecer nas universidades: “A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos” (BRASIL, 1968). Essa normativa representou um avanço em relação à qualidade da formação de professores, pois estabeleceu que tal formação seria realizada em nível superior, com currículos específicos.

No primeiro ciclo dos cursos normais, o currículo era bastante generalizado e centrado na cultura geral. Já no segundo ciclo, os cursos eram direcionados aos estudos dos fundamentos da educação, contemplando os princípios da reforma instaurada a partir de 1930. Cabe mencionar, com base em Saviani (2009), que esses cursos – normais, de licenciatura ou de Pedagogia – foram instaurados de modo a centralizar a formação docente, seguindo um aspecto estritamente profissional, contemplado por um currículo composto por disciplinas que deveriam ser frequentadas pelos discentes; assim sendo,

extinguiu-se a necessidade da formação científica. Sobre isso, Saviani (2009) diz o seguinte:

Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente (SAVIANI, 2009, p. 147).

Como podemos observar nos escritos do autor, os aspectos didático e pedagógico deixaram de ser o cerne do processo formativo para os professores e o que prevaleceu foram os conteúdos cognitivo e cultural. Com isso, foram retirados ainda mais os conhecimentos científicos dos cursos de formação docente, prevalecendo um estudo geral.

O quinto período histórico definido por Saviani (2009) abarca os anos de 1971 a 1996 e foi caracterizado pela implementação do magistério. Em 1964, o Brasil passou por um momento delicado: nesse período, ocorreu um golpe militar, que afetou o campo educacional, já que foram realizadas diversas mudanças legais nos anos seguintes. A Lei n.º 5.692/71, por exemplo, modificou tanto o ensino primário quanto o médio, a começar pela própria nomenclatura desses cursos, que passaram a ser, respectivamente, primeiro e segundo graus (SAVIANI, 2009). A lei em questão estabeleceu, em seu artigo 29, que a formação de professores e de especialistas para atuar nos dois primeiros graus deveria ocorrer em níveis de elevação progressiva, de acordo com cada tipo cultural, coadunando com os objetivos de cada grau, considerando as características das disciplinas, os períodos de desenvolvimento dos alunos e a área de estudo.

A lei ainda definiu, em seu artigo 30, a formação mínima para atuação no magistério: “a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração” (BRASIL, 1971). Podemos observar que a lei modificou alguns aspectos ligados à formação de professores, estabelecendo certa diferenciação formativa para atuar

no 1.º grau e para atuar no 2.º grau. Ainda sobre essas modificações, explana Saviani (2009):

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p. 147).

Além dessa reorganização educacional, a lei mencionada trouxe também um avanço aos professores, pois estabeleceu, em seu artigo 11, o desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver **programas de aperfeiçoamento de professores** e realizar cursos especiais de natureza supletiva (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Diferentemente da formação inicial, a lei deixou em aberto a forma como a formação continuada deveria ocorrer, não estabelecendo, assim, uma normativa para a sua efetivação.

É importante mencionar que esses programas de aperfeiçoamento representaram, na época, uma novidade no campo da formação docente, pois, pela primeira vez, falou-se, mesmo que brevemente, em formação continuada – até então, o tema não havia sido abordado por nenhum documento legal. Também no artigo 38, a lei se remeteu, mesmo que de forma inespecífica, à formação contínua, ao definir que “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o **aperfeiçoamento e atualização constantes** dos seus professores e especialistas de Educação” (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Nesse período, diante das mudanças e da reorganização educacional advindas da Lei n.º 5.692/71, as escolas normais foram extintas, dando lugar à “habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)” (SAVIANI, 2009, p. 147), que se deu pela implementação do Parecer n.º 349/72. Saviani (2009) salienta que

[...] a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau (SAVIANI, 2009, p. 147).

Podemos observar que, com tais mudanças, a formação docente se tornou precária, se comparada ao ensino anterior. A considerar essa nova estrutura de formação, passou a se disseminar um ensino generalizado, distinto do ensino científico.

A decadência no ensino gerou problemas ao governo que, em razão da situação, criou os “Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)” (SAVIANI, 2009, p. 147), cujo objetivo era reavivar a Escola Normal. Embora esse projeto tenha apresentado bons resultados, não teve grande duração, sendo extinto antes mesmo de atingir outros locais brasileiros.

A partir da década de 1980, motivados pela insatisfação em relação à qualidade da formação docente, os educadores iniciaram um movimento em prol de mudanças nos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Tal movimento buscava melhorias para a formação docente, porque acreditava que a docência era a base para formar todos os que atuam na educação. Como consequência desse movimento, “a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Nesse período, foi promulgada a Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, a qual “altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau” (BRASIL, 1982). Em seu artigo 30, a lei em questão assim definiu: “Os professores a que se refere alínea ‘a’ poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1982). Essa mudança definiu que os professores que estavam na alínea “a” teriam a possibilidade de atuar em outras séries, desde que realizassem estudos adicionais.

Cabe aqui mencionar que, nesse período, após o movimento iniciado na década de 1980, também foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual estabelece o seguinte em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 141). Ao definir a educação como um direito de todos, a Constituição lançou sobre o cenário educacional ainda mais inquietações ligadas à garantia desse direito, inclusive inquietações relacionadas à formação de professores.

O sexto e último momento elencado por Saviani (2009) abrange o período de 1996 a 2006. Nele, surgiram as escolas normais superiores e os institutos educacionais superiores. Foi uma fase marcada pela esperança de melhorias no âmbito educacional, em razão do movimento dos educadores iniciado em 1980, do fim da ditadura militar no Brasil e da promulgação da Constituição de 1988, a qual definiu a educação como direito de todos.

Nesse sentido, como já mencionado anteriormente, a Constituição de 1988 definiu a educação como direito de todos, um marco muito importante para a educação das crianças pequenas, já que elas passaram a ter direito a tal educação. Após esse período, muitas discussões e políticas públicas começaram a vigorar no país, visando cumprir esse direito.

Outro marco foi a promulgação da Lei n.º 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda vigente, que representou um grande avanço para a educação infantil ao defini-la como primeira etapa da educação básica. Tal determinação mudou totalmente o cenário de formação dos professores que atuam nessa etapa, pois a educação infantil passou a ter caráter sistematizado de ensino, havendo a necessidade de formação adequada, tanto inicial quanto continuada, para os professores que ali atuam. Com essas novas legislações e políticas públicas, surgiu a esperança de melhorias ligadas à formação de professores da educação infantil.

No entanto, a promulgação da LDB não garantiu tais melhorias, pois, assim como outras leis e políticas públicas, ela seguiu os princípios da Conferência de Jomtien, de 1990. O melhoramento da formação docente não ocorreu, pois, em seu texto, a lei traz “como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores” (SAVIANI, 2009, p. 148). Isso pode ser observado nos artigos 61, 62 e 63 da própria lei, os quais abordam a formação dos professores para a educação básica.

Em seu artigo 61, a lei define especificamente quem são os profissionais que atuam na educação básica:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996, p. 41-42).

Podemos ver, no discurso da lei, que esses profissionais necessitam de formação para atuar como professores na educação básica. Dessa forma, todos os docentes, sejam eles da educação infantil, do ensino fundamental ou do ensino médio, devem ter formação profissional inicial para lecionar. Na sequência, o documento ainda define a especificidade da profissão:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 42).

A formação docente para a atuação na rede de ensino básico deveria compreender a especificidade de cada nível de ensino e ser pautada nos conhecimentos científicos e sociais. A lei especifica ainda como deveria acontecer essa formação de professores:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 42).

Embora a LDB apresente pontos negativos que implicam em certa desvalorização do cenário da educação infantil – sobre os quais falamos na sequência –, cabe mencionarmos, com base no excerto da própria lei, que houve avanços em relação à formação docente para a atuação com as crianças na educação infantil. O primeiro deles se remete à inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que implica uma formação mínima para atuar com as crianças pequenas. A lei estabelece que essa formação deve ser de, no mínimo, nível médio na modalidade normal, algo que, até o momento, não havia sido estabelecido. Anteriormente à promulgação dessa lei, não existia a exigência de uma formação específica para atuar nessa etapa de ensino. Essa garantia de formação mínima significa um avanço para a educação infantil, pois daqueles que atuam com as crianças pequenas se passa a exigir um certo nível de qualificação, mesmo que ainda não seja o – tão desejado – nível superior.

Por essa razão, ações pedagógicas começaram a ganhar espaço de destaque no cenário educativo, já que passaram a ocupar papel central no trabalho com as crianças, em virtude de a educação infantil ganhar reconhecimento legal e ser uma instituição educativa e sistematizada. Dessa forma, a partir da lei, as ações educativas passaram a ser pensadas, planejadas e organizadas.

Ainda quanto à formação inicial, também no artigo 62, o documento define como, preferencialmente, ela deve ocorrer, a saber: “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996, p. 42). Pelo excerto, observamos que, segundo a lei, a formação inicial em magistério deve ocorrer, preferivelmente, de forma presencial, no entanto, é possível usar procedimentos a distância. A lei estabelece ainda a base curricular desses cursos de formação, definindo que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996, p. 42).

Destacamos também que, em seu artigo 62, a lei trata da formação continuada para os professores que atuam na educação básica, estabelecendo que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996, p. 42). Ainda sobre a formação continuada, nesse mesmo artigo, o documento traz o seguinte:

Parágrafo único. Garantir-se-á **formação continuada** para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em

instituições de Educação Básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, p. 43, grifo nosso).

A garantia de formação continuada também foi um avanço trazido pela lei, pois ela garantiu – e ainda garante – a formação continuada aos docentes que atuam na educação básica, incluindo, assim, aqueles que lecionam na educação infantil.

A lei estabeleceu, ainda no artigo 62, de quem é a incumbência de garantir a formação inicial e continuada aos docentes que atuam na educação básica: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a **formação inicial, a continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996, p. 42, grifo nosso). Dessa maneira, com base nos escritos da lei, constatamos que compete a toda a instância governamental, seja ela nacional, estadual ou municipal, a garantia do direito de formação, inicial ou continuada, dos professores que atuam na educação básica brasileira; no entanto, é necessário mencionar que, no que diz respeito à organização das responsabilidades de cada setor público, os municípios são os responsáveis pela garantia da educação infantil, como posto pela lei, em seu artigo 11:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: [...]

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, p. 13-14)

Mesmo que todos os setores públicos caminhem em colaboração de recursos, a garantia da educação infantil às crianças e, portanto, da formação continuada dos professores que atuam nessa etapa de ensino é responsabilidade dos municípios. Nesse sentido, cabe aos municípios garantir e organizar essa formação.

A lei fixa ainda o que compete aos sistemas de ensino em relação à valorização dos docentes:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 1996, p. 44, grifo nosso).

Como vimos, a LDB de 1996 garante a formação inicial e continuada a todos os professores, incluindo aqueles que atuam na educação básica, o que significa que são contemplados também os docentes que lecionam na educação infantil, primeira etapa da educação básica, o que confere, de certo modo, valorização a essa profissão. Além disso, ao estabelecer a garantia dessa formação aos professores da educação infantil, a LDB foi responsável pela sanção de políticas públicas, a partir de sua promulgação, tendo a regulamentação dessa formação como previsão e algumas medidas tomadas a esse respeito.

Em contrapartida, o discurso da lei desfavorece possíveis avanços relacionados à formação docente em âmbito geral, pois atrela os cursos de licenciatura e de Pedagogia aos institutos de educação, como podemos observar no artigo exposto a seguir:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 43).

Ao disseminar essa regulamentação, a LDB de 1996, segundo Saviani (2009), acabou por proferir uma formação docente precária ao elencar os institutos educacionais como locais que atuam na formação em nível superior, já que estes trabalham com uma formação aligeirada, de baixo custo e com cursos de duração ínfima.

Ressaltamos que a LDB de 1996 apresenta também termos que atestam a sua convivência com o que foi estabelecido, em 1990, na Conferência de Jomtien, já discutida em outro momento desta pesquisa. Isso fica evidente em três momentos, a saber:

O primeiro aspecto tem a ver com as discussões conceituais. A formação continuada é considerada como **capacitação em serviço** (Art. 61, Inciso I); como **aperfeiçoamento profissional continuado** (Art. 67, Inciso II) e como **treinamento em serviço** (Art. 87). A diversidade de termos empregados não denota somente uma questão semântica, mas traduziu perspectivas adotadas por uma política pública que priorizou a construção de mecanismos capazes de responder aos compromissos firmados pelo Brasil, na Conferência de Jomtien (SANTOS, 2011, p. 2, grifo do autor).

Como ressalta Santos (2011), esses diferentes termos não foram escolhidos de forma arbitrária; pelo contrário, eles apresentam princípios que são postos implicitamente, mas que retratam uma finalidade. Ainda de acordo com o autor, a LDB de 1996 denota uma formação voltada ao aspecto compensatório, pois, ao elencar as palavras “treinamento, capacitação e aperfeiçoamento”, deixa evidente a intenção de uma formação voltada ao treinamento para atuar de acordo com que está posto pela sociedade, tornando os professores “aptos” a coadunarem com os princípios capitalistas. Nesse sentido, o que prevaleceu, após a LDB de 1996, foi uma formação docente que se atentava apenas à lógica quantitativa e não qualitativa; uma formação voltada à doutrinação e à manutenção social.

Retomando os períodos estabelecidos por Saviani (2009), é importante salientar que esses princípios disseminados pela LDB de 1996, na condição de lei normativa, influenciaram – e ainda influenciam – a elaboração de outros documentos legais que norteiam a educação brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006a). Por essa razão, Saviani (2009) estabeleceu que o último período se encerra em 2006. No entanto, ressaltamos que, após 2006, foram muitas as decisões e as deliberações relacionadas à formação docente. Por isso, damos continuidade aos períodos estabelecidos por Saviani (2009), no intuito de compreender a formação de professores até os dias atuais, enfatizando a formação continuada para os professores da educação infantil.

Com o propósito de sintetizar as ideias de Saviani (2009) sobre os seis momentos históricos apresentados até aqui, é possível dizer que, nos séculos XIX e XX, houve muitas mudanças nos âmbitos social, político, econômico e educacional e,

consequentemente, na organização da formação docente. Constatamos também que esse processo formativo, embora não apresente rupturas, não é contínuo historicamente.

Considerando todos os seis momentos, podemos afirmar que houve avanços e retrocessos: avanços no sentido pedagógico, pois, no princípio, tal aspecto era inexistente, passando a ser o cerne do processo formativo em 1930 com as reformas educacionais – algo em processo de melhorias ainda nos dias atuais, importante mencionar. Em suma, os seis períodos estudados demonstram “[...] a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148).

A fim de sintetizar as ideias expostas até aqui, no Quadro 1, apresentamos os marcos históricos que permearam a formação de professores mundial e nacionalmente, contendo os principais acontecimentos e os períodos até o ano de 2006.

Quadro 1 – Marcos históricos da formação de professores em âmbito geral e no Brasil, segundo Saviani (2009)

Período	Principais acontecimentos apontados por Saviani (2009)
Meados do século XVII a 1684	Princípio da necessidade da formação de professores por Comenius e criação do Seminário dos Mestres, fundado por São João Batista de La Salle no ano de 1684, na cidade de Reims.
A partir do século XIX	Organização dos sistemas nacionais de ensino e surgimento das Escolas Normais na Itália, na Alemanha, nos Estados Unidos e na Inglaterra.
1822	Preocupação com a formação docente no Brasil no período pós-independência diante da intencionalidade de se organizar a instrução para a classe popular.
1827 a 1890	Ensaio intermitentes de formação de professores no Brasil.
1890 a 1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais no Brasil.
1932 a 1939	Organização dos Institutos de Educação no Brasil.
1939 a 1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais no Brasil.
1971 a 1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério no Brasil.
1996 a 2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

Posto isso, com o intuito de compreender o processo histórico da formação de professores, tendo como foco a educação infantil, com ênfase na formação continuada, na sequência, analisamos as políticas públicas que surgem após a LDB de 1996 e que abordam a formação continuada dos professores que atuam na educação infantil. Isso, porque as discussões de Saviani (2009), embora cheguem aos fatos do ano de 2006, enfatizam o período de promulgação da LDB de 1996 e os acontecimentos anteriores a ela, pois, para o autor, essa lei representa uma ruptura nos períodos históricos ligados à formação de professores, já que não trouxe os avanços qualitativos esperados.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS SUAS IMPLICAÇÕES LEGAIS NA ATUALIDADE BRASILEIRA

Como já dito anteriormente, a LDB de 1996 foi um marco na história da educação infantil, ao defini-la como primeira etapa da educação básica e ao estabelecer a garantia de formação, tanto inicial quanto continuada, para todos os professores, incluindo os que atuam na educação básica, contemplando, por essa razão, os docentes que trabalham na educação infantil, o que também assegura a valorização dessa profissão. Assim, a partir de sua promulgação, regulamentadores passaram a ser definidos, a fim de cumprir a legislação, e, tendo como previsão essa formação, algumas medidas foram tomadas a esse respeito. Posto isso, na sequência, elencamos as principais políticas públicas referentes à formação de professores da educação infantil, especialmente à formação continuada, como leis, documentos, medidas etc., que foram elaboradas e estabelecidas a partir da década de 1990, tendo como marco principal a LDB de 1996.

Seguindo os termos da LDB de 1996, foi definido, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que, mesmo sem caráter normativo, passou a orientar os currículos das instituições de educação infantil. Esse documento se apresenta em três volumes, a saber: “Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo” (BRASIL, 1998, p. 4). Em seu volume 1, o documento explica a sua estrutura e explana questões ligadas à educação infantil, como, por exemplo, os objetivos dessa fase e as características do profissional que atua nessa etapa de ensino. Ao traçar tais objetivos, faz menção à “Formação do coletivo institucional” e ao “Espaço para formação continuada”.

No primeiro volume, o documento assim define:

O coletivo de profissionais da instituição de educação infantil, entendido como organismo vivo e dinâmico é o responsável pela construção do projeto educacional e do clima institucional. A tematização da prática, o compartilhar de conhecimentos são ações que conduzidas com intencionalidade, formam o coletivo criando condições para que o trabalho desenvolvido seja debatido, compreendido e assumido por todos. Compartilhar é um processo que contribui para que a instituição se constitua como unidade educacional no qual são expressas as teorias e os saberes que sustentam a prática pedagógica. Esse processo tece a unidade do projeto educativo que embora traduzida pelos diferentes indivíduos do coletivo, parte de princípios comuns. A

unidade é, portanto, construída dinamicamente (BRASIL, 1998a, p. 67).

O documento chama a atenção para a formação em processo, ressaltando a necessidade de uma organização coletiva da prática que propicie o compartilhamento de conhecimentos; dessa maneira, a condução intencional dessas ações resultará na formação do coletivo. Ao tratar da formação continuada, o documento menciona que “O coletivo, segundo as características apontadas acima, não pode prescindir da formação continuada que deve fazer parte da rotina institucional e não pode ocorrer de forma esporádica” (BRASIL, 1998a, p. 67). Em outras palavras, conforme o referencial, essa formação deve fazer parte do cotidiano escolar, ocorrendo continuamente, e não por vezes.

O documento ainda especifica como a formação deve acontecer, o que podemos observar no trecho a seguir:

Hora e lugar especialmente destinados à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo (BRASIL, 1998a, p. 67-68).

Segundo o exposto, a formação continuada deve ser coletiva a fim de que os professores possam trocar conhecimentos. Nesses momentos, também deve haver supervisão e estudos de questões afetas ao trabalho pedagógico. Além disso, o documento ainda define que a “instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc.” (BRASIL, 1998a, p. 68).

Nesse sentido, o documento prevê que a formação continuada se deve dar por meio de diversas formas, indo além de palestras expositivas, pois se trata de um processo contínuo, que deve estar inserido na rotina das instituições de educação infantil. Logo, a formação docente não pode ser estática, restrita a um dia, realizada por meio da exposição e do acúmulo de determinado conhecimento. Para Saito (2019, p. 13), “[...] a formação de professores é um projeto de ação e de transformação que deve ter uma perspectiva centrada no terreno profissional de modo que o professor tenha condições de pensar, crítica e reflexivamente”.

Ainda em 1998, o Ministério da Educação lançou o Parecer CNE/CEB n.º 22/1998, que tratava da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ao longo do documento, existem diversas menções à necessidade da formação de professores da educação infantil, como destacamos na sequência:

Aqui se exigem medidas práticas e imediatas entre as universidades e centros de ensino superior, que em regime de colaboração com os sistemas públicos e privados de instituições para as crianças de 0 a 6 anos, podem e devem contribuir através de formas criativas e solidárias, com o grande esforço nacional, para potencializar e qualificar os profissionais de Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 1998b, p. 9, grifo do autor).

Como podemos observar, a qualificação formativa de quem atua com as crianças pequenas é uma preocupação evidente no parecer, que destaca a importante relação de parceria entre os centros de ensino superior e os sistemas público e privado que atendem as crianças da educação infantil, no intuito de promover e de potencializar a formação desses profissionais.

O documento ainda determina que as propostas pedagógicas sejam concebidas por profissionais com, pelo menos, nível médio de formação, como ilustra o trecho a seguir:

As Propostas Pedagógicas das creches para as crianças de 0 a 3 anos de classes e centros de educação infantil para as de 4 a 6 anos devem ser concebidas, desenvolvidas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com pelo menos o diploma de curso de Formação de Professores, mesmo que da Equipe Educacional participem outros profissionais das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente um educador, também com, no mínimo, Curso de Formação de Professores (BRASIL, 1998b, p. 15, grifo do autor).

Ao determinar a necessidade de as propostas pedagógicas serem realizadas por um profissional capacitado, mesmo que com o mínimo de formação, o documento apresenta a intencionalidade de minimizar os problemas referentes à formação docente na educação infantil, pois esses profissionais passam a ter a necessidade de certa formação específica para atuar com as crianças pequenas.

Em 1999, o governo federal, por meio da Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999, “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 1999a, p. 1). No que se refere à formação de professores, a resolução aponta que aqueles

que elaborarão as propostas pedagógicas para a educação infantil devem ter, no mínimo, formação no Curso de Formação de Professores:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores (BRASIL, 1999a, p. 2).

Essa proposição demarcou a importância de uma formação específica para aqueles profissionais que elaboram as propostas pedagógicas na creche.

Também em 1999, o Ministério da Educação lançou a Resolução CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999, a qual “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1999b, p. 1). Sobre a formação de professores para a educação infantil, essa resolução pontua o seguinte:

Art. 1º O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999b, p. 1).

Mais uma vez, afirma-se a exigência da formação docente para atuar na educação básica e, conseqüentemente, na educação infantil. Quanto a isso, a resolução completa:

Art. 9º As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

I – educação infantil;

II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental;

III – educação nas comunidades indígenas;

IV – educação de jovens e adultos;

V – educação de portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999b, p. 3).

De acordo com a própria resolução, a formação de professores para atuação na educação básica pode ser realizada por meio do ensino superior ou do nível médio na modalidade normal.

Outro documento que trata da formação docente na educação infantil é o Plano Nacional de Educação de 2001, aprovado por meio da Lei n.º 10.172/2001, o qual estabeleceu um plano educacional para o Brasil, com duração de dez anos. Nesse documento, a formação docente, tanto a inicial como a continuada, para a educação básica ganha papel de destaque, a qualificação profissional passa a ser tratada como um assunto de urgência e ainda se salienta a necessidade de políticas públicas voltadas a esse âmbito. Sobre isso, o documento esclarece:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar, prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p. 64).

A lei ainda sinaliza a importância da formação docente para a valorização desse profissional, como podemos observar no trecho a seguir:

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos: uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; compromisso social e político do magistério (BRASIL, 2001, p. 64).

Em relação a tal valorização, segundo a lei, apenas o último requisito citado é responsabilidade do professor, enquanto o sistema de ensino é responsável pelos demais. O documento ainda define o que se entende por formação inicial, destacando que “[...] é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação

pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (BRASIL, 2001, p. 64). Na sequência, fixa o que compete à formação continuada, afirmando que ela é de suma importância em razão dos avanços tecnológico e científico, já que o professor precisa sempre angariar os novos conhecimentos exigidos pela sociedade moderna. Nesse sentido, a formação permanente em serviço para os profissionais da educação merece atenção especial.

Como vimos, a formação inicial requer melhorias, pois muitas dicotomias entre teoria e prática necessitam ser superadas. Quanto à formação continuada, a lei salienta a sua importância, já que os docentes precisam buscar novos conhecimentos a todo momento, a fim de garantirem o avanço tecnológico e o científico.

No Plano Nacional de Educação de 2001, ainda são enumeradas as seguintes diretrizes voltadas à formação docente e à valorização da profissão:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 65).

A lei determina o que compete aos cursos de formação para os professores da educação básica, visando à valorização desse profissional. Nesse sentido, cabe a esses cursos formar docentes que tenham um leque de conhecimentos relacionados à teoria e à prática.

O documento ainda especifica a quem compete a responsabilidade da formação inicial:

A formação inicial dos profissionais da Educação Básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. As instituições de formação em nível médio (modalidade Normal), que oferecem a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental formam os profissionais (BRASIL, 2001, p. 65).

Como podemos observar, de acordo com a lei, cabe principalmente às instituições de ensino superior ofertar a formação inicial para a atuação na educação básica, sendo o nível médio a formação mínima para quem deseja atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Já no que diz respeito à formação continuada, o plano salienta a sua importância:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (BRASIL, 2001, p. 65-66).

De acordo com o documento, a formação continuada é essencial para a qualificação constante da educação, especificando qual é a sua finalidade: possibilitar aos professores a reflexão sobre a sua prática pedagógica, buscando sempre o aperfeiçoamento do seu trabalho. A lei também especifica a quem compete ofertar a formação continuada. No caso,

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas Instituições (BRASIL, 2001, p. 66).

O Plano Nacional de Educação de 2001 já previa, em seu discurso, a necessidade e a importância da formação de professores para atuação na educação básica e, conseqüentemente, na educação infantil. É válido reforçar que, assim como a formação inicial, já se considerava fundamental a continuada.

Em 2003, foi divulgada a Portaria n.º 1.403, de 09 de junho de 2003, a qual “instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores”. Trata-se de mais um documento norteador a fazer menção à formação de professores; nesse caso, mais especificamente à dos docentes da educação básica.

Em seu artigo primeiro, define-se o seguinte:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende:
 I – o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
 II – os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
 III – a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (BRASIL, 2003, p. 1).

O documento instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, definindo que, por meio do exame de certificação, serão realizadas avaliações das habilidades e dos conhecimentos dos professores, sendo os docentes aprovados gratificados por meio de certificados. Tal participação, é válido destacar, não possuir caráter obrigatório.

Em 2006, o governo federal publicou o documento intitulado *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, que também aborda a formação inicial e continuada de professores para a educação infantil. De acordo com a publicação,

[...] os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil para os sistemas educacionais deverão contemplar aspectos unanimemente apontados como relevantes para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças, a saber:

- as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento;
- as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; • a relação estabelecida com as famílias das crianças;
- **a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais;**
- a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições (BRASIL, 2006b, p. 43-44, grifo nosso).

O documento defende a necessidade de se pensar na formação inicial e na continuada dos professores que atuam na educação infantil, com o intuito de buscar a qualidade da educação nessa etapa de ensino.

Também em 2006, como já mencionamos anteriormente de forma breve, o governo disponibilizou a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. No artigo segundo, revela a aplicação das diretrizes, conforme verificamos a seguir:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006a, p. 6).

De acordo com a resolução, aos cursos de Pedagogia se atribui a responsabilidade de possibilitar a formação inicial para aqueles professores que atuarão na educação básica, incluindo, dessa maneira, os futuros docentes da educação infantil. Sendo assim, a resolução evidencia a necessidade da formação de professores da educação básica em nível superior, e não somente na modalidade Normal, como posto pela LDB de 1996.

Ainda no artigo segundo, a resolução define a docência

§ 1º [...] como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006a, p. 6).

Observamos, pelo excerto, como a docência é (muito) complexa; por essa razão, o indivíduo que decide segui-la necessita de uma formação integral, cujo foco deve estar nos conhecimentos culturais e científicos, compreendendo também os conhecimentos social, estético, ético, dentre outros.

Dando sequência à análise legislativa, a formação docente para a educação básica é abordada também no documento instituído por meio da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, o qual define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*:

[...] há uma especificidade que distingue a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, da formação de docentes para a Educação Profissional, em especial, mesmo que se considere a forma da Educação

Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2010, p. 251).

Em seu discurso, o documento busca definir a especificidade da formação para a atuação na educação básica, formação que não precisa ser realizada especificamente em nível superior.

Em relação à forma como deve ocorrer essa formação, o documento traz o seguinte:

A formação inicial para o magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e as normas específicas que regem a matéria, de modo especial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Os sistemas de ensino devem viabilizar essa formação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério e Secretarias de Educação e com instituições de Educação Superior. A formação inicial, porém, não esgota o desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada (inciso II do art. 67 da LDB) (BRASIL, 2010, p. 252).

O documento salienta que a formação inicial não consegue abranger todos os conhecimentos necessários para o indivíduo atuar na docência; por isso, é fundamental que haja a formação continuada para que sejam aprendidos todos os conhecimentos que fazem parte do legado da profissão docente.

Em outro momento, o documento menciona, mais uma vez, a formação de professores: “Estas Diretrizes devem nortear a elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação” (BRASIL, 2010, p. 201). Em outras palavras, a formação de professores deve basear-se nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, sendo esse o parâmetro para a concretização da formação docente.

Em seu artigo 12, ressaltam-se os documentos legais que especificam o nível de formação para atuação na educação básica, a saber:

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2010, p. 283).

O documento discorre especificamente sobre a formação inicial e continuada ao tratar das “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”, mencionando a Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, cujo capítulo IV enfatiza especificamente a formação inicial e continuada, definindo os princípios norteadores de tal formação.

Em seu artigo 56, o documento traz especificações sobre o currículo para a formação docente, como vemos a seguir:

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

- a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis (BRASIL, 2010, p. 78).

Mais adiante, no artigo 57, ao tratar da valorização dos profissionais que atuam na educação básica, o documento apresenta os seguintes termos:

Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

§ 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (BRASIL, 2010, p. 78).

Ao discorrer sobre a valorização do professor, o documento ressalta, mais uma vez, a obrigatoriedade da formação inicial e da continuada para esse profissional e define, ainda no artigo 57, as atribuições para as quais os docentes devem ser preparados.

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem

prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (BRASIL, 2010, p. 78-79).

Podemos observar que, de acordo com o documento, essa formação deve preparar os professores para serem pesquisadores, orientadores, avaliadores, dentre outras funções. Ainda sobre a formação continuada, cabe destacar que o documento evidencia a sua necessidade, ao se posicionar da seguinte maneira:

Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2010, p. 79).

Fica evidente, dessa maneira, o quão importante é a formação continuada, pois, por meio dela, os professores terão contato com novos conhecimentos, já que a formação inicial não consegue contemplar todos os saberes.

Segundo o documento, essa formação deve estar presente no projeto político-pedagógico da instituição de ensino, como elucidada o trecho a seguir:

Art. 59. Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja:

- a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante;
- b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva;
- c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (BRASIL, 2010, p. 79).

De modo geral, esse documento traz orientações ligadas ao modo como o projeto de formação docente deve proceder, prevendo ações de valorização à profissão docente, além de evidenciar a necessidade da formação continuada para os professores que atuam

na educação infantil, sendo esta essencial para a apropriação de novos conhecimentos e para a valorização desse profissional.

Em 2014, foi promulgada a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual “aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências”. O novo Plano Nacional de Educação é válido por dez anos (2014-2024) e, por essa razão, está em vigência no momento. Esse documento estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação básica, as quais devem ser executadas em um período de dez anos. Mais especificamente, o PNE de 2014 traz 20 metas para a educação, traçando também estratégias para o cumprimento de todas elas.

O plano menciona, muitas vezes, a formação continuada dos profissionais da educação infantil. Inclusive, já em sua primeira meta, elenca como estratégia a formação dos professores que atuam na educação infantil. Segundo o texto, deve-se “1.8) promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014, p. 6).

Especificamente sobre a formação inicial, o plano estabelece a garantia de formação em nível superior para os profissionais que atuam na educação básica. A 15.^a meta traz o seguinte:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 25).

O plano ressalta a necessidade de formação para os professores da educação infantil e define como meta a formação desses profissionais em nível superior. A lei traça várias estratégias para o cumprimento dessa meta, como a implementação em cursos especiais de formação superior, a oferta em cursos de nível superior, a ampliação de programas que estimulem a iniciação à docência etc.

Em 2015, divulgou-se o documento intitulado “*Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Linha de Base*, que “apresentou, em caráter preliminar, a linha de base dos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação e pelo Inep para o

monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)” (BRASIL, 2015a, p. 3).

Ao explicar a meta 15 do PNE 2014-2024, o documento faz a demonstração de dados e a análise do nível de formação inicial dos professores que atuam na educação básica brasileira, chegando à seguinte conclusão:

Em síntese, na Educação Básica, o percentual de docências com professores que possuem formação superior compatível com a disciplina que lecionam foi de 50,5% para o ano de 2013. Na análise detalhada por etapas, o ensino médio teve a maior proporção de compatibilidade, com 55,7%, seguido pelos anos iniciais do EF, com 52,4%. A educação infantil (42,2%) e os anos finais do EF (46,2%) apresentavam compatibilidade inferior a 50,0% (BRASIL, 2015a, p. 272).

Como podemos ver, os estudos trazidos pelo documento demonstram um nível de formação superior ainda bastante limitado na educação básica, especialmente na educação infantil. Em razão desses dados, o documento assim estabelece:

Os resultados obtidos apontam que a situação está ainda distante do estipulado pela Meta 15, o que demonstra a necessidade de se ampliar esforços quanto às políticas para formação superior de professores nas áreas de conhecimento compatíveis com as disciplinas que lecionam, incluindo os professores que já estão em atividade (BRASIL, 2015a, p. 273).

Fica explícita, portanto, a necessidade da formação em nível superior para os professores que atuam na educação infantil, sendo que, na meta 15, o PNE 2014-2024 estabelece que, até 2024, todos os docentes desse nível de ensino devem ter tal formação.

O PNE 2014-2024 faz menção também à formação continuada dos professores que atuam na educação básica; como a educação infantil faz parte da educação básica, tal formação deve contemplar, do mesmo modo, os professores que atuam na educação infantil. Em sua meta 16, o documento define a necessidade de

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 26).

Nesse sentido, em sua meta 16, o plano estabelece que, até 2024, 50% dos docentes que atuam na educação básica devem possuir formação em nível de pós-

graduação e garante ainda que todos devem ter formação continuada. Para tanto, a lei define as seguintes estratégias: consolidação das políticas nacionais de formação continuada direcionadas a esses profissionais, ampliação da oferta de bolsas de estudos à pós-graduação, fortalecimento da formação docente por meio da implementação de ações e de recursos, dentre outras.

O documento *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Linha de Base* aponta que o PNE em vigência, em sua meta 16, estabelece dois objetivos: “formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2015a, p. 275) e “garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2015a, p. 275). Em relação ao primeiro objetivo, podemos dizer que, ao estabelecê-lo, o PNE não define apenas a formação inicial desses professores, mas objetiva alçar voos maiores no campo da formação docente para a educação infantil. Quanto ao segundo objetivo, ao estabelecer a garantia dessa formação continuada, o PNE 2014-2024, em termos legais, assegura que os professores reflitam sobre a sua prática pedagógica de maneira constante, bem como que teoria e prática sejam articuladas permanentemente.

Quanto a esses dois objetivos, o documento que analisa as metas do PNE 2014-2024, ao estudar dados referentes à formação em nível de pós-graduação e à formação continuada dos professores que atuam na educação básica brasileira, traz as seguintes conclusões:

Em síntese, quanto ao primeiro objetivo da Meta 16 – formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE –, a análise do Indicador 16A, no nível Brasil, revela que 30,2% dos professores eram pós-graduados. Observam-se maior incidência de profissionais com pós-graduação nas regiões Sul (48,7%) e Centro-Oeste (35,1%) e menores percentuais nas Regiões Norte (19,3%) e Nordeste (24,5%). Verifica-se que a distribuição da proporção de professores pós-graduados por grandes regiões e por unidades federativas revela um padrão de desigualdade ao longo dos seis anos analisados (BRASIL, 2015a, p. 286).

Sinaliza-se, mais uma vez, a considerar principalmente a situação das regiões Norte e Nordeste, a necessidade de adequação desse quadro de formação para que a meta 16 seja cumprida.

Já sobre a formação continuada, segundo objetivo da meta 16 do PNE 2014-2024, o documento que o analisa chega a esta conclusão:

Quanto à análise do percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada, de 2008 a 2013, constata-se um aumento na quantidade de professores que informam ter feito formação continuada em pelo menos uma das áreas de formação avaliadas. Em 2008, esse valor era de 8,7% e, em 2013, 30,6%. A maior proporção de professores que realizaram cursos de formação continuada estava na região Sul, chegando, em 2013, a 49,4%.

Existe uma grande diversidade de áreas de formação continuada atendidas, com um leve predomínio para as áreas da pré-escola (13,9%), anos iniciais (13,3%) e educação especial (10,6%). No entanto, a categoria correspondente a outras áreas de formação continuada é a mais elencada pelos professores (36,6%) (BRASIL, 2015a, p. 286).

Com base no excerto, afirmamos que, no que se refere à formação continuada para os professores da educação infantil, há muito a ser feito ainda para que todos os docentes garantam esse direito até 2024, pois os números indicam uma situação alarmante, já que nem metade dos professores que trabalham na educação básica tem esse direito garantido – isso que os dados não medem a qualidade da formação continuada que é ofertada aos que a têm.

Cabe destacar também que nem todos os municípios brasileiros empregam a nomenclatura “professor” aos profissionais que atuam nas creches. Esses profissionais são contratados como, por exemplo, cuidadores, educadores e auxiliares de creche⁶, o que os deixa à margem do quadro do magistério e distantes das estatísticas. Dessa forma, muitos esforços devem ser realizados para que todos os profissionais que atuam na creche sejam reconhecidos como professores, a fim de que tenham garantida a necessidade da formação inicial e continuada.

Em 2015, o Ministério da Educação emitiu a Resolução n.º 2, de 1.º de julho, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015b, p. 1). Essa resolução estabelece que

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e

⁶ Tais nomenclaturas foram identificadas na região Noroeste do estado do Paraná.

procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015b, p. 2-3).

O documento em questão estabelece princípios, fundamentos, organização formativa e procedimentos ligados à formação inicial e continuada a serem estabelecidos na educação básica. Essa resolução, ainda no artigo 1.º, discorre sobre os estados e os municípios e sobre a formação continuada que deve ser ofertada:

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de Educação Básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à Educação Básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015b, p. 3).

A formação continuada dos profissionais que atuam na educação infantil deve ocorrer de acordo com as leis normativas. Desse modo, ela necessita atender a padrões de qualidade estabelecidos, sendo realizada de forma a coadunar com todas as políticas formativas institucionais. Em seu artigo 3.º, o documento estabelece ainda que a formação inicial e continuada para os profissionais que atuam na educação infantil é um processo bastante complexo, cujo objetivo é a garantia de uma educação de qualidade:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a Educação Básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015b, p. 4).

Segundo o documento, a formação do docente que atua na educação infantil, seja a inicial, seja a continuada, interfere diretamente na qualidade da educação e na valorização desse profissional. Quanto à formação ofertada aos profissionais da educação infantil, ela fica sob a coordenação dos municípios, sendo seu desenvolvimento estabelecido por eles.

Ainda no artigo 3.º, o documento elenca alguns princípios formativos da educação básica, a saber:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...]

III – a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV – a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; [...]

VIII – a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X – a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de Educação Básica;

XI – a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2015b, p. 4-5).

Como podemos ver, os princípios estabelecidos pelo documento são de suma importância para o processo de formação dos professores que atuam na educação infantil, pois eles definem a essencialidade não apenas da formação inicial, mas também – e principalmente – da continuada. Tais princípios determinam que ambas as formações devem i) estar pautadas no domínio dos conhecimentos científicos e culturais; ii) ocorrer de forma qualitativa; iii) oportunizar a relação entre a teoria e a prática.

Mesmo antes da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa resolução, em seu artigo 5.º, já definia aproximações entre a formação de professores e a base, como podemos ver a seguir:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão (BRASIL, 2015b, p. 6).

Nesse sentido, a formação docente para a educação infantil deve ser qualitativa e comum a todos aqueles que atuam nessa etapa de ensino, sendo realizada de forma permanente, objetivando uma educação qualitativa e emancipatória.

Esboçadas as orientações desse documento em relação à formação de professores, é preciso registrar que o Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017, aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já prevista em vários documentos. Ela comenta, mesmo que brevemente, sobre a formação de professores da educação infantil. A base estabelece orientações para a educação básica brasileira; assim, por se apresentar como

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à **formação de professores**, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017a, p. 8, grifo nosso).

O documento se apresenta como referência para os currículos das instituições de ensino nos âmbitos federal, estadual e municipal, trazendo também contribuições para a formação docente. Além disso, quanto à formação continuada, a BNCC determina que os professores devem estar em constante aperfeiçoamento, o que fica claro ao afirmar que é preciso “[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017a, p. 17). O documento estabelece, então, que a BNCC e os currículos devem exercer trabalho conjunto com todos aqueles que se encontram na comunidade escolar e expõe algumas ações conjuntas a serem realizadas, como, por exemplo, a formação continuada dos professores.

Nesse sentido, o documento menciona que compete à comunidade escolar “Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter **processos permanentes** de formação docente que possibilitem **contínuo** aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017a, p. 16, grifo nosso). Como podemos observar, conforme o documento, a formação contínua e o permanente aperfeiçoamento devem ser disponibilizados aos professores que atuam no ensino fundamental e na educação infantil, já que os docentes precisam estar em constante processo formativo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Em 2019, o Ministério da Educação apresentou a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p. 1). Segundo essa resolução, a formação inicial dos profissionais que atuam na educação básica deve ser de nível superior, ao determinar, em seu artigo 1.º, que essas diretrizes são voltadas à formação inicial em nível superior, devendo ser implementadas na totalidade das modalidades dos programas e nos cursos direcionados à formação docente.

Essa resolução se apresenta como medida de implementação da BNCC ao trazer o seguinte posicionamento:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 1).

De acordo com o documento de 2019, essas competências são estabelecidas por meio de três dimensões essenciais, a saber: “conhecimento profissional”, “prática profissional” e “engajamento profissional” (BRASIL, 2019, p. 2). Ele ainda define quais são as competências voltadas às dimensões do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional, as quais apresentamos a seguir:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I – dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II – demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III – reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV – conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I – planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II – criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III – avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV – conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I – comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II – comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III – participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV – engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 2).

Como aponta a resolução, tendo como base a BNCC, há uma série de competências a serem desenvolvidas na formação inicial dos professores que atuam com as crianças que se encontram na educação infantil. Quanto a essa resolução, destacamos o fato de ela reafirmar a necessidade da formação inicial em nível superior para os professores que atuam na educação básica, o que inclui também a educação infantil, tendo certos requisitos qualitativos para tal formação.

No ano de 2020, o Ministério da Educação promulgou a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, a qual “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)” (BRASIL, 2020, p. 1).

Essa resolução, cuja finalidade é a implementação dos dispostos na BNCC, define que dos professores que atuam nas etapas e nas modalidades da educação básica, incluindo a educação infantil, exige-se “[...] sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos” (BRASIL, 2020, p. 2).

Sobre a formação continuada, esse documento a define como essencial, o que podemos constatar por meio do trecho a seguir:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 2).

A formação continuada é indispensável aos professores que atuam na educação infantil, com o intuito de qualificar o trabalho pedagógico. Ainda de acordo com essa resolução, as políticas voltadas à formação continuada são de competência de todos os sistemas de ensino, isto é, da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios. Além disso, essas políticas apresentam oito princípios norteadores: o primeiro deles determina que os professores, em sua atuação profissional, devem sempre respeitar os preceitos da Constituição Federal de 1988 acerca dos direitos humanos. O segundo

princípio define a valorização e o reconhecimento das instituições de ensino que abrangem a educação básica. O terceiro enfatiza a constante colaboração entre todos os entes federados no que se remete à consecução da política voltada à formação continuada de professores. O quarto princípio determina

Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional (BRASIL, 2020, p. 3).

O quinto princípio, por sua vez, destaca a valorização e o reconhecimento do direito à educação para todos, sendo esta função social de responsabilidade da instituição escolar. Já o sexto princípio estabelece a

Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento (BRASIL, 2020, p. 3).

Por fim, os princípios sete e oito dizem respeito à valorização e ao reconhecimento das famílias e de todos os profissionais no âmbito escolar. De todos esses princípios, destacamos o terceiro, pois faz referência à importância da valorização docente.

Ainda sobre a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, destacamos o artigo 7.º, que estabelece que, para resultar na qualificação da prática pedagógica, a formação continuada “[...] deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2020, p. 5).

Além disso, em seu artigo 9.º, a resolução ainda pontua que, com o intuito de promover o desenvolvimento docente, os cursos e os programas voltados à formação continuada podem ser ofertados como

- I – Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
- II – Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

- III – Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV – Cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;
- V – Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2020, p. 6).

Como vimos, a resolução inclui níveis de mestrado e de doutorado como possíveis de serem vinculados à formação dos professores que atuam na educação básica. Em seu artigo 11, a Resolução institui que todas as políticas voltadas à formação continuada, estipulada como ao “Longo da Vida”, “em Serviço”, “[...] implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores” (BRASIL, 2020, p. 6). Destacamos, nesse artigo, a importante relação estabelecida entre a formação continuada e as condições reais que permeiam o contexto educativo, considerando, inclusive, as dificuldades enfrentadas.

Já no artigo 12, indica-se que uma formação continuada em serviço deve ocorrer por meio de diferentes ações, com o intuito de promover o desenvolvimento de aprendizagens que sejam, de fato, significativas para a carreira profissional do docente, coadunando com a sua prática pedagógica. Acreditamos ser esse um ponto positivo, pois, a nosso ver, uma formação continuada deve ser favorável às práticas pedagógicas, estabelecendo, constantemente, a relação entre teoria e prática de modo significativo para o professor.

Outro aspecto abordado pela resolução que merece destaque é este: “A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas” (BRASIL, 2020, p. 6). Esses dizeres ressaltam a importância da colaboração no processo formativo continuado dos professores. A resolução definiu ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica deveriam ser implantadas no Brasil em, no máximo, dois anos, isto é, até 2022.

Com base nas discussões apontadas até o momento, podemos dizer que a formação de professores, seja a inicial, seja a continuada, ganhou grande destaque nas

leis que norteiam a educação infantil no Brasil a partir da década de 1990, mais especificamente após a promulgação da LDB de 1996.

Quadro 2 – Leis que regem a educação infantil e que estabelecem a necessidade da formação inicial e continuada dos professores

Ano	Principais leis voltadas à educação infantil que abordam a necessidade da formação inicial e continuada para os professores
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
1998	Parecer CNE/CEB n.º 22/1998, que tratava da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
1999	Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999, institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”
1999	Resolução CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999, a qual institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal”
2001	Plano Nacional de Educação de 2001, aprovado por meio da Lei n.º 10.172/2001
2003	Portaria n.º 1.403 a qual “institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores”
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
2006	Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”
2010	Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, intitulado <i>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica</i>
2014	Lei n.º 13.005 a qual “aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências” (2014-2024)
2015	Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Linha de Base
2015	Resolução n.º 2 que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”
2017	Parecer CNE/CP n.º 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
2019	Resolução CNE/CP n.º 2 a qual “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”
2020	Resolução CNE/CP n.º 1 a qual “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)”

Fonte: Elaborado pela autora.

As leis discutidas até o momento deram origem a algumas medidas tomadas pelo governo federal, com o intuito de efetivar a garantia do direito à formação inicial e à continuada para os professores que atuam na educação básica, incluindo, conseqüentemente, os que se encontram na educação infantil. Apresentamos, na seqüência, algumas dessas medidas, senão as principais, implementadas pelo governo federal.

Em 2004, surgiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004), que, de acordo com o Ministério da Educação, foi elaborada com o intuito de contribuir para a melhoria da formação continuada para os professores da educação básica que atuam no ensino público. Segundo o Ministério da Educação,

As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino (BRASIL, 2004).

O Ministério da Educação ainda define as áreas de formação para esses cursos, a saber: educação física, matemática, ciências sociais e humanas, ciências, artes, linguagem e alfabetização. Além disso, ainda menciona oferecer suporte financeiro e técnico para a realização do programa. Por fim, é válido dizer que o programa não foi implementado de forma obrigatória, sendo realizado em colaboração com estados e com municípios.

O *site* do Ministério da Educação destaca outras medidas que surgiram a partir da implementação do programa e/ou que foram implementadas nele, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) (1997); o Programa Novos Talentos (1999); o Programa Pró-letramento (2005); a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2005); o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) (2006); o ProInfantil (2007); o e-ProInfo (2007); o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo integrado) (2007); o Portal do professor (2008); o Programa Banda Larga nas Escolas (2008); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (2009); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (2010); o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) (2010); o Programa Um Computador por Aluno (2010); o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (2011); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013).

Além desses programas destacamos também os cursos de Pós-Graduação *Sensu Lato* e *Sensu Stricto* definidos pelo Parecer nº 977/65, C.E.Su, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Mesmo que estes tenham surgido antes da LDB de 1996 acreditamos ser essencial destacá-los por se tratarem de importantes cursos que se encontram disponíveis e que podem fazer parte da formação continuada dos professores que atuam na educação infantil. Além disso, como aponta Castro (2012), a implementação dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por meio de programas sistemáticos, ocorreu apenas no final da década de 1960. O parecer em questão estabeleceu os cursos de especialização como *Sensu Lato* e os cursos de Mestrado e Doutorado como *Sensu Stricto*. Sobre os primeiros o documento assim definiu:

[...] os cursos de especialização e aperfeiçoamento tem objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado (BRASIL, 1965, p. 3).

Como disposto no parecer, os cursos de especialização apresentam uma formação específica e mais limitada sobre determinada área. No que se refere aos cursos de Mestrado e Doutorado o documento apresenta o seguinte conceito:

Em resumo, a pós-graduação **sensu stricto** apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação **sensu stricto**: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (BRASIL, 1965, p. 3, grifo do autor).

Como podemos ver os cursos de Mestrado e Doutorado foram estabelecidos enquanto formação continuada de grau acadêmico e possibilitam um aparato mais amplo dos conhecimentos da área. Os programas e os cursos de Pós-Graduação podem ser observados, de maneira mais clara, no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Programas de formação docente implementados na rede nacional de formação continuada de professores

Período	Programas de formação docente
1965	Pós-Graduação <i>Sensu Lato e Sensu Stricto</i>
1997	Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)
1999	Programa Novos Talentos
2005	Programa Pró-letramento
2005	Universidade Aberta do Brasil (UAB)
2006	Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)
2007	ProInfantil.
2007	e-ProInfo
2007	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo integrado)
2008	Portal do professor
2008	Programa Banda Larga nas Escolas
2009	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)
2010	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)
2010	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II)
2010	Programa Um Computador por Aluno
2011	Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial
2013	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Fonte: Elaborado pela autora.

Grande parte dessas medidas se volta à formação inicial de professores que atuam na educação básica, pois, como vimos, a LDB de 1996 garante nível de formação inicial a esses docentes, seja em nível médio, seja em nível superior. Cabe aqui lembrarmos que essa necessidade de formação foi reforçada pelo PNE 2014-2024, que define a formação em nível superior para os professores que atuam na educação básica.

Quanto à formação inicial e continuada para os professores que atuam na educação infantil, é preciso destacar o Programa ProInfantil, destinado especificamente a essa fase educacional, o qual é definido pelo Ministério da Educação como

[...] um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério (BRASIL, 2018).

Esse curso de educação a distância tem duração de dois anos e, segundo o Ministério da Educação, busca a valorização do magistério, possibilitando o crescimento do profissional que atua na educação infantil. O Ministério da Educação estabelece ainda o currículo desse curso, o qual se concentra em seis áreas temáticas, divididas em dois âmbitos de formação:

Base Nacional do Ensino Médio:

Linguagens e Códigos (Língua portuguesa);
 Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia, Antropologia,
 História e Geografia);
 Matemática e Lógica;
 Vida e Natureza (Biologia, Física e Química).

Formação Pedagógica:

Fundamentos da Educação (Fundamentos Sociofilosóficos, Psicologia e História da Educação e da Educação Infantil);
 Organização do Trabalho Pedagógico (Sistema Educacional Brasileiro, Bases Pedagógicas do Trabalho em Educação e Ação Docente na Educação Infantil) (BRASIL, 2018, grifo do autor).

O curso prevê o ensino de diversos conteúdos, sendo eles básicos e voltados aos fundamentos do ensino. Cabe mencionar que a formação docente é um processo bastante complexo, que requer muitos estudos. Nesse sentido, há de se questionar a qualidade de estudos aligeirados, como é o caso do ProInfantil – levantamos essa questão, pois, a nosso ver, a formação docente precisa ser qualitativa, e não somente quantitativa.

O ProInfantil é um programa que deve ser desenvolvido de forma conjunta entre o Ministério da Educação e as instâncias federal, estadual e municipal. Sobre o ministério em questão, ressaltamos que,

Para a execução dos programas que se referem a Educação Básica, o Ministério da Educação conta com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão este que fica responsabilizado exclusivamente para o cumprimento desses programas e ações no Brasil (BRASIL, 2018).

O FNDE possui *site* próprio e, nele, trata sobre a “Formação continuada de profissionais de educação básica” (BRASIL, 2017b); dessa forma, atua na implementação de programas para a formação continuada dos docentes que atuam na educação básica e oferece bolsas em alguns desses programas. No *site* do FNDE, encontramos que esses programas são “desenvolvidos para o aperfeiçoamento (teórico e prático) e a atualização profissional de professores, gestores e funcionários das redes públicas de ensino” (BRASIL, 2017b). Segundo a página, alguns programas recebem bolsas, no intuito de impulsionar a participação de formadores e o desenvolvimento de ações de formação continuada para a educação básica. O *site* lista quais são os programas que recebem bolsas, a saber: Escola da Terra; Escola de gestores; E-tec Brasil; Formação pela Escola; Formação de Tutores; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic); Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Renafor); Saberes Indígenas na Escola (BRASIL, 2017b).

Após a promulgação das leis normativas que tratam sobre a educação básica e, dessa forma, sobre a educação infantil, muitas medidas foram tomadas para minimizar os problemas que abarcam a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação básica, além dos investimentos que foram feitos para a sua efetivação. No entanto, na prática, muitas dessas leis e medidas ainda deixam a desejar no sentido qualitativo. Mais especificamente, em relação à formação inicial, podemos dizer que, com o intuito de se cumprir, rapidamente, a necessidade de formação desses professores garantida em lei, buscaram-se medidas aligeiradas, como as formações realizadas na modalidade a distância⁷, sem o intuito qualitativo e de maneira aligeirada. Sobre a formação continuada, há ainda um grande desafio para se chegar a um nível, de fato, qualitativo, pois, normalmente, na educação infantil, como forma de formação, são ofertados cursos expositivos de algumas horas no início e no fim dos anos letivos, o que impossibilita uma formação contínua e qualitativa. De modo geral, no cenário atual, não se preza pela qualidade dessa formação, já que se oferece uma formação quantitativa, com o objetivo exclusivo de ofertar as horas mínimas estabelecidas em lei.

2.4 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE: ENTRELACES POLÍTICOS, SOCIAIS E ECONÔMICOS

Como vimos, a formação continuada na educação infantil está prevista em muitos textos oficiais que orientam essa etapa de ensino e, por isso, está presente em medidas estabelecidas pelo governo no âmbito da educação. No entanto, a formação continuada ofertada aos professores que atuam na educação infantil está muito longe de ser qualitativa e de garantir, de fato, uma formação contínua que lhes dê a possibilidade de refletir sobre a sua prática e de qualificar ainda mais o trabalho pedagógico. Nesse sentido, atualmente, a formação continuada para a educação infantil no Brasil ainda é um desafio, pois muitos municípios restringem a formação contínua a palestras expositivas no início, no meio e no fim do ano letivo. Além do mais, é preciso olhar de forma mais

⁷ Nosso intuito, ao utilizar a expressão “formação a distância”, não é generalizar negativamente todos os tipos de formação a distância. No entanto, acreditamos que aquelas voltadas a uma formação aligeirada e direcionadas à obtenção de títulos para cumprimento burocrático, visando ao aumento salarial, não possibilitam aos professores um processo formativo integral.

atenta para essas leis e medidas, publicadas após a década de 1990, que versam sobre a formação continuada para esse nível de ensino.

As políticas para a área da Educação Infantil nesse quadro de reformas da década de 1990, resguardadas suas particularidades, [...] influenciam diretamente, na formação daqueles que atuam nas creches e pré-escolas. Essas políticas [...] vinham nas décadas de 1970 e 1980 sob influência preponderante da Unesco e da Unicef [Fundo das Nações Unidas para a Infância]; na década de 1990, entrou em cena o Banco Mundial, com a expectativa de implantar um atendimento, retomando, praticamente sem alteração, modelos de atendimento 'não formal' apoiados em investimento público reduzido e no custeio (direto ou indireto), pela comunidade, como haviam propugnado a Unesco e a Unicef em décadas anteriores (RAUPP; ARCE, 2012, p. 57).

As políticas públicas promulgadas após 1990 são demasiadamente influenciadas pela Unesco, pelo Unicef e pelo Banco Mundial, entidades que compactuam com os ideais capitalistas. Em suma, com base no exposto até aqui, podemos dizer que muitas leis que norteiam o ensino atualmente garantem a formação inicial e continuada de professores da educação infantil; no entanto, precisamos analisar o viés de formação implícito nessas leis, pois nem sempre elas buscam efetivar uma educação pública de qualidade para todos, sendo esta, frequentemente, direcionada àqueles que detêm o poder econômico, permanecendo aligeirada e quantitativa para os demais. Como já mencionado em momentos anteriores, a educação não é um campo neutro, ela está sempre relacionada aos âmbitos político, social e econômico; dessa forma, pensar na educação e, portanto, na formação de professores implica pensar na atual conjuntura social.

Com o intuito de retomar discussões anteriormente abordadas por esta pesquisa, enfatizamos que o setor educacional está sempre atrelado ao político, ao social e ao econômico. Como vimos, para cada momento histórico, foi necessária uma educação específica para atender às necessidades sociais e, da mesma maneira, uma formação de professores específica, afinal, esses profissionais são responsáveis por formar os sujeitos que atuam na sociedade. Como pontua Saito (2010), o âmbito educacional não é um aspecto neutro;

Em vista disso, observa-se que a educação escolar nunca é uma prática neutra, já que traz consigo entendimentos de mundo, valores da sociedade, do homem e da educação. Essa ideia orienta-se pelo pressuposto segundo o qual tanto o pensamento quanto a prática produtiva dos homens são historicamente construídos e têm correspondência entre si, por isso, a ordenação do pensamento humano, como um ato social, é sempre política e traduz, de forma mais

consciente ou menos consciente, objetivos, intenções, interesses, valores e necessidades correspondentes à produção e/ou à reprodução da sociedade. Aponta-se, portanto, para uma prática historicamente determinada, ou melhor, para um fazer humano que é influenciado por essa prática e, ao mesmo tempo, a influência (SAITO, 2010, p. 20).

O âmbito educacional nunca deve ser observado como um fenômeno isolado e neutro, afinal, seus princípios estão sempre atrelados a interesses políticos, sociais e econômicos. Nesse sentido, “a história da educação faz parte da produção histórica sendo necessário encontrá-la nas relações sociais e na própria história. Assim, a escolarização da criança pequena é compreendida como fenômeno histórico relacionado a fatos sociais” (TOMAZZETTI; WINTERHALTER, 2018, p. 304). A educação é, portanto, um campo de disputas de interesses em todos os seus níveis de ensino, até mesmo na educação infantil.

Nessa direção, Cambi (1999) enfatiza que a educação sempre foi alvo da ideologia dominante e, por essa razão, é necessário que os educadores estudem continuamente, para que sejam capazes de pensar e de repensar a realidade atual, de modo que a educação não sirva aos interesses do capitalismo. Por meio da educação burguesa, forma-se um sujeito que se adapta à sociedade; mais especificamente, trata-se de uma educação que forma o indivíduo para o trabalho necessário para dado momento, adequando-se, dessa maneira, aos interesses dominantes.

Nesse contexto, encontra-se também a educação infantil. Quando pensamos nessa etapa de ensino, temos que ter a clareza de que “[...] discutir a questão Educação Infantil pressupõe compreendê-la imersa numa conjuntura social, política e econômica, que lhe dá forma e significado” (SAITO, 2010, p. 30). Desse modo, podemos dizer que a educação é utilizada como uma ferramenta para a manutenção social, disseminando, mesmo que de forma subjetiva, princípios capitalistas, que visam à manutenção da desigualdade e da exclusão, garantindo o acesso aos bens culturais e ao conhecimento somente à parcela da população que detém o poder econômico. “Essa forma de organização social é conhecida como sociedade neoliberal” (SAITO, 2010, p. 30).

Desde 1990, “o governo vem desenvolvendo, [...] na sua base política, projetos neoliberais no campo da educação” (LANTER, 1999, p. 132). O neoliberalismo está presente na produção flexível e beneficia os sujeitos mais abastados economicamente. Trata-se de uma organização social que faz os ricos se tornarem cada vez mais ricos e os pobres, cada vez mais pobres; para tanto, utiliza-se de mecanismos controladores para que essa forma social não se modifique.

Nesse sentido, é possível dizer que “essa sociedade está exigindo um cidadão cada vez mais plural, flexível, alinhado aos interesses do mercado e que saiba trabalhar coletivamente e, desse modo, deve ser educado para produzir mais e melhor” (SAITO, 2010, p. 30). Juntamente com a produção flexível vem o neoliberalismo, de modo a flexibilizar não apenas a produção, mas também a formação humana. Segundo Saito (2010), as principais características do neoliberalismo são as seguintes:

a preponderância das ideias mercadológicas em detrimento das questões sociais; o encolhimento do Estado (a ideia de Estado mínimo), que implementa, alegando autonomia, mecanismos de descentralização; a privatização como solução dos problemas sociais; a focalização de uma lógica que diz que os gastos e os serviços sociais devem ser direcionados aos pobres; e a contradição social, que gera inúmeras exclusões de ordem tanto econômica quanto cultural e social (SAITO, 2010, p. 30).

A forma de organização neoliberal reforça, cada vez mais, a desigualdade econômica e, com isso, a classe baixa tem cada vez menos oportunidades de se apropriar da cultura e do conhecimento científico. Lanter (1999) ressalta que um Estado de caráter neoliberal enfatiza a importância da competitividade, realizando ações que impulsionam a concorrência econômica, reduzindo, mais e mais, as oportunidades e acirrando as desigualdades. O neoliberalismo age em prol dos poderes político e econômico e as suas medidas visam à manutenção social. Segundo a autor, essa organização

Tem uma ótica marcadamente utilitarista, enfatiza as motivações dos comportamentos humanos na busca permanente da utilidade individual. Sua proposta se completa com a adesão àquelas correntes que, temerosas do domínio que podem exercer as majorias, participam da ideia de uma democracia restrita (LANTER, 1999, p. 132-133).

A organização neoliberal valoriza as relações mercantis; coaduna com a flexibilização; entende os sujeitos que não têm os poderes político e econômico não como homens de direitos, mas como massa trabalhadora, meros objetos que serão explorados por meio de seu trabalho e, por isso, necessitam ter o mínimo de conhecimento para que não compreendam o seu estado enquanto são explorados e trabalham de forma alienada em prol de satisfazer as suas funções básicas de sobrevivência.

Acontece que o trabalho humano, ou seja, a luta pela subsistência, assume necessariamente as formas de luta social e em função disso coloca em idênticas condições os objetivos de uma massa de pessoas, exigindo delas a elaboração de formas idênticas de comportamento. São

essas formas idênticas de comportamento que constituem aquelas crenças religiosas, rituais e normas amplamente difundidos, nos quais vive uma determinada sociedade. Assim, queiramos nós ou não, consciente ou inconscientemente, a educação sempre se orienta por uma linha de classe (VIGOTSKI, 2010, p. 287).

Nesse sentido, em um contexto social capitalista, a educação pública acaba por atuar de acordo com os interesses da classe dominante. Após a década de 1990, as políticas educacionais têm, em seu cerne, princípios voltados à formação mínima, os quais se orientam pela Conferência de Jomtien, de 1990. São princípios neoliberais que afetam todo o âmbito educacional, inclusive a formação docente, seja a inicial, seja a continuada.

Esses princípios neoliberais estão implícitos no cenário histórico que retrata a educação continuada dos professores que atuam na educação infantil atualmente. É preciso mencionar que, legalmente, são muito recentes as discussões que envolvem o campo da formação continuada para a educação infantil; no entanto, como vimos, após a década de 1990, muitas leis normativas e medidas foram elaboradas e implementadas, tendo como base a Lei n.º 9.394/96. Nesse sentido,

[...] acredita-se que, neste início do século XXI, a forma como está sendo conduzida a Educação Infantil brasileira expressa as particularidades do contexto vivido e revela verdades provisórias sobre o encaminhamento que se acredita necessário efetivar no ambiente desse primeiro nível educacional (SAITO, 2010, p. 20).

Inegavelmente, é evidente que o poder público, detentor também dos poderes político, social e econômico, opera em prol dos mais favorecidos e atua como regulador das políticas educacionais. Dessa forma, também norteia aquelas direcionadas à formação de professores da educação básica. Isso explica os princípios neoliberais instaurados nas leis e nas medidas voltadas à formação de professores que atuam na educação infantil, o que contribui para a não qualidade dessa formação, já que tais políticas não objetivam uma educação pública de qualidade que dissemine os conhecimentos humanos mais elaborados, mas sim uma educação quantitativa, aligeirada e mínima, com saberes necessários apenas para a atuação no trabalho.

A considerar as relações entre os âmbitos político, social, econômico e educacional apresentadas até o momento, acreditamos que ainda há muito a ser feito para se chegar a um processo formativo de qualidade para os professores que atuam na

educação infantil, isto é, um processo que se enquadre no viés qualitativo, e não no quantitativo.

Acreditamos que, para uma educação infantil de qualidade, é preciso que a formação inicial e continuada dos professores tenha caráter qualitativo e não coadune com os princípios neoliberais.

A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos ‘fora’ da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola (NÓVOA, 2017, p. 1128).

Nesse sentido, acreditamos ser necessária uma formação inicial que possibilite ao professor ter acesso aos conhecimentos científicos essenciais que envolvem a docência, permitindo-lhe entender a criança como sujeito ativo, de direitos, que deve ter acesso aos conhecimentos mais eruditos e científicos. Tal formação deve, ainda, possibilitar que o docente aprenda e se desenvolva, o que lhe permitirá apropriar-se do conhecimento científico por meio de novas práticas de formação. Nas palavras de Nóvoa (1997),

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores como saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1997, p. 28).

A docência é uma área complexa, que exige muitos estudos e aprendizados; para se formar, é preciso investigar, experimentar, refletir criticamente e se apropriar do conhecimento científico. É esse conhecimento que possibilitará ao professor se mobilizar durante o tempo em que exercer a profissão. “A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão” (NÓVOA, 1997, p. 28).

Nesse sentido, a formação docente exige muitos esforços e um complexo processo de aprendizagem e de reflexão. O tempo da formação inicial não é suficiente para compreender todos os elementos desse campo tão complexo; por essa razão, mas

não somente por ela, necessita-se de uma formação continuada de qualidade, que promova a aprendizagem e o desenvolvimento contínuo dos professores, já que, por meio dessa formação, os docentes poderão “[...] construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas. A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada” (NÓVOA, 2017, p. 1128).

Entendemos que, por meio da pesquisa, os professores estarão em constante aprendizagem e reflexão, havendo, portanto, a possibilidade de uma educação de qualidade. Essa formação continuada pode ocorrer de diversas formas, até mesmo em nível de pós-graduação, mas ela, sempre que possível, deve acontecer no contexto escolar, visando à melhoria do trabalho educativo. Sobre essa formação, Nóvoa (2017) defende que

É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultado de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente (NÓVOA, 2017, p. 1125).

Ainda sobre a formação continuada, ela deve ser realizada de forma contínua, no contexto escolar e com a colaboração do professor, no intuito de fazer com que ele continue estudando e se aperfeiçoando cada vez mais, refletindo sobre a sua prática, tornando as suas ações com as crianças mais qualitativas na ânsia de buscar uma educação infantil de qualidade. Por isso, essa formação continuada não deve ficar restrita a palestras expositivas em momentos preestabelecidos; o ideal é que aconteça continuamente.

De acordo com Freire (1999),

Essa formação deve ser sistemática e permanente; não basta apenas um curso ou outro de capacitação, já que as questões da educação são muitas e envolvem reflexões cotidianas. Precisa ser uma formação vinculada à prática, que se dê *na* ação do educador com as crianças (FREIRE, 1999, p. 79, grifo do autor).

A formação continuada na educação infantil pode ocorrer cotidianamente e ser realizada de modo a priorizar, constantemente, a relação entre teoria e prática, com o intuito de promover a reflexão do professor, em um processo contínuo.

As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (FREIRE, 1999, p. 78).

A formação constante possibilita ao professor tornar a sua prática pedagógica ainda mais qualitativa, de modo a propiciar uma educação plena, direito de todas as crianças, para que, assim, possa haver o desenvolvimento integral delas. Essa almejada qualidade da educação infantil requer muitos esforços de todos os que compõem a comunidade escolar e está, em grande parte, relacionada ao trabalho docente.

A implementação de uma proposta pedagógica pautada nessa concepção exige que a educadora tenha uma intenção educativa planejando sua função de mediadora das aprendizagens das crianças, de lançar desafios com base na avaliação de todo o processo educativo. Isso sugere que ela necessita – além de ser reconhecida como profissional, receber condições de trabalho, plano de carreira e salário dignos – ter uma qualificação condizente com sua função e dispor de oportunidade para refletir continuamente sobre seu trabalho, com base em uma formação permanente em serviço (FREIRE, 1999, p. 79).

Reiteramos, mais uma vez, que a formação continuada para os profissionais que atuam na educação infantil é indispensável para se alcançar um patamar, de fato, qualitativo nessa etapa de ensino; estar em constante aprendizado e reaprendizado é fundamental para uma boa atuação com as crianças. A formação continuada, além de ser um processo contínuo, pode ocorrer de modo a integrar toda a comunidade escolar, considerando a realidade e as necessidades do estabelecimento de ensino. Além disso, essa formação não deve acontecer apenas esporadicamente durante o ano letivo; pelo contrário, ela deve dar-se cotidianamente na instituição de ensino, contemplando diversos momentos e diferentes formas, em colaboração com os professores.

De acordo com Freire (1999), a formação continuada para os professores que atuam na educação infantil pode ser realizada de diferentes maneiras, como por meio de

[...] reuniões de planejamento, encontros mensais para discussão de temas específicos, reuniões de equipe, papos informais sobre a vida, participação em eventos, cursos, encontros, seminários, atuação no movimento popular organizado, em intercâmbios, por intermédio da TV, do cinema e em outras instâncias da vida social (FREIRE, 1999, p. 86).

A formação continuada destinada aos professores que atuam com as crianças da primeira infância não precisa ser realizada apenas por meio de palestras expositivas em

momentos esporádicos, realidade que permeia a prática da educação infantil. O processo de formação continuada requer conhecer as ações da instituição de ensino, assim como os sujeitos que nela estão inseridos e que fazem parte do mundo escolar, isto é, conhecer o professor, as crianças, a realidade do trabalho pedagógico realizado no local, as condições objetivas que permeiam o trabalho, as necessidades dos professores, das crianças, da equipe gestora, dos pais, dos auxiliares, enfim, é preciso compreender todo o contexto escolar para compreender as necessidades de formação continuada dos professores. Para isso, é necessário dar voz aos docentes e realizar uma formação colaborativa e interiorizada. Nesse sentido, por meio da formação continuada, busca-se

[...] desenvolver um processo de formação diretamente vinculado às práticas que nascem na creche, levando em conta quem está dentro dela, buscando sensibilizar as educadoras para repensar sua ação, produzindo um novo olhar sobre a criança, o mundo, a creche, a relação com a criança etc. Buscamos entender quem é essa educadora com quem trabalhamos, quais são seus desejos, que relações ela estabelece em seu cotidiano, em que condições trabalha, pensando numa formação que ressignifique o mundo e que promova mudança nas relações, nas condições de trabalho e na forma de pensar a realidade (FREIRE, 1999, p. 86).

Uma formação continuada que, de fato, promova a reflexão docente partirá do entendimento dos contextos encontrados na unidade escolar, pois, apenas dessa forma, será possível agir no cerne das necessidades educativas dos professores, de modo a executar uma formação que faça sentido aos docentes, colocando-os em plena atividade durante esse processo formativo. Assim, possibilitar-se-ão novas aprendizagens e desenvolvimento e, com isso, a apropriação da cultura humana, bem como o aprimoramento das funções especificamente humanas, que são indispensáveis para a atuação na prática pedagógica com as crianças que se encontram na primeira infância. Sobre esse aspecto, Freire (1999) assim pontua:

[...] o sujeito é produtor de cultura, de ideias, de transformação, de vida. Se queremos um trabalho voltado para a criança como produtora de cultura, ideias, transformação, vida, é essencial que a educadora que interage com ela também seja assim considerada. Daí entendermos toda a formação como processo mais amplo, como uma grande oficina onde permanentemente estaremos construindo e reconstruindo o pensamento, as práticas e a afetividade (FREIRE, 1999, p. 88).

A formação continuada de professores é um processo bastante complexo e amplo, que envolve conhecer o contexto das relações promovidas pelo ambiente escolar. Por esse

motivo, não podemos associar a formação continuada a meras palestras apenas; ela vai muito além disso e envolve não apenas o universo da sala de aula, mas também todo o contexto objetivo, necessitando da colaboração do professor. Destacamos, ainda, a relevância de, nesse processo formativo, ocorrer uma reflexão constante entre teoria e prática, a considerar que

[...] o ato de ensinar envolve a reflexão crítica sobre a prática, tratando-se de um processo cuja característica é o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso, é fundamental que o aprendiz da prática docente saiba que deve superar o pensar ingênuo, assumindo o pensar crítico produzido por ele próprio, juntamente com o professor formador. Sendo assim, é por meio da reflexão crítica sobre a prática efetivada que se pode melhorar a ação pedagógica, sem se esquecer da importância da sensibilidade, da afetividade e das emoções que permeiam as relações humanas (SAITO, 2019, p. 11-12).

A reflexão crítica entre teoria e prática é um aspecto fundamental para o desenvolvimento de um trabalho qualitativo na educação infantil e é a formação de professores que possibilita tal reflexão; por isso, há “[...] a necessidade de reconhecer as fragilidades dos atuais programas de formação de professores, ultrapassando a disputa tradicional entre teoria e prática, para que sejam propostas novas maneiras de se pensar a problemática dessa formação” (SAITO, 2019, p. 13). Logo, podemos afirmar que a reflexão entre teoria e prática é de suma importância para uma formação docente qualitativa.

Nessa direção, seguindo os princípios de reflexão entre teoria e prática mencionados anteriormente, a formação inicial e continuada de professores determina a qualidade do trabalho educativo com as crianças de 0 a 3 anos, pois possibilita ao professor requalificar a sua concepção de criança e estabelecer princípios de atuação pedagógica que não estejam atrelados às condutas do neoliberalismo. Nessa conjuntura, mais importante ainda é a formação continuada, pois, por meio dela, o profissional poderá aprender conhecimentos dos quais não se apropriou durante a sua formação inicial e aperfeiçoar a sua prática, refletindo sobre a sua atuação, tornando-a ainda mais qualitativa.

Posto isso, defendemos que a formação continuada é de suma importância para a promoção de uma educação infantil que possibilite à criança desenvolver todas as suas funções e que potencialize, ao máximo, as suas aprendizagens. Acreditamos que essa formação, denominada por nós “formação docente contínua colaborativa *in loco*”, deva

ocorrer em colaboração, de modo a colocar o professor em plena atividade no processo formativo. Para isso, é necessário considerar todo o seu entorno, compreendendo as suas necessidades, as condições objetivas, as dúvidas, enfim, o contexto em sua totalidade, pois “o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano têm a ver, direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais” (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 13).

A formação continuada dos professores que atuam na educação infantil precisa ser realizada de forma integral, ou seja, essa formação precisa considerar todos os aspectos do contexto em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, de acordo com Formosinho e Formosinho (2002), o desenvolvimento profissional ocorre por meio de alguns pontos de partida, cuja base é o contexto. Tais pontos são estes:

- 1 O reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos dos professores.
- 2 O reconhecimento da importância do alongamento das atividades em contexto e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis.
- 3 O reconhecimento da importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes.
- 4 O reconhecimento da importância da influência de outros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 13-14).

De acordo com o excerto, salientamos a importância de uma formação continuada em colaboração que considere o contexto no qual o professor se encontra inserido; para isso, é necessário, primeiramente, reconhecer o quão importante são os contextos para a elaboração ou para o aperfeiçoamento de atividades, considerando-se as interações, reconhecendo também que existem influências dos contextos culturais e sociais no âmbito educacional. Desse modo,

O que se espera do docente em formação é que ele desenvolva capacidades de análise das práticas existentes, compreendendo os contextos históricos, sociais e culturais da sociedade, o que lhe permite fazer intervenções de modo a transformar a realidade social, na perspectiva do processo dialético (SAITO, 2019, p. 12).

Nessa direção, a formação de professores poderá promover no sujeito o entendimento da realidade, do contexto em que está inserido e de qual é a influência desse contexto sobre o seu trabalho, possibilitando, assim, uma atuação consciente sobre essa realidade, a fim de torná-la melhor. Diante disso, podemos dizer que a formação

continuada de professores requer um trabalho que não considere a prática docente em si, mas sim que a considere inserida em uma diversidade de contextos. Atuar conforme essa formação inspira conhecer as necessidades do trabalho docente e compreender todos os aspectos que envolvem tal trabalho.

É preciso mencionar que a educação infantil se trata de um período específico e que as crianças que nela estão inseridas apresentam características próprias. Desse modo, a formação continuada de professores que atuam com as crianças pequenas também deve ter suas peculiaridades, já que “as peculiaridades da profissão dizem respeito aos seguintes aspectos: as características da criança pequena; as características dos contextos de trabalho e suas respectivas missões e as características das tarefas desempenhadas pelas professoras” (LIMA, 2013, p. 52). Nesse sentido, para pensar a formação continuada dos professores que atuam na educação infantil, antes é preciso refletir sobre as características dessas crianças, sobre os contextos em que se encontram inseridas e, conseqüentemente, sobre as características das atividades desenvolvidas. De acordo com Lima (2013),

[...] os contextos institucionais e organizacionais em que o trabalho dos profissionais ocorre são diversificados e oferecem condições de trabalho muito variáveis, com diferenças nos padrões de interação entre professor e criança. A interação é considerada outro elemento diferenciador do processo educativo, pois nesse nível da educação as relações de interações colocam-se como o centro do processo, principalmente as que envolvem crianças (LIMA, 2013, p. 52).

Como evidenciado por Lima (2013), o contexto educativo da educação infantil é diferenciado e, nele, as interações recebem papel de destaque. Por se tratar de um período peculiar, a formação continuada dos professores que nela atuam não poderia ser diferente, já que esta também tem as suas especificidades. Nesse sentido, como destaca Lima (2013), a capacitação profissional não é suficiente, pois há também a necessidade de uma capacitação pessoal que possibilite ao professor refletir sobre a sua atuação.

Em relação ao fato de a formação de professores considerar o contexto, Lima (2013) destaca o seguinte:

A formação em contexto apresenta-se como uma possibilidade de interpretação ampla da formação continuada na instituição de Educação Infantil, pois favorece processos de mudança e transformação protagonizados pelos diversos atores que atuam na comunidade educativa (LIMA, 2013, p. 53).

A formação continuada que considera o contexto em que o professor está inserido é essencial para o trabalho com os docentes da educação infantil, pois, por meio dela, é possível ressignificar a prática pedagógica com as crianças pequenas e transformar o trabalho educativo, a fim de que essa etapa da educação promova, de fato, o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos.

Com base nas discussões feitas até o momento, podemos dizer que, para termos uma educação infantil de qualidade, é necessária uma formação continuada de professores que coloque os sujeitos em plena atividade no processo formativo. Essa formação continuada, denominada formação docente contínua colaborativa *in loco*, possibilitará à educação infantil superar a persistente ideia que a permeia desde o seu início, isto é, superar o caráter assistencialista a ela associado.

Nesse sentido, é preciso mencionar que, infelizmente, no Brasil, a formação de professores ligados à educação infantil apresenta esse viés assistencialista, havendo uma desvinculação do conhecimento teórico nessa etapa de ensino. Sobre isso, Raupp e Arce (2012) defendem que, no Brasil, existe

[...] uma tendência, na área da educação das crianças de 0 a 6 anos, de desvinculação desse nível de educação com o ensino e a aprendizagem. Essa tendência retira o ensino da educação das crianças de 0 a 6 anos, legitimando a desintelectualização docente. O ofício da professora é secundarizado e seu trabalho prioriza a observação, a organização de espaços pedagógicos e o acompanhamento dos interesses das crianças (RAUPP; ARCE, 2012, p. 52).

De acordo com Raupp e Arce (2012), é possível afirmar que, na educação infantil, prevalece uma visão assistencialista do ensino, e isso se reflete na formação dos professores que atuam nessa etapa de ensino, pois, durante a formação desses docentes, o conhecimento científico se torna secundário, prevalecendo ações voltadas apenas ao assistencialismo e aos cuidados.

Essa visão precária de formação de professores para a educação infantil é algo que vem dissipando-se há tempos. Segundo Arce (2001), há um mito antigo que ronda a educação infantil: o de que a mulher tem, por natureza, o dom de educar, e isso se reflete na imagem do professorado dessa área, cujos profissionais são majoritariamente mulheres. Por aí se verifica o “[...] fato de que o trabalho docente se transfere cada vez mais para as mulheres” (VIGOTSKI, 2010, p. 450). Isso minimiza a necessidade de uma formação de qualidade para esses profissionais, pois, se há um dom, não se precisa de formação. Para Arce (2001),

O mito encontra, no escamoteamento de uma educação ruim, terreno frutífero para reproduzir-se, empurrando a educação de crianças menores para o amadorismo, a improvisação, o vale-tudo, conduzindo o profissional de campo da educação a se afastar cada vez mais da condição de professor (ARCE, 2001, p. 182).

Ainda há, na educação infantil, uma forte tendência assistencialista, a qual minimiza o trabalho do professor, que fica à mercê da visão generalizada de trabalho improvisado, distanciando-se, por essa razão, do âmbito qualitativo do trabalho pedagógico, perdendo a sua função mediadora. Ainda sobre a formação de professores que atuam na educação infantil, Raupp e Arce (2012) salientam que há uma intensa resistência em vincular a educação infantil à escola, o que evidencia, ainda mais, a não valorização do ensino nessa fase da vida, uma vez que o ensino é “direcionado” apenas às escolas. Sobre isso, as autoras assim se manifestam:

[...] consideramos o ensino como eixo do trabalho docente nesse nível de educação e em qualquer outro nível, ressaltando, desse modo, a importância da superação do histórico pragmatismo que predomina na educação das crianças de 0 a 6 anos. O cuidado e a educação das crianças nas creches e pré-escolas são importantes, porém insuficientes para uma perspectiva de Educação Infantil como expressão do direito das crianças de 0 a 6 anos ao seu pleno desenvolvimento e do direito das professoras ao efetivo exercício da sua profissão (RAUPP; ARCE, 2012, p. 53).

O eixo central do trabalho educativo com as crianças na educação infantil, a nosso ver, precisa ser o ensino, o que não descarta a essencialidade do cuidar das crianças pequenas. Cabe salientar que, para nós, o cuidar e o educar são dois aspectos indissociáveis, que devem ser trabalhados de forma conjunta com as crianças de 0 a 3 anos. Nesse sentido, a educação infantil necessita ser um espaço sobretudo de ensino, sem, no entanto, desvincular-se do cuidar, pois esse cuidar é uma das especificidades do trabalho com as crianças pequenas.

Compreendendo a centralidade do ensino no processo educativo com as crianças pequenas, cabe aqui destacar que o professor de educação infantil, além de ensinar, deve “possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade)”, bem como ter “precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido” (ARCE, 2001, p. 182). Assim, o professor que apresentar tais características promoverá, de fato, um ensino de qualidade na educação infantil, já que apresentará intencionalidade em sua prática, traçando objetivos para alcançar o que

pretende desenvolver em seu aluno; será um professor que, por meio da mediação pedagógica, levará o conhecimento à criança. O processo de mediação é essencial para que a criança se aproprie do conhecimento e se desenvolva, a cada nova aprendizagem esse processo também se altera.

[...] os processos de mediação vão se transformando na medida que nos desenvolvemos. Eles variam em cada contexto e definem-se em situações específicas. Ao entrarmos em contato com o contexto escolar, a mediação assume características diferentes, passando a ter um caráter intencional e sistematizado, denominada mediação pedagógica. A mediação pedagógica assume, portanto, papel de destaque nos processos de aquisição de conhecimento vividos pelos alunos (SOUZA, 2006, p. 68).

Esse professor será um professor mediador e terá um olhar criterioso em relação às crianças, observando suas necessidades e dificuldades para saber como deve atuar, de modo a lhes trazer novos desafios, no intuito de desenvolvê-las integralmente.

Cabe aqui enfatizar que o que permite a esse profissional ser assim é justamente a sua formação. Quanto à educação infantil, ressaltamos que se trata de um período específico e que as crianças que nela estão inseridas apresentam as suas próprias características. Dessa maneira, o professor que atua nessa fase da educação também é um profissional específico, que precisa de uma formação íntegra, seja ela inicial e/ou continuada.

Em suma, acreditamos que a formação continuada na educação infantil necessita ser uma formação contínua colaborativa *in loco*, pois se trata de um processo humanizador e colaborativo, que envolve conhecer os contextos educativos, as necessidades dos profissionais e as suas angústias, envolvendo, por essa razão, estudos, planejamento, reflexões, aprendizado de novos conhecimentos, desenvolvimento pessoal, subjetivo e coletivo. A nosso ver, os estudos contínuos podem ser realizados coletivamente com outros professores para que haja troca de ideias, de experiências e de conhecimentos, afinal, “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (NÓVOA, 2017, p. 1122). Além disso, a formação continuada possibilita aos professores estarem sempre em processo de aprendizagem e de desenvolvimento, apropriando-se de conhecimentos cada vez mais complexos, possibilitando a melhoria de sua prática pedagógica.

Defendemos, neste trabalho, que a formação inicial e continuada de professores é de extrema importância para uma prática pedagógica que, de fato, promova o desenvolvimento humano tanto dos professores como das crianças, pois a atuação e a

relação entre docente e discente fazem com que ambos aprendam e se desenvolvam constantemente. Nesse sentido, reconhecemos que, para entender a necessidade da formação docente, é preciso compreender como acontece a formação humana e os processos que a envolvem. Em vista disso, na sequência, à luz da psicologia histórico-cultural, discorreremos brevemente sobre os processos de desenvolvimento e de formação humana.

2.5 A FORMAÇÃO HUMANA E A SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar na formação docente implica pensar na formação humana, pois ambas ocorrem de forma contínua e envolvem um complexo processo e uma série de aspectos que resultam em um desenvolvimento qualitativo – ou não – do sujeito. Nesse sentido, podemos dizer que a formação humana, assim como o desenvolvimento da identidade de cada um, é um processo contínuo, que começa no primeiro dia de vida do sujeito e termina em seu último momento de vida. Algo semelhante acontece com a formação de professores, pois a atuação docente é munida de princípios e de valores que vão sendo constituídos ao longo de sua vida, seja por um processo de formação pessoal, seja por um processo profissional. Esses valores e princípios se incorporam à sua prática educativa e se refletem em suas ações, sendo assim, “[...] a identidade corresponde à maneira de ser e de estar em uma profissão, sendo construída ao longo da vida e do exercício profissional; por conseguinte, está sujeita à influência das características pessoais e da trajetória profissional de cada um (SAITO, 2019, p. 13). Por se tratar de um trabalho complexo, que exige constante aprendizagem e formação, o processo formativo do professor se estende até o seu último momento de atuação docente, por isso, tal atuação precisa estar sempre em reflexão e em aperfeiçoando.

Dessa forma, é possível afirmar que tanto a formação humana como a formação docente são resultados de um processo inicial e contínuo, que requer relações sociais, aprendizagens, experiências, mediações, desenvolvimento, conhecimento, educação, enfim, inúmeros e complexos aspectos. Por essa razão, acreditamos ser importante analisar a formação humana, mesmo que brevemente, para, assim compreendermos os processos que envolvem a formação de professores. Nesse sentido, na sequência, são apresentados, à luz dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, os processos envolvidos na formação do homem. Saito (2019) destaca que

Essa teoria defende que o homem é concebido como um ser social que produz suas condições de vida por meio de instrumentos que configuram a realidade objetiva da mesma forma que é transformado pelas condições materiais de existência. Isso significa que o modo de desenvolvimento da sociedade influencia na construção da consciência e na conduta do homem, o que justifica considerar a historicidade como algo intrínseco na formação do psiquismo humano, ou seja, o caráter material da existência humana (SAITO, 2019, p. 26).

Em outras palavras, essa teoria defende que o homem é um sujeito biológico; porém o seu desenvolvimento se dá, também e principalmente, mediante os aspectos histórico e social. Desse modo, para o desenvolvimento humano, é necessária a relação entre os fatores biológicos e os sociais, sendo aqueles hereditários e estes, apropriados. O fator biológico e hereditário representa a condição primária para o desenvolvimento; são aquelas funções mais elementares que garantem a sobrevivência do sujeito, “são predominantemente produto da evolução biológica que nos aproximou da constituição do tipo humano” (VIGOTSKI, 2018, p. 67). Já o aspecto social permite ao sujeito desenvolver as suas funções mais superiores, ao apropriar-se dos conhecimentos históricos e sociais. Sobre essas funções, o autor destaca que

[...] estamos falando a respeito de funções superiores, especificamente humanas e que, como podemos supor com base nas pesquisas de que dispomos, são produto do desenvolvimento histórico do homem. Ou seja, são aquisições que o homem fez ao longo de seu desenvolvimento no processo histórico (VIGOTSKI, 2018, p. 67).

Nesse sentido, podemos dizer que a formação humana ocorre, principalmente, por meio do contato social e da apropriação dos conhecimentos históricos. Nesse processo, o conhecimento tem papel central, já que ele possibilita uma formação humana de qualidade.

O conhecimento é construído pelos homens através dos tempos e de uma busca permanente de transposição do desconhecido para o que se quer conhecer: ele é histórico e caracteriza-se por toda sua provisoriade, está em permanente construção, em permanente movimento, sob o olhar ‘modificador’ e comprometido do sujeito; não se dá linearmente nem acontece de forma hierarquizada, mas, sim, de forma complexa, em que múltiplos caminhos são realizados e diversas articulações se fazem (FREIRE, 1999, p. 87).

O conhecimento humano é elaborado historicamente e passado de geração para geração. Esse processo permite que ele esteja sempre em construção e em

aperfeiçoamento. É importante dizer que o conhecimento ao qual nos referimos é o conhecimento científico, aquele que ultrapassa os saberes espontâneos e é responsável por promover o pensamento científico.

[...] no campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento espontâneo e redundante na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar (VIGOTSKI, 2009a, p. 243).

O conhecimento científico permite ao sujeito tomar consciência da realidade concreta; dessa maneira, quanto mais conhecimento tem o indivíduo, maior será a possibilidade do pensamento abstrato e do científico e, conseqüentemente, maior será o processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

O homem é um sujeito social e histórico; em outras palavras, “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279, grifo do autor). Nesse sentido, a aprendizagem humana depende das relações sociais, ultrapassa o limite das experiências imediatas e está atrelada à apropriação da cultura elaborada pela humanidade. Essa cultura foi construída e acumulada historicamente por meio das relações humanas de trabalho; nesse sentido, o desenvolvimento humano, “[...] diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*” (LEONTIEV, 2004, p. 280, grifo do autor). Assim, o desenvolvimento do sujeito está relacionado, principalmente, às leis sociais e

[...] se trata de um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 2000, p. 141, tradução nossa)⁸.

⁸ “[...] se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación” (VYGOTSKI, 2000, p. 141).

O desenvolvimento humano é um processo bastante complexo, que envolve diversos aspectos e relações. O desenvolvimento envolve pensar no sujeito como um todo, compreendendo-o como singular e, ao mesmo tempo, coletivo, pois, para que ele se desenvolva, é necessária a intervenção do todo, ou seja, do âmbito social. Ao desenvolver-se, essa parte que é o sujeito representa, em si, o todo, que é modificado pelo indivíduo ao mesmo tempo que o modifica. Assim sendo, podemos dizer que o desenvolvimento humano é um processo social de mudanças singulares e coletivas, que envolve a apropriação dos conhecimentos precedentes ao sujeito singular, que contribui com novos conhecimentos para as gerações futuras, possibilitando, assim, não apenas o desenvolvimento do singular, mas o do todo social.

Ao falar sobre o desenvolvimento, Vigotski (2018) assim o define:

[...] desenvolvimento é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem. Todas essas particularidades, qualidades novas, surgem não como se tivessem caído do céu, mas são preparadas pelo período precedente de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 35).

Para que o desenvolvimento ocorra, é preciso que haja aprendizagem mediante as relações de mediação estabelecidas entre o sujeito e o conhecimento por outrem. As relações de mediação englobam as condições reais de vida do sujeito, dessa forma, “[...] seu desenvolvimento [...] depende de suas condições reais de vida” (LEONTIEV, 2016, p. 62).

Cabe enfatizar que não desconsideramos a importância dos aspectos biológicos no processo de desenvolvimento, mas pontuamos a aprendizagem como mais importante nesse processo, pois ela impulsiona o desenvolvimento. De acordo com Vigotski (2010),

[...] a aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental [...], suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas históricas do homem (VIGOTSKI, 2010, p. 484).

Dessa forma, sem a aprendizagem, não seria possível o desenvolvimento de diversos processos importantes para a formação humana. Essa relação entre aprendizagem e desenvolvimento é bastante complexa e, ao tratar dela, Vigotski (2010)

explana alguns conceitos, a saber: “nível de desenvolvimento atual” (VIGOTSKI, 2010, p. 478) e nível de “solução de tarefas – acessíveis sob orientação” (VIGOTSKI, 2010, p. 480). De acordo com o autor, o primeiro deles expressa aquilo que o sujeito já aprendeu, isto é, os conhecimentos já apropriados, que resultam em atividades realizadas com independência pelo sujeito. Já o segundo consiste naqueles conhecimentos que ainda estão em processo de aprendizagem. Esses dois processos determinam a “zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2010, p. 484). Segundo Vigotski (2010, p. 484), a aprendizagem “cria uma zona de desenvolvimento imediato [...], desperta e aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento”.

Em suma, podemos dizer que, para que o sujeito se desenvolva, é preciso que haja aprendizagem e, para haver aprendizagem, são necessárias a mediação e a apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Nesse sentido, podemos dizer que, ao tratar da formação continuada de professores, é preciso tomar certo cuidado na escolha dos conteúdos, pois estes devem ser escolhidos com base nos conhecimentos dos professores, de modo a torná-los ainda mais complexos, avançando sobre eles.

É preciso mencionar que, no processo de formação, os sujeitos se apropriam do conhecimento e desenvolvem as capacidades especificamente humanas. É importante destacar que “*se denominam capacidades as qualidades psíquicas da personalidade que são condição para realizar com êxito determinados tipos de atividades*” (SMIRNOV, 1960, p. 433, grifo do autor, tradução nossa)⁹. Segundo Smirnov (1960), as capacidades especificamente humanas desenvolveram-se em um processo histórico: elas surgiram em resposta às necessidades humanas, sendo assim, é preciso criar necessidades no homem para o desenvolvimento de suas capacidades.

A capacidade do homem se desenvolveu como consequência de que, para exercer influência sobre a natureza e modificá-la, era necessário conhecer mais profundamente as conexões e as dependências que há entre os fenômenos do mundo real. Quanto mais ampla e variada se faz a atividade das pessoas, mais ampla e variadamente são desenvolvidas as capacidades (SMIRNOV, 1960, p. 434, tradução nossa)¹⁰.

⁹ “*Se denominan capacidades las cualidades psiquicas de la personalidad que son condición para realizar con éxito determinados tipos de actividad*” (SMIRNOV, 1960, p. 433, grifos do autor).

¹⁰ “*La capacidad hombre se ha desarrollado como consecuencia de que, para influir sobre la naturaleza y cambiarla, era necesario conocer con más profundidad las conexiones y dependencias que hay entre los fenómenos del mundo real. Cuanto más amplia y variada se hace la actividad de las personas, más amplia y variadamente se desarrollan capacidades*” (SMIRNOV, 1960, p. 434).

Essas capacidades surgiram em resposta às necessidades do homem, por meio das quais o homem modificou a natureza e, conseqüentemente, modificou-se. Essas capacidades são denominadas “funções psíquicas superiores” (VIGOTSKI, 2010, p. 483) e são “[...] específicas do homem e reveladas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade, é um processo sumamente original” (VIGOTSKI, 2010, p. 483). Segundo o autor, essas funções são estabelecidas com base em duas leis: a primeira delas, definida como “função interpsíquica” (VIGOTSKI, 2010, p. 483), é constituída em âmbito social, coletivo; já a segunda vem da individualidade e ocorre de forma singular no pensamento interior, sendo definida como “função intrapsíquica” (VIGOTSKI, 2010, p. 483).

A gênese das funções psíquicas superiores é social e os processos interpsíquico e intrapsíquico retratam o desenvolvimento dessas funções superiores tanto na história da humanidade como na de cada sujeito, pois “a história das funções psíquicas superiores se manifesta aqui como a história da transformação dos meios de comportamento social em meios de organização psicológica individual” (VYGOTSKI, 1983, p. 62, tradução nossa)¹¹.

Vale mencionar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre principalmente por meio do aspecto social, no entanto, nesse processo, o aspecto biológico também é importante, pois se trata da estrutura que possibilita que essas funções sejam desenvolvidas mediante o aspecto social. Sobre as funções superiores, Vigotski e Luria (2007) comentam o seguinte:

Estas funções não são, do ponto de vista da filogênese, produto da evolução biológica da conduta, mas produto do desenvolvimento histórico da personalidade humana. Do ponto de vista da ontogênese, essas funções contam também com uma história própria do desenvolvimento, estreitamente conectada à sua formação biológica, mas não coincide com ela e, conjuntamente com essa linha biológica, essas funções constroem uma segunda linha no desenvolvimento psíquico da criança. Denominamos a estas *funções superiores*, e, com elas, queremos significar, em primeiro e mais destacado lugar, seu papel no plano do desenvolvimento; para distingui-las da biogênese que designa as funções mais inferiores, debruçamo-nos a denominar a sua história de formação e de desenvolvimento *sociogêneses das funções psíquicas superiores*, ressaltando, assim, a natureza social de seu surgimento (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 43-44, grifo dos autores, tradução nossa)¹².

¹¹ “La historia de las funciones psíquicas superiores se manifiesta aquí como la historia de la transformación de los medios de comportamiento social en medios de organizacia psicológica individual” (VYGOTSKI, 1983, p. 62).

¹² “Estas funciones no son, desde el punto de vista de la filogénesis, producto de la evolución biológica de la conducta, sino producto del desarrollo histórico de la personalidad humana. Y desde el punto de vista de

As funções psíquicas superiores têm a sua gênese no âmbito social e são elas que permitem o pleno desenvolvimento do sujeito. Cabe mencionar, com base nos escritos de Vigotski (1983), que tais funções superiores só podem ser desenvolvidas por meio do contato social e diante da mediação de outrem.

De acordo com Vigotski e Luria (2007), nas funções intersíquicas, os sujeitos utilizam signos para relacionar-se com o meio social; já nas funções intrapsíquicas, esses signos são utilizados como forma de autocontrole da conduta humana. Nesse sentido, por meio dos signos, o homem também se apropria das atividades sociais. Desse modo, as mediações ocorrem por meio de instrumentos e de signos e, nesse processo, há a possibilidade de o sujeito se apropriar do conhecimento historicamente construído pela humanidade e objetivado por seus antepassados, desenvolvendo as suas funções psíquicas superiores. Dessa maneira, o comportamento humano passa a ser controlado por meio dessas funções, superando o patamar mais elementar.

A história do desenvolvimento de cada uma das funções psíquicas superiores não é uma continuação direta e um refinamento adicional da função elementar correspondente, mas pressupõe uma mudança radical na direção do desenvolvimento e o conseqüente avanço do processo em um plano completamente diferente; cada função psíquica superior é, portanto, uma nova formação específica (VYGOTSKI, 1983, p. 62, tradução nossa)¹³.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é muito importante, pois, por meio dessas funções, os homens passam a dominar a sua própria conduta. Cabe mencionar que a qualidade das mediações e dos conhecimentos utilizados no processo de desenvolvimento humano determinam – e muito – a qualidade do processo formativo do sujeito. Nesse sentido, o conhecimento que deve ser mediado é aquele de cunho científico, que ultrapassa os conhecimentos do senso comum e o imediatismo.

la ontogénesis estas funciones cuentan también con una historia propia de desarrollo, estrechamente conectada con su formación biológica, pero no coincidente con ella y que conjuntamente con esa línea biológica construyen una segunda línea en el desarrollo psíquico del niño. Denominamos a estas funciones *funciones superiores*, y con ello queremos significar en primer y más destacado lugar su papel en el plan del desarrollo; para distinguirla de la biogénesis con que se designa la de las funciones más inferiores, nos inclinamos a denominar a su historia de formación o desarrollo, *sociogénesis de las funciones psíquicas superiores*, resaltando así la naturaleza social de sus comienzos” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 43-44, grifo dos autores).

¹³ “La historia del desarrollo de cada una de las funciones psíquicas superiores no es continuación directa y perfeccionamiento ulterior de la correspondiente función elemental, sino que presupone un cambio radical en la dirección del desarrollo y el conseqüente avance de proceso en un plano completamente distinto; cada función psíquica superior es, por tanto, una nueva formación específica” (VYGOTSKI, 1983, p. 62).

Ao mesmo tempo que os conteúdos cientificamente estruturados carregam em si mesmos o potencial cultural humano e se conformam como marco evolutivo das sociedades em toda sua historicidade, exercem, na estrutura da atividade, o papel de mediadores das relações do homem com os sistemas simbólicos neles materializados. Assim, quando se apropria de tais conteúdos, o indivíduo, apropria-se também de um modo de organização do pensamento universal presente nas estruturas de níveis superiores de pensamento (DIAS; SOUZA, 2017, p. 185-186).

Esses conhecimentos caracterizam-se pela objetivação de toda a produção cultural da humanidade e, por meio da mediação, devem ser passados de geração para geração a fim de que os sujeitos das gerações precedentes se apropriem desse conhecimento e, conseqüentemente, o processo de formação histórica da humanidade se dissipe e perpetue.

O homem usa as experiências das gerações passadas não só naquelas porções em que tal experiência está consolidada e é transmitida por herança física. Todos nós usamos na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiência que foi acumulada pelas gerações anteriores e não se transmite por herança física (VIGOTSKI, 2010, p. 41-42).

O homem é um sujeito histórico e social; nesse sentido, a formação humana e, portanto, a formação de professores envolvem o conhecimento e a apropriação de toda a cultura elaborada historicamente pela humanidade, ou seja, a apropriação dos conceitos científicos. Por meio do contato social e da mediação entre os homens, é possível que haja a apropriação dos conhecimentos elaborados pelas gerações anteriores.

Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É aliás, o caso da atividade humana fundamental: *o trabalho*. Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades (LEONTIEV, 2004, p. 283, grifo do autor).

Como afirma Leontiev (2004), o homem, diferentemente dos animais, possui uma atividade criadora e produtiva. Essa atividade é o trabalho humano, por meio do qual o homem modifica a natureza e a si próprio. Marx (1996, p. 202) define que “os elementos componentes do processo de trabalho são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho”.

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com um fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1996, p. 208).

O trabalho a que se referem Leontiev (2004) e Marx (1996) não é o trabalho que contempla o processo capitalista, um trabalho alienado, sem sentido algum para aquele que o executa. O trabalho ao qual nos referimos até o momento é aquele em que o sujeito se encontra em atividade. Nesse trabalho, esse mesmo sujeito participa de todo o processo e é munido de finalidade, que não seja apenas o dinheiro, mas a satisfação de uma necessidade posta, necessidade que fez com que o sujeito modificasse a natureza e a si próprio, estando em constante atividade. Esse trabalho deve ter sentido a quem o faz e é ele que fundamenta a vida da humanidade. Segundo Engels (1986),

Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais do que isso: é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1986, p. 19).

O trabalho criou o homem e fundamenta a sua vida. Nesse sentido, destacamos que esse trabalho é aquele em que o sujeito está em atividade; aquele que é munido de uma finalidade e que tem sentido para o indivíduo. Para que haja aprendizagem humana, é preciso que os sujeitos estejam em constante atividade durante todo o processo de seu trabalho.

Todos os sujeitos precisam estar em atividade para aprender e para desenvolver-se. Essa condição é necessária para todos, independentemente do período de desenvolvimento em que se encontram, já que o homem inicia o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento no seu nascimento, encerrando-o no momento de sua morte. Nesse sentido, “a aprendizagem e o desenvolvimento não se encontram pela primeira vez na idade escolar, mas estão de fato interligados desde o primeiro dia de vida” (VIGOTSKI, 2010, p. 477). Podemos dizer, então, que a aprendizagem e o desenvolvimento se iniciam no momento em que o sujeito é posto diante das relações sociais, estendendo-se até o último momento de sua vida.

Com base nas discussões realizadas até o momento, podemos dizer que, assim como a formação humana, a qual se dá por meio de um processo complexo e contínuo, também deve ocorrer a formação docente, pois esta requer, do mesmo modo, constante aprendizagem e desenvolvimento.

No que tange à formação docente, podemos dizer que o processo de formação de professores, seja inicial, seja continuada, deve basear-se no conhecimento científico. Além disso, deve ser algo significativo para o professor e que o coloque em plena atividade. Acreditamos que, ao participar dos momentos de formação continuada, esses profissionais devam estar em constante atividade e não alheios a esse processo:

[...] o caráter científico, sistêmico, a estabilidade e a generalização das ocorrências do fenômeno não devem prescindir do entendimento dos verdadeiros motivos dos sujeitos em formação, bem como do sentido que têm para eles tais formações (DIAS; SOUZA, 2017, p. 183).

Nesse sentido, a formação continuada deve possibilitar ao professor que atua na educação infantil estar em plena atividade no processo formativo, já que, para aprender, ele precisa estar em atividade, assim como acontece no desenvolvimento humano. Isso quer dizer que a formação deve ter sentido para esses profissionais e deve causar a reflexão da prática pedagógica; para tanto, o contexto em que estão inseridos precisa ser analisado para que, com base nisso, essa formação seja planejada, pensada e elaborada em colaboração, de forma a atuar em suas necessidades e em suas dificuldades, promovendo a qualificação do trabalho com as crianças na primeira infância. Em razão dos desafios de se promover uma formação continuada de fato qualitativa e que coloque o docente em reflexão, na sequência, discorreremos sobre a formação continuada para os professores da educação infantil na atualidade, a considerar os aspectos político, social e econômico, pois, como já mencionado em momentos anteriores, o campo da educação não é neutro e não deve ser analisado isoladamente.

Na primeira seção, objetivamos identificar e analisar referências bibliográficas e os principais documentos legais que versam sobre a formação de professores da educação infantil, com ênfase na formação continuada. Conforme nossas discussões, podemos afirmar que a educação não é um campo neutro, pois está inserida em uma sociedade cuja organização social é regida pela economia, da qual derivam as políticas públicas voltadas à educação, que se convertem em propostas curriculares. Sendo assim, a educação recebe influência do poder público e do social, sendo composta por princípios que, nem sempre, estão atrelados à formação humanizadora de todos; pelo contrário, estão alinhados com o

objetivo de manter as desigualdades sociais para que, assim, a base capitalista seja preservada.

Nesse sentido, como a educação não é um campo neutro, as políticas públicas voltadas à formação docente também não o são, pois são os professores que propagam os princípios educacionais, havendo, assim, a necessidade de formação específica dos professores, seja ela inicial, seja continuada. Essa formação, por sua vez, implicitamente, objetiva a manutenção social e, por esse motivo, prima pelo seu aspecto quantitativo, e não qualitativo. Em suma, as políticas públicas apresentam princípios que regem a favor do modo de produção vigente, ou seja, do modo de produção capitalista. Por isso, a partir de 1990, o campo educacional passou a ser alvo de reformas, com o objetivo de intensificar essa força voltada à manutenção social, a fim de oferecer uma educação mínima aos menos favorecidos economicamente. Esses ideais de reforço à manutenção social e à educação mínima para a classe baixa surgiram em leis e em medidas que tomaram conta da educação pública brasileira em todas as suas esferas, inclusive, na formação de professores.

Como vimos, existem muitas leis que orientam a formação de professores no Brasil, as quais garantem a formação inicial mínima para todos os professores, bem como o direito à formação continuada. No entanto, as medidas tomadas em resposta a essas leis são questionáveis, já que se remetem a uma formação um tanto aligeirada e que prioriza aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. O mesmo ocorre com a formação continuada que, corriqueiramente, encontra-se atrelada apenas à oferta de horas estabelecidas pelas leis; assim, a qualidade do conteúdo a ser ofertado e a forma como ofertá-lo ficam em segundo plano. Desse modo, essas formações acabam ficando restritas a ações realizadas por meio de palestras expositivas ou motivacionais, o que não propicia uma formação, de fato, contínua, que possa implicar na qualificação da prática pedagógica desses professores. Nesse sentido, ainda há muito a ser feito para que os professores que atuam na educação infantil tenham acesso a uma formação continuada realmente qualitativa.

Acreditamos que a formação inicial e continuada de professores da educação infantil mereça destaque quando o assunto é a qualidade da educação das crianças pequenas. Por meio de professores bem preparados, com uma prática pedagógica respaldada em pesquisas teóricas realizadas constantemente em estudos coletivos e reflexivos, será possível que o trabalho pedagógico se realize de forma mais profícua, possibilitando o desenvolvimento de todas as potencialidades das crianças. Para que isso

ocorra, a formação inicial e continuada do docente precisa ser, de fato, qualitativa, além de colocar os professores em plena atividade no trabalho com as crianças, o que resultará em uma educação humanizadora para todos. Ressaltamos que, para esses professores, a formação inicial é muito importante; no entanto, a formação continuada tem papel fundamental na construção dessa educação humanizadora, pois, por meio dela, os professores podem ser constantes pesquisadores e qualificar, ainda mais, a sua prática pedagógica, ampliando os seus conhecimentos.

Defendemos que a formação continuada para os docentes que atuam na educação infantil deve ser contínua colaborativa *in loco*, o que envolve conhecer os contextos educativos, as necessidades dos profissionais e as suas angústias, para, mediante isso, desenvolver estudos, planejamento e reflexões que oportunizem a aprendizagem de novos conhecimentos, os desenvolvimentos pessoal, subjetivo, coletivo e a humanização de todos os envolvidos no processo educativo. Além disso, essa proposta de formação continuada permite que os professores estejam sempre em processo de aprendizagem e de desenvolvimento, apropriando-se de conhecimentos cada vez mais complexos. Isso possibilitaria a melhoria de sua prática pedagógica, incluindo as suas ações ao trabalhar com o movimento corporal infantil, aspecto fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, principalmente daquelas de até 3 anos de idade, pois, nesse período, é por meio do movimento que elas se relacionam socialmente e conhecem o mundo ao seu redor.

Dada a importância do movimento para as crianças que se encontram na primeira infância, na sequência, analisamos e conceituamos o movimento, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, e buscamos compreender como se dá o seu desenvolvimento.

3 O CONCEITO DE MOVIMENTO HUMANO SEGUNDO A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O movimento é um aspecto muito importante no desenvolvimento humano, principalmente quando falamos da primeira infância, pois são, principalmente, nos primeiros anos de vida que o sistema motor se desenvolve e se torna extremamente complexo e humanizado. É na primeira infância que o sistema motor se encontra em maior evidência, pois a criança se expressa, comunica-se, relaciona-se e explora os objetos por meio de seus gestos e de seus movimentos, desenvolvendo, assim, a sua consciência sobre si e sobre o mundo ao seu redor. Nesse sentido, quanto menor é a criança, mais presente está o movimento em suas vivências e em suas interações. A presença do movimento vai tornando-se menor à medida que outras funções vão sendo desenvolvidas, no entanto, não deixa de ser importante, pois o movimento sempre está presente em tudo que fazemos e, conforme se desenvolve, torna-se mais complexo e humanizado. Diante de tal importância, nesta seção, analisamos o conceito de movimento, com base na perspectiva histórico-cultural, cujos princípios são direcionados pela abordagem materialista-dialética.

Para atingir esse objetivo, nesta seção, em um primeiro momento, examinamos o conceito de movimento de acordo com a perspectiva histórico-cultural, definindo como essa perspectiva compreende o movimento humano e o seu desenvolvimento. Em um segundo momento, analisamos os períodos de desenvolvimento das crianças que se encontram na primeira infância, seguindo a mesma perspectiva teórica, enfatizando a importância do desenvolvimento dos movimentos nesses períodos.

3.1 O MOVIMENTO HUMANO E O SEU DESENVOLVIMENTO

O movimento é um aspecto que merece destaque no desenvolvimento humano, pois está presente em todas as ações humanas e vai tornando-se mais complexo e humanizado à medida que o sujeito aprende os conhecimentos da cultura humana e desenvolve as suas características especificamente humanas, tornando-se, assim, humanizado. As relações sociais permitem o desenvolvimento psíquico do sujeito de forma dialética, pois o adulto, ao mediar o conhecimento para a criança, transfere a cultura elaborada histórica e socialmente pela humanidade (o todo) para um sujeito humano singular (a parte); dessa maneira, exerce um processo dialético entre o aspecto biológico

e o social, pois a criança, ao nascer, é um sujeito biológico da espécie humana e, à proporção que se apropria do aspecto social, desenvolve as suas funções psíquicas superiores e se torna humanizada.

A abordagem materialista-dialética do desenvolvimento psíquico da criança levanta o problema da espontaneidade desse desenvolvimento, da existência de motivos para o automovimento. O reconhecimento da determinação do desenvolvimento psíquico pelas condições de vida e pela educação não nega a lógica especial desse desenvolvimento na existência de determinado automovimento (ZAPOROZHETS, 1986, p. 16, tradução nossa)¹⁴.

Segundo o materialismo dialético, o aspecto social é determinante para os desenvolvimentos psíquico e motor da criança. Os movimentos das crianças pequenas, que, a princípio, são involuntários e sem finalidade, vão desenvolvendo-se e tornando-se cada vez mais aprimorados, ganhando finalidade e sentido social, isto é, passam a ser voluntários.

Ao nascer, as crianças são imersas em um mundo bem diferente do útero materno; elas aprendem e se apropriam da cultura humana e, com isso, apropriam-se da cultura dos movimentos humanos. Em outras palavras, elas aprendem a ser humanizadas, a agir, a pensar e a movimentar-se como humanos; elas rompem com as leis biológicas, e o desenvolvimento passa a ser gerido pelas leis sócio-históricas; por isso, surge a necessidade de aprender para desenvolver as suas funções psíquicas mais superiores, as quais são características exclusivas dos seres humanos.

O desenvolvimento motor se inicia muito antes de o bebê nascer. Em termos fisiológicos, esse desenvolvimento começa desde a concepção do embrião, pois, a partir desse momento, começa a se constituir o sistema nervoso central, responsável, dentre outras coisas, pelo desenvolvimento do sistema motor. Sendo assim, o sistema nervoso central é muito importante para o desenvolvimento da criança, já que ele é a base biológica que possibilita ao sujeito aprender e se desenvolver socialmente. Em termos fisiológicos,

O sistema nervoso é um todo. Sua divisão em partes tem um significado exclusivamente didático, pois as várias partes estão intimamente

¹⁴ “El enfoque dialéctico-materialista sobre el desarrollo psíquico del niño, plantea el problema de la espontaneidad de este desarrollo, de la existencia en él de motivos para el automovimiento. El reconocimiento de la determinación del desarrollo psíquico por las condiciones de vida y por la educación, no niega la lógica especial de este desarrollo ni la existencia en él de determinado automovimiento” (ZAPOROZHETS, 1986, p. 16).

relacionadas do ponto de vista morfológico e funcional. O sistema nervoso pode ser dividido em partes, levando-se em conta critérios anatômicos, embriológicos e funcionais (MACHADO, 2002, p. 11).

O sistema nervoso é bastante complexo, sendo assim, ele pode ser compreendido como um emaranhado de estruturas que se relacionam, coordenando todas as atividades do corpo humano, isto é, as atividades conscientes e as inconscientes (VICENTINI; STEFANINI; VICENTINI, 2012). O sistema nervoso central é estritamente importante para o desenvolvimento humano, algo muito complexo, que envolve importantes relações funcionais do corpo humano.

Machado (2002), em termos didáticos, esclarece que o sistema nervoso faz parte de um todo e o divide em sistema nervoso central e em sistema nervoso periférico. O autor destaca que o sistema nervoso central está localizado na medula espinhal e no encéfalo, que, por sua vez, é composto pelo cerebelo, pelo cérebro e pelo tronco encefálico, sendo este composto pela ponte, pelo mesencéfalo e pelo bulbo. De modo grosseiro, é possível dizer que “sistema nervoso central é aquele que se localiza dentro do esqueleto axial (cavidade craniana e canal vertebral); sistema nervoso periférico é aquele que se localiza fora deste esqueleto” (MACHADO, 2002, p. 11).

O sistema nervoso periférico é aquele composto por terminações nervosas, por gânglios e por nervos, os quais são classificados como espinhais ou cranianos. Os nervos são muito importantes, pois, por meio deles, estabelecem-se as sensações e os atos motores. Há inúmeras relações definidas por meio das sensações e dos movimentos, ligando o indivíduo ao meio no qual está inserido. Além disso, é preciso ressaltar que, “para toda entrada de impulsos sensitivos, sejam eles conscientes ou inconscientes, são elaboradas respostas do organismo, construídas no sistema nervoso, que se expressam como movimentos e como atividade visceral” (VICENTINI; STEFANINI; VICENTINI, 2012, p. 124).

O sistema nervoso periférico é um dos principais responsáveis pela realização dos movimentos humanos, pois nele se encontram os músculos. Os estímulos emitidos pelo sistema muscular são enviados ao sistema nervoso periférico que transmite a informação ao sistema nervoso central. É preciso ressaltar que o sistema nervoso periférico não é responsável por todos os movimentos em sua totalidade, pois o sistema motor é bastante complexo e estruturas específicas têm a função de controlá-lo.

Com relação à motricidade, sabe-se que existem estruturas específicas para o seu controle e sua execução, o córtex cerebral e as vias motoras.

As vias motoras podem ser divididas em dois grupos: vias motoras somáticas ou do sistema nervoso da vida de relação; e vias motoras viscerais, ou do sistema nervoso autônomo. As vias motoras somáticas originam-se no córtex cerebral, atingem diferentes níveis do neuro-eixo e por meio dos nervos cranianos e espinhais, retransmitem os impulsos nervosos à musculatura esquelética, submetendo atividades corporais, da vida de relação ao controle motor. As vias motoras viscerais destinam-se ao músculo liso, ao músculo cardíaco ou às glândulas, regulando a atividade visceral (VICENTINI; STEFANINI; VICENTINI, 2012, p. 124).

O córtex cerebral é responsável pelas funções motoras ligadas à percepção. As vias motoras são mecanismos bastante amplos e estabelecem o decurso do movimento humano, sendo este visceral, voltado à manutenção da vida, ou somático, que, após um longo processo, resulta em movimentos que podem ser voluntários ou involuntários, sendo estes controlados por centros inferiores ou superiores, mediante o desenvolvimento qualitativo do sujeito.

Os movimentos ocorrem mediante estímulos enviados ao cérebro, mais especificamente ao córtex cerebral. Esses estímulos são captados pelo sistema nervoso periférico e enviados ao sistema nervoso central. Sendo assim, o sistema nervoso como um todo é aquele que exerce funções que possibilitam ao sujeito se relacionar com o meio, bem como funções de controle das atividades viscerais. Desse modo, o sistema nervoso exerce funções tanto internas como externas. Machado (2002) divide o sistema nervoso em somático e em visceral:

Pode-se dividir o sistema nervoso em sistema nervoso da vida de relação, ou somático e sistema nervoso da vida vegetativa, ou visceral. O sistema nervoso da vida de relação é aquele que se relaciona com organismo com o meio ambiente. Apresenta um componente aferente e outro eferente. O componente aferente conduz aos centros nervosos impulsos originados em receptores periféricos, informando-os sobre o que se passa no meio ambiente. O componente eferente leva aos músculos estriados esqueléticos o comando dos centros nervosos, resultando em movimentos voluntários. O sistema nervoso visceral é aquele que se relaciona com a inervação e com o controle das estruturas viscerais (MACHADO, 2002, p. 13).

O sistema nervoso somático é aquele que possibilita que o sujeito se relacione com o meio ao seu redor, sendo este eferente ou aferente. Cabe ressaltar que o sistema nervoso não deve ser entendido como um sistema isolado do todo, que é o corpo humano. Luria (1981) sinaliza que as funções e os sistemas do corpo humano não devem ser tratados de forma isolada. Segundo ele, as funções humanas não são simples nem isoladas; pelo contrário, fazem parte de um todo, são “um *sistema funcional completo*”

(LURIA, 1981, p. 13, grifo do autor). Cada função do corpo humano envolve diversas relações de diferentes componentes em níveis distintos, sendo assim, são estruturas extremamente complexas, compostas por partes flexíveis e que se relacionam constantemente entre si e com as demais funções.

A presença de uma tarefa constante (invariável), desempenhada por mecanismos diversos (variáveis), que levam o processo a um resultado constante (invariável), é um dos aspectos básicos que caracterizam a operação de qualquer 'sistema funcional'. O segundo aspecto característico é a composição complexa do 'sistema funcional', que sempre inclui uma série de impulsos aferentes (ajustadores) e eferentes (efetuadores) (LURIA, 1981, p. 13, grifo do autor).

Uma função pode ser entendida como a plenitude de um sistema funcional completo. Sendo assim, uma função é mais abrangente que um sistema, pois não atua de forma particular, mas sim de forma complexa, envolvendo todo o comportamento humano, produzindo resultados não apenas em um aspecto, mas em diversos. Sendo assim, quando falamos do movimento voluntário, social, não estamos tratando apenas do sistema motor em sua unidade, mas sim do movimento como uma função complexa. Ao tratar dos movimentos intencionais, Luria (1981) diz o seguinte:

Os movimentos de uma pessoa que tenciona alterar sua posição no espaço, ou executar uma certa ação, não podem jamais efetuar-se simplesmente por meio de impulsos eferentes, motores. Visto que o aparelho locomotor, com as suas articulações móveis, tem, como regra, um número muito grande de graus de liberdade, que esse número é multiplicado em função de grupos de articulações participarem no movimento, e que cada estágio do movimento altera o tono inicial dos músculos, o movimento é em princípio não controlável meramente por impulsos eferentes. Para que um movimento se realize deve haver uma correção constante do movimento iniciado; impulsos aferentes fornecem informações sobre a posição no espaço do membro que se está movendo e sobre a modificação no tono dos músculos, a fim de que possa ser introduzida qualquer correção que se faça necessária no curso do movimento. Somente uma estrutura assim complexa do processo de locomoção pode satisfazer a condição fundamental da preservação da tarefa invariável, garantindo a sua execução por meios variáveis e a conseqüente obtenção de um resultado invariável por esses meios dinamicamente variáveis. O fato de que todo movimento tem o caráter de um sistema funcional complexo e de que os elementos que realizam tal movimento podem ser cambiáveis entre si é claro por poder ser o mesmo resultado alcançado por métodos totalmente diferentes (LURIA, 1981, p. 13-14, grifo do autor).

Os movimentos, como ações munidas de intencionalidade, para que possam ocorrer, envolvem uma série de relações sistêmicas. O movimento como função, isto é, o

movimento voluntário superior, realizado para atender à necessidade de atingir determinado objetivo, não é encontrado na criança em seu início de vida, pois são movimentos desenvolvidos por meio das relações sociais e culturais. Inicialmente, na criança, esses movimentos ocorrem involuntariamente, sendo controlados apenas por impulsos eferentes, que apenas possibilitam que o movimento ocorra, sem a participação dos impulsos aferentes, que são responsáveis pelo controle e pela correção das ações motoras, impulsos que se manifestam mais tarde, em períodos de desenvolvimento mais superiores.

É importante destacar que tanto os impulsos eferentes como os aferentes são essenciais para o desenvolvimento do movimento voluntário, já que ambos se relacionam e o seu produto são movimentos complexos e superiores. No entanto, essa relação só se estabelece com o desenvolvimento dos impulsos aferentes, pois estes não são encontrados no movimento em períodos primitivos do desenvolvimento humano.

[...] todo movimento voluntário e, ainda mais, todo movimento manipulatório, deve ser um *sistema funcional complexo* que incorpora uma série de condições, na ausência das quais o movimento não pode ser levado a cabo. A fim de que tais movimentos possam ser executados, a primeira condição essencial é a sua *aferentação cinestésica*, ou, em outras palavras, a integridade do sistema de impulsos cinestésicos que vão ter ao cérebro a partir do membro em movimento, indicando o grau de tono dos músculos e fornecendo informações sobre a posição das articulações. Se esses impulsos aferentes (cujas recepção e integração são efetuadas pelas áreas sensoriais gerais no córtex pós-central) estiverem ausentes, o movimento perde a sua base aferente e os impulsos efetores que passam do córtex aos músculos se tornam virtualmente não controlados (LURIA, 1981, p. 20, grifo do autor).

Os impulsos aferentes são de suma importância para o desenvolvimento complexo do movimento; sem eles, os movimentos ficam restritos aos impulsos eferentes e acabam sendo realizados de forma desordenada, sem que haja a definição objetiva desses movimentos. Sobre a execução adequada e superior dos movimentos, Luria (1981) explica o seguinte:

Todo movimento, seja um movimento no espaço, o alcance de um alvo, ou uma operação manipulatória, é sempre efetuado em um certo sistema de coordenadas espaciais. Ele sempre ocorre no plano sagital, horizontal ou vertical, e sempre requer a síntese dessas aferentações visuo-espaciais que, neste momento, é levada a cabo pelas zonas terciárias na região parieto-ocipital do córtex, a qual recebe impulsos

dos sistemas visual e vestibular e do sistema da sensibilidade cinestésica cutânea (LURIA, 1981, p. 20-21).

Os movimentos voluntários permitem ao sujeito movimentar-se de forma precisa no espaço em que está inserido, e é a aferentação que possibilita isso. Segundo Luria (1981, p. 24) “esta condição é satisfeita pelas porções terciárias ‘víscuo-cinestésico-vestibulares’ do córtex parieto-ocipital”. O autor destaca ainda que esses movimentos voluntários, superiores, executados de forma complexa ocorrem conscientemente. Em suas palavras,

Toda ação consiste em *uma cadeia de movimentos consecutivos*, cada elemento da qual deve ser desnervado uma vez completado de forma a permitir que o próximo elemento tome o seu lugar. Nos estágios iniciais de formação, essa cadeia de elementos motores é de natureza individualizada e cada elemento motor requer o seu próprio impulso isolado, especial. Na formação de uma habilidade motora, essa cadeia de impulsos isolados é reduzida e os movimentos complexos começam a ser executados como uma ‘melódia cinética’ única (LURIA, 1981, p. 21, grifo do autor).

Nos períodos iniciais do desenvolvimento ontogenético, os movimentos ocorrem desordenadamente, ou seja, os elementos motores se encontram em uma cadeia individualizada. Com o desenvolvimento, essa cadeia individual dos elementos motores vai tornando-se menor e os movimentos, agora complexos, passam a ser exercidos mediante um sistema cinético único. A organização dos movimentos cinéticos essenciais passa a ser gerida por distintos sistemas cerebrais em diferentes momentos de seu desenvolvimento “pelos gânglios da base nos estágios iniciais da filogênese (os estágios de ‘sinergismo motor’ elementar) e pelas áreas pré-motoras do córtex nos últimos estágios de formação de habilidades motoras complexas” (LURIA, 1981, p. 21). Ainda sobre os movimentos voluntários complexos, o autor acrescenta que

Todo movimento é direcionado para uma determinada meta e leva a cabo uma certa *tarefa motora*. Ao nível do comportamento instintivo, elementar, essas tarefas motoras são ditadas por programas inatos; ao nível de uma ação consciente complexa formada durante a vida, elas são ditadas por *intenções* que se formam com a estreita participação da fala, regulando o comportamento humano (LURIA, 1981, p. 21-22, grifo do autor).

Todo movimento superior é munido de intencionalidade, ou seja, há um objetivo em sua execução, uma meta a ser alcançada pelo sujeito. No início do desenvolvimento da ontogênese humana, os movimentos são elementares, voltados apenas a questões de

sobrevivência e não apresentam finalidade consciente. À medida que há o desenvolvimento da criança, dos movimentos e de outras funções superiores, como, por exemplo, a fala, esses movimentos superiores e voluntários são desenvolvidos. Quanto a esses movimentos, Luria (1981) destaca que

O movimento voluntário (praxia) constitui um sistema funcional complexo que incorpora inúmeras condições ou fatores dependentes do funcionamento em concerto de todo um grupo de zonas corticais e estruturas subcorticais, *cada uma das quais dá a sua contribuição peculiar para a realização do movimento* e contribui com o seu fator peculiar para a estrutura do referido movimento (LURIA, 1981, p. 22, grifo do autor).

Conforme o desenvolvimento humano se concretiza, os movimentos, antes involuntários, passam a ser conscientes e voluntários. Para a realização desses movimentos complexos, aciona-se uma série de mecanismos do corpo humano, os quais atuam conjuntamente, de forma minuciosamente organizada, sendo que, nesse processo, cada um contribui a sua maneira para a realização desses movimentos voluntários. Mediante o desenvolvimento dos movimentos complexos, há uma regulação objetiva da conduta humana. A natureza objetiva do movimento pode ser

[...] vista se qualquer ato locomotor humano for cuidadosamente analisado: o alcance de um alvo (que é levado a cabo por um conjunto diferente de movimentos na dependência de diferenças na posição inicial do corpo), a manipulação de objetos (que pode ser desempenhada por diferentes padrões de impulsos motores) ou o processo de escrever, que pode ser efetuado com lápis ou caneta, com a mão direita ou com a esquerda, ou mesmo com o pé, sem por isso perder-se o significado do que se escreve (LURIA, 1981, p. 14).

Os atos motores, assim como outras funções, fazem parte tanto dos atos comportamentais mais simples como das manifestações mais elaboradas da conduta humana. No entanto, a estrutura sistêmica do movimento está mais presente nas ações complexas e é característica essencial das formas mais superiores da atividade mental humana.

Naturalmente as coisas são muito mais complexas quando se trata da localização das formas superiores de atividade mental. As formas superiores dos processos mentais possuem uma estrutura particularmente complexa; elas são delineadas durante a ontogênese. Inicialmente elas consistem em uma série expandida, completa, de movimentos manipulatórios que gradualmente se tornaram

condensados e adquiriram o caráter de ‘ações mentais’ interiores (LURIA, 1981, p. 15).

O movimento, assim como as demais funções, vai desenvolvendo-se à medida que vai acontecendo a apropriação do conhecimento cultural produzido historicamente pela humanidade. Para ocorrer esse desenvolvimento, é imprescindível a relação entre as funções que vão alterando-se no decurso do desenvolvimento conforme as próprias funções se alteram. Sendo assim, essas funções não podem ser entendidas como aspectos isolados ou que não se relacionam entre si, pois todas as funções superiores são produto de uma formação histórica e social, sendo estas complexas e hierárquicas, possuindo como base uma organização sistêmica muito complexa de meios e de métodos (LURIA, 1981).

Anteriormente, com base nos escritos de Luria (1981), mencionamos que os movimentos complexos e voluntários ocorrem nas porções terciárias do córtex cerebral. Após compreender a formação desses movimentos complexos, acreditamos ser pertinente entender quais são as unidades funcionais cerebrais cuja função se volta à realização desses movimentos voluntários.

Segundo Luria (1981), existem três unidades principais, básicas, sem as quais o desenvolvimento e a realização das atividades mentais não seriam possíveis: “elas podem ser descritas como uma unidade para *regular o tono ou a vigília*, uma unidade para *obter, processar e armazenar as informações* que chegam do mundo exterior e uma unidade para *programar, regular e verificar a atividade mental*” (LURIA, 1981, p. 27, grifo do autor). Em todas as atividades conscientes, dentre elas, o movimento complexo, há a contribuição de cada uma dessas unidades. Cabe salientar que todas essas unidades têm estruturas específicas, que são realizadas de modo organizado e hierarquizado. Luria (1981) destaca que

[...] cada uma dessas unidades básicas exibe ela própria uma *estrutura hierarquizada* e consiste em pelo menos três zonas corticais construídas uma acima da outra: as áreas *primárias* (de projeção) que recebem impulsos da periferia ou os enviam para ela; as *secundárias* (de projeção – associação), onde informações que chegam são processadas ou programas são preparados, e, finalmente, as *terciárias* (zonas de superposição), os últimos sistemas dos hemisférios cerebrais a se desenvolverem e responsáveis, no homem, pelas formas mais complexas de atividade mental que requerem a participação em concerto de muitas áreas corticais (LURIA, 1981, p. 27-28, grifo do autor).

A estrutura hierárquica de cada unidade é constituída por áreas primárias, secundárias e terciárias. Todas essas estruturas são importantes para o desenvolvimento dos movimentos conscientes; no entanto, os movimentos mais superiores são responsáveis, principalmente, pelas áreas terciárias, nas quais se encontram as zonas de superposição. Esclarecidas as estruturas de cada unidade, na sequência, dissertamos brevemente sobre cada unidade, compreendendo o aspecto motor em cada uma.

A primeira unidade é definida como “**a unidade para regular o tono, a vigília e os estados mentais**” (LURIA, 1981, p. 28, grifo do autor). Segundo o autor, para que, nos homens, ocorram os processos mentais, é essencial que haja a vigília adequada e a regulação do tono cortical. São nos momentos de vigília que ocorre o processamento das informações. Nesses momentos, as informações são recebidas e analisadas e, por meio dos processos mentais, elas podem ser verificadas e corrigidas, resultando na continuação apropriada de seu curso. A regulação do tono cortical também é uma característica essencial para que ocorram os processos mentais. O autor destaca a importância da formação reticular para o tono cortical e para o estado de vigília, enfatizando “[...] que a formação reticular do tronco cerebral é um poderoso mecanismo para manter o tono cortical e regular o estado funcional do cérebro, e que ela é um fator na determinação do nível de vigília” (LURIA, 1981, p. 33).

De acordo com Luria (1981), a formação reticular apresenta porções ativadoras e inibitórias que ocorrem de forma articulada a outros mecanismos cerebrais, dentre eles, o córtex cerebral, pois alguns dos núcleos que fazem a formação reticular ocorrer realizam certas ativações e inibições no cérebro, em específico no córtex cerebral, responsável também pelas funções motoras. Nesse sentido, esses sistemas que caracterizam a “*primeira unidade funcional, não apenas mantem [sic] o tono cortical, mas também sofrem eles próprios a influência diferenciadora do córtex, e a primeira unidade funcional do cérebro opera em cooperação estreita com os níveis mais elevados do córtex*” (LURIA, 1981, p. 48, grifo do autor), desse modo, operando também em áreas responsáveis pelas funções motoras.

Cabe mencionar que essa primeira unidade do cérebro atua “principalmente no tronco cerebral, no diencefalo e nas regiões mediais do córtex” (LURIA, 1981, p. 49); logo, sua atuação não está direcionada à recepção de informações externas. Sendo assim, ela desempenha, de modo gradual, a função de fazer modificações no “[...] estado de atividade cerebral, sem ter nenhuma relação direta nem com a recepção e o processamento

de informações externas, nem com a formação de intenções, planos e programas de comportamento complexos e dirigidos a metas” (LURIA, 1981, p. 49).

A unidade funcional responsável por receber e por analisar informações é a segunda, cuja função é, justamente, receber, analisar e armazenar as informações. “Esta unidade se localiza nas regiões laterais do neocórtex *sobre a superfície convexa dos hemisférios, cujas regiões posteriores ela ocupa, incluindo as regiões visual (ocipital), auditiva (temporal) e sensorial geral (parietal)*” (LURIA, 1981, p. 49, grifo do autor). De acordo com o autor, essa unidade é constituída por áreas primárias do córtex cerebral que possuem certos neurônios que são específicos do sistema visual, os quais são responsáveis por delimitar a diferenciação de cores, de formatos de linhas e os movimentos direcionais. Essa organização, na qual se encontra o movimento da segunda unidade, está relacionada às zonas primárias do córtex. No entanto, também existem as áreas secundárias e terciárias. Em suma,

A organização das estruturas que formam este sistema é *hierárquica*, já que elas estão subdivididas em áreas *primárias* (de projeção), que recebem as informações correspondentes e as analisam em seus componentes elementares, áreas *secundárias* (de projeção-associação), responsáveis pela codificação (síntese) desses elementos e pela conversão de projeções somatotrópicas em organização funcional, e zonas *terciárias* (ou de superposição), responsáveis pelo funcionamento coordenado dos vários analisadores e pela produção de esquemas supramodais (simbólicos), a base de formas complexas de atividade gnóstica (LURIA, 1981, p. 60, grifo do autor).

Essas três áreas do córtex, situadas na segunda unidade funcional, são organizadas de forma hierárquica e o seu funcionamento ocorre de modo crescente e decrescente, representando a forma com a qual o cérebro realiza o seu funcionamento mais complexo, nas quais se encontram diversas maneiras da atividade cognitiva dos homens.

A terceira unidade funcional do cérebro, analisada por Luria (1981), envolve a programação, a regulação e a verificação da atividade, pois, ao receber, ao codificar e ao armazenar certa informação, o sujeito age ativamente sobre ela. Assim, ele “também cria *intenções, forma planos e programas* para as suas ações, inspeciona a sua realização e regula o seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas” (LURIA, 1981, p. 60, grifo do autor). Ao fazer isso, o sujeito realiza a verificação consciente de determinada atividade e compara o produto de suas ações com o seu objetivo inicial, fazendo correções necessárias. O movimento é algo muito presente nessa unidade, pois o córtex motor é a sua via de saída. Segundo o autor, o córtex motor possui,

em sua quinta camada, células piramidais grandes que têm uma função muito importante.

Elas

Enviam fibras para os núcleos motores espinais (os quais por sua vez inervam os músculos) formando as partes do *grande trato piramidal*. Essa área cortical topográfica é tal que as suas partes superiores dão origem a fibras que inervam mecanismos motores dos membros inferiores, as suas partes médias emitem fibras relacionadas aos membros superiores do lado contralateral e as suas partes inferiores emitem fibras vinculadas a mecanismos motores dos músculos da face, dos lábios e da língua (LURIA, 1981, p. 61-62, grifo do autor).

Como podemos ver, essa terceira unidade apresenta um sistema que envolve grande parte dos movimentos humanos. O córtex motor emite uma composição motora de impulsos e a envia aos centros periféricos. Essa composição deve “[...] ser bem preparada e incorporada em certos programas, e somente após uma preparação deste tipo os impulsos emitidos por meio do giro pré-central podem dar origem aos movimentos úteis necessários” (LURIA, 1981, p. 62). É importante ressaltar que o funcionamento do córtex motor não ocorre de forma isolada, pois, em cada movimento humano realizado, há a necessidade de uma ou de outra forma de intervenção do aspecto tônico, que é propiciado por gânglios motores que se encontram na base do córtex motor e por fibras encontradas no sistema extrapiramidal. Esse sistema é fundamental para a realização de todos os movimentos voluntários.

Discutidas as três unidades funcionais do cérebro, é possível dizer que, em suma, “a primeira fornece o tono cortical necessário, a segunda leva a cabo a análise e a síntese de informações que chegam, e a terceira provê os requeridos movimentos de busca controlados que conferem à atividade perceptiva o seu caráter ativo” (LURIA, 1981, p. 79). É importante destacar que essas três unidades se relacionam entre si de forma extremamente organizada, sendo assim, a função de uma não é possível sem a outra, o que também acontece com o movimento, que, embora seja mais notável na terceira unidade, está presente em todas elas.

Como já discutimos em momentos anteriores, o movimento envolve impulsos eferentes e aferentes: os eferentes são aqueles impulsos que promovem o movimento, enquanto os aferentes são impulsos que permitem a organização coordenada do movimento. Para o desenvolvimento do movimento voluntário, ambos os impulsos são de suma importância, pois os eferentes permitem que o movimento seja realizado pelo sistema muscular e o aferente, emitido em grande frequência, tem a função de fornecer

“[...] informações constantes sobre o estado de articulações e músculos, a posição dos segmentos do sistema que se move e as coordenadas espaciais no quadro das quais o movimento ocorre” (LURIA, 1981, p. 79). Em vista disso, é possível dizer que, para que ocorram os movimentos voluntários, é preciso que haja o funcionamento relacionado de partes distintas do cérebro, sendo assim, no movimento voluntário, há a necessidade da correlação entre as três unidades funcionais do cérebro analisadas anteriormente.

Os sistemas da primeira unidade cerebral suprem o tono muscular necessário, sem o qual movimentos coordenados seriam impossíveis, os da segunda unidade fornecem as sínteses aferentes dentro de cuja estrutura os movimentos ocorrem e os da terceira unidade subordinam os movimentos e as ações aos planos correspondentes, produzem os programas para a execução de ações motoras e provêm as necessárias regulação e verificação do curso dos movimentos sem as quais o seu caráter organizado e útil se perderia (LURIA, 1981, p. 79-80).

Em outras palavras, a primeira unidade é responsável por promover o tono muscular, indispensável para a realização do movimento voluntário; a segunda unidade tem como função promover a aferentação dos movimentos, possibilitando a realização coordenada dos movimentos superiores; já a terceira unidade é responsável pela subordinação dos movimentos a uma finalidade, sendo necessário que esses sejam organizados e regulados e que haja a verificação de seu curso, de modo que seja possível fazer a correção de possíveis erros de movimentação.

Podemos dizer, com base nas discussões feitas até o momento, que as três unidades funcionais do cérebro são de suma importância para a realização do movimento humano voluntário. Essas unidades exercem a sua função em sintonia, estabelecendo relações entre si.

Em termos fisiológicos, para que seja possível a realização dos movimentos realizados por impulsos eferentes e aferentes, no cérebro humano, há uma série de relações que precisam ser estabelecidas. Esses impulsos ocorrem no córtex cerebral e, dentro dele, as zonas pré-centrais têm papel fundamental nos ajustes dos movimentos:

Essas zonas, que se situam no giro pré-central e que contêm o sistema poderosamente desenvolvido de células piramidais gigantes na camada V eferente do córtex, são a origem do trato motor piramidal que veicula impulsos até os cornos anteriores da medula espinal, a partir de onde seguem impulsos para os grupos musculares correspondentes. As zonas em pauta possuem uma estrutura somatotópica claramente definida, como as correspondentes zonas sensoriais (cutâneo-cinestésicas) gerais do giro pós-central, estando as primeiras sob a constante influência das

segundas, o que tem como consequência o fato de que a estrutura dos impulsos motores gerados nas primeiras e subordinada as estruturas dinâmicas de excitação formadas nas zonas pós-centrais do cérebro (LURIA, 1981, p. 150-151).

As zonas pós-centrais aferentes possuem função reguladora do movimento, no entanto, há outras estruturas que envolvem o movimento voluntário. Estudos revelam “claramente a crescente importância das zonas secundárias do córtex motor (a área pré-motora) na organização de movimentos habilidosos humanos cada vez mais complexos” (LURIA, 1981, p. 152-153). Tais movimentos são conscientes, superiores e envolvem a atividade humana.

Compreendido o desenvolvimento funcional do movimento voluntário, discorreremos, na sequência, sobre a gênese desse movimento.

3.2 A GÊNESE DO MOVIMENTO VOLUNTÁRIO

O que buscamos defender, desde o princípio deste estudo, é que o desenvolvimento do movimento superior humano consciente, complexo e voluntário, entendido aqui como função psíquica superior, não é fruto das condições biológicas do organismo, nem tampouco apenas de experiências motoras diretas anteriores. Esse movimento é desenvolvido perante os aspectos histórico e social do homem. Amparado pelas ideias de Vigotski (1956; 1960), Luria (1981) destaca que

[...] a origem do movimento e da ação voluntários reside, não dentro do organismo, nem na influência direta da experiência pregressa, mas, sim, na *história social do homem*: naquela atividade de trabalho em sociedade que marca a origem da história humana e naquela comunicação entre a criança e o adulto que foi a base do movimento voluntário e da ação propositada na ontogênese (LURIA, 1981, p. 214, grifo do autor).

O fato de o movimento voluntário humano não poder ser desenvolvido senão por meio da mediação histórica e social não quer dizer que os outros aspectos, como o biológico e as experiências motoras diretas, não contribuam para esse desenvolvimento. Eles também são essenciais nesse processo, pois a estrutura biológica e a experiência motora são aspectos que viabilizam esse desenvolvimento, porém não são responsáveis por ele.

Se não houver a relação social, o movimento ficará restrito a ações involuntárias instintivas semelhantes a dos outros animais e não alcançará seus níveis mais complexos

e superiores que apenas a espécie humana submersa no mundo social tem a possibilidade de alcançar. Nesse sentido, os movimentos humanos precisam ser aprendidos por meio da educação e da mediação social.

Como se sabe, a atividade e o comportamento psiconervoso das crianças, particularmente o desenvolvimento de seus movimentos, não são apenas o resultado da maturação orgânica do sistema nervoso. Para garantir uma evolução psiconervosa normal do bebê, não basta se preocupar com a alimentação e com os cuidados higiênicos corretos; é preciso lhe dar a educação necessária; na primeira infância, consiste no sistema de influências que originam determinadas reações e organizam a mencionada atividade na criança (BLAGONADIEZHINA; BOZHOVICH, 1978, p. 29, tradução nossa)¹⁵.

Os movimentos voluntários não são resultado da maturação biológica; eles precisam ser aprendidos e desenvolvidos nas crianças por meio do aspecto social. Isso quer dizer que, sem o meio social, a sua origem se torna inviável. Sendo assim, com base nos escritos de Luria (1981), defendemos que o movimento voluntário não tem suas raízes no aspecto biológico, hereditário, mas sim no aspecto social, diferentemente do reflexo elementar:

O reflexo, como é fácil entender a partir de sua descrição, é apenas um caso particular de reação: resposta do sistema nervoso. Assim, o reflexo é um conceito estritamente fisiológico, sendo a reação um conceito amplamente biológico. Não existe reflexo nem nos vegetais, nem nos animais, nem nos seres dotados de sistema nervoso, mas aqui temos pleno direito de falar de reação. Assim, o conceito de reação nos ajuda a deslocar o comportamento humano para a longa série de movimentos biológicos de adaptação de todos os organismos, inferiores ou superiores, colocá-lo em relação com as bases da vida orgânica na Terra, abrir perspectivas ilimitadas para o estudo de sua evolução e examiná-lo no mais amplo aspecto biológico. Ao contrário, o conceito de reflexo nos enclausura na fisiologia do sistema nervoso e restringe o círculo dos fenômenos observáveis (VIGOTSKI, 2010, p. 19).

Como aponta Vigotski (2010), os reflexos hereditários são um grupo de reações realizadas por crianças recém-nascidas, sem intencionalidade, já que se trata de reflexos inteiramente fisiológicos; são, portanto, “[...] uma reação de expedição de algum órgão” (VIGOTSKI, 2010, p. 23). Sendo assim, os movimentos voluntários não têm sua origem

¹⁵ “Como se sabe, la actividad psiconerviosa y la conducta de los niños, en particular el desarrollo de sus movimientos, no son sólo resultado de la maduración orgánica del sistema nervioso. Para garantizar una evolución psiconerviosa normal del bebé no basta con preocuparse de su alimentación y atención higiénica correcta; hay que darle la educación necesaria; en la infancia temprana consiste en el sistema de influencias que originan determinadas reacciones y organizan la citada actividad en el pequeño” (BLAGONADIEZHINA; BOZHOVICH, 1978).

nos reflexos elementares, hereditários, pelo contrário, sua origem só é possível mediante o processo de inibição desses reflexos, processo que se dá por meio da interação social.

Frequentemente se pensava que os movimentos voluntários da criança se originam em reflexos elementares, por exemplo, no reflexo de preensão. Sabe-se que o bebê de alguns dias tem um reflexo de agarrar tão forte que é possível levantá-lo, se ele agarrou reflexivamente os dedos de um adulto. No entanto, foi demonstrado que esse reflexo de preensão não pode, de forma alguma, ser interpretado como um protótipo para futuros movimentos voluntários. Pelo contrário, é necessário que o reflexo de preensão seja inibido para que, somente então, o movimento voluntário apareça. O reflexo de preensão é de natureza subcortical e o movimento voluntário é regulado pelo córtex dos grandes hemisférios; possui, portanto, uma gênese completamente diferente e aparece apenas quando o reflexo de preensão foi inibido, quando se produzem ligações córtico-subcorticales (LURIA, 1984, p. 32-33, tradução nossa)¹⁶.

A gênese dos movimentos voluntários e a dos movimentos reflexos elementares são completamente distintas, pois os movimentos voluntários têm sua gênese no aspecto social e os movimentos elementares têm sua origem nos aspectos biológico e hereditário. Segundo Luria (1984), esses dois tipos de movimentos têm origem tão diversa que derivam de partes distintas do cérebro, sendo que os primeiros são regulados pelo córtex cerebral e os últimos possuem natureza subcortical.

Acreditamos ser importante trazer algumas considerações de estudos de Smirnov (1960) sobre os movimentos voluntários. O autor utiliza a expressão “atos voluntários”, no entanto, em consulta ao *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 2010), constatamos que atos se remetem a ações, e as ações ocorrem, principalmente, por meio de movimentos conscientes. Em razão disso, acreditamos ser pertinente tecer algumas considerações sobre os escritos do autor ao tratar dos atos voluntários.

Nesse sentido, o autor destaca que “*os atos voluntários são aqueles que têm por objetivo um fim consciente determinado*” (SMIRNOV, 1960, p. 385, grifo do autor,

¹⁶ “Frecuentemente se pensaba que los movimientos voluntarios del niño se originan en los reflejos elementales, por ejemplo en el reflejo de prensión. Es sabido que el bebé de pocos días presenta un reflejo de prensión tan fuerte que es posible levantarlo, si ha asido de forma refleja los dedos de un adulto. Sin embargo, se demostró que este reflejo de prensión no puede de ninguna manera ser interpretado como prototipo de los futuros movimientos voluntarios. Al contrario, es necesario que el reflejo de prensión sea inhibido para que sólo entonces pueda aparecer el movimiento voluntario. El reflejo de prensión es de naturaleza subcortical y el movimiento voluntario es regulado por la corteza de los grandes hemisferios; tiene, pues, una génesis completamente distinta y aparece sólo cuando el reflejo de prensión ha sido inhibido, cuando en su reemplazo tiene lugar la forjación de los enlaces córtico-subcorticales” (LURIA, 1984, p. 32-33).

tradução nossa,¹⁷. Ele enfatiza a gênese social desses atos ao relacionar a origem deles com o trabalho humano definido por Marx (1996). Sendo assim, esses atos voluntários, assim como os movimentos, no decurso da história da humanidade, surgiram em função do trabalho social.

Os atos voluntários apareceram e foram formados no processo de trabalho social. Quando o indivíduo trabalha, ele deve submeter seus atos às leis objetivas da realidade. Somente sob essas condições, ele pode obter os resultados necessários. No trabalho, que, desde o início, tinha caráter social, o homem começou a realizar atos que não tinham a intenção direta de satisfazer suas necessidades. Para satisfazer a fome, por exemplo, ele fez instrumentos de caça ou de pesca coletiva que, mais tarde, ele mesmo não usou, mas outras pessoas, mas o saque serviu para alimentar a todos. O indivíduo atormentado pela fome não foi à procura de comida, mas chegou ao seu fim, satisfazendo a fome, participando do serviço social, desempenhando uma determinada função, embora, nesse processo de trabalho, a fome não diminuísse, mas aumentasse. Para alcançar o fim, para satisfazer as necessidades que estimulavam a ação, era indispensável realizar atos que, em um dado momento, não respondiam às necessidades existentes. No entanto, se não fossem realizadas, era impossível satisfazer as necessidades (SMIRNOV, 1960, p. 388, grifo do autor, tradução nossa)¹⁸.

Os atos voluntários têm sua gênese no seio da cultura social humana. Sem o aspecto social do trabalho, não seriam possíveis o aparecimento e o desenvolvimento do ato e do movimento humano voluntário. Os atos voluntários ocorrem mediante uma generalização do pensamento humano, que é realizada por meio do trabalho. Sem essa generalização, não há como planejar e antecipar o resultado de determinada ação. Além disso, a generalização do pensamento permite ao homem ter consciência de sua finalidade, de modo a analisar quais meios são mais pertinentes para atingir seu objetivo. Segundo o autor, “*os atos voluntários se caracterizam, porque o sujeito tem consciência do fim que persegue e dos meios para alcançá-lo*” (SMIRNOV, 1960, p. 388, grifo do

¹⁷ “*Los actos voluntarios son aquellos que tienen por objeto alcanzar un fin consciente determinado*” (SMIRNOV, 1960, p. 385, grifos do autor).

¹⁸ “*Los actos voluntarios aparecieron y se han formado en el proceso del trabajo social. Cuando el individuo trabaja debe someter sus actos a las leyes objetivas de la realidad. Solamente en estas condiciones puede conseguir los resultados necesarios. En el trabajo, que desde su comienzo tenía un carácter social, el hombre empezó a realizar actos que no tenían como fin directo satisfacer sus necesidades. Para satisfacer el hambre, por ejemplo, hacía instrumentos para la caza o pesca colectiva que después no utilizaba él mismo, sino otras personas, pero el botín servía para alimentar a todos. El individuo que estaba atormentado por el hambre no iba a buscar la comida, sino que alcanzaba su fin, satisfacer el hambre, tomando parte en el trabajo social, desempeñando una función determinada, aunque en este proceso de trabajo su hambre no disminuía, sino que aumentaba. Para alcanzar el fin, satisfacer las necesidades que estimulaban a la acción, era indispensable realizar actos que en un momento dado no respondían a las necesidades existentes. Sin embargo, si no se llevaban a cabo era imposible satisfacer las necesidades*” (SMIRNOV, 1960, p. 388, grifo do autor).

autor, tradução nossa)¹⁹. Sendo assim, o ato voluntário envolve a consciência que o homem tem quanto à sua finalidade, que sempre está atrelada à resolução de uma necessidade. Logo, a consciência de sua finalidade e dos meios para alcançá-la leva o homem a novas necessidades e possibilita a produção de novos signos, desse modo, “[...] nos atos voluntários, encarnam-se os signos mais característicos do trabalho. *O trabalho foi a base sobre a qual os atos voluntários apareceram e se desenvolveram*” (SMIRNOV, 1960, p. 388, grifo do autor, tradução nossa)²⁰. Os atos e os movimentos voluntários surgiram, portanto, em função do aspecto social; mais especificamente, derivam da organização social do trabalho no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade.

Na ontogênese humana, a gênese dos movimentos voluntários se dá na relação que a criança estabelece com outro sujeito, ou seja, na realização de uma mesma função por duas ou mais pessoas. Em períodos elevados de desenvolvimento, a criança se apropria de diversos conhecimentos em suas relações sociais; para tanto, ela passa por dois processos muito importantes: os processos intersíquico e intrapsíquico.

[...] no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes em cena, em dois planos: primeiro no social, depois no psicológico; primeiro na forma de colaboração entre os homens, como categoria coletiva, intersíquica e depois como meio de comportamento individual, como categoria intrapsíquica. Essa lei geral regula a formação de todas as funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1996, p. 228, tradução nossa)²¹.

Ao passar pelo processo de aprendizagem coletiva, intersíquico, chegando ao processo intrapsíquico de apropriação do conhecimento, a criança passa a colocar esses conhecimentos em prática, organizando sua própria conduta, de modo a subordinar seus movimentos a seus objetivos e conhecimentos sociais. Surgem, assim, as formas superiores de movimento, que representam um comportamento ativo e voluntário em sua realização, cuja origem é social. Isso mostra que o movimento voluntário está sempre relacionado aos aspectos histórico e social do homem, pois os sujeitos sociais estão

¹⁹ “*Los actos voluntarios se caracterizan porque el sujeto tiene conciencia del fin que persigue y de los medios para alcanzarlo*” (SMIRNOV, 1960, p. 388, grifo do autor).

²⁰ “[...] en los actos voluntarios se encarnan los signos más característicos del trabajo. *El trabajo fue la base sobre la que aparecieron y se han desarrollado los actos voluntarios*” (SMIRNOV, 1960, p. 388, grifo do autor).

²¹ “[...] en el desarrollo cultural del niño toda función aparece en escena dos veces, en dos planos, primero en el social, luego en el psicológico; primero en forma de colaboración entre los hombres, como categoría colectiva, intersíquica y luego como medio de comportamiento individual, como categoría intrapsíquica. Esta ley general regula la formación de todas las funciones psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 1996, p. 228).

sempre envoltos em funções comuns, realizadas em resposta a uma intenção, a um objetivo.

O componente inicial dos movimentos e ações voluntários humanos é a *intenção* ou *tarefa motora*, que, no homem, talvez não seja nunca uma resposta simples, direta, a um estímulo exterior (somente as formas mais simples de ações firmemente estabelecidas, habituais, ainda permanecem nesta categoria), mas cria sempre um 'modelo da *necessidade futura*', um esquema daquilo que deve acontecer e daquilo que a pessoa deve realizar (LURIA, 1981, p. 216)

A realização de um movimento voluntário só é possível quando o homem se encontra munido de uma intenção. Isso requer que ele planeje suas ações para alcançar seu objetivo e crie hipóteses do produto futuro dessas ações; em geral, esse objetivo sempre está ligado à resolução de uma necessidade. Desse modo, a necessidade leva à intencionalidade, que exige do sujeito a realização de um planejamento daquilo que deve ou não fazer e dos movimentos necessários para que sua tarefa se cumpra e sua necessidade seja solucionada.

A realização das tarefas conscientes envolve uma série de movimentos intencionais e coordenados, sem os quais não seria possível a sua execução. Nesse sentido, “o homem satisfaz suas necessidades por meio de movimentos (ou ações) vivos, realizados no ambiente social, cujo conjunto caracteriza sua atividade” (DAVÍDOV, 1986, p. 37, tradução nossa)²². Essa atividade humana apresenta uma consciência e ocorre em função do aspecto psíquico, sendo assim, tanto os movimentos quanto a consciência humana são produto do desenvolvimento psíquico histórico-social.

Cabe destacar que esse movimento vivo mencionado por Davíдов (1986) é aquele que tratamos aqui como movimento voluntário, pois “o movimento vivo não é reação, mas *ação*; não é uma resposta a um estímulo externo, mas *a solução de uma tarefa*” (DAVÍDOV, 1986, p. 35, grifo do autor, tradução nossa)²³. O autor ressalta a evidente unidade entre esses movimentos complexos e a psique humana, enfatizando que “[...] se pode dizer que o movimento vivo é a psique” (DAVÍDOV, 1986, p. 36, tradução nossa)²⁴. Essa relação feita pelo autor entre os movimentos complexos e a psique humana reafirma nosso entendimento de que o movimento humano consciente e voluntário é uma função

²² “El hombre satisface sus necesidades por medio de los movimientos vivos (o acciones), realizados en el medio social, cuyo conjunto caracteriza su actividad” (DAVÍDOV, 1986, p. 37).

²³ “El movimiento vivo no es una reacción, sino una *acción*: no es una respuesta al estímulo externo, sino *la solución de una tarea*” (DAVÍDOV, 1986, p. 35, grifo do autor).

²⁴ “[...] se puede decir que el movimiento vivo es la psiquis” (DAVÍDOV, 1986, p. 36).

psíquica superior. As tarefas motoras conscientes podem ser constantes ou invariáveis e seu produto pode ser igualmente constante ou invariável. Segue um exemplo:

[...] se a tarefa motora consiste em ir até um armário e pegar um copo, ou se se deve martelar um prego, a realização desses atos é o resultado constante, invariável, com que se completa a ação. Contudo, seria errôneo imaginar que a tarefa motora invariável cria um programa igualmente constante e invariável para a realização da ação requerida. É importantíssimo o fato de que a *tarefa motora invariável é realizada não por um conjunto constante, fixo, de movimentos, mas, sim, por um conjunto variável de movimentos que, entretanto, leva ao efeito constante, invariável* (LURIA, 1981, p. 216, grifo do autor).

Os movimentos voluntários do homem envolvem uma série de mecanismos que garantem sua realização, como, por exemplo, o efeito variável e/ou constante. Os movimentos humanos abrangem a constante relação entre as articulações e o tono muscular, dessa forma, há a necessidade de “[...] uma constante *sucessão plástica de inervações* que corresponda à posição variável dos membros e ao estado variável do sistema muscular a cada momento” (LURIA, 1981, p. 217, grifo do autor). É isso que promove a variação ou a mobilidade das inervações do movimento, dando condições para que esse movimento tenha um produto variável ou não. Isso explica o porquê de os impulsos aferentes terem maior responsabilidade do que os eferentes na execução dos movimentos voluntários, uma vez que os aferentes têm como função fornecer informações constantes sobre as coordenadas do membro que está movimentando-se; sem essas coordenadas, não há a realização desses movimentos.

O sistema de constantes informações aferentes, que forma a base necessária para a realização da parte *operante* ou *executiva* do movimento, não pode ele próprio ser simples e homogêneo: deverá inevitavelmente incorporar a análise das *coordenadas visuo-espaciais* nas quais o movimento se faz, um sistema de *sinais cenestésicos* indicativos da posição do aparelho locomotor, informações sobre o *tono muscular* geral, estados de equilíbrio, e assim por diante. O ato motor só pode seguir o seu curso correto se existir um tal sistema de *sínteses aferentes*. Uma oferta constante de informações aferentes é essencial para a execução correta do último componente de todo movimento voluntário: a *verificação* do seu curso e a *correção* de quaisquer erros que possam ter sido cometidos (LURIA, 1981, p. 217, grifo do autor).

Mais uma vez, ressaltamos a importância dos impulsos aferentes para a realização do movimento voluntário humano, já que esses impulsos são direcionados por meio do sistema perceptivo e das sensações, fazendo com que esses movimentos sejam realizados de forma ordenada e inspecionada. Em suma,

A base para a construção do movimento voluntário ou da ação consciente é o *sistema do lobo frontal* que [...] não apenas mantém e controla o tono geral do córtex, mas, com o auxílio da fala interior e sob a influência de impulsos aferentes que o atingem a partir de outras partes do córtex, formula a *intenção* ou *tarefa motora*, garante a sua preservação e também o seu *papel regulador*, possibilita a execução do *programa* de ação e mantém uma *vigilância* constante sobre o seu curso (LURIA, 1981, p. 218, grifo do autor).

Sendo assim, outra condição para a realização dos movimentos voluntários é o funcionamento do sistema do lobo frontal. Ele é a base dos movimentos, é o que permite a realização dos movimentos voluntários humanos, mas isso só é possível mediante a realização dos impulsos aferentes, pois, sem as coordenadas, não é possível realizar os movimentos voluntários, sendo que, sem os impulsos aferentes, esse movimento fica restrito a movimentos involuntários.

Para que seja viável a realização dos movimentos voluntários, necessita-se também da regulação do tono muscular, que deve ocorrer frequentemente para que o movimento seja realizado de forma correta. Desse modo, outra

condição para o curso normal do movimento é a regulação constante do *tono muscular*, por um lado, e uma *mudança* suficientemente rápida e suave de um sistema de inervações motoras para outro, com a formação de *melodias cinestésicas* completas nos estágios finais de desenvolvimento do movimento habilidoso (LURIA, 1981, p. 220, grifo do autor).

Para se controlar os movimentos coordenados, é preciso que haja constantes mudanças do tono, as quais devem ocorrer de acordo com a necessidade para a execução do movimento. Sendo assim, o tono não pode ficar estático nem aumentar em um nível desnecessário para determinada ação. Diante disso, é possível dizer que, para os movimentos voluntários ocorrerem, é necessária a articulação de uma série de funções do corpo humano. Enfim,

[...] os movimentos e ações voluntários do homem são sistemas funcionais complexos, levados a cabo por uma igualmente complexa ‘constelação’ dinâmica de zonas cerebrais trabalhando coordenadamente, cada uma das quais dá a sua contribuição particular para a estrutura dos movimentos complexos (LURIA, 1981, p. 222).

Os movimentos humanos voluntários não são possíveis apenas por certa experiência motora ou derivam de funções biológicas hereditárias; pelo contrário,

dependem de estruturas extremamente complexas de sistemas funcionais superiores. Sendo assim, os movimentos voluntários são resultado de uma série de funções cerebrais e isso quer dizer que um ato motor voluntário não ocorre apenas no âmbito físico; ele também precisa do aspecto psicológico para acontecer. Isso justifica o porquê de os movimentos voluntários serem funções psíquicas superiores. De acordo com Luria (1981),

Toda atividade mental humana organizada possui algum grau de direção e de *seletividade*. Entre os muitos estímulos que nos atingem, só respondemos àqueles poucos que são especialmente fortes ou que parecem particularmente importantes e correspondem aos nossos interesses, intenções ou tarefas imediatas. Entre o grande número de movimentos possíveis, escolhemos somente aqueles que nos capacitam a atingir o nosso objetivo imediato ou a realizar um ato necessário; também, entre o grande número de traços ou suas conexões armazenadas em nossa memória, só escolhemos aqueles poucos que correspondem à nossa tarefa imediata e nos capacitam a executar algumas operações intelectuais necessárias (LURIA, 1981, p. 223, grifo do autor).

O movimento voluntário humano é uma atividade física e mental que exige o funcionamento de uma série de estruturas que se relacionam; somente por meio dessas estruturas e relações sistêmicas é que ocorre a “complexidade do *ato motor* voluntário” (LURIA, 1981, p. 218, grifo do autor). Esse movimento voluntário é realizado por meio de uma organização hierárquica das funções físicas e psicológicas que, em patamares superiores de desenvolvimento, são geridas por centros superiores e não mais inferiores, como no início do desenvolvimento da ontogênese humana.

A organização das funções é hierárquica, pois passa a ocorrer na criança quando os centros inferiores se tornam subordinados pelos centros superiores, pois aqueles centros mais inferiores, “[...] mais antigos na história do desenvolvimento não reduzem sua atividade à medida que se formam os centros superiores; seguem funcionando sob a direção dos centros superiores mais jovens em seu desenvolvimento, como instâncias subordinadas” (VYGOTSKI, 1996, p. 289, tradução nossa)²⁵.

Vigotski (2018) pontua que, diferentemente dos outros animais, o homem tem suas funções exercidas por esses centros superiores, o que não quer dizer que os centros inferiores não existam. Eles também fazem parte do desenvolvimento humano, no

²⁵ “[...] más antiguos en la historia del desarrollo no reducen su actividad a medida que se forman los centros superiores; siguen funcionando bajo la dirección de los centros superiores más jóvenes en su desarrollo, como instancias supeditadas” (VYGOTSKI, 1996, p. 289).

entanto, diferentemente dos animais, nos homens, em decorrência da mediação social, os centros superiores são desenvolvidos, superando os inferiores. É importante mencionar que os centros inferiores não desaparecem, mas se tornam dependentes dos superiores. Conforme o autor,

[...] na transição das funções para o nível superior, os centros inferiores que anteriormente as executavam não se separam em definitivo de sua função, mas se conservam, incluindo-se como uma instância subordinada à atividade dos centros superiores (VIGOTSKI, 2018, p. 133, grifo do autor).

Como vimos, os centros superiores são desenvolvidos ao longo da vida do sujeito, em outras palavras, “ao longo do desenvolvimento, uma das principais regularidades é a passagem das funções ao nível superior” (VIGOTSKI, 2018, p. 132). Assim como as demais funções, o movimento também passa por esse processo, pois, ao nascer, o sistema motor do bebê é exercido pelos centros inferiores, e seus movimentos podem ser comparados aos primeiros estágios da filogênese humana e a pessoas que apresentam alguma patologia no desenvolvimento do sistema nervoso. Em relação ao bebê, posteriormente, mediante o desenvolvimento, o sistema motor passa a um nível superior, diferentemente dos casos de patologias. Sobre isso, Vigotski (2018) assim se manifesta:

Que conclusão podemos extrair disso? Se eu perguntar por que, em estágios iniciais da filogênese, existem esses movimentos, penso que vocês concordarão que é possível tecer à seguinte conclusão: porque essa função é exercida pelos centros inferiores. Na patologia, elas [se manifestam] porque estamos lidando com distúrbios dos centros superiores ou com o elo entre os centros superiores e os inferiores. Isso significa, então, que a presença desses movimentos no bebê indica o quê? Indica que, nele, essas funções motoras são exercidas pelos centros inferiores. À medida que prossegue o desenvolvimento da criança, essas mesmas funções passam para os centros superiores, ou seja, começam a ser exercidas por eles (VIGOTSKI, 2018, p. 131).

Como podemos ver, os bebês têm seus movimentos exercidos pelos centros inferiores, mas, à medida que o desenvolvimento vai ocorrendo, eles passam a ser exercidos pelos centros superiores. Ainda segundo Vigotski (2018), o sistema motor, físico está atrelado ao desenvolvimento dos sistemas nervoso, psicológico e cerebral. Podemos dizer, então, que o movimento envolve diversos aspectos do corpo humano, o que denota sua importância no desenvolvimento infantil, ressaltando que todos esses aspectos se relacionam, pois fazem parte de um todo. Com isso, afirmamos que o movimento não requer apenas habilidades físicas, mas sim um grupo de diferentes fatores.

Sendo assim, quando pensamos no desenvolvimento da criança, precisamos compreendê-la em um todo, pois o desenvolvimento humano envolve aspectos físicos, afetivos, psicológicos, cognitivos, dentre outros.

Há uma série desses aspectos do desenvolvimento que não é possível relacionar apenas ao desenvolvimento psíquico ou apenas ao físico. Por exemplo, o desenvolvimento motor ou dos movimentos. Por um lado, os movimentos do homem ou da criança são manifestações de sua atividade consciente, de sua atividade psicológica, mas, por outro, o movimento é sempre um ato motor realizado e executado pelo organismo. Por isso, quando analisamos o sistema motor, a diferenciação em psíquico e físico se torna simplesmente impossível (VIGOTSKI, 2018, p. 110).

O sistema motor, em suas funções mais complexas, é exercido pelos centros superiores, assim como as demais funções superiores. Nesse nível de desenvolvimento, o movimento não ocorre de forma aleatória, involuntária, desordenada, mas sim de forma consciente; trata-se, então, do “movimento consciente superior voluntário” (VIGOTSKI, 2018, p. 141-142). Em outras palavras, o movimento humano, quando desenvolvido por meio da mediação social, é uma atividade consciente e superior, e isso reafirma a importante relação entre os aspectos físicos e psíquicos. Os movimentos conscientes resultam na consciência das ações e dos comportamentos, intensificando-se de acordo com o desenvolvimento da criança, na passagem de um período a outro.

Na passagem de uma idade para outra, se altera o sistema de necessidades, de interesses, de incitações instintivas, de emoções e de afetos em geral, de todas as forças motrizes do nosso comportamento, de todo um sistema, como dizem, motor, ou seja, de toda natureza semiorgânica, semipsicológica das funções que são as forças motoras do nosso comportamento (VIGOTSKI, 2018, p. 126).

O movimento, na condição de atividade consciente, resulta em movimentos e em comportamentos que são orientados, planejados, elaborados e realizados na presença de um objetivo, de uma finalidade; ocorrem, ainda, de forma conjunta com as demais funções do corpo humano, como já mencionamos.

Segundo Liublinskaia (1979), ao movimentar-se, a criança atua, de maneira eficaz, sobre o mundo em seu entorno. Ela se apropria de novos conhecimentos e vivencia coisas antes desconhecidas, descobrindo, também, novas possibilidades de movimentos, agindo sobre o mundo, de modo a modificá-lo. Sendo assim, “[...] para modificar e reestruturar o mundo de um modo consciente e dirigido para um objetivo, é necessário

planificar as suas ações, pensar, raciocinar e prever” (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 86). Esse é o movimento consciente, isto é, aquele que ocorre quando o sujeito planeja a sua execução, raciocina sobre a sua finalidade, de modo a desenvolver não apenas os próprios movimentos, mas também outras funções que se fazem necessárias para a realização do movimento consciente.

Sendo assim, o movimento consciente, aquele que apresenta uma finalidade e que exige da criança o pensar, o raciocinar, o planejar e o prever, é algo extremamente complexo e superior, necessitando ser desenvolvido nas crianças por meio da mediação social e da apropriação da cultura humana, o que inclui a apropriação da cultura corporal elaborada e desenvolvida pelas gerações precedentes. Sem o movimento, o desenvolvimento das demais funções superiores fica comprometido, pois estas estão atreladas ao aspecto motor, como explica Vigotski (2010):

A análise científica revela com muita facilidade que as formas mais sutis do psiquismo são sempre acompanhadas dessas ou daquelas reações motoras. Se tomarmos a percepção dos objetos, perceberemos que nenhuma percepção ocorre sem o movimento dos órgãos adaptativos. Ver significa efetuar operações muito complexas com os olhos. Até mesmo o pensamento vem sempre acompanhado desses ou daqueles movimentos inibitórios, o mais das vezes de reações motoras internas que acionam o discurso, ou seja, vem acompanhado da emissão embrionária de palavras. Se o falante pronuncia uma frase em voz alta ou pensa de si para si, a única diferença daí resultante consiste em que, no segundo caso, todos os movimentos acabam inibidos, enfraquecidos, imperceptíveis ao olho estranho. No fundo, tanto o pensamento como a fala emitida em voz alta são reações motoras que acionam o discurso, só que de grau e força diferentes (VYGOTSKI, 2010, p. 39-40).

Com base nos escritos do autor, podemos dizer que toda e qualquer ação complexa humana, seja externa, seja interna, envolve o movimento, mesmo aquelas que não podemos ver, como, por exemplo, o pensamento. Certamente, “o comportamento do indivíduo está organizado de forma que, justamente, os movimentos internos pouco conhecidos são os que lhe orientam e dirigem” (VYGOTSKI, 1997a, p. 40, tradução nossa)²⁶, ou seja, esses movimentos são responsáveis pelo controle da conduta humana. Posto isso, enfatizamos, mais uma vez, o quão fundamental esse aspecto é para o desenvolvimento do sujeito.

²⁶ “[...] el comportamiento del individuo está organizado de forma que son justamente los movimientos internos poco conocidos los que le orientan y dirigen” (VYGOTSKI, 1997a, p. 40).

3.3 O MOVIMENTO COMO FUNÇÃO PSÍQUICA SUPERIOR

O movimento, quando analisado por si só, de forma separada, é considerado um mero ato motor, elementar, responsável apenas por questões afetas à sobrevivência. Por esse motivo, sua análise deve partir do viés de que o ato motor envolve todos os outros aspectos do corpo humano e é, aí, que se encontram as formas mais superiores de movimento: o movimento voluntário, consciente. Em outras palavras, ao analisar o movimento, sempre devemos considerá-lo parte de um todo, uma função psíquica superior que depende das demais funções para atingir seu patamar de superioridade e tornar-se algo complexo e humanizado. Essa função não está alheia às demais, pois todas as funções psíquicas superiores atuam conjuntamente e fazem parte de um todo, que é o homem.

Uma das funções que atua juntamente com o movimento é a percepção, que “[...] *é um reflexo do conjunto de qualidades e de partes dos objetos e dos fenômenos da realidade que atuam sobre os órgãos dos sentidos*” (SMIRNOV, 1960, p. 144, grifo do autor, tradução nossa)²⁷. Assim como as sensações, a percepção é produto da exploração do mundo por meio dos órgãos dos sentidos. Em outras palavras, ao manipular os objetos, o sujeito se utiliza dos órgãos dos sentidos, e isso resulta no desenvolvimento da sua percepção. Cabe destacar que a percepção se difere das sensações, pois

[...] as sensações são um reflexo das qualidades isoladas dos objetos (cor, cheiro, calor ou frio), as percepções são representações do todo e das relações mútuas dessas qualidades. A percepção é sempre uma imagem mais ou menos complicada do objeto. Quando percebemos, por exemplo, uma rosa vermelha, não temos sensações visuais e olfativas isoladas, mas recebemos uma imagem total da rosa com sua cor e cheiro característicos (SMIRNOV, 1960, p. 144, tradução nossa)²⁸.

As sensações fazem parte da percepção, que é algo mais abrangente e complexo. A percepção vai tornando-se cada vez mais aprimorada, à medida que novos conhecimentos vão sendo apropriados. Esses conhecimentos fazem parte de uma realidade, sendo assim, por meio da percepção, o sujeito compreende que aqueles

²⁷ “[...] *es el reflejo del conjunto de cualidades y partes de los objetos y fenómenos de la realidad que actúan directamente sobre los órganos de los sentidos*” (SMIRNOV, 1960, p. 144, grifo do autor).

²⁸ “[...] las sensaciones son reflejo de cualidades aisladas de los objetos (color, olor, calor o frío), las percepciones son representaciones del conjunto y de las relaciones mutuas de estas cualidades. La percepción es siempre una imagen más o menos complicada del objeto. Cuando percibimos, por ejemplo, una rosa roja, no tenemos sensaciones visuales y olfativas aisladas, sino que recibimos una imagen total de la rosa con su color y olor característicos” (SMIRNOV, 1960, p. 144).

estímulos que se relacionam com ele o tempo todo exercem essa relação “como objetos determinados da realidade: árvores, casas, outras pessoas etc. *A percepção de algo, como objeto ou fenômeno determinado da realidade, seria impossível sem o apoio da experiência passada*” (SMIRNOV, 1960, p. 144, grifo do autor, tradução nossa)²⁹.

É preciso ressaltar que o desenvolvimento da percepção, assim como o das demais funções superiores, depende da qualidade das experiências culturais e da apropriação do conhecimento científico ao longo da vida. Sendo assim, ao aprender, o sujeito se apropria de conhecimentos que vão acumulando-se em decorrência de novas aprendizagens, as quais são fundamentais para que ele possa atuar de forma consciente sobre a realidade. Em outras palavras, sem as experiências passadas, não há como atuar sobre o meio de forma consciente. Nesse sentido,

Como as pessoas, segundo a sua idade, o nível cultural, a profissão e outras condições, têm experiências diferentes, a percepção dos mesmos objetos e fenômenos é diferente, em cada uma delas e até na mesma pessoa em diferentes períodos de suas vidas; o mesmo objeto ou fenômeno pode ser percebido de diferentes pontos de vista, com diferente precisão e extensão. *Como todos os processos de conhecimento, a percepção, sendo uma reflexão ou representação do mundo real, depende das características do sujeito que percebe*, de seus conhecimentos, de suas necessidades, de seus interesses etc. (SMIRNOV, 1960, p. 144, tradução nossa, grifo do autor)³⁰.

Cada sujeito, ao longo de seu desenvolvimento, vai apropriando-se de novas experiências e conhecimentos e isso o diferencia dos demais, pois se trata de algo subjetivo de cada indivíduo. É por meio desses conhecimentos que vão sendo acumulados que os sujeitos agem de forma consciente sobre o mundo, tornando suas relações cada vez mais complexas. Nesse processo, tanto a percepção como o movimento são fundamentais, pois essas duas funções atuam juntas e permitem ao sujeito se apropriar dos novos conhecimentos.

²⁹ “[...] como objetos determinados de la realidad: árboles, casas, otras personas, etc. *La percepción de algo, como objeto o fenómeno determinado de la realidad, sería imposible sin el apoyo en la experiencia pasada*” (SMIRNOV, 1960, p. 144).

³⁰ “Como las personas, según su edad, su nivel cultural, su profesión y otras condiciones, tienen distinta experiencia, la percepción de los mismos objetos y fenómenos es diferente, en cada una de ellas e incluso en una misma persona en distintos periodos de su vida; un mismo objeto o fenómeno se puede percibir desde distintos puntos de vista, con diferente exactitud y extensión. *Como todos los procesos de conocimiento, la percepción, siendo reflejo o representación del mundo real, depende de las características del sujeto que percibe*, de sus conocimientos, de sus necesidades, de sus intereses, etc.” (SMIRNOV, 1960, p. 144, grifo do autor).

O movimento e a percepção, tanto em suas formas mais elementares como em seus patamares mais desenvolvidos e superiores, atuam conjuntamente para a aprendizagem e para a apropriação de toda a cultura produzida pela humanidade. Além disso, “[...] a execução dos movimentos leva à formação de sensações cutâneas, que têm um significado extraordinário para o desenvolvimento da diferenciação tátil do espaço” (SMIRNOV, 1960, p. 134, tradução nossa)³¹.

Smirnov (1960) menciona que as sensações cinéticas e motoras do sujeito ocorrem mediante motivações vindas de certos processos que acontecem nos órgãos responsáveis pelos movimentos humanos, quando há deslocamentos no espaço, que resultam na mudança da posição do indivíduo. O autor destaca que essas “[...] sensações cinéticas podem estar intimamente ligadas à função dos exteroceptores, que são claramente vistos no toque, que é uma combinação de sensações cutâneas e cinéticas” (SMIRNOV, 1960, p. 134, tradução nossa)³². Desse modo, tanto as sensações cinéticas quanto o movimento são indispensáveis para o desenvolvimento da percepção humana.

Ao conhecer determinado objeto, a criança precisa explorá-lo, já que apenas a percepção visual não basta para conhecê-lo; é necessário, portanto, pegá-lo e senti-lo, avaliando as suas características. Assim, segundo Smirnov (1960), a percepção está sempre relacionada aos movimentos e às sensações cinéticas. Nas crianças, isso é observado com mais facilidade que nos adultos, pois elas ainda estão desenvolvendo as duas funções. Por exemplo, na presença da emissão de um som, a criança “[...] movimenta a cabeça para percebê-lo melhor. A atividade motora é muito clara na percepção visual de crianças pequenas. Mais tarde, essa atividade é progressivamente inibida e, no fim, reduzida aos movimentos oculares” (SMIRNOV, 1960, p. 155, tradução nossa)³³. Sendo assim, a relação entre os movimentos e a percepção sempre está presente na vida dos homens.

Nas crianças, essa relação é facilmente percebida e, em períodos mais elevados do desenvolvimento, ela se torna mais complexa e polida, porque os novos conhecimentos e as relações exigem a complexificação dessas duas funções. Exemplificando, quando a

³¹ “[...] la ejecución de los movimientos conduce a la formación de sensaciones cutáneas, lo que tiene una significación extra-ordinaria para, el desarrollo de la diferenciación táctil del espacio” (SMIRNOV, 1960, p. 134).

³² “[...] sensaciones cinéticas pueden estar estrechamente unidas al funcionamiento de los exteroceptores, lo que se ve de una manera clara en el tacto, que es una combinación de sensaciones cutáneas y cinéticas” (SMIRNOV, 1960, p. 134).

³³ “[...] vuelve la cabeza para percibirlo mejor. La actividad motora se ve muy clara en la percepción visual de los niños pequeños. Posteriormente esta actividad se inhibe de manera progresiva y al final se reduce a los movimientos de los ojos” (SMIRNOV, 1960, p. 155).

criança começa a andar, “[...] a percepção do espaço exige a formação de associações visuais e motoras” (SMIRNOV, 1960, p. 156, tradução nossa)³⁴. Dessa forma, a relação de ambas as funções se torna mais aperfeiçoada. Os movimentos e as sensações cinéticas estão presentes, de forma mais ou menos intensa, em todas as percepções da criança. Sobre essa importante relação, Smirnov (1960) destaca o seguinte:

[...] nos órgãos dos sentidos, além do aparelho receptor específico, existe um sistema muscular mais ou menos complicado que é regulado pelo córtex cerebral e graças ao qual os receptores têm a mobilidade necessária para receber os estímulos em distintas condições (quando a distância entre o estímulo e o receptor muda, quando muda a intensidade do estímulo etc.) (SMIRNOV, 1960, p. 155, tradução nossa)³⁵.

O sistema motor e os órgãos do sentido estão em constante relação e permitem à criança aprender sobre o mundo ao seu redor, possibilitando o desenvolvimento da percepção, do próprio movimento e de outras funções superiores.

É importante mencionar que, de acordo com Vigotski (1996), os movimentos das crianças de 1 a 3 anos se diferem dos movimentos dos bebês de até 1 ano, porque, com as crianças maiores, “[...] cada percepção é seguida pela ação” (VYGOTSKI, 1996, p. 343, tradução nossa)³⁶, diferentemente do que acontece com os bebês, que podem perceber algo sem esboçar uma reação direta. Isso se modifica no primeiro ano, pois, nesse período, “[...] uma unidade sensório-motora específica se origina” (VYGOTSKI, 1996, p. 343, tradução nossa)³⁷, a qual configura o princípio do desenvolvimento da consciência da criança. Cabe destacar que, mesmo que o bebê não mostre reação mediante uma percepção, não quer dizer que esses sistemas não se relacionam. Sendo assim, já no bebê, há a relação entre os dois sistemas, mas isso ocorre de forma ainda primitiva.

Vigotski e Luria (2007) apontam que a relação primária entre o movimento e a percepção vai alterando-se no decurso do desenvolvimento infantil sob a influência cultural. À medida que ocorre esse desenvolvimento, surgem novas relações entre esses

³⁴ “[...] la percepción del espacio exige la formación de asociaciones visuales y motoras” (SMIRNOV, 1960, p. 156).

³⁵ “[...] en los órganos de los sentidos, además del aparato receptor específico, hay un sistema muscular más o menos complicado que está regulado por la corteza cerebral y gracias al cual los receptores tienen la movilidad necesaria para recibir los estímulos en distintas condiciones (cuando cambia la distancia entre el estímulo y el receptor, cuando cambia la intensidad del estímulo, etc.)” (SMIRNOV, 1960, p. 155).

³⁶ “[...] cada percepción es seguida por la acción” (VYGOTSKI, 1996, p. 343).

³⁷ “[...] se origina una específica unidad sensomotora” (VYGOTSKI, 1996, p. 343).

dois sistemas em decorrência da inserção dos signos na relação social da criança, formando, assim, uma nova estrutura psíquica.

Só é possível superar as possibilidades e formas primitivas da conduta por meio dessa estrutura psíquica, graças ao desaparecimento da relação primária entre percepção e movimento, que, por sua vez, ocorre por meio da inclusão de novos estímulos – funcionalmente falando –, assim como os signos neste âmbito. E essa mudança fundamental, por sua vez, constitui uma condição obrigatória para o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores especificamente humanas (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 41, tradução nossa)³⁸.

Com o desaparecimento da relação primária entre movimento e percepção, as relações se intensificam e tornam-se mais complexas, o que provoca não apenas o desenvolvimento desses dois sistemas, mas de outras funções psíquicas superiores. Vigotski (1996) menciona que a unidade entre a percepção e o movimento ocorre em decorrência do aspecto afetivo, pois é, principalmente, mediante as relações afetivas que a criança de até 3 anos de idade age sobre o mundo circundante. Segundo o autor, é o aspecto afetivo que chama a atenção da criança, atraindo-a para as coisas, sendo assim, a unidade entre movimento e percepção “[...] não representa uma relação reflexa primária, mas uma relação por meio do afeto. É justamente o caráter afetivo da percepção que origina tal unidade” (VYGOTSKI, 1996, p. 344, tradução nossa)³⁹.

Segundo Vigotski e Luria (2007), estudos mostram que a percepção e o movimento não podem ser analisados de forma separada, porque fazem parte de um todo e atuam de forma conjunta. Os autores defendem que “a psicologia atual se aproxima mais da hipótese da unidade primária dos processos sensoriais e motores e é muito mais adequada aos fatos que a hipótese de sua separação” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 40, tradução nossa)⁴⁰.

Dessa forma, o movimento e a percepção são aspectos que não funcionam separadamente; um depende do outro para desenvolver-se, assim como os demais

³⁸ “Sólo se hace posible superar las posibilidades y formas primicias de la conducta mediante esa estructura psíquica gracias a la desaparición de la relación primaria entre percepción y movimiento, que por su parte tiene lugar mediante la inclusión de nuevos estímulos – funcionalmente hablando –, como son los signos en este ámbito. Y este cambio fundamental constituye a su vez una condición obligada para que se produzca el desarrollo de todas las funciones psíquicas superiores especificamente humanas” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 41).

³⁹ “[...] no representa una relación refleja primaria, sino una relación a través del afecto. Es justamente el carácter afectivo de la percepción el que origina tal unidad” (VYGOTSKI, 1996, p. 344).

⁴⁰ “La psicología actual aún se aproxima más a la idea de que la hipótesis de la unidad primaria de los procesos sensoriales y motores se adecua mucho más a los hechos que la hipótesis de su separación” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 40).

aspectos que envolvem o desenvolvimento humano. A tais aspectos é atribuído o papel central do desenvolvimento das crianças, possibilitando mudanças qualitativas em seu desenvolvimento: “entre todas essas mudanças que desempenham um papel decisivo no desenvolvimento psíquico da criança, deve atribuir-se o papel central, objetivamente falando, à relação fundamental entre percepção e movimento” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 40, tradução nossa)⁴¹. Ainda conforme os autores,

Mediante a investigação dos movimentos da criança, durante as relações complexas de escolha em condições experimentais, estabelecemos que esses movimentos não se mantêm constantes ao longo de todas as etapas do desenvolvimento, mas, pelo contrário, experimentam uma complexa evolução cujo aspecto principal consiste na mudança fundamental das relações entre as partes sensorial e motora do processo reativo (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 41, tradução nossa)⁴².

O movimento e a percepção se relacionam e se desenvolvem individualmente mediante sua relação, tornando-se mais complexos. À medida que outras funções também se tornam mais desenvolvidas, a criança se desenvolve como um todo; logo, essa relação também se altera e se torna mais complexa. Sendo assim, não apenas as relações entre as funções se modificam, mas também as próprias funções, que vão tornando-se mais complexas à medida que se desenvolvem. Esse desenvolvimento não ocorre apenas com o movimento e com a percepção; ele também se dá com as demais funções, pois fazem parte de um todo, que é o homem.

E isso nos confronta com uma conclusão de grande importância teórica. Com base na grande similitude no essencial que se manifesta em sua origem e em seu desenvolvimento, devemos considerar a unidade das funções mentais superiores. Funções como a atenção voluntária, a memória lógica, as formas superiores de percepção e de movimento, que, até agora, haviam sido investigadas por separado, como fatos psíquicos independentes, aparecem à luz de nossos experimentos como fenômenos essencialmente de uma mesma ordem: unidos em sua gênese e em sua estrutura psíquica (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 48, tradução nossa)⁴³.

⁴¹ Entre todos estos cambios que desempeñan un papel decisivo en el desarrollo psíquico del niño, debe atribuirse el papel central, objetivamente hablando, a la relación fundamental entre percepción y movimiento (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 40).

⁴² Mediante la investigación de los movimientos del niño durante las reacciones complejas de elección en condiciones experimentales pudimos establecer que estos movimientos no se mantienen constantes a lo largo de todas las etapas del desarrollo sino que, por el contrario, experimentan una compleja evolución cuyo aspecto principal consiste en el cambio fundamental en las relaciones entre las partes sensorial y motriz del proceso reativo (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 41).

⁴³ “Y ello nos enfrenta a una conclusión de gran importancia teórica. Sobre la base de la gran similitud en lo esencial que se manifiesta en su origen y desarrollo, debemos plantearnos la unidad de las funciones

Os aspectos físicos e psíquicos estão sempre em relação, pois todas as funções psíquicas superiores compõem e caracterizam o todo, no caso, o homem. Sobre a unidade entre as funções psíquicas superiores, Vygotski e Luria (2007) complementam:

Essa conclusão à qual chegamos tem uma grande importância teórica: diante de nós, manifesta-se a unidade das funções psíquicas superiores, unidade baseada na comunalidade essencial em sua origem e em seus mecanismos evolutivos. Funções como a atenção voluntária, a memória lógica, as formas superiores de percepção e de movimento, que vinham sendo, até agora, investigadas por separado e consideradas como fatos psíquicos independentes, aparecem essencialmente à luz de nossos experimentos como fenômenos de uma única e mesma ordem, como produto de um desenvolvimento histórico da conduta basicamente comum (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 49-50, tradução nossa)⁴⁴.

Como podemos ver, Vygotski e Luria (2007) enfatizam a unidade existente entre as funções psíquicas superiores, dentre elas, destacamos o movimento, aqui entendido também como uma função superior.

Assim como acontece com as demais funções superiores, o movimento, para chegar a esse patamar de complexidade, precisa ser desenvolvido socialmente. A criança não nasce com essas formas superiores de movimento e, portanto, necessita aprendê-las. À medida que o movimento da criança se torna mais complexo e voluntário e ganha sentido e intencionalidade, é possível perceber uma mudança em sua estrutura, pois passa a ser um componente da atividade da criança realizado por meio do ato consciente: “essa modificação do local estrutural que o movimento ocupa no sistema geral de atividades da criança produz, em primeiro lugar, uma mudança importante na eficácia com que o movimento é realizado” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 79, tradução nossa)⁴⁵.

Nos níveis mais elevados do desenvolvimento do movimento, sendo este entendido na condição de função psíquica superior, ele se torna “[...] um meio de alcançar

mentales superiores. Funciones tales como la atención voluntaria, la memoria lógica, las formas superiores de percepción y de movimiento, que hasta ahora se habían investigado por separado, como hechos psíquicos independientes, aparecen a la luz de nuestros experimentos como fenómenos esencialmente de un mismo orden: unidos en su génesis y en su estructura psíquica” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 48).

⁴⁴ “Esta conclusión a la que llegamos tiene una gran importancia teórica: ante nosotros se manifiesta la unidad de las funciones psíquicas superiores, unidad basada en la comunalidad esencial en su origen y sus mecanismos evolutivos. Funciones tales como la atención voluntaria, la memoria lógica, las formas superiores de percepción y de movimiento, que habían venido siendo hasta ahora investigadas por separado y consideradas como hechos psíquicos independientes, aparecen esencialmente a la luz de nuestros experimentos como fenómenos de un único y mismo orden, como producto de un desarrollo histórico de la conducta básicamente común” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 49-50).

⁴⁵ “Dicha modificación del lugar estructural que ocupa el movimiento en el sistema general de la actividad del niño produjo, en primer lugar, un importante cambio en la eficacia con que se realiza el movimiento” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 79).

determinados resultados em um objetivo da atividade da criança e, assim, tornar-se um objeto de sua consciência” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 82, tradução nossa)⁴⁶.

Como já pontuamos em outro momento, os movimentos compreendidos aqui como funções psíquicas superiores são aquelas formas superiores de movimentos voluntários, desse modo, não tratamos, nesta pesquisa, dos movimentos involuntários, elementares, pois estes são comuns a todos os animais, diferentemente dos movimentos superiores voluntários, que são desenvolvidos apenas na espécie humana e que são capazes de mudar a conduta da criança. Nesse sentido, se comparado ao comportamento dos animais, “o comportamento motor das crianças, quando confrontado com diferentes tarefas, difere, portanto, não apenas na eficácia, mas também nas características qualitativas da estrutura do movimento voluntário” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 76, tradução nossa)⁴⁷.

Ressaltando ainda mais o movimento como função superior, em outro momento, Vigotski e Luria (2007) mencionam que,

[...] por mais estranho que possa parecer na perspectiva tradicional, as funções superiores de percepção, de memória, de atenção e de movimento, conectadas internamente à atividade semiótica da criança, somente podem ser explicadas com base na análise de suas raízes genéticas e da reorganização que sofrem no processo de sua história cultural (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 48, tradução nossa)⁴⁸.

Como podemos ver, o movimento e as demais funções superiores devem ser analisadas como processos que apresentam raízes genéticas humanas, no entanto, devem ser compreendidos também – e principalmente – como processos que sofrem transformações em sua organização em razão de sua história cultural e social; por esse motivo, devem estar conectados a atividades semióticas, contendo, assim, significados e signos. Sendo assim, reafirmamos que as funções psíquicas superiores, dentre elas, o movimento, necessitam de uma base biológica e genética para desenvolver-se, ou seja, de um corpo humano; no entanto, o seu desenvolvimento depende, principalmente, das leis

⁴⁶ “[...] medio para alcanzar determinados resultados en una finalidad de la actividad del niño y, con ello, transformarse en objeto de su conciencia” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 82)

⁴⁷ “La conducta motora de niños ante distintas tareas se diferencia, pues, no sólo en la eficacia, sino también en las particularidades cualitativas de la estructura del movimiento voluntario” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 76).

⁴⁸ “Por eso, y por extraño que pueda parecer desde la perspectiva tradicional, las funciones superiores de percepción, memoria, y atención y movimiento, conectadas internamente con la actividad semiótica del niño, sólo pueden explicarse sobre la base del análisis de sus raíces genéticas y de la reorganización que sufren en el proceso de su historia cultural” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 48).

sócio-históricas e da apropriação da cultura humana. De acordo com Vigotski e Luria (2007),

[...] na perspectiva histórica das funções psíquicas superiores, fundem-se os habituais limites que separam alguns processos psíquicos de outros. O que, anteriormente, atribuía-se a diferentes âmbitos passou a ser englobado em um mesmo âmbito, e o que foi agrupado em uma única classe de fenômenos acaba por obedecer a diferentes leis e por pertencer a diferentes etapas da escala evolutiva. Pois as funções psíquicas superiores compõem um sistema geneticamente distinto, embora com estruturas heterogêneas; um sistema diferente e construído sobre diferentes fundamentos que as funções naturais. O fator básico e distintivo do sistema que permite determinar se um processo psíquico é superior ou não são o tipo de funcionamento e a comunidade de origem das estruturas. A principal característica genética no plano filogenético é que essas funções não foram formadas como um produto da evolução biológica, mas do desenvolvimento histórico do comportamento com uma história social concreta. No plano ontogenético, eles se distinguem dos processos psíquicos elementares, que mostram uma estrutura de reação imediata aos estímulos, porque recorrem a estímulos mediados (signos) que conferem à ação um caráter igualmente mediado. No plano funcional, finalmente, eles se distinguem, porque desempenham um papel novo e relevante que não cumpria as funções naturais (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 47, tradução nossa)⁴⁹.

As funções psíquicas superiores se distinguem das funções naturais em três aspectos, a saber: o primeiro deles se revela no âmbito filogenético, pois, diferentemente das funções elementares, as superiores se formaram mediante os aspectos histórico e social, e não mediante o biológico; o segundo aspecto se encontra no âmbito ontogenético, já que o desenvolvimento das funções superiores é distinto do das funções mais elementares, pois o desenvolvimento daquelas envolve a mediação social e necessita de estímulos igualmente mediados, denominados signos; o terceiro aspecto se encontra no âmbito funcional, porque essas funções superiores fazem parte de um processo bastante complexo, que envolve inúmeras estruturas físicas e psíquicas, distinguindo-se daquelas

⁴⁹ “Así, en la perspectiva histórica de las funciones psíquicas superiores se funden los habituales límites que separaban unos procesos psíquicos de otros. Lo que anteriormente se atribuía a ámbitos distintos ha venido a quedar englobado en el mismo ámbito, y lo que se agrupaba en una única clase de fenómenos resulta finalmente obedecer a diferentes leyes y pertenecer a distintas etapas en la escala evolutiva. Pues las funciones psíquicas superiores conforman un sistema genéticamente distintivo, aunque de estructuras heterogéneas; un sistema distinto y construido sobre distintos fundamentos que las funciones naturales. El factor básico y distintivo del sistema que permite determinar si un proceso psíquico es o no superior es el tipo de funcionamiento y la comunidad de origen de las estructuras. El principal rasgo genético en el plano filogenético es que estas funciones no se han formado como producto de la evolución biológica, sino del desarrollo histórico del comportamiento con una historia social concreta. En el plano ontogenético se distinguen de los procesos psíquicos elementales, que muestran una estructura de reacción inmediata a los estímulos, porque recurren a estímulos mediados (signos) que confieren a la acción un carácter igualmente mediado. En el plano funcional, finalmente, se distinguen porque desempeñan un papel nuevo y relevante que no cumplían las funciones naturales” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 47).

funções naturais. Partindo dessas considerações, podemos dizer que o movimento voluntário é uma função psíquica superior, pois o seu desenvolvimento é complexo e envolve todos os aspectos citados.

Sendo assim, as funções psíquicas superiores – e isso vale também para o movimento voluntário – são especificamente humanas, diferenciam-se das funções elementares por serem produto dos desenvolvimentos social e histórico e dependem da mediação social por meio de signos para desenvolverem-se. As funções psíquicas superiores são assim entendidas quando atingem seus níveis mais elevados de desenvolvimento, quando deixam o patamar primitivo e passam a subordinar as funções mais elementares a seus comandos, quando tornam as ações humanas mais complexas. As funções superiores, quando não são desenvolvidas, permanecem presas ao âmbito elementar da garantia da sobrevivência, sendo meros reflexos involuntários; por outro lado, se forem desenvolvidas, tornam-se superiores e voluntárias. Isso acontece com o movimento que, por meio da mediação humana e juntamente com as demais funções, torna-se uma função psíquica superior, ou seja, um movimento superior, consciente e voluntário (VIGOTSKI, 2018).

Cabe destacar que o movimento superior é um aspecto muito importante nos termos da psicologia cognitiva, cujos conceitos mais importantes são estes: “[...] percepção, memória, atenção, fala, solução de problemas e atividade motora” (LURIA, 2016, p. 27). Além disso, como aponta Vigotski (2010, p. 39), “A análise científica revela com muita facilidade que as formas mais sutis do psiquismo são sempre acompanhadas dessas ou daquelas reações motoras”. Com isso, ressaltamos, ainda mais, a importância desse aspecto para o desenvolvimento infantil.

Os movimentos superiores são desenvolvidos e aprendidos no decurso da vida por meio do processo de educação advindo da mediação humana. Dessa forma, por serem movimentos educados e humanizados, tornam-se movimentos planejados, intencionais, voluntários e exclusivos da espécie humana. De acordo com Vigotski (1997b),

As funções motoras mais elevadas são as mais educáveis, porque não são filogenéticas, mas adquiridas na ontogênese. Os resultados das investigações experimentais mostram que os processos psicológicos superiores são os mais educáveis, pois a origem do desenvolvimento de sua estrutura é a educação coletiva da criança (VYGOTSKI, 1997b, p. 147, tradução nossa)⁵⁰.

⁵⁰ “Las funciones motoras más elevadas son las más educables, porque no son filogenéticas sino adquiridas en la ontogénesis. Los resultados de las investigaciones experimentales muestran que los procesos

As formas superiores de movimento são adquiridas durante a ontogênese humana, por meio da humanização da criança. Biologicamente falando, elas não são herdadas pela filogênese, mas sim aprendidas e desenvolvidas em cada sujeito ao longo de seu desenvolvimento por meio da mediação social e da apropriação da cultura humana, produzida historicamente pela humanidade. Nesse sentido,

[...] nenhuma das qualidades psíquicas especificamente humanas, como pensamento lógico, imaginação criativa e regulação voluntária de ações, entre outras, pode surgir apenas pela maturação das capacidades orgânicas. Para a formação desse tipo de qualidades, são necessárias certas condições sociais de vida e de educação (ZAPOROZHETS, 1986, p. 14, tradução nossa)⁵¹.

Todas as funções psíquicas superiores, inclusive os movimentos voluntários, são produto da condição de vida em sociedade e do processo de educação. Sem a vida em sociedade, não há a possibilidade do desenvolvimento dessas funções.

O sistema motor, entendido como função superior, desenvolve-se e promove o desenvolvimento de outras funções superiores e de outros aspectos do corpo humano, como, por exemplo, o aspecto psíquico. Sobre isso, Liublinskaia (1979) explica que

A assimilação dos movimentos é de importância capital para o total desenvolvimento psíquico posterior da criança. Devemos ter em conta que, apenas graças à sua variada e cada vez mais complexa atividade, a criança entra em comunicação com as pessoas e objetos que a rodeiam. Sem isso, claro, não pode haver qualquer desenvolvimento (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 75).

O movimento é essencial para o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança; mas, para que ele se desenvolva e desenvolva outras funções, é preciso que essa criança esteja diante de novas possibilidades de exploração, esteja sempre posta em constante atividade, explorando o mundo ao seu redor e relacionando-se com aqueles que se encontram à sua volta.

O movimento é uma função que está em desenvolvimento desde a concepção humana, afinal, ainda na barriga da mãe, o bebê faz movimentos em resposta a estímulos internos. No entanto, o movimento voluntário mais superior começa a ser desenvolvido

psicológicos superiores son los más educables, pues el origen del desarrollo de su estructura es la educación colectiva del niño” (VYGOTSKI, 1997b, p. 147).

⁵¹ “[...] ninguna de las cualidades psíquicas específicamente humanas, tales como el pensamiento lógico, la imaginación creadora y la regulación voluntaria de las acciones, entre otras, puede surgir solo mediante la maduración de las capacidades orgánicas. Para la formación de este tipo de cualidades se necesitan determinadas condiciones sociales de vida y educación” (ZAPOROZHETS, 1986, p. 14).

em função da mediação social, que se inicia intensamente, permitindo o desenvolvimento dos movimentos mais complexos em cada novo período do desenvolvimento humano. Sendo assim, como a presente pesquisa trata de crianças que se encontram na primeira infância (0 a 3 anos), acreditamos ser importante, tendo como base a perspectiva histórico-cultural, apresentar brevemente os períodos do desenvolvimento que perpassam a criança até o seu terceiro ano de vida, enfatizando o seu desenvolvimento motor.

3.4 PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO

É na primeira infância que o sistema motor se encontra em maior evidência, pois a criança se expressa, comunica-se, relaciona-se e explora os objetos por meio de seus gestos e de seus movimentos. Como a sua fala ainda não está em seu pleno desenvolvimento, surge a necessidade de se comunicar por meio de gestos, de movimentos e de expressões. Nesse sentido, podemos dizer que, quanto menor a criança, mais essencial é o movimento para suas relações e para novas aprendizagens. Diante de tal essencialidade, acreditamos ser importante analisar, mesmo que brevemente, os períodos do desenvolvimento da criança que se encontra na primeira infância, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, enfatizando o desenvolvimento do seu sistema. À luz dessa perspectiva,

A criança não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento, e conseqüentemente o seu comportamento se forma não só sobre a influência excepcional da interferência sistemática no meio, mas ainda em função de certos ciclos ou períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio. A criança se desenvolve de maneira irregular, constante, através de pequenas mudanças por impulsos, aos saltos, de forma ondulatória, de sorte que os períodos de ascensão do crescimento infantil são seguidos de períodos de estagnação e inibição (VIGOTSKI, 2010, p. 289).

O desenvolvimento infantil se inicia já no momento da concepção, sendo que, nesse momento, o desenvolvimento é regido principalmente pelas leis biológicas. Ao nascer, o desenvolvimento passa a ser regido principalmente pelas leis sócio-históricas, em razão da imersão do bebê no mundo social. Sobre os períodos de desenvolvimento, Vigotski (1996) destaca o seguinte:

No início de cada período etário, a relação que se estabelece entre a criança e o meio que a cerca, principalmente o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para essa idade. Chamamos essa relação de situação social de desenvolvimento nessa idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Ele determina plena e completamente as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade, pois a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de o social tornar-se individual. (VYGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa)⁵².

Em cada novo período do desenvolvimento infantil, surgem novas necessidades e são estabelecidas novas relações entre a criança e o meio em que ela vive. Essas relações são principalmente sociais e específicas desse período. Nesse sentido, ressaltamos que são as relações sociais que determinam o desenvolvimento da criança, sendo assim, sem o aspecto social, não existe a possibilidade de desenvolvimento. Nesse sentido,

[...] estamos convencidos de que o comportamento da criança apresenta diferenças qualitativas importantes em diferentes idades. Como já mencionamos, essas diferenças têm raízes não só em mudanças puramente fisiológicas, como também numa capacidade diferente de usar diversas formas culturais de comportamento. De maneira mais sucinta, podemos dizer que a criança atravessa determinados estágios de desenvolvimento cultural, cada um dos quais se caracterizando pelos diferentes modos pelos quais a criança se relaciona com o mundo-exterior; pelo modo diferente de usar os objetos; por formas diferentes de invenção e diferentes técnicas culturais, seja isso algum tipo de sistema elaborado no correr do processo cultural, seja uma técnica inventada no curso do crescimento e da adaptação da personalidade (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 214).

Partindo do discurso dos autores, podemos dizer que o desenvolvimento humano não depende apenas dos fatores biológicos para ocorrer; depende também – e principalmente – dos fatores sócio-históricos, pois são eles que determinam qualitativamente esse desenvolvimento. Sem a intervenção social, a criança não desenvolverá suas funções psíquicas mais superiores e permanecerá restrita a suas funções mais elementares, assim, não se tornará humanizada, permanecendo no patamar primitivo da espécie humana, restrita às características filogenéticas da espécie.

⁵² “Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad. Denominamos esa relación como situación social del desarrollo en dicha edad. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual” (VYGOTSKI, 1996, p. 264).

Essas características filogenéticas derivam do desenvolvimento filogenético do homem. Segundo Leontiev (2004), esse desenvolvimento é aquele pelo qual passou a espécie humana até chegar à sua formação atual; em outras palavras, é a história do desenvolvimento e da evolução do homem na condição de espécie, são todas as suas transformações e períodos de desenvolvimento como espécie. No desenvolvimento filogenético da espécie, ocorreu o processo de hominização, que se caracteriza pelas transformações físicas e psíquicas que fizeram o homem chegar ao nível de desenvolvimento atual.

Leontiev (2004) destaca três períodos de evolução pelos quais passou a espécie humana em seu processo de hominização, a saber: o primeiro “é o da **preparação** biológica do homem” (LEONTIEV, 2004, p. 280, grifo do autor), representado pelos australopitecos⁵³; o segundo designa-se “como o da **passagem** ao homem” (LEONTIEV, 2004, p. 280, grifo do autor), representado, inicialmente, pelos pitecantropos⁵⁴ e, posteriormente, pelos neandertais⁵⁵; o terceiro é marcado pelo aparecimento do “tipo do homem atual – o *Homo sapiens*” (LEONTIEV, 2004, p. 281, grifo do autor), no qual se encontra o homem em seu mais avançado desenvolvimento filogenético.

É importante destacar, com base nos escritos de Leontiev (2004), que o desenvolvimento da espécie humana só foi possível mediante o surgimento do trabalho, para o qual foi preciso o desenvolvimento da vida em sociedade, que ocorreu por meio da resolução das necessidades comuns. Sendo assim, podemos dizer que, sem a vida em sociedade, a evolução filogenética e o processo de hominização não seriam possíveis, conseqüentemente, não ocorreriam o processo de desenvolvimento ontogenético e a humanização.

É por meio do desenvolvimento singular de cada sujeito – desenvolvimento ontogenético – que ocorre o processo de humanização. Nesse processo, a criança nasce com as características biológicas da espécie humana, herança fisiológica da filogênese, no entanto, ainda não está humanizada; ela vai humanizar-se e desenvolver as suas capacidades especificamente humanas por meio das relações sociais e da aprendizagem e da apropriação da cultura humana. Desse modo, ao nascer, a criança “apresenta-se apenas como um membro da espécie animal humana que, aos poucos, com o trabalho de

⁵³ Australopitecos: de acordo com o dicionário, são uma categoria de primatas classificados como simiiformes ou hominídeos (FERREIRA, 2010).

⁵⁴ Pitecantropo: “ser considerado intermediário entre o macaco e o homem” (LUFT, 2000, p. 549).

⁵⁵ Neandertal: “diz-se de, ou hominídeo paleolítico, *Homo sapiens neanderthalensis* [...] considerado uma variante extinta da espécie humana (*Homo sapiens*)” (FERREIRA, 2009, p. 1390).

transmissão da cultura humana realizado pelos adultos que a rodeiam, vai se transformando em um membro do gênero humano, da humanidade” (ARCE; BALDAN, 2012, p. 189). Durante esse processo de humanização, há a formação da personalidade da criança e, nessa formação, há o desenvolvimento da criança como um todo: à medida que ela aprende, torna-se um sujeito do conhecimento humano.

O processo de formação do homem, como a personalidade, está relacionado com o nível relativamente alto do desenvolvimento neuropsíquico, o qual constitui a condição interna necessária para esse processo de formação. Sob a influência do meio social e da educação, forma-se determinado tipo de reflexo, de orientação na área circundante e de regulação do movimento na criança, e determinado tipo de consciência, isto é, a estrutura mais geral de homem como sujeito do conhecimento (ANANIEV, 1986, p. 146, tradução nossa)⁵⁶.

A transformação do bebê em um sujeito humanizado e de conhecimento é um processo bastante complexo, que envolve a mediação social, a qual, por meio da educação e do auxílio de signos e de instrumentos, promove a aprendizagem e a apropriação da cultura humana. Especificamente, é por meio dos signos que os sujeitos conversam com a criança, comunicando-se com ela, de modo a ensiná-la a cultura humana e é por meio dos instrumentos que lhe são apresentados o significado e o uso dos objetos, de forma a prover também o conhecimento da cultura.

Os adultos mostram à criança como agir com o instrumento, ajudam-na a usá-lo adequadamente, ou seja, estruturam nela as operações com os instrumentos. Com isso, se levarmos em conta os estágios iniciais do desenvolvimento, os adultos reorganizam as ações, como se fosse a lógica dos movimentos da criança, e criam nela, como uma nova formação, a capacidade de realizar ações com instrumentos (LEONTIEV, 1986, p. 51, tradução nossa)⁵⁷.

Tanto no uso de instrumentos como no de signos, há a mediação do adulto, que ensina os conhecimentos sociais à criança, que, ao se apropriar de tais conhecimentos,

⁵⁶ “El proceso de formación del hombre como personalidad está relacionado con el nivel relativamente alto de desarrollo neuropsíquico, el cual constituye la condición interna necesaria para este proceso de formación. Bajo la influencia del medio social y de la educación, se forma determinado tipo de reflejo, de orientación en la esfera circundante y de regulación del movimiento en el niño, y determinado tipo de conciencia, es decir, la estructura más general del hombre como sujeto del conocimiento” (ANANIEV, 1986, p. 146).

⁵⁷ “Los adultos muestran al niño el modo de actuar con el instrumento, lo ayudan a utilizarlo adecuadamente, es decir, estructuran en él las operaciones con instrumentos. Con esto, si tomamos en consideración las etapas tempranas del desarrollo, los adultos reorganizan las acciones, como si fuera la propia lógica de los movimientos del niño y crean en él, en calidad de neoformación, la capacidad para realizar acciones con instrumentos” (LEONTIEV, 1986, p. 51).

aprende e se desenvolve. Essa aprendizagem ocorre, primeiramente, nos âmbitos coletivo e social (processo intersíquico) e, posteriormente, no âmbito subjetivo (processo intrapsíquico). Tudo isso resulta no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, cujo papel é central no processo de humanização. De acordo com Vigotski e Luria (2007), essas funções são resultado de um processo histórico da formação da personalidade humana. Mais especificamente,

Essas funções não são, do ponto de vista da filogênese, o produto da evolução biológica do comportamento, mas sim o produto do desenvolvimento histórico da personalidade humana. E do ponto de vista da ontogênese, essas funções também têm a sua própria história de desenvolvimento, intimamente ligada à sua formação biológica, mas não coincidente com ela, e que juntamente com essa linha biológica constroem uma segunda linha no desenvolvimento psíquico da criança. Denominamos a estas **funções superiores**, e, com isso, queremos significar, em primeiro e mais destacado lugar, seu papel no plano do desenvolvimento; para distingui-la da biogênese, que designa a das funções mais inferiores, debruçamo-nos a denominar a sua história de formação e de desenvolvimento **sociogênese das funções psíquicas superiores**, ressaltando, assim, a natureza social de seu surgimento (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 43-44, grifo dos autores, tradução nossa)⁵⁸.

O processo de humanização não ocorre de forma natural; sem a mediação social e sem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é inviável que o sujeito se torne humanizado em sua formação ontogenética. Esse processo de humanização se inicia com o nascimento do bebê, no entanto, a formação ontogenética começa muito antes, desde a concepção do feto.

Cabe mencionar que, tanto no processo filogenético como no ontogenético, o aspecto motor é extremamente importante. O movimento humano, juntamente com outros aspectos, no âmbito filogenético, permitiu à espécie humana se desenvolver e, concomitantemente a isso, o próprio movimento se tornou mais complexo e superior; já no âmbito ontogenético, encontra-se presente em todas as ações do homem. Sobre a

⁵⁸ “Estas funciones no son, desde el punto de vista de la filogénesis, producto de la evolución biológica de la conducta, sino producto del desarrollo histórico de la personalidad humana. Y desde el punto de vista de la ontogénesis estas funciones cuentan también con una historia propia de desarrollo, estrechamente conectada con su formación biológica, pero no coincidente con ella y que conjuntamente con esa línea biológica construyen una segunda línea en el desarrollo psíquico del niño. Denominamos a estas funciones **funciones superiores**, y con ello queremos significar en primer y más destacado lugar su papel en el plan del desarrollo; para distinguir la de la biogénesis con que se designa la de las funciones más inferiores, nos inclinamos a denominar a su historia de formación o desarrollo, **sociogénesis de las funciones psíquicas superiores**, ressaltando así la naturaleza social de sus comienzos” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 43-44, grifo dos autores).

filogênese humana, a presença do movimento pode ser exemplificada ao analisarmos a evolução física do homem, pois ele passou por diferentes processos, que, gradativamente, permitiram que seu aparato motor se tornasse mais complexo, promovendo, dessa maneira, o desenvolvimento de outras funções. Um importante marco nesse processo foi a libertação das mãos para o andar ereto (ENGELS, 1986).

Com base nos estudos de Engels (1986), podemos dizer que a análise feita no âmbito filogenético ocorre também no desenvolvimento ontogenético, pois, ao nascer, o bebê passa pelos mesmos períodos percorridos pela espécie humana ao longo da história filogenética. Assim como na filogênese, na ontogênese, o bebê aprende a engatinhar, a andar e torna seus movimentos cada vez mais desenvolvidos. Por essa razão, apoiando-nos na perspectiva histórico-cultural, discorreremos, na sequência, sobre os períodos de desenvolvimento da criança em seus três primeiros anos de vida, enfatizando o aspecto motor nesse processo. Cabe destacar que a perspectiva histórico-cultural divide esse período em dois momentos, de acordo com a atividade principal da criança: o primeiro acontece até o primeiro ano de vida e o segundo vai do primeiro ao terceiro anos de vida; por isso, seguimos essa mesma subdivisão ao tratar dos períodos do desenvolvimento infantil até os 3 anos de idade.

3.5 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATÉ O TERCEIRO ANO DE VIDA

O desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida é bastante complexo e, durante esse processo, várias estruturas psíquicas são formadas. Sendo assim, é preciso conhecer os processos que o envolvem para que possamos organizar uma prática pedagógica que permita à criança estar cercada de máximas possibilidades de aprendizagem que possam potencializar esse desenvolvimento. É importante salientar que, nesse curto período do desenvolvimento humano, há uma série de aspectos que merecem destaque, a começar pelo princípio do desenvolvimento ontogenético.

O desenvolvimento ontogenético da criança começa desde a sua concepção. Durante o período embrionário, há o desenvolvimento fisiológico da criança, isto é, a formação biológica necessária para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Além disso, também na gestação, o feto tem seu desenvolvimento orientado, mesmo que indiretamente, pelas leis sociais que regem a vida de sua mãe. Segundo Cheroglu e Magalhães (2016),

[...] partimos inicialmente de um consenso na psicologia do desenvolvimento que é afirmar a vida uterina como o período em que se dá a formação de pré-condições para sistemas funcionais complexos, ou seja, é dentro do útero da mãe que a criança inicia o seu desenvolvimento fisiológico e, conseqüentemente, as condições para a formação do seu psiquismo. O sistema orgânico está sendo formado, e desde o início o seu funcionamento está submetido às condições sociais da gestante, expressão do movimento dialético entre organismo e cultura, ou entre o feto e as condições de vida da mãe (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 94).

Como posto por Cheroglu e Magalhães (2016), durante a gestação do feto, ocorre o desenvolvimento do aspecto fisiológico, que, mais tarde, possibilitará o desenvolvimento do psiquismo humano, o qual será determinado pelas leis sócio-históricas. Durante a gestação, há o desenvolvimento de toda a base biológica, que permitirá à criança se apropriar, após o nascimento, da cultura humana e se tornar humanizada, como resultado da mediação social e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

É importante salientar que o movimento está presente na criança desde a vida intrauterina, pois os fetos de, aproximadamente, 8 semanas já começam a apresentar movimentos reflexos e involuntários. O período embrionário caracteriza-se por diversas formações fisiológicas; nesse período, os primeiros sistemas a tornarem-se funcionais são o nervoso e o circulatório. Diante disso, por volta das “3 semanas de vida intrauterina, já é possível verificar os batimentos cardíacos e, em 8 semanas, a presença de atividade reflexa no embrião” (VICENTINI; STEFANINI; VICENTINI, 2012, p. 125).

As atividades reflexas resultam em reações musculares que geram os primeiros movimentos do feto, os quais são, ainda, extremamente primitivos, tão primitivos quanto o processo de transformação do feto, que retrata, de forma aligeirada, o desenvolvimento filogenético inicial da espécie humana:

[...] o desenvolvimento do feto humano no ventre da mãe é uma réplica fiel, mas abreviada, de toda a história do desenvolvimento físico de nossos antepassados do reino animal, através de milhões de anos, desde o estado larval. O mesmo acontece com o desenvolvimento espiritual da criança, que também repete, de maneira mais abreviada, o desenvolvimento intelectual desses mesmos antepassados, pelo menos dos mais próximos (ENGELS, 1986, p. 32).

Mesmo na barriga da mãe, as crianças já carregam em si as características fisiológicas da espécie humana, pois, já em seu processo de formação biológica dentro do útero materno, há a reprodução de parte da história filogenética da espécie humana. Nesse

processo, o movimento já está presente, porque, ao desenvolver-se como feto, adquirindo certa estrutura fisiológica, a criança passa a se movimentar em reação a algum estímulo externo. Ao chutar e ao movimentar-se dentro da barriga, como reação a certa estimulação externa, o feto se movimenta involuntariamente; são, portanto, movimentos ainda primitivos e reflexos, já que o desenvolvimento motor, em seu aspecto fisiológico, está relacionado ao desenvolvimento do sistema nervoso, que, como já vimos, envolve as estruturas motoras.

Sendo assim, o movimento já está presente desde a vida intrauterina em razão do desenvolvimento primário do sistema nervoso, no entanto, esse movimento do feto ocorre ainda de forma reflexa. Esses movimentos primários ainda não apresentam sentido social, mesmo que, de certo modo, ocorrem em resposta a um estímulo social e externo. Após o nascimento, o sistema nervoso central permanece em desenvolvimento, mas não como antes, pois, com a imersão na vida social, assim como o dos demais sistemas, o desenvolvimento do sistema nervoso passa a ser gerido não apenas pelas leis biológicas, mas também, e principalmente, pelas leis sociais. Sendo assim, no período embrionário, há o desenvolvimento de uma série de aspectos fisiológicos, que futuramente, após o nascimento, possibilitarão o desenvolvimento das funções humanas superiores.

Ao nascer, a criança passa por um momento muito importante em sua vida, que, ao mesmo tempo, também é muito delicado, pois ocorre uma intensa crise. Vygotski (1996) estabelece que, na transição de cada período do desenvolvimento, ocorrem momentos de crise: nesses momentos, “[...] produzem-se bruscas e fundamentais mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança” (VYGOTSKI, 1996, p. 256, tradução nossa)⁵⁹. Não existe um momento certo para que essas crises comecem ou terminem e, tampouco, há como saber a sua duração. Segundo o autor, esses momentos críticos podem representar sintomas negativos, no entanto, os conteúdos desenvolvidos são positivos.

A primeira crise enfrentada pela criança acontece no momento de seu nascimento: “nessa etapa, a criança se degrada em seu desenvolvimento físico: perde peso nos dias posteriores ao seu nascimento” (VYGOTSKI, 1996, p. 259, tradução nossa)⁶⁰, e isso

⁵⁹ “[...] se producen bruscos y fundamentales cambios y desplazamientos, modificaciones y rupturas en la personalidad del niño” (VYGOTSKI, 1996, p. 256).

⁶⁰ “En esa etapa, el niño se degrada hasta en su desarrollo físico: pierde peso en los días posteriores a su nacimiento” (VYGOTSKI, 1996, p. 259).

ocorre, porque, para se adaptar a essa nova forma de vida, há grande esforço da capacidade vital da criança.

Vygotski (1996) se debruça a discutir as crises que podem ser enfrentadas pela criança ao longo de seu desenvolvimento. Destacamos, nesta seção, aquelas que envolvem o período do nascimento ao terceiro ano de vida. “A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da primeira infância. A crise dos três anos é o passo da primeira infância para a idade pré-escolar” (VYGOTSKI, 1996, p. 258, tradução nossa)⁶¹.

As crises acontecem mediante a transição de um período de desenvolvimento a outro, mas isso não é necessariamente uma regra e nem sempre ocorre com todas as crianças. Cabe aqui salientar que, assim como existem outros períodos do desenvolvimento estabelecidos pela perspectiva histórico-cultural, há também outros momentos de crise no desenvolvimento humano, que vão além dos 3 anos, no entanto, restringimo-nos a tratar apenas do período estabelecido por esta pesquisa, portanto até o terceiro ano de vida da criança.

Segundo Vigotski (1996), durante as crises, as crianças se deparam com conteúdos negativos, mas adquirem muitos aspectos positivos ao seu desenvolvimento, pois surgem novas relações com o mundo. No período pós-natal, isso é bastante evidente, porque “tudo o que se observa no desenvolvimento dos primeiros dias e semanas de vida da criança são sempre formações novas” (VYGOTSKI, 1996, p. 260, tradução nossa)⁶², afinal, o bebê se encontra em um mundo novo, repleto de sensações antes desconhecidas por ele.

Portanto, temos dois momentos essenciais que caracterizam a peculiaridade da vida psíquica do recém-nascido. O primeiro deles refere-se à supremacia exclusiva de experiências não diferenciadas, não fracionadas, que representam, por assim dizer, uma fusão de atração, de afeto e de sensação. O segundo momento caracteriza a psique do recém-nascido como algo que não separa sua existência nem suas vivências das coisas objetivas, que ainda não distingue objetos sociais e físicos (VYGOTSKI, 1996, p. 282, tradução nossa)⁶³.

⁶¹ “La crisis postnatal separa el período embrional del desarrollo del primer año. La crisis del primer año delimita el primer año de la infancia temprana. La crisis de los tres años es el paso de la infancia temprana a la edad preescolar” (VYGOTSKI, 1996, p. 258).

⁶² “Todo cuanto se observa en el desarrollo de los primeros días y semanas de la vida del niño son siempre formaciones nuevas” (VYGOTSKI, 1996, p. 260).

⁶³ “Disponemos, por tanto, de dos momentos esenciales que caracterizan la peculiaridad de la vida psíquica del recién nacido. El primero de ellos se refiere a la supremacía exclusiva de vivencias no diferenciadas, no fraccionadas, que representan, por decirlo así, una fusión de atracción, afecto y sensación. El segundo momento caracteriza la psique del recién nacido como algo que no separa su existencia ni sus vivencias de la percepción de las cosas objetivas, que no distingue todavía los objetos sociales y físicos” (VYGOTSKI, 1996, p. 282).

Desde o nascimento, o aspecto psíquico da criança começa a ser desenvolvido por meio da sua inserção no mundo social. Nesse momento, as experiências do bebê não apresentam definição única, são fragmentadas entre os aspectos e voltadas ao afeto, à atenção e às sensações. Nesse período, o indivíduo, que acaba de chegar ao mundo social, não consegue distinguir o que é social e o que é físico.

Vigotski (1996) menciona que a psique do recém-nascido apresenta duas peculiaridades, a saber: primeiramente, “[...] a criança não exclui a si mesma nem outras pessoas da situação global causada por suas necessidades instintivas. Segunda, para a criança, não existe, nessa fase, nada nem ninguém; são estados bastante experienciais, desprovidos de conteúdo objetivo” (VYGOTSKI, 1996, p. 306, tradução nossa)⁶⁴. Essas duas peculiaridades vão desaparecendo à medida que a criança vai desenvolvendo-se e adquirindo novas formações.

Ao nascer, as crianças saem do conforto do útero materno e deparam-se com um universo desconhecido. Nesse momento, o bebê é totalmente dependente de outrem e seu comportamento é definido pelas funções mais elementares voltadas à sua sobrevivência. Ao longo de seu desenvolvimento, tais funções abrem espaço para as funções superiores e as primeiras tornam-se subordinadas às segundas.

No processo de desenvolvimento cultural, a criança vai assimilando não apenas o conteúdo da experiência cultural, mas também os métodos e os modos de comportamento e de pensamento cultural: ela domina os meios culturais específicos criados pela humanidade no curso do desenvolvimento histórico, por exemplo, idioma, símbolos aritméticos etc. A criança aprende a usar funcionalmente certos signos como meio de executar esta ou aquela operação psicológica. Dessa forma, as formas elementares e primitivas de comportamento tornam-se atos e processos culturais mediados (VYGOTSKI, 1997b, p. 347, tradução nossa)⁶⁵.

Conforme aprende e se desenvolve, a criança vai tornando-se humanizada. Nesse processo, ela se apropria das capacidades especificamente humanas e se distancia do

⁶⁴ “[...] el niño no se excluye a sí mismo ni a otras personas de la situación global originada por sus necesidades instintivas. Segunda, para el niño no existe en esa fase nada ni nadie, se trata más bien de estados vivenciales, carentes de contenido objetivo” (VYGOTSKI, 1996, p. 306).

⁶⁵ “En el proceso del desarrollo cultural, el niño va asimilando no sólo el contenido de la experiencia cultural, sino también los métodos y modos de la conducta cultural y del pensamiento: va dominando los particulares medios culturales creados por la humanidad en el curso del desarrollo histórico, por ejemplo, el lenguaje, los símbolos aritméticos, etc. El niño aprende a emplear funcionalmente determinados signos como medio para ejecutar tal o cual operación psicológica. De tal manera, las formas elementales y primitivas de conducta se convierten en actos y procesos culturales mediados” (VYGOTSKI, 1997b, p. 347).

comportamento reflexo, apresentando, assim, uma conduta orientada, consciente e voluntária. Quanto mais ricas as possibilidades de aprendizagem, mais a criança se distanciará de suas funções mais primitivas e se apropriará das capacidades psíquicas humanas.

Nesse período após o nascimento, os bebês (crianças de aproximadamente até 1 ano de vida) são totalmente dependentes dos adultos, e as suas funções mais elementares exercem papel fundamental para a sua sobrevivência, pois, por meio delas e com a intervenção do adulto, eles conseguem manter as suas funções vitais, satisfazendo as necessidades mais básicas ligadas à manutenção da vida, como, por exemplo, o ato de sugar o leite, o choro em decorrência da fome ou de algum desconforto, a prensão palmar das mãos etc.

O desenvolvimento começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que, sob a influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um ‘processo cultural’ complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 215).

As condições externas exercem influência fundamental para o desenvolvimento das crianças, porque, por meio da mediação social e da relação afetiva que estabelecem com o adulto, o seu desenvolvimento transcorre do âmbito natural para o cultural, o que resulta em novas formas de conduta, impossíveis sem a interferência social externa. Sendo assim, desde o nascimento, o bebê inicia o seu processo de humanização; em cada interação, há a possibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento.

Ao longo do período pós-natal, as condições concretas de vida do recém-nascido serão determinantes significativas de desenvolvimento psíquico e, assim como nos demais períodos do desenvolvimento humano, tal vida será transformada, deixando marcas na personalidade do indivíduo (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 96).

Nesse primeiro momento de vida, por estarem em uma situação de dependência com o adulto, os bebês acabam por construir um laço afetivo muito forte com aqueles que estão envolvidos com seus cuidados, e isso os leva à primeira atividade dominante⁶⁶ de

⁶⁶ Esclarecemos que o termo “atividade dominante” pode ser encontrado de distintas formas nos textos que nos serviram de base para estudo, tais como “atividade guia” e “atividade orientadora”. Essa variação de terminologias se justifica pela tradução realizada.

sua aprendizagem: a atividade de “comunicação emocional direta” (ELKONIN, 1987, p. 122, tradução nossa)⁶⁷. É importante mencionar que, em cada período de desenvolvimento, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, há uma atividade predominante que promove as principais formações da criança e reorganiza os demais processos psíquicos em desenvolvimento. É por meio dela que os pequenos aprendem; “ela determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade, a formação de sua personalidade em conjunto (DAVÍDOV, 1986, p. 159, tradução nossa)⁶⁸.

Cabe esclarecer que, embora exista uma atividade dominante em cada período do desenvolvimento infantil, as demais atividades também são importantes, pois a criança realiza vários tipos de atividades e cada uma delas possibilita, de alguma forma, a aprendizagem e o desenvolvimento, mesmo que não seja com a mesma intensidade da atividade dominante.

É essencial ressaltar que, quando falamos sobre a atividade orientadora e o seu significado para o desenvolvimento da criança em um período ou outro, não significa, de forma alguma, que simultaneamente não haja algum desenvolvimento em outras direções. Em cada período, a vida da criança é multifacetada e as atividades por meio das quais se realiza são variadas. Na vida, surgem novos tipos de atividades, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e sua conversão em atividades orientadoras não eliminam as existentes anteriormente; apenas mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, tornando-as mais ricas (ELKONIN, 1987, p. 122, tradução nossa)⁶⁹.

A atividade dominante é aquela que apresenta papel central para o desenvolvimento da criança em determinado período. Isso não quer dizer, porém, que seja a única atividade realizada pela criança; pelo contrário, outras, de menor domínio, também fazem parte do desenvolvimento infantil, dentre elas estão aquelas que, em determinado período, também já foram dominantes.

⁶⁷ “Comunicación emocional directa” (ELKONIN, 1987, p. 122).

⁶⁸ “[...] ella determina el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad dada, define el desarrollo psíquico general de los escolares de menor edad, la formación de su personalidad en conjunto” (DAVÍDOV, 1986, p. 159).

⁶⁹ “Es indispensable subrayar que cuando hablamos de la actividad rectora y de su significación para el desarrollo del niño en uno u otro período, esto no significa, de ninguna manera, que simultáneamente no exista ningún desarrollo en otras direcciones. La vida del niño en cada período es multifacética y las actividades, por medio de las cuales se realiza, son variadas. En la vida surgen nuevos tipos de actividad, nuevas relaciones del niño hacia la realidad. Su surgimiento y conversión en actividades rectoras no eliminan las existentes anteriormente, sino que sólo cambia su lugar en el sistema general de relaciones del niño hacia la realidad, las que se vuelven más ricas” (ELKONIN, 1987, p. 122).

A atividade principal, da mesma maneira, é aquela que guia o desenvolvimento do sistema motor da criança em cada período – lembrando que existem outras atividades que também promovem esse desenvolvimento, mas em intensidade menor.

Assim, na esfera dos movimentos, descobrimos a ação da lei fundamental que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança como um todo. Em cada estágio do desenvolvimento, a formação de certos processos e ações psíquicos não ocorre isoladamente, mas dentro do ‘tipo de atividade orientadora’ (ZAPOROZHETS, 1987, p. 77, tradução nossa)⁷⁰.

Diante disso, podemos dizer que a atividade principal também guia o desenvolvimento motor da criança, pois o desenvolvimento ocorre de forma geral e não isolada; sendo assim, tanto o aspecto motor como o psíquico se desenvolvem conjuntamente, tendo como propulsora principal a atividade orientadora. Quanto aos bebês, é principalmente a atividade de comunicação emocional direta que promove o desenvolvimento motor, pois o que motiva a criança é a sua comunicação com o adulto, e isso estimula a realização de diversos movimentos, gestos e expressões, promovendo o desenvolvimento deles.

Cabe mencionar que os recém-nascidos apresentam uma atividade mais voltada aos instintos. Como pontua Vigotski (1996, p. 296, tradução nossa), “temos que admitir, portanto, que as formas primárias de atividade infantil são os instintos”⁷¹. No entanto, essa forma de atividade infantil está envolta por relações sociais e se modifica rapidamente, pois, desde a sua imersão no mundo social, o bebê está em constante interação comunicativa emocional com o adulto, mesmo que, a princípio, essa relação ocorra, principalmente, a fim de satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência. Desde o nascimento, os bebês estão envolvidos em vínculos sociais e afetivos de relação e de comunicação que não estão apenas ligados a instintos de sobrevivência.

Portanto, a relação da criança com a realidade circundante é social desde o início. Desse ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, mesmo a mais simples, é a relação refratada pela relação com outra pessoa. A vida do bebê é organizada de tal modo que, em todas as

⁷⁰ “Así, pues, en la esfera de los movimientos descubrimos la acción de la ley fundamental que caracteriza el desarrollo psíquico del niño en conjunto. En cada estadio del desarrollo la formación de determinados procesos y acciones psíquicos no tiene lugar en forma aislada, sino dentro del ‘tipo rector de actividad’” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 77).

⁷¹ “Hemos de admitir, por tanto, que las formas primarias de actividad infantil son los instintos” (VYGOTSKI, 1996, p. 296)

situações, de forma visível ou invisível, faz-se presente outra pessoa. Isso expressa que qualquer relação da criança com as coisas é realizada com a ajuda ou por meio de outra pessoa (VYGOTSKI, 1996, p. 285, tradução nossa)⁷².

Desde o momento em que chegam ao mundo, os bebês se encontram em um emaranhado de relações sociais; tudo o que os envolve é realizado com a ajuda de um adulto, que estabelece relações sociais e culturais com a criança, que se comunica de maneira direta e afetiva.

Segundo Smirnov (1960), ao nascer, os bebês apresentam certos reflexos condicionados, que são respostas a estímulos externos. Apesar de não aparentarem, eles são muito importantes para o desenvolvimento infantil e resultam em movimentos ainda primitivos. O primeiro reflexo condicionado a surgir é o de posicionar-se para sugar; esse reflexo aparece, aproximadamente, na terceira semana de vida do bebê e é perceptível, pois, “enquanto se pega a criança nos braços para amamentá-la, ela fica em silêncio; começa a fazer movimentos com a cabeça, a olhar na direção do peito da mãe e faz movimentos de sucção” (SMIRNOV, 1960, p. 504, tradução nossa)⁷³. Os próximos reflexos condicionados a aparecer no recém-nascido são os analisadores acústicos, vestibulares, visuais e táteis, que surgem em decorrência do desenvolvimento dos reflexos voltados à percepção. Cabe destacar que o movimento é um aspecto bastante importante no período pós-natal, já que “todo reflexo inato constitui uma unidade sensório-motora em que a percepção do estímulo e o movimento de resposta configuram um processo dinâmico único” (VYGOTSKI, 1996, p. 295, tradução nossa)⁷⁴.

Desse modo, podemos dizer que o movimento é um aspecto bastante presente no bebê, mesmo que ainda de forma reflexa. Vygotski (1996) aponta que esses movimentos passam por um processo de intelectualização, ou seja, tornam-se movimentos racionais, intencionais e humanizados.

A intelectualização dos movimentos, seu novo caráter racional, aparece no desenvolvimento do bebê muito mais tarde que a formação dos

⁷² “Por tanto, la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde ese punto de vista podemos definir al bebé como un ser maximalmente social. Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación con otra persona. La vida del bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona. Esto se puede expresar es decir, que cualquier relación del niño con las cosas es una relación que se lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona” (VYGOTSKI, 1996, p. 285).

⁷³ “En cuanto se toma al niño en los brazos para darle de mamar se calla; comienza a hacer movimientos, con la cabeza, de buscar en la dirección del pecho de la madre y hace movimientos de succión” (SMIRNOV, 1960, p. 504).

⁷⁴ “Todo reflejo innato constituye una unidad sensomotora donde la percepcion del estfmulo y el movimiento de respuesta configuran un proceso dinamico unico” (VYGOTSKI, 1996, p. 295).

reflexos condicionados primários. Essa intelectualização é revelada na manipulação de objetos pela criança e nos primeiros atos de seu pensamento instrumental, ou seja, no uso mais simples de ferramentas. As manifestações mais primárias dessa atividade são observadas no início do segundo semestre. Nesse mesmo período, a formação de reflexos condicionados começa a deixar o campo de influência direta dos subcorticais dominantes. Assim, os reflexos condicionados primários observados a partir do segundo mês de vida do bebê, embora aparentemente indiquem o envolvimento do córtex, ainda não são processos cumulativos de experiências pessoais, nem existem evidências confiáveis de que as funções corticais influenciam, de maneira essencial, em seu comportamento (VYGOTSKI, 1996, p. 293-294, tradução nossa)⁷⁵.

No início de sua vida, os movimentos do bebê são reflexos primários, que, mediante o desenvolvimento, vão tornando-se mais complexos, como consequência da estimulação social. De acordo com Vygotski (1996), muitos acreditam que os movimentos do bebê se desenvolvem das partes para o todo, ocorrendo primeiro de forma isolada; em outras palavras, essas partes se uniriam no decurso do desenvolvimento e, em seguida, tornar-se-iam um processo integral. O autor, no entanto, defende que essa é uma ideia errônea, pois

A motricidade, em seu desenvolvimento, não parte da soma de movimentos particulares isolados para formar atos integrais, ou seja, não vai da parte para o todo, mas de movimentos integrais, maciços e agrupados que abarcam todo o corpo, para diferenciar e para singularizar atos motores isolados que, mais tarde, unem-se, formando novas unidades de ordem superior, isto é, passa do todo para as partes. Esses, pelo menos, são os movimentos instintivos que prevalecem no bebê (VYGOTSKI, 1996, p. 295, tradução nossa)⁷⁶.

Os movimentos iniciais do bebê ocorrem de forma geral, ou seja, ao se movimentar, ele move o seu corpo todo, e não apenas a parte que, de fato, deseja

⁷⁵ “La intelectualización de los movimientos, su nuevo carácter racional, aparecen en el desarrollo del bebé bastante más tarde que la formación de los reflejos condicionados primarios. Esa intelectualización se revela en la manipulación de los objetos por parte del niño y en los primeros actos de su pensamiento instrumental, es decir, en el empleo más simple de las herramientas. Las manifestaciones más primarias de esa actividad se observan a principios del segundo semestre. Y en ese mismo período la formación de reflejos condicionados empieza a salir del campo de la influencia directa de las dominantes subcorticales. Así, pues, tanto los reflejos condicionados primarios que se observan a partir del segundo mes de vida del bebé, aunque, aparentemente, señalan la participación de la corteza, no son todavía procesos acumulativos de experiencias personales, ni una prueba fehaciente de que las funciones corticales influyen de manera esencial en su comportamiento” (VYGOTSKI, 1996, p. 293-294).

⁷⁶ “La motricidad, en su desarrollo, no parte de la suma de movimientos aislados, particulares, para formar actos íntegros, es decir, no se va de la parte al todo, sino de movimientos íntegros, masivos, agrupados, que abarcan todo el cuerpo, para diferenciar y singularizar actos motores aislados que después se unen, formando unidades nuevas de orden superior, es decir, se va del todo a las partes. Tales son, al menos, los movimientos instintivos que prevalecen en el bebé” (VYGOTSKI, 1996, p. 295).

movimentar. Sendo assim, os movimentos dos bebês não são isolados, mas sim gerais. Nesse sentido, “[...] o desenvolvimento da motricidade do bebê se caracteriza, sobretudo, pela falta de movimentos isolados, especializados, autônomos, de um ou outro órgão e pela presença de movimentos maciços que envolvem todo o corpo” (VYGOTSKI, 1996, p. 296, tradução nossa)⁷⁷.

O movimento está presente nas primeiras relações positivas da criança com o adulto; por meio de seus gestos condicionados, ela se expressa e transpassa as suas necessidades. Segundo Smirnov (1960), o desenvolvimento do bebê ocorre mediante as suas experiências com o mundo social e, dessa forma, são essas experiências que determinam quando a criança atingirá determinado período em seu desenvolvimento, e não a sua idade. Diante disso, podemos dizer que as idades envolvidas nos períodos de desenvolvimento são aproximadas e não direcionam esse desenvolvimento; pelo contrário, esses momentos, como destacam Vigotski e Luria (1996), são períodos que retratam o desenvolvimento cultural das crianças.

Liublinskaia (1979) define alguns períodos que ocorrem em função da relação da criança com os objetos, ressaltando-se as ações motoras – lembrando que essa relação entre a criança e o objeto recebe sempre a mediação ou a influência de outrem, pois a criança está imersa em um mundo social e os próprios objetos são produto da elaboração histórico-social da humanidade. Sendo assim, “no aprendizado de ações com objetos, a reprodução das ações dos adultos desempenha um papel essencial, o que, em grande parte, motiva o interesse da criança por elas e pelas funções sociais que desempenham” (SMIRNOV, 1960, p. 509, tradução nossa)⁷⁸.

Segundo Smirnov (1960), no primeiro mês de vida do recém-nascido, há a alternância de momentos constantes de sono. Em seguida, aproximadamente no segundo mês, os bebês começam a movimentar as mãos de forma simples, passando-as por objetos, de maneira não intencional. Nesse momento, os movimentos das crianças ainda não têm finalidade, isto é, ocorrem simplesmente pelo fato de encostar nos objetos.

⁷⁷ “[...] el desarrollo de la motricidad del bebé se caracteriza, sobre todo, por la falta de movimientos aislados, especializados, autónomos, de uno u otro órgano y la presencia de movimientos masivos que abarcan todo el cuerpo” (VYGOTSKI, 1996, p. 296).

⁷⁸ “En el aprendizaje de las acciones con los objetos juega un papel iundamental la reproducción de las acciones de los adultos, lo que en gran medida motiva el interés del niño por ellas y por las funciones sociales que realizan” (SMIRNOV, 1960, p. 509).

Ainda em relação ao movimento, no segundo mês de vida, como destaca Smirnov (1960), juntamente com outros processos, inibem-se os reflexos condicionados e começam a se desenvolver na criança os reflexos condicionados de orientação:

Nos primeiros seis meses, o desenvolvimento da capacidade de orientação realizada pelos receptores tem um pouco de vantagem sobre o desenvolvimento dos movimentos organizados das extremidades. Os movimentos oculares se desenvolvem intensamente no primeiro mês, quando ainda não há movimentos diferenciados das mãos. Isso se explica, porque os movimentos coordenados das mãos e o movimento no espaço são formados na criança quando predomina o significado dos analisadores superiores, principalmente os da visão (SMIRNOV, 1960, p. 506, tradução nossa)⁷⁹.

Os movimentos do bebê vão tornando-se mais diversificados e específicos ao longo do desenvolvimento infantil, dentre esses movimentos, estão aqueles oculares, que são mais intensos no primeiro mês de vida. À medida que o bebê vai desenvolvendo-se, relacionando-se com o adulto e interagindo socialmente, os seus movimentos começam a tornar-se mais individualizados e a ganhar sentido social. Como pontua Smirnov (1960), no fim do segundo mês de vida da criança, ela começa a reagir às ações do adulto de forma mais específica e, mais uma vez, o movimento se mostra fundamental na relação da criança com o adulto.

No fim do segundo mês, aparece a primeira maneira específica de reagir ao adulto que dela cuida. Essa reação consiste em, quando o adulto aparece, ou ela ouve a sua voz, a criança fixar o olhar no rosto, aparecer um sorriso acompanhado de movimentos rápidos e intensos, jogar os braços para a frente e encolher as pernas. Esta é a primeira reação emocional positiva da criança e é chamada de *complexo de animação* (SMIRNOV, 1960, p. 504-505, grifo do autor, tradução nossa)⁸⁰.

Nesse período, ainda que de forma primitiva, a criança se movimenta e estabelece novas relações sociais. Aproximadamente após o quarto mês de vida, a criança começa a executar os seus movimentos de modo a relacionar-se com os objetos. Ela começa a trocar

⁷⁹ “En los primeros seis meses el desarrollo de la capacidad de orientación realizada por los receptores aventaja un poco al desarrollo de los movimientos organizados de las extremidades. Los movimientos del ojo se desarrollan intensamente en el primer mes, cuando aún no existen movimientos diferenciados de las manos. Esto se explica porque los movimientos coordinados de las manos y el movimiento en el espacio se forman en el niño cuando predomina la significación de los analizadores superiores, sobre todo los de la visión” (SMIRNOV, 1960, p. 506)

⁸⁰ “Al final del segundo mes aparece la primera forma específica de reaccionar al adulto que lo cuida. Esta reacción consiste en que cuando aparece el adulto, u oye su voz, el niño fija la mirada en su cara, aparece una sonrisa que se acompaña de movimientos rápidos e intensos, echa los bracitos hacia delante y encoge las piernecitas. Esta es la primera reacción emocional positiva del niño y se denomina *complejo de animación*” (SMIRNOV, 1960, p. 504-505, grifo do autor).

os objetos de lugar e ir em direção a eles. De acordo com a atividade-guia da criança em seu primeiro ano de vida, a cada movimento e a cada ação da criança há uma reação emotiva em seu envolvimento, a qual define a sua comunicação com o adulto.

Aproximadamente aos 6 meses de vida, ocorre uma importante conquista motora para o bebê: ele começa a ficar sentado e pode começar a manipular os objetos, desenvolvimento, ainda mais, os seus movimentos de manipulação.

O desenvolvimento da coordenação visuomotora na manipulação de objetos contribui em alto grau para que a criança passe, por volta dos seis meses, da posição deitada à sentada. Ao sentar, a esfera das percepções visuais coincide com a esfera dos movimentos das mãos. Isso cria a possibilidade de controlar com os olhos os movimentos que as mãos fazem com os objetos. *No segundo semestre, o desenvolvimento dos movimentos das mãos é muito intenso. A princípio, a criança bate a mão nos objetos, depois os agita, bate-os contra alguma coisa e os passa de uma mão para a outra. Pouco a pouco, esses movimentos se unem uns aos outros e formam uma cadeia de ações variadas e repetidas com os objetos. O exame de objetos também é desenvolvido. A criança pode olhar, durante muito tempo, para o objeto com o qual manipula (SMIRNOV, 1960, p. 506, tradução nossa, grifo do autor)*⁸¹.

Ao sentar, a criança pode manipular os objetos, desenvolvendo os movimentos das mãos. De acordo com Smirnov (1960), para que ocorra, de fato, o desenvolvimento dos movimentos ordenados das mãos e da análise contínua dos objetos, é fundamental a relação exercida pela orientação da investigação em virtude do novo. Os objetos novos são mais interessantes para a criança, pois apresentam qualidades inéditas a ela, por isso, são mais atrativos em relação àqueles com os quais ela já teve contato.

Entre o oitavo e o décimo mês de vida, os bebês começam a exercer o movimento de fechar as mãos intencionalmente; nessa fase, eles começam a apalpar os objetos, tomando consciência deles.

Em consequência da combinação das sensações visuais, que aparecem com base na percepção óptica do objeto, com as sensações que têm a sua origem nos movimentos de apalpação, estabelecem-se conexões

⁸¹ “El desarrollo de las coordinaciones visomotoras al manipular con los objetos contribuye en alto grado a que el niño pueda pasar hacia los seis meses, de la posición de estar acostado a la de *sentado*. Al estar sentado, la esfera de las percepciones visuales coincide con la esfera de los movimientos de las manos. Esto crea la posibilidad de controlar con los ojos los movimientos que las manos hacen con los objetos. *En el segundo medio año el desarrollo de los movimientos de la mano es muy intenso*. Al principio el niño palmotea con su mano sobre los objetos, después los agita, los golpea contra algo y los pasa de una mano a otra. Poco a poco estos movimientos se unen unos a otros y forman una cadena de repetidas acciones variadas con los objetos. *Se desarrolla también el examen de los objetos*. El niño puede mirar, durante mucho tiempo, el objeto con que manipula” (SMIRNOV, 1960, p. 506, grifo do autor).

entre o trabalho dos olhos e das mãos, o que significa em si a formação das primeiras associações inter-analisadoras. Devido a isso, a criança começa a dirigir o seu olhar e a mão diretamente para a coisa que vê, tenta agarrá-la e atraí-la para si. Este êxito no movimento consolida a associação que se formou (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 76).

Nesse período, o bebê realiza ações coordenadas, combinando os movimentos das mãos e os dos olhos. As ações visuais e as motoras tornam-se mais elaboradas; ambas coadunam a ação da criança e, assim, ela passa a analisar os objetos.

Em posse dos objetos, as crianças os observam, apalpam-nos, manipulam-nos, estabelecendo algumas relações quanto às suas características e qualidades. Ao manipular os objetos, os movimentos das mãos vão desenvolvendo-se: “o desenvolvimento adicional do movimento das mãos consiste na formação gradual de *ações simultâneas com as duas mãos* e, depois, com dois objetos” (SMIRNOV, 1960, p. 506, grifo do autor, tradução nossa)⁸². Essa manipulação de mais de um objeto simultaneamente torna-se mais complexa à medida que ocorre o desenvolvimento infantil.

Com quase 1 ano de vida, a criança consegue manipular vários brinquedos de diferentes qualidades, atuando de maneiras díspares sobre eles. É importante ressaltar que esse desenvolvimento da criança só é possível por meio da interação social.

De acordo com Vygotski (1996), no primeiro ano de vida da criança, outro aspecto que merece destaque é o desenvolvimento do sistema nervoso central, pois ele ocorre de forma muito intensa, o que ocasiona o crescimento do cérebro da criança e mudanças qualitativas em sua conduta. O autor destaca que o desenvolvimento da criança, em diversos aspectos, está relacionado ao desenvolvimento do seu sistema nervoso:

[...] o peso sumário do cérebro, por si só, não revela muito sobre o desenvolvimento interno do sistema nervoso central. Para esclarecer essa questão, é essencial conhecer o desenvolvimento dos setores e dos sistemas mais importantes do cérebro. A peculiaridade mais notável do sistema nervoso central no primeiro ano é o predomínio, na motricidade do bebê, das reações motoras primitivas durante os primeiros meses de vida, reações que são inibidas em adultos e se manifestam apenas em condições patológicas únicas (VYGOTSKI, 1996, p. 288, tradução nossa)⁸³.

⁸² “El desarrollo ulterior del movimiento de las manos consiste en la formación gradual de *acciones simultáneas con las dos manos* y después con dos objetos” (SMIRNOV, 1960, p. 506, grifo do autor).

⁸³ “[...] el peso sumario del cerebro, por sí mismo, no nos revela gran cosa sobre el desarrollo interno del sistema nervioso central. Para esclarecer esa cuestión es imprescindible conocer el desarrollo de los sectores y los sistemas más importantes del cerebro. La peculiaridad más notable del sistema nervioso central en el primer año es el predominio en la motricidad del bebé de las reacciones motoras primitivas durante los primeros meses de vida, reacciones que se inibien en los adultos y se manifiestan en condiciones patológicas unicamente” (VYGOTSKI, 1996, p. 288).

O sistema nervoso central exerce grande influência sobre os movimentos da criança. Mesmo depois do nascimento, o sistema nervoso continua a se desenvolver e permite que esses movimentos se tornem mais refinados. Ao falar do bebê, Vygotski (1996) determina três períodos essenciais que resumem o desenvolvimento do sistema nervoso e de outras funções essenciais, como, por exemplo, o movimento. No primeiro período elencado pelo autor,

[...] distingue-se pela imaturidade do córtex e do estriado, pela supremacia do pallidum, que é, no estágio dado, o centro cerebral mais superior entre os centros cerebrais que funcionam independentemente. O pallidum determina todo o caráter peculiar das habilidades motoras do recém-nascido. No estágio inicial de seu desenvolvimento, a criança é um ser palidário; seus movimentos semelhantes aos da atetose, lentos, vermiformes, seu caráter maciço, a rigidez fisiológica da musculatura demonstram plenamente que seus atos motores são governados pelo sistema tálamo-palidário. As habilidades motoras do recém-nascido são notavelmente reminiscentes de dados clínicos neurológicos sobre as habilidades motoras de pessoas com lesões do estriado, o centro que, no recém-nascido, é desprovido de bainha de mielina e é responsável por funções como sentar, levantar e andar. Sua importância fundamental reside no fato de ser o centro superior em relação ao corpo pálido (pallidum), no qual assume grande parte de suas funções e exerce uma influência reguladora e inibitória da atividade do pallidum (VYGOTSKI, 1996, p. 292, tradução nossa)⁸⁴.

No primeiro período do desenvolvimento do sistema nervoso, encontrado nos recém-nascidos, os movimentos são executados por meio do sistema tálamo-palidário, não representam uma unidade específica e ocorrem de forma geral e lenta.

No segundo período de desenvolvimento do sistema nervoso, que acontece com a criança de até 1 ano de idade, ocorre a maturação do corpo estriado. Nesse período, formam-se “[...] alguns mecanismos primitivos de disposições e de sinergias essenciais para poder sentar-se, levantar e agarrar” (VYGOTSKI, 1996, p. 292, tradução nossa)⁸⁵.

⁸⁴ “[...] se distingue por la inmadurez de la corteza y del cuerpo estriado, por la supremacía del pallidum que es, en la etapa dada, el centro cerebral más superior entre los centros cerebrales que funcionan independientemente. El pallidum determina todo el carácter peculiar de la motricidad del recién nacido. En la etapa inicial de su desarrollo, el niño es un ser palidario; sus movimientos similares a los de la atetosis, lentos, vermiformes, su carácter masivo, la rigidez fisiológica de la musculatura demuestran plenamente que sus actos motrices están regidos por el sistema tálamo-palidario. La motricidad del recién nacido recuerda extraordinariamente los datos clínicos neurológicos sobre la motricidad de personas con lesiones del cuerpo estriado, el centro que en el recién nacido está desprovisto de vaina mielínica y es el responsable de funciones tales como sentarse, ponerse de pie y andar. Su importancia fundamental radica en que es el centro superior con relación al cuerpo pálido (pallidum), en que asume gran parte de sus funciones y ejerce una influencia reguladora y de inhibición sobre la actividad del pallidum” (VYGOTSKI, 1996, p. 292).

⁸⁵ “[...] formando unos mecanismos primitivos de disposiciones y sinergia imprescindibles para poder sentarse, estar de pie asir” (VYGOTSKI, 1996, p. 292).

Nesse momento, o sistema palidário caracteriza-se por ser o centro reflexo inferior e o estriado superior.

Já o terceiro período caracteriza-se pela maturação da parte cortical do cérebro da criança “[...] e pela participação de suas funções na regulação do comportamento e da motricidade” (VYGOTSKI, 1996, p. 293, tradução nossa)⁸⁶. Sobre esse segundo aspecto, Vygotski (1996) menciona que ele se manifesta de duas formas muito importantes, a saber: “1) no desenvolvimento da atividade nervosa superior, isto é, nos sistemas complexos de reflexos condicionados; 2) na intelectualização e no caráter racional – gradualmente adquirido – dos movimentos” (VYGOTSKI, 1996, p. 293, tradução nossa)⁸⁷.

Como podemos ver, os movimentos da criança estão intrinsicamente ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso. É importante destacar que o movimento não se relaciona apenas com o desenvolvimento desse sistema, mas também dos demais sistemas que envolvem a formação e o desenvolvimento humano, pois, por meio dos movimentos, as crianças se relacionam com tudo e com todos, estabelecendo vínculos e desenvolvendo-se integralmente, o que resulta na complexificação de seus aspectos físicos, afetivos e cognitivos em cada período de seu desenvolvimento.

No bebê, o sistema nervoso ainda está em desenvolvimento e os seus movimentos são involuntários, portanto não apresentam sentido social. Segundo Vygotski (1996), no fim do primeiro ano de vida da criança, o que prevalece ainda são os mecanismos quadrúpedes de movimento. No entanto, posteriormente, os centros superiores que se encontram em desenvolvimento acabam por retrain os movimentos reflexos que são hereditários e inatos. Nesse sentido, o autor indica que os movimentos do recém-nascido e dos bebês são diferentes da motricidade do desenvolvimento posterior:

[...] as habilidades motoras do recém-nascido e do bebê são diferenciadas por três peculiaridades totalmente exclusivas: 1) São próprios do bebê os movimentos que depois, ao longo de seu desenvolvimento, desaparecem. 2) São movimentos arcaicos, primitivos e atávicos no sentido filogenético da palavra e podem ser comparados com os antigos estágios da escala do desenvolvimento filogenético do sistema nervoso central. No desenvolvimento cerebral

⁸⁶ “[...] y por la participacion de sus funciones en la regulacion del comportamiento y la motricidade” (VYGOTSKI, 1996, p. 293).

⁸⁷ “1) en el desarrollo de la actividad nerviosa superior, es decir, en los sistemas complejos de los reflejos condicionados, y 2) en la intelectualización y en el carácter racional – gradualmente adquirido – de los movimientos” (VYGOTSKI, 1996, p. 293).

da criança, observa-se uma espécie de fase de transição da filogênese, de peixes que carecem de corpo estriado e nos quais só funciona o pallidum, até os anfíbios cujo corpo estriado alcança considerável desenvolvimento (Maslov). 3) Esses traços específicos da motricidade do bebê, que desaparecem no curso de seu desenvolvimento, mostram não apenas uma analogia com as antigas funções filogenéticas, mas também com manifestações motoras patológicas, que ocorrem em idades maduras devido a lesões orgânicas e funcionais do sistema nervoso central. Todas as descrições da motricidade do bebê estão repletas de analogias entre a motricidade do bebê e a motricidade patológica nos casos de atetose, de coreia e de outros distúrbios nervosos (VYGOTSKI, 1996, p. 289, tradução nossa)⁸⁸.

Posto isso, podemos dizer que há diferenças na motricidade do bebê de até 1 ano de idade, se comparado ao desenvolvimento posterior da criança, pois, em períodos elevados de desenvolvimento, os movimentos começam a ser guiados pelos centros superiores, que estão em desenvolvimento desde o nascimento da criança.

Segundo Vygotski (1996), ao longo do desenvolvimento do bebê, a sua atividade se amplia, isto é, há novas possibilidades de exploração e de relação com o mundo externo. Nas palavras do autor, “[...] suas possibilidades energéticas aumentam, seus movimentos são aperfeiçoados, seus braços e pernas adquirem força, novos setores de seu cérebro amadurecem” (VYGOTSKI, 1996, p. 306, tradução nossa)⁸⁹. Esses setores mais superiores vão sendo desenvolvidos e resultam em maneiras novas de conduta, de se relacionar e se comunicar com aqueles que estão à sua volta.

Os bebês têm movimentos que são próprios de seu período de desenvolvimento e que desaparecem ao longo do desenvolvimento posterior. Filogeneticamente falando, esses movimentos são hereditários e primitivos e podem até ser comparados a estágios anteriores do desenvolvimento filogenético da espécie humana. Além disso, assemelham-se também a algumas patologias recorrentes no sistema nervoso central em pessoas em

⁸⁸ “[...] la motricidad del recién nacido y del bebé se diferencian por tres peculiaridades totalmente exclusivas: 1) Son propios del bebé movimientos que luego, a lo largo de su desarrollo, desaparecen. 2) Se trata de movimientos arcaicos, primitivos, atávicos en el sentido filogenético de la palabra y pueden compararse con los antiguos estadios en la escala del desarrollo filogenético del sistema nervioso central. En el desarrollo cerebral del niño se observa una especie de fase de transición de la filogénesis, desde peces que carecen de cuerpo estriado y en los cuales sólo funciona el pallidum, hasta los anfíbios cuyo cuerpo estriado alcanza un desarrollo considerable (Maslov). 3) Esos rasgos específicos de la motricidad del bebé, que desaparecen en el curso del desarrollo, no sólo muestran una analogía con las antiguas funciones filogenéticas, sino también con manifestaciones motoras patológicas, que se producen en edades maduras a causa de lesiones orgánicas y funcionales del sistema nervioso central. Todas las descripciones de la motricidad del bebé están llenas de analogías entre la motricidad del bebé y la motricidad patológica en casos de atetosis, corea y otras enfermedades nerviosas” (VYGOTSKI, 1996, p. 289).

⁸⁹ “[...] sus posibilidades energéticas, se perfeccionan sus movimientos, adquieren fuerza sus brazos y piernas, maduran nuevos sectores de su cérebro” (VYGOTSKI, 1996, p. 306).

períodos avançados do desenvolvimento. Nesse sentido, os movimentos dos bebês são reações muito simples, que podem ser comparadas às dos nossos antepassados.

[...] a atividade fisiológica elementar ou primária que se encontra na base de nossas percepções e de nossos movimentos – as reações mais simples subjacentes a todos os nossos comportamentos – não apresenta qualquer diferença considerável entre o homem primitivo e o homem cultural (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 37).

O desenvolvimento da criança retrata, de forma aligeirada, o desenvolvimento da filogênese humana, pois o bebê, ao nascer, inicia o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento das suas funções motoras. Nesse processo de desenvolvimento, ele rasteja, senta-se, engatinha, conquista a posição ereta, libera as mãos e utiliza isso para manipular objetos, modificando-os.

Creemos que cada uma dessas trajetórias evolutivas – o desenvolvimento do macaco até o homem, do homem primitivo até o representante da era cultural e da criança até o adulto – segue seu próprio caminho individual, que sofre a influência de fatores específicos e passa por formas e estágios de desenvolvimento específicos, muitas vezes idiossincráticos (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 151).

Os movimentos do bebê são ainda primitivos, no entanto, por meio do contato social, desenvolvem-se e tornam-se mais complexos, munidos de intencionalidade, orientados pelos centros mais superiores do desenvolvimento. Nesse sentido, “a criança passa efetivamente por muitos estágios de adaptação ao meio social, e as funções do seu comportamento social modificam-se intensamente em face dessa ou daquela fase etária” (VIGOTSKI, 2010, p. 278). Nesse sentido, a interação social permite à criança atingir patamares elevados de desenvolvimento, afastando-a de suas funções mais primitivas a caminho das funções mais superiores.

Em seu primeiro ano de vida, ao comunicar-se de forma emocional e direta com aqueles que estão em seu entorno, a criança se utiliza de gestos, de movimentos e de expressões. Assim, podemos dizer que, sem o movimento, as crianças que se encontram em seu primeiro ano de vida não estariam em plena atividade, pois não conseguiriam expressar as suas necessidades e comunicar-se com o adulto.

A assimilação dos movimentos é de importância capital para o total desenvolvimento psíquico posterior da criança. Devemos ter em conta que apenas graças à sua variada e cada vez mais complexa atividade, a criança entra em comunicação com as pessoas e objetos que a rodeiam.

Sem isso, claro, não pode haver qualquer desenvolvimento (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 75).

Sem o movimento, a criança de até 1 ano de idade não entra em comunicação com o adulto e, dessa forma, não se desenvolve. Mais uma vez fica evidente o quanto importante é o movimento para o desenvolvimento das crianças pequenas. No primeiro ano de vida, ele é essencial e está presente em tudo o que a criança faz; nesse momento, as crianças apresentam movimentos sem sentido e desordenados, mas que são essenciais para o desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores.

Entre os variados movimentos que a criança domina durante o primeiro ano da sua vida, são de enorme importância para o desenvolvimento psíquico os movimentos preênsis e as diversas manipulações que realiza. Para agarrar um objeto é preciso, sobretudo, isolá-lo no espaço, distingui-lo, enquanto ((figuras)), sobre os ((fundos)) que formam as demais excitações percebidas, mas ainda mal discernidas. Em segundo lugar, é necessário o movimento coordenado dos olhos e das mãos (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 73).

Para muitos professores, os movimentos da criança em seu primeiro ano de vida não são importantes para o desenvolvimento infantil, pois são desconexos e desordenados, no entanto, são essenciais para o desenvolvimento integral da criança, pois, inicialmente, é por meio desses movimentos que as crianças descobrem o seu corpo e os objetos, explorando, de forma ainda primitiva, o que encontram ao seu redor. Sobre a importância do movimento no primeiro ano de vida, Liublinskaia (1979) diz o seguinte:

Para o desenvolvimento da consciência da criança resulta de enorme importância a assimilação, durante o primeiro ano de vida, dos movimentos das mãos que, como instrumento com o qual se atua sobre as coisas, passam a ser para a criança o órgão fundamental do conhecimento. Ao atuar sobre os objetos, a criança passa a conhecer as suas propriedades, traços e conexões. O reflexo de orientação e investigação manifesta-se claramente nas crianças sob a forma de um elevado número de atos de tateio e nas suas manipulações com os objetos (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 75).

No primeiro ano de vida, as crianças utilizam as mãos para explorar o seu próprio corpo e os objetos; elas manipulam esses elementos e passam a conhecer as suas características, explorando a sua percepção. Segundo Vygotski (1996), os bebês não fazem qualquer distinção entre o seu corpo e os objetos ao seu redor; para eles, tudo faz parte de um todo e, até mesmo antes de fazer essa distinção, já adquire certo conhecimento sobre os objetos.

A princípio, os membros de seu próprio corpo são para ele objetos estranhos e, muito antes de considerá-los como próprios, aprende inconscientemente a coordenar os movimentos da mão e da visão ou das duas mãos. Assim, o bebê, que ainda não conhece o seu próprio corpo, que considera os seus membros objetos estranhos, naturalmente não pode ter ideia de si mesmo (VYGOTSKI, 1996, p. 307, tradução nossa)⁹⁰.

Mesmo sem saber que há uma distinção entre o seu próprio corpo e os objetos, o bebê explora o mundo ao seu redor e apresenta muitos movimentos, principalmente os táteis, pois são constantes investigadores na ânsia de conhecer esse novo mundo no qual se encontram. Segundo Liublinskaia (1979), em seu primeiro ano de vida, as crianças não apresentam coordenação em seus movimentos; seus atos são desordenados e, ao mesmo tempo, inconscientes, o que “é resultado do carácter difuso da excitação nervosa geral do sistema nervoso da criança” (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 74). À medida que ocorre o desenvolvimento do sistema nervoso e de outras funções humanas, esses movimentos vão tornando-se mais refinados e superiores. Em suma, entre o nascimento e o primeiro ano de vida,

O desenvolvimento motor é altamente representativo dos saltos qualitativos que se processam no entrelaçamento dos fatores biológicos (maturacionais orgânicos) e da estimulação social. Sob condições típicas de educação podem ser esperados os seguintes marcos nesse desenvolvimento: sustentação da cabeça aos dois meses de idade; rolar o corpo entre segundo e o terceiro mês; sentar com apoio aos três meses; sentar sozinho entre o quinto e o sexto mês; engatinhar entre o sexto e o sétimo mês; ficar em pé com apoio aos seis meses; caminhar com apoio aos nove meses e ficar em pé sozinho, aos onze meses (MARTINS, 2012, p. 104).

Esse desenvolvimento motor esperado para as crianças de até 1 ano de vida será possível mediante condições qualitativas de educação. Isso requer mediações sociais que, realmente, coloquem a criança em plena atividade para que ela se aproprie da cultura corporal e aprenda os movimentos especificamente humanos.

Aproximadamente com 1 ano de idade, a criança atinge um importante passo em seu desenvolvimento motor: ela adquire a posição ereta do corpo e começa a andar liberando as mãos, ampliando a sua relação com as pessoas e com os objetos, pois, nesse

⁹⁰ “Al principio, los miembros de su propio cuerpo son para él objetos extraños y mucho antes de considerarlos como propios aprende inconscientemente a coordinar los movimientos de la mano y de la vista o de las dos manos. Así, pues, el bebé, que no conoce todavía su propio cuerpo, que considera sus miembros como objetos extraños, no puede tener, naturalmente, ninguna idea sobre sí mismo” (VYGOTSKI, 1996, p. 307).

momento, ela pode locomover-se com facilidade e manipular os objetos antes inalcançáveis. Nesse período, surgem “[...] novas possibilidades para apalpar, agarrar-se, arrastar-se, etc., e estas possibilidades desenvolvem a precisão, a colocação e a coordenação dos movimentos dos braços e das pernas, das mãos e dos olhos” (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 80).

Como resultado dessas mudanças, surgem novas relações e, nesse momento, a criança pode passar por mais um dos momentos de crise discutidos anteriormente, pois ela começa a se relacionar de forma diferente com o mundo em razão de diversos aspectos. Por exemplo, pelo fato de conseguir o caminhar ereto, ela adquire maior independência do adulto e pode locomover-se mais rapidamente e em posição ereta, o que lhe permite mais possibilidades para manipular os objetos. Nesse período, a criança adquire maior autonomia e isso amplia as suas possibilidades de explorar o espaço e de atuar com os sujeitos sociais, possibilitando-lhe tornar as suas ações mais complexas.

A descoberta do espaço locomotor, a liberação dos membros superiores propiciada pela postura ereta ao caminhar (dado que ocorre entre o décimo terceiro/décimo quarto mês) se fazem acompanhados do desenvolvimento de inúmeras habilidades. Mas para que essas aquisições se efetivem, é fundamental a construção social de capacidades psicomotoras, pois elas desempenham um papel diretivo nessa evolução (MARTINS, 2012, p. 112).

O caminhar ereto permite à criança ampliar suas possibilidades exploratórias, o que lhe dá a oportunidade de se apropriar de novos conhecimentos e de desenvolver novos movimentos mais complexos. Como vimos, o desenvolvimento dos movimentos superiores não é natural, não é biológico, tampouco hereditário; pelo contrário, ele é social, apesar de seu aparente desenvolvimento natural.

Portanto, apesar da aparente naturalidade do desenvolvimento motor, ele é, tanto quanto os demais processos, habituado pelas condições sociais de desenvolvimento da criança. O acesso e a manipulação de objetos sociais devem, assim, operar a serviço dos mais diversos domínios psicomotores, a começar por aqueles requeridos à sua correta utilização (MARTINS, 2012, p. 113).

O desenvolvimento motor deve ser promovido socialmente por meio de mediações que permitam à criança desenvolver, ainda mais, as suas habilidades motoras. Se, aproximadamente, com 1 ano de vida, a criança começa a caminhar, em seguida, ela

poderá aprender a correr, a agachar, a pular, enfim, fará novas descobertas de suas capacidades motoras com base na mediação social.

Acreditamos que, ao andar, a criança começa a compreender que o seu corpo se encontra inserido em um espaço e que ambos não são a mesma coisa. Mediada pelo adulto, apropria-se de novos movimentos e a sua relação com o espaço se torna cada vez mais investigativa. Nesse sentido, “o andar exercita a sensação muscular, desenvolve o analisador fracionado do espaço. Ao aproximar-se do objeto percebido, a criança assimila na prática a distância e a direção” (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 81). Diante da descoberta de novos movimentos, a criança vai conhecendo seu próprio corpo e novas possibilidades de explorar o mundo ao seu redor. Segundo Smirnov (1960), a criança com, aproximadamente, 1 ano de vida tem suas possibilidades de mobilidade aumentadas e isso reflete intensamente no seu desenvolvimento:

No segundo meio ano de vida, desenvolve-se intensamente *a mobilidade da criança no espaço*: rastejando primeiro e depois, no final do primeiro ano, com a caminhada. Isso tem um significado extraordinariamente importante para o desenvolvimento da criança, pois amplia muito o círculo de suas percepções e possibilidades de ter contato ativo e direto com objetos que, antes, eram inacessíveis a ela sem a ajuda de adultos (SMIRNOV, 1960, p. 507, grifo do autor, tradução nossa)⁹¹.

O desenvolvimento dos movimentos na criança interfere, diretamente, na sua relação com o mundo ao seu redor, principalmente quando consegue locomover-se de forma ereta. Como aponta Smirnov (1960), a criança de 1 ano de idade recebe influência direta do adulto, e todas as suas aprendizagens são resultado da mediação do adulto, que, além de satisfazer suas necessidades, organiza as suas relações com os objetos. Ao organizar essas relações, o adulto promove à criança novas possibilidades de exploração e o desenvolvimento de seus movimentos. Nesse sentido,

O adulto traz diversas coisas para a criança para que ela as contemple, bate com ela no chocalho, coloca os primeiros objetos em sua mão para que ela os pegue; a criança aprende a sentar-se com a ajuda do adulto,

⁹¹ “En el segundo medio año de vida se desarrolla intensamente *la vilidad del niño en el espacio*: al principio gateando, y después, hacia el final del primer año, con la marcha. Esto tiene una significación extraordinariamente importante para el desarrollo del niño, ya que amplía mucho el círculo de sus percepciones y posibilidades de tener activo contacto directo con los objetos que antes le eran inaccesibles sin la ayuda de los adultos” (SMIRNOV, 1960, p. 507, grifo do autor).

o adulto a apoia nas primeiras tentativas de se levantar e de andar etc (SMIRNOV, 1960, p. 507, tradução nossa)⁹².

Pelo excerto, chegamos à conclusão de que, sem a mediação do adulto, a criança não se apropriará dos movimentos especificamente humanos e ficará restrita às funções elementares.

Após o primeiro ano de vida, a criança modifica suas relações ao adquirir certa independência motora em razão da posição ereta de locomoção. Sua atividade principal se modifica e o foco de sua atenção transcorre para os objetos. Nesse momento, a atividade que adquire papel principal no desenvolvimento passa a ser a “atividade objetal manipulatória” (ELKONIN, 1987, p. 122, tradução nossa)⁹³, a qual se estende até, aproximadamente, os 3 anos de idade – período este selecionado como objeto desta pesquisa e, por esse motivo, vamos nos deter a tratar apenas do período de 0 a 3 anos de idade e das atividades dominantes que o envolve, sendo tais atividades de comunicação emocional direta (do nascimento a 1 ano de idade) e objetal manipulatória (de 1 a 3 anos de idade), lembrando que o desenvolvimento humano passa por outros períodos de desenvolvimento que se seguem.

Como já mencionado anteriormente, Zaporozhets (1987) defende que a atividade principal também é responsável por guiar o desenvolvimento motor da criança, sendo que o desenvolvimento infantil não se dá de maneira isolada, mas sim conjunta. Desse modo, o desenvolvimento dos aspectos físicos e o dos psíquicos ocorrem conjuntamente e guiados pela atividade principal.

Sendo assim, no segundo período de desenvolvimento, que engloba crianças de, aproximadamente, 1 a 3 anos de idade, a atividade que promove o desenvolvimento integral da criança é a atividade objetal manipulatória. Desse modo, nesse período, o movimento das crianças é motivado, principalmente, pela necessidade de manipular os objetos ao seu redor. Isso possibilita à criança buscar a realização de movimentos cada vez mais distintos, desenvolvendo-os e tornando-os mais complexos. Nesse sentido, os motivos de sua atividade principal “[...] criam na criança estímulos tão fortes para realizar um ou outro movimento, geram condições específicas para o seu desenvolvimento,

⁹² “El adulto le trae al niño distintas cosas para que las contemple, golpea junto con él el sonajero, coloca en su mano los primeros objetos para que los coja; el niño aprende a sentarse con ayuda del adulto, el adulto lo sostiene en sus primeros intentos de ponerse de pie y andar, 'etc” (SMIRNOV, 1960, p. 507).

⁹³ “Actividad objetal inanipulatoria” (ELKONIN, 1987, p. 122).

deixando, assim, uma marca peculiar em toda a fisionomia motora” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 77, tradução nossa)⁹⁴.

Nesse segundo período de desenvolvimento, de acordo com Smirnov (1960), a linguagem, além de ser um aspecto que também se desenvolve de forma muito intensa, é fundamental para a relação da criança com o mundo que a cerca, pois, “para aprender a atuar com os objetos e, até mesmo, para toda orientação geral no meio ambiente, tem uma grande importância *o desenvolvimento da linguagem da criança*” (SMIRNOV, 1960, p. 509, grifo do autor, tradução nossa)⁹⁵. Ao desenvolver a linguagem, a forma como a criança realiza os seus movimentos também se altera, pois ela passa a antecipar as suas ações verbalmente, e isso a ajuda a planejar os seus movimentos com mais precisão.

No desenvolvimento infantil, a libertação das mãos é uma conquista muito importante, já que, sem a necessidade de apoiar-se com as mãos para locomover-se, a criança pode fazer as duas coisas ao mesmo tempo, logo, as suas possibilidades de exploração se expandem e os objetos passam a ser vistos de ângulos diferentes.

Uma vez assimilada a deslocação como processo para se aproximar dos objetos, a criança tem possibilidade de alargar incomensuravelmente o círculo de coisas que passam a ser objeto da sua atividade cognoscitiva. Apalpa e manipula objetos que antes não tinham passado pelas suas mãos (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 82).

Ao adquirir a locomoção ereta, a criança tem, ao seu redor, infindáveis possibilidades de exploração dos objetos. Essas explorações lhe dão a chance de conhecer os objetos de forma geral, adquirindo maior independência, pois, “à medida que a criança aprende a agir com os objetos, os adultos exigem mais independência em suas ações” (SMIRNOV, 1960, p. 509, tradução nossa)⁹⁶. É preciso destacar que é o adulto que organiza o espaço e que permite que as possibilidades de desenvolvimento ocorram, de modo a mediar a criança em suas relações com os objetos e com os sujeitos sociais. Sendo assim, essas possibilidades não devem simplesmente estar postas às crianças; pelo contrário, é necessário colocá-las em plena atividade.

⁹⁴ “[...] crean en el niño estímulos tan fuertes para realizar unos u otros movimientos, generan condiciones específicas para su desarrollo, dejando así una huella peculiar en toda la fisonomía motora” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 77).

⁹⁵ “Para aprender a actuar con los objetos y, asimismo, para toda orientación general en el medio ambiente tiene una gran importancia *el desarrollo del lenguaje del niño*” (SMIRNOV, 1960, p. 509, grifo do autor).

⁹⁶ “A medida que el niño aprende a actuar con los objetos, los adultos le exigen más independencia en sus acciones” (SMIRNOV, 1960, p. 509).

A relação do homem com o meio deve ter sempre um caráter de atividade e não de simples dependência. Por isso a adaptabilidade ao meio pode significar uma luta violentíssima contra determinados elementos do meio e sempre representa relações ativas e recíprocas com o meio. Logo, no mesmo meio social são possíveis atitudes sociais inteiramente diversas do indivíduo e tudo se resume no tipo de orientação a ser dada à educação desse caráter ativo (VIGOTSKI, 2010, p. 278).

Ao manipular os objetos, as crianças precisam estar em atividade e, para isso, é preciso que haja mediação social. Segundo Liublinskaia (1979), os músculos contam com inúmeras sensações em resposta aos mais variados movimentos das crianças. Essas sensações são fundamentais para que elas possam conhecer o mundo ao seu redor, aprender e desenvolver novos movimentos corporais de manipulação e de locomoção, sendo assim, “é de enorme importância o desenvolvimento dos movimentos das mãos e braços e a assimilação de ações dirigidas. Tal como os movimentos e deslocamentos simples, estes não amadurecem por si mesmos” (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 74). Os movimentos sociais são apropriados, assim, não é possível seu desenvolvimento a não ser por meio da mediação social. Dessa forma, esses movimentos não amadurecem sozinhos; eles precisam ser aprendidos.

Essas forças motrizes do nosso comportamento variam em cada etapa da idade, e sua evolução determina as mudanças que ocorrem na própria conduta. Portanto seria errado examinar – erro frequentemente cometido – o desenvolvimento das funções e dos processos psicológicos apenas em seu aspecto formal, em sua forma isolada, sem qualquer relação com a sua orientação, independentemente das forças motoras que colocam em movimento esses mecanismos psicofisiológicos. O estudo puramente formal do desenvolvimento psicológico é, na verdade, antígenético, já que menospreza o fato de que, a cada nova etapa da idade, não somente se modificam e desenvolvem os próprios mecanismos da conduta, mas também as suas forças motrizes (VYGOTSKI, 1996, p. 11, tradução nossa)⁹⁷.

Como aponta Vygotski (1996), as forças motoras e/ou motrizes se modificam a cada período do desenvolvimento e estabelecem as mudanças na própria conduta da

⁹⁷ “Estas fuerzas motrices de nuestro comportamiento varían en cada etapa de la edad y su evolución determina los cambios que se producen en la propia conducta. Por tanto, sería erróneo examinar - error frecuentemente cometido - el desarrollo de las funciones y procesos psicológicos sólo en su aspecto formal, en su forma aislada, sin relación alguna con su orientación, independiente de aquellas fuerzas motrices que ponen en movimiento estos mecanismos psicofisiológicos. El estudio puramente formal del desarrollo psicológico es, en realidad, antígenético, ya que menosprecia el hecho de que en el paso a cada nueva etapa de la edad no sólo se modifican y desarrollan los propios mecanismos de la conducta, sino también sus fuerzas motrices” (VYGOTSKI, 1996, p. 11).

criança, pois, durante o seu desenvolvimento, a criança passa a adquirir o controle de seus movimentos, controlando, conseqüentemente, o seu próprio comportamento.

Segundo Luria (1984), os movimentos das crianças recebem forte influência social. Ele destaca que essa influência exerce sobre esses movimentos ações que incitam a sua realização, no entanto, o inverso é algo que não predomina em crianças de até 2 anos de idade. Isso acontece, porque “a função estimuladora da linguagem aparece antes que a sua função inibitória” (LURIA, 1984, p. 116, tradução nossa)⁹⁸. Esse quadro vai alterando-se e, aos 3 anos de idade, a função inibitória também se destaca no comportamento da criança. Sendo assim, ao longo do desenvolvimento, a reestruturação geral do movimento

[...] não é resultado de maturação independente dos mecanismos nervosos correspondentes, mas sim ocorre devido ao fato de que a criança começa a selecionar conscientemente a sua conduta e a estabelecer ‘objetivos motores’ especiais. Dito em outras palavras, os mecanismos superiores de movimento se formam nela, precisamente em relação ao desenvolvimento do caráter controlável de sua conduta motora (VÉNGUER, 1987, p. 67, tradução nossa)⁹⁹.

Isso mostra que, no decorrer do desenvolvimento, os movimentos das crianças vão tornando-se mais complexos e ela passa a adquirir o controle de sua conduta. Dessa forma, ao desenvolver seus movimentos voluntários, ela consegue conter certas reações motoras que decorrem de impulsos, controlando não apenas seus atos motores, mas também sua conduta, tornando seus movimentos dirigidos.

Nesse sentido, o desenvolvimento motor, ao ser explorado e desenvolvido, modifica-se a cada período da formação infantil e desenvolve outras funções, pois a criança, ao movimentar-se, explora o mundo ao seu redor e se relaciona com seus pares sociais, desenvolvendo sua autopercepção do mundo, o que gera mudanças no seu próprio comportamento, dessa forma, “todos os mecanismos reguladores do organismo se baseiam no princípio da autopercepção e dos movimentos” (VYGOTSKI, 1996, p. 164, tradução nossa)¹⁰⁰.

⁹⁸ “La función estimuladora del lenguaje aparece antes que su función inhibitoria” (LURIA, 1984, p. 116).

⁹⁹ “[...] no es el resultado de la maduración independiente de los correspondientes mecanismos nerviosos, sino que se realiza debido a que el niño empieza a separar conscientemente en su conducta y a plantearse ‘objetivos motores’ especiales. Dicho con otras palabras, los mecanismos superiores del movimiento se forman en él, precisamente, en relación con el desarrollo ‘del carácter controlable de su conducta motora’” (VÉNGUER, 1987, p. 67).

¹⁰⁰ “Hemos dicho ya, que todos los mecanismos reguladores del organismo se basan en el principio de la autopercepción de los propios movimientos” (VYGOTSKI, 1996, p. 164).

Ao entrar em seu terceiro ano de vida, a criança já possui as suas funções motoras extremamente desenvolvidas; o autocontrole de sua conduta, agora, é mais eficaz; os seus movimentos são controlados também por meio da sua linguagem, que nesse momento, já se encontra mais desenvolvida. Nesse período, há um desenvolvimento intenso da linguagem na criança, pois, “de um ser privado da palavra, que utiliza para a comunicação com o adulto meios emocionais mímicos, a criança se converte em um ser falante que utiliza um léxico e formas gramaticais relativamente ricos” (ELKONIN, 1987, p. 117, tradução nossa)¹⁰¹.

A linguagem representa grande avanço para os movimentos das crianças, os quais passam a ser controlados por meio da fala. Sendo assim, “aproximadamente aos três anos de idade, quando as reações motoras da criança sem o reforço da linguagem própria representam um caráter caótico, a introdução do reforço verbal organiza, em certa medida, seus movimentos” (LURIA, 1984, p. 118, tradução nossa)¹⁰². Nesse sentido, aos 3 anos de idade, a linguagem representa um importante aspecto na realização dos movimentos complexos, pois o reforço verbal auxilia a criança a organizar seus movimentos adequadamente de acordo com seus objetivos.

Nesse período, com os movimentos já aprimorados e com a linguagem auxiliando no controle da sua conduta, a criança tem ainda mais possibilidades de explorar o mundo e de se relacionar socialmente. Ela utiliza seus movimentos para realizar, de maneira mais nítida, brincadeiras com significados sociais; dessa forma, seus movimentos revelam intencionalidade: agora, ela consegue correr atrás de uma bola em uma brincadeira, brincar com os brinquedos dando sentido a suas ações com eles, interagir com aqueles que estão em seu contexto, de modo a movimentar-se objetivamente em função de sua necessidade de se relacionar.

Em suma, a primeira infância caracteriza o período de transição de movimentos mais primitivos para aqueles mais complexos. Nessa fase, os movimentos das crianças saem do patamar elementar e começam a transgredir para o patamar superior, por isso, é tão importante trabalhar qualitativamente com o movimento nesse período, pois ele representa a base para o desenvolvimento motor voluntário, a base para o

¹⁰¹ “De un ser privado de la palabra, que utiliza para la comunicación con los adultos medios emocionales mímicos, el niño se convierte en un ser parlante que emplea un léxico y formas gramaticales relativamente ricos” (ELKONIN, 1987, p. 117).

¹⁰² “Solamente en la etapa siguiente, aproximadamente a los 3 años, cuando las reacciones motoras del niño sin el refuerzo del lenguaje propio presentan un carácter caótico, la introducción del refuerzo verbal organiza en cierta medida sus movimientos” LURIA, 1984, p. 118).

desenvolvimento motor posterior da criança, que determinará a sua forma de se movimentar durante toda a sua vida.

Nesta seção, o que guiou nossos estudos foi o objetivo de averiguar o conceito de movimento conforme a Teoria Histórico-Cultural. De forma geral, o desenvolvimento dos movimentos complexos possibilita o autocontrole da conduta, de modo que a criança, movida por uma finalidade, possa organizar suas ações. A necessidade humana é um aspecto muito importante nesse processo, pois permitiu e permite os desenvolvimentos filogenético e ontogenético do homem. Por isso, para promover o desenvolvimento das crianças que se encontram na primeira infância, é preciso que se promova nelas a necessidade de se movimentar, pois, mediante uma necessidade, haverá um objetivo e, assim, haverá a precisão da realização de novos movimentos para que a finalidade se cumpra.

Desde o princípio de nossa pesquisa, buscamos analisar o movimento voluntário, de modo a compreender em que condições ele se desenvolve, quais mecanismos cerebrais e corporais são necessários para a sua execução e qual é a sua importância para o desenvolvimento infantil. Com base em nossos estudos, acreditamos que o movimento voluntário, superior, consciente e complexo, entendido por nós como uma função psíquica superior, tem sua gênese na imersão do sujeito no mundo social, o que lhe possibilita a apropriação da cultura humana socialmente construída ao longo das gerações anteriores. Desse modo, esse movimento não é fruto da hereditariedade e do aspecto biológico; pelo contrário, ele só pode ocorrer mediante o aspecto social, por isso, sem a aprendizagem dos conhecimentos sociais não é possível realizar esses movimentos complexos.

Nesse sentido, podemos dizer que o movimento é um aspecto muito importante para o desenvolvimento humano. No início da ontogênese humana, os movimentos são involuntários e, à medida que ocorrem a mediação social e a apropriação do conhecimento cultural, eles passam a ser voluntários, intencionais e planejados. Os movimentos voluntários são aqueles movimentos complexos, que são encontrados apenas na espécie humana; são movimentos aprendidos socialmente e não hereditários. Sendo assim, a gênese dos movimentos voluntários é inteiramente social; logo, sem o aspecto social, eles não podem ser desenvolvidos.

Ao nascerem, as crianças não apresentam esses movimentos, os quais vão sendo apropriados e desenvolvidos no decorrer de suas aprendizagens sociais, por isso a importância da mediação social com as crianças pequenas. Por meio da mediação social,

esses movimentos são ensinados e apropriados pela criança. Além disso, as crianças pequenas, especialmente as que se encontram na faixa de 0 a 3 anos de idade, expressam-se, comunicam-se, estabelecem relações com o outro e exploram o seu entorno por meio dos movimentos e é por isso que o trabalho com o movimento é tão essencial com as crianças na primeira infância. Além disso, ao se movimentar, ao se relacionar e ao explorar o mundo, são desenvolvidas na criança outras funções, as quais teriam limitações em seu desenvolvimento, se não houvesse o desenvolvimento do movimento voluntário complexo.

Cabe ressaltar que, a nosso ver, o trabalho com o movimento com as crianças que se encontram na primeira infância deve ser qualitativo e desafiador, de modo que esse movimento não seja reprimido ou controlado, mas sim explorado e trabalhado, permitindo à criança ser um sujeito ativo e participativo em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Como vimos, o movimento está presente em todos os períodos de desenvolvimento contemplados pela primeira infância. Desde o nascimento dos bebês, esse movimento vai desenvolvendo-se à medida que a criança se relaciona com o mundo social, então, tais movimentos vão, gradativamente, deixando o patamar elementar, assumindo seus níveis mais complexos. O movimento, na primeira infância, é indispensável para o desenvolvimento integral das crianças, pois, ao se movimentar, elas não desenvolvem apenas sua motricidade, mas também outras funções.

A realização dos movimentos complexos e voluntários envolve uma série de relações e de reações sistêmicas no corpo humano, lembrando que as reações e os sistemas acionados no ato motor voluntário são de cunho físico e de cunho psíquico. Sendo assim, os movimentos voluntários não podem ser compreendidos como meros atos vindos do sistema motor, mas sim como funções psíquicas superiores, pois sua realização envolve a participação das funções humanas em sua totalidade.

Até o momento, em nossa pesquisa, discorreremos sobre os aspectos históricos, políticos e sociais que envolvem a formação docente e os conceitos de formação de professores e de movimento para a educação infantil. Acreditamos que, para dar sequência aos nossos estudos, seja necessário caracterizar nossa pesquisa, enfatizando o método e a metodologia utilizados e o universo a campo pesquisado. Por essa razão, na seção seguinte, fazemos a caracterização da presente pesquisa, com o intuito de que o leitor compreenda nosso trajeto e os princípios teóricos que embasaram nossos estudos.

4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA DE ESTUDO

No decorrer de nossa pesquisa, pautamo-nos em certos princípios teóricos metodológicos para analisar os materiais selecionados e dados coletados, bem como para direcionar os passos de nossos estudos, os quais são descritos ao longo deste capítulo. Em vista disso, desde o início da elaboração da presente pesquisa, selecionamos o referencial teórico e a metodologia que nos guiaria durante todo nosso trajeto. Utilizamos como método de investigação o materialismo histórico-dialético e optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, documental, seguida de uma pesquisa de campo na qual realizamos uma proposta de formação contínua colaborativa *in loco* com um grupo de professores, sendo essa caracterizada como uma pesquisa-ação. Durante nossos estudos e na análise de nossos dados, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa.

4.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Julgamos ser importante caracterizar o método elencado e os tipos de pesquisa escolhidos na realização de nossos estudos. Acreditamos ser essencial também descrever o caminho trilhado por nossa pesquisa de campo e apresentar o universo pesquisado, permitindo ao leitor compreender os aspectos analisados em nosso momento em campo e em nossa proposta formativa.

Antes mesmo de iniciar nossa análise sobre o método de investigação e os tipos de pesquisa, é preciso, primeiramente, compreender no que consiste uma pesquisa. De acordo com Gil (2002, p. 17), “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. A pesquisa é necessária quando as informações adquiridas sobre o tema desejado são insuficientes para responder à questão problematizadora ou estão desordenadas de modo a ser impossível uma compreensão do conhecimento que se objetiva alcançar. Essa insuficiência de informações incita o pesquisador a pesquisar novos conhecimentos e, para isso, é necessária a utilização de certos procedimentos que envolvem o uso de técnicas e métodos. Em suma, uma pesquisa envolve um processo bastante complexo delimitado por diversos momentos até que o pesquisador alcance seus objetivos. Há diferentes tipos de métodos, dentre eles, o método científico utilizado para a produção da presente tese:

A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o *método científico*, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte, a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos (SEVERINO, 2007, p. 102, grifo do autor).

O método científico é aquele que dá veracidade à pesquisa, é ele que faz com que essa seja entendida como científica. Segundo Gil (2008), a ciência é muito importante em uma pesquisa, pois ela “tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido, não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade” (GIL, 2008, p. 8).

O conhecimento científico envolve a verificação do objeto de estudo para garantir a veracidade das informações, e essa verificação, por sua vez, envolve a necessidade de identificar e utilizar operações mentais e técnicas que comprovem tal veracidade. Podemos dizer que todo esse processo consiste em determinar o método científico que se utilizou para o estudo de determinado assunto, chegando ao conhecimento científico. O método é muito importante no desenvolvimento de um estudo, pois ele estabelece o percurso da pesquisa, em outras palavras, “pode-se definir método como caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p. 8).

O método científico abrange uma metodologia de pesquisa que, de acordo com Demo (1995), envolve uma série de fatores para ser desenvolvida e está atrelada, dentre outras coisas, ao cunho científico da pesquisa e às abordagens utilizadas para se chegar ao resultado. O autor enfatiza que, no que diz respeito ao conteúdo, “em primeiro lugar, a metodologia questiona a **cientificidade** da produção científica, colocando em discussão sua **demarcação**” (DEMO, 1995, p. 59, grifo do autor). Ele ressalta ainda que um segundo ponto envolve questionar como se constituiu o objeto científico. Nas palavras do autor:

Em segundo lugar, questiona-se a **construção do objeto científico**, dentro do contexto da discussão sobre ‘objeto construído’. A questão mais incisiva seria o desvendamento da concepção de realidade que está por trás da opção metodológica, dela dependente e mesmo decorrente (DEMO, 1995, p. 60).

Esse segundo ponto destacado pelo autor auxilia o pesquisador a compreender o padrão científico que se deseja seguir compreendendo o impacto da realidade sobre o objeto de estudo, o contexto no qual se encontra inserido e quais os fundamentos históricos que o permeiam. Um terceiro ponto estabelecido pelo autor, no que se remete ao conteúdo da metodologia de pesquisa, consiste no estudo das diferentes abordagens metodológicas ou métodos científicos, podendo ser esses clássicos, contemporâneos ou alternativos.

De acordo com Gil (2008), não há como selecionar uma única abordagem ou método científico, pois, para cada área, há a necessidade de um método específico, “os cientistas e os filósofos da ciência preferem falar numa diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto a investigar e pela classe de proposições a descobrir” (GIL, 2008, p. 8). O autor destaca que essa diversidade de métodos pode ser dividida em dois grupos: “o dos que proporcionam as bases lógicas da investigação científica e o dos que esclarecem acerca dos procedimentos técnicos que poderão ser utilizados” (GIL, 2008, p. 9). Dentro desse primeiro grupo, encontra-se o método dialético, método científico utilizado para a realização da presente pesquisa.

Em termos metodológicos, no desenvolvimento do presente estudo, efetuamos uma pesquisa bibliográfica, documental, seguida de uma pesquisa de campo, na qual realizamos uma proposta de formação contínua colaborativa *in loco* com um grupo de professores, sendo essa caracterizada como uma pesquisa-ação. Por esse motivo, na sequência, analisamos os procedimentos técnicos e os tipos de pesquisa utilizados.

Primeiramente, delineamos o projeto de pesquisa, selecionamos as informações bibliográficas usando obras clássicas e contemporâneas, e os documentos oficiais que amparam e viabilizam a compreensão da temática estudada. Posteriormente, localizamos as informações desejadas nos materiais bibliográficos e realizamos fichamentos para melhor organizar essas informações, a fim de analisar os materiais encontrados.

A seleção dos procedimentos técnicos, segundo Gil (2002), define os tipos de pesquisas elencados para o estudo do objeto desejado. Há inúmeros tipos de procedimentos que caracterizam uma pesquisa, o autor destaca as seguintes: pesquisa bibliográfica, documental, experimental, *ex-post-facto*, estudo de corte, levantamento, estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante. Dentre as pesquisas citadas, destacamos as principais utilizadas em nossos estudos, que foram: pesquisa bibliográfica, documental, de campo e pesquisa-ação. Abordamos, na sequência, as características de cada uma dessas pesquisas.

De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é uma forma de seleção de fontes a serem utilizadas na realização de determinado estudo. No caso desse tipo de pesquisa, essas fontes são bibliográficas, podendo ser livros, teses, dissertações, entre outros. Nesse sentido, “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores” (SEVERINO, 2007, p. 122). Nesse tipo de pesquisa, faz-se uso de dados e materiais teóricos já pesquisados anteriormente por outros autores registrados de forma adequada, e o pesquisador parte dessas fontes bibliográficas para a elaboração de seus estudos. É importante esclarecer que uma pesquisa bibliográfica não se resume ao levantamento dos materiais, mas, sim, a uma gama de procedimentos de análise em busca de atingir a determinado objetivo.

A pesquisa bibliográfica é muito utilizada pelos pesquisadores, pois possibilita a eles fazer o estudo de diversos fenômenos de modo bastante abrangente, sendo assim, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Além disso, esse tipo de pesquisa também permite ao pesquisador se apropriar de fontes históricas compreendendo fatos ocorridos no passado. Gil (2002) destaca as etapas de uma pesquisa bibliográfica: “a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto” (GIL, 2002, p. 59-60).

Uma pesquisa bibliográfica envolve diversas fases, e sua elaboração consiste em um processo bastante complexo delineado pela escolha de um tema, pesquisa do material, formulação de um problema, análise das partes que envolvem o assunto pesquisado, busca de fontes adequadas que respondam ao problema de pesquisa, leitura do material bibliográfico selecionado, fichamento das obras destacando as partes principais que coadunam com o tema da pesquisa, organização do material tendo em vista os objetivos iniciais e, por fim, a redação da pesquisa. Portanto, uma pesquisa bibliográfica não se resume à simples busca e leitura de fontes bibliográficas, mas consiste em toda uma análise contendo proposições e objetivos.

De acordo com Gil (2002), existem diferentes fontes bibliográficas que podem ser classificadas, como livros, publicações periódicas e impressos de diversas categorias. Dentro dessas classificações, as publicações periódicas podem ser subdivididas em revistas ou jornais, e os livros, subdivididos entre aqueles voltados ao uso de referências

ou de leituras correntes; os primeiros, de referências, são subdivididos em informativos ou remissivos, determinados pelo uso de dicionários, almanaques, anuários e enciclopédias; já as obras de leituras correntes são classificadas como literárias e de divulgação.

Segundo Gil (2002), os livros são uma fonte muito utilizada em pesquisas bibliográficas, e aqueles voltados à leitura corrente são compostos por obras de gêneros literários diversificados, bem como também há aqueles livros que são compostos pelo conhecimento técnico ou científico. Já os livros classificados como “de referência” são utilizados quando o objetivo do autor é obter informações de forma rápida e precisa ou encontrar a localização de obras que apresentem tal informação. O autor destaca que “[...] pode-se falar em dois tipos de livros de referência: livros de referência informativa, que contêm a informação que se busca, e livros de referência remissiva, que remetem a outras fontes” (GIL, 2002, p. 44).

De acordo com o autor, esses livros de referência remissiva são comumente encontrados em formato de catálogos organizados por uma listagem que pode advir de uma publicação privada ou pública. “Há vários tipos de catálogos, que podem ser classificados de acordo com o critério de disposição de seus elementos; os tipos mais importantes são: alfabético por autores, alfabético por assunto e sistemático” (GIL, 2002, p. 45).

Sobre as publicações periódicas, Gil (2002) destaca que, atualmente, as revistas são fontes muito utilizadas e que ganham papel de destaque na elaboração de pesquisas bibliográficas, pois são resultados de estudos mais aprofundados e mais elaboradas quando comparadas ao uso de jornais cuja vantagem consiste apenas em sua rapidez de emitir informações. Nesse caso, os pesquisadores acabam optando com maior frequência pela busca de materiais publicados em revistas.

Uma pesquisa bibliográfica exige do pesquisador grandes esforços e pode ser bastante proveitosa, no entanto deve-se tomar cuidado com o uso de referências secundárias, é preciso selecionar os materiais com muita cautela para não utilizar na pesquisa informações que foram mal interpretadas.

Em nossa pesquisa bibliográfica, selecionamos diversos textos que acreditamos ser pertinentes para compreender o tema escolhido para o desenvolvimento do presente estudo, tema esse que envolve a formação de professores da educação infantil tendo como foco a formação continuada dos professores e a prática pedagógica com o movimento. Nesse sentido, com o objetivo de identificar e analisar referências bibliográficas que

tratam sobre a formação de professores da educação infantil, com ênfase na formação continuada, e averiguar o conceito de movimento na Teoria Histórico-Cultural, selecionamos diversos materiais, tanto impressos como eletrônicos, como livros, dicionários, artigos, teses, dissertações, entre outros. Ainda, seguindo as etapas de um estudo bibliográfico, analisamos esses materiais explorando obras clássicas e contemporâneas, publicadas por diversos autores renomados dentro de nossa perspectiva teórica, clássicos ou contemporâneos, como: Vigotski (1983; 1996; 1997a; 1997b; 2000; 2009a; 2010); Leontiev (1986; 2004; 2016); Luria (1981; 1984); Zaporozhets (1987; 1986); Liublinskaia (1979); Saito (2010); Martins (2012); Saviani (2007; 2009), entre outros autores. A pesquisa bibliográfica fez parte de quase todo nosso estudo, pois sempre buscamos fundamentar nossas ponderações e argumentar nossas hipóteses utilizando as informações encontradas em nossa pesquisa bibliográfica, ela deu base e sustentação em todas as etapas de nosso estudo.

Outro tipo de pesquisa utilizada em nossos estudos foi a pesquisa documental. De acordo com Severino (2007), nesse tipo de pesquisa, faz-se uso de uma gama ampla de documentos enquanto fonte. Esses documentos não são específicos, podendo ser impressos ou digitais, caracterizando-se como documentos legais, jornais, gravações, fotos, entre outros. É importante ressaltar que “[...] os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 123).

De acordo com Gil (2008), as pesquisas documentais se assemelham às bibliográficas, no entanto, apresentam uma diferença fundamental. No caso dos estudos bibliográficos, o pesquisador utiliza-se “[...] fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). O autor destaca que a pesquisa documental exige do pesquisador grande esforço, tendo em vista que ele precisa fazer uma grande exploração das fontes dos documentos referentes ao seu objeto de estudo. Esses documentos podem ser classificados em dois grupos: os de primeira e os de segunda mão. No primeiro grupo, enquadram-se documentos sem análise de terceiros, o que é o caso, por exemplo, dos documentos oficiais e leis, fontes essas utilizadas no desenvolvimento do presente estudo. Já, no segundo grupo, enquadram-se documentos que já foram analisados por outrem, como, por exemplo, os relatórios advindos de resultados de pesquisas.

Mediante a variedade de documentos disponíveis, Gil (2002) enfatiza que, nas pesquisas documentais, as fontes a serem utilizadas podem ser inúmeras e estarem bastante dispersas, exigindo um olhar atento do pesquisador. Gil (2002) destaca três vantagens desse tipo de pesquisa, sobre a primeira, explana o autor:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (GIL, 2002, p. 46).

Segundo o autor, a segunda vantagem se remete ao custo desse tipo de pesquisa. Ele enfatiza que a pesquisa documental exige um baixo custo do pesquisador, que precisará, basicamente, de disponibilidade de tempo para fazer a leitura dos materiais. A terceira vantagem consiste na não exigência do contato presencial do pesquisador com os sujeitos que fazem parte do estudo, “É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato” (GIL, 2002, p. 46).

O desenvolvimento de uma pesquisa documental apresenta diversas vantagens, as quais envolvem a estabilidade e a credibilidade dos dados das fontes, o baixo custo para a realização desse tipo de pesquisa e a não necessidade do contato com outros sujeitos, o que poderia gerar algumas dificuldades.

No entanto, Gil (2002) menciona que existem também algumas limitações na realização desse tipo de pesquisa, ele destaca que as principais críticas a respeito da pesquisa documental se referem ao caráter não representativo e subjetivo que os documentos apresentam. Contudo, essas dificuldades podem ser resolvidas mediante uma análise cuidadosa dos documentos, sendo que o problema da representatividade pode ser amenizado por meio do uso de uma variedade de documentos selecionados aleatoriamente e analisados. Já, quanto à subjetividade, para resolver esse problema, é essencial “[...] que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva” (GIL, 2002, p. 47). No entanto, é importante esclarecer que as pesquisas documentais têm sua importância não apenas porque buscam resolver um problema específico, mas porque apresentam uma visão analítica do problema em debate, gerando algumas hipóteses que podem possibilitar a resolução do problema por meios alternativos.

Em nossa pesquisa documental, buscamos analisar os documentos legais que tratam sobre a formação docente no Brasil, tendo como foco o âmbito da educação infantil

com ênfase na formação continuada destinada a esses professores. Para tratar do assunto, analisamos diversos documentos legais que norteiam a formação docente brasileira destinada à educação infantil, seja essa formação inicial e continuada. Para isso, realizamos um resgate histórico contendo uma retrospectiva de algumas leis que tratam sobre formação de professores até as leis atuais. Para realizar esse resgate histórico, fizemos a análise de diversos documentos, dentre eles: Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Lei Orgânica do Ensino Normal (1946); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 4024 (1961); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010), entre outras.

Após esse resgate histórico, analisamos as leis atuais que regem a formação docente tendo como ênfase a educação infantil e a formação continuada destinada a esses professores. Para isso, fizemos uma análise de documentos como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 9.394 (1996); Plano Nacional da Educação (2001); Base Nacional Comum Curricular (2017), entre outras.

Em nossa pesquisa documental, foi possível observar que, no que se refere à formação de professores da educação infantil, objeto de nossos estudos, há diversas leis normativas que garantem o direito à formação tanto inicial como continuada a esses professores. Apesar de ser uma conquista recente historicamente, essa garantia legal existe, o que possibilita a esses profissionais poderem continuar aprendendo e aperfeiçoando sua prática pedagógica. No entanto, cabe mencionar que as formas como essas leis são implementadas no trabalho direto com os professores ainda consiste em um desafio no sentido de um trabalho qualitativo da educação infantil.

Discutidas as características de uma pesquisa documental, damos continuidade à análise dos tipos de pesquisa utilizados no desenvolvimento do presente estudo, discutindo na sequência, no que consiste uma pesquisa de campo.

De acordo com Gil (2002), o estudo de campo originou-se na Antropologia, no entanto, atualmente, é muito utilizado em diversas áreas, sendo a educação uma dessas. Uma pesquisa de campo, de acordo com o autor, tem como objetivo estudar uma comunidade ou um grupo de sujeitos de modo a analisar a estrutura social a qual pertencem, tendo como ênfase as relações estabelecidas entre eles.

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os

levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (SEVERINO, 2007, p. 123, grifo do autor).

Uma pesquisa de campo requer que o pesquisador adentre o meio pesquisado e observe diretamente o fenômeno estudado. Por esse motivo, esse tipo de pesquisa possui aspecto bastante profundo, no entanto permite ao pesquisador ter flexibilidade em sua realização. Sobre esse tipo de pesquisa destaca Gil (2002):

[...] o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

Como aponta o autor, uma pesquisa de campo requer a realização da análise de um determinado grupo ou comunidade, e isso implica no uso de diferentes procedimentos que visam a captar as relações estabelecidas pelo grupo pesquisado, tendo como foco o objeto de estudo. Ainda segundo Gil (2002), nesse tipo de estudo, o pesquisador tende a realizar grande parte do estudo pessoalmente, pois apenas assim ele conseguirá captar a realidade do grupo e experienciar suas relações de forma direta tendo grande aproximação com seu objeto de estudo. Por essa razão, é importante que, ao realizar uma pesquisa de campo, o pesquisador permaneça grande parte do tempo no local onde o grupo se encontra, a fim de compreender como são estabelecidas as regras, as convenções e os costumes que determinam a organização daquele determinado grupo. Gil (2002) define algumas vantagens desse tipo de pesquisa:

Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis (GIL, 2002, p. 53).

Como posto pelo autor, esse tipo de estudo é bastante vantajoso, pois seus resultados, geralmente, são muito confiáveis, além de essas pesquisas não requererem grandes recursos, o que torna o custo dessa realização de estudo mais baixo. Outro ponto

positivo é que, mediante a aproximação do pesquisador e o universo pesquisado, as respostas advindas dos sujeitos podem ser mais fidedignas.

De acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa pode apresentar alguns pontos negativos, mas que não reduzem sua importância. Ele enfatiza que a desvantagem desse tipo de estudo está em seu tempo de duração, uma vez que as pesquisas de campo exigem bastante tempo para serem realizadas. Além disso, o fato de que, corriqueiramente, apenas um pesquisador é o responsável pela coleta dos dados pode gerar subjetivismo durante o procedimento de análise desses dados, e isso pode interferir nos resultados do estudo, ocasionando diferentes interpretações do objeto estudado.

Durante nossos estudos, realizamos a pesquisa de campo em uma instituição de educação infantil pública localizada no município de Paiçandu- PR. Nossa pesquisa de campo se deu mediante uma visita técnica à instituição de modo a observar e a fotografar os espaços do local. Na sequência, realizamos uma entrevista estruturada com a equipe gestora no intuito de compreender como era ofertada a formação continuada aos professores que ali atuavam e, posteriormente, realizamos a aplicação de um questionário para um grupo de professores que atuavam nas diferentes turmas da creche (crianças de até três anos de vida), com o intuito de compreender suas percepções sobre a formação continuada realizada pela instituição e pelo município tendo como foco as ações pedagógicas com o movimento.

Essa pesquisa de campo se deu nos moldes de uma pesquisa-ação, na qual o pesquisador, além de observar o fenômeno estudado, realiza também uma intervenção intencional objetivando uma melhora qualitativa nos elementos analisados. Thiollent (1986) define esse tipo de pesquisa da seguinte forma:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A pesquisa-ação, conforme apontado pelo autor, requer a participação social de determinado grupo que, diante da ação do pesquisador, visa à resolução de um determinado problema coletivo, na qual tanto pesquisadores, como participantes atuam em colaboração. Ainda sobre esse tipo de pesquisa, Severino (2007) pontua:

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

O próprio nome desse tipo de pesquisa já define sua principal característica, ou seja, a pesquisa-ação é aquela em que o pesquisador realiza uma ação sobre o objeto de estudo, buscando realizar uma alteração no universo pesquisado. Essa ação não ocorre de forma aleatória, mas sim de modo intencional. Por esse motivo, uma pesquisa-ação envolve diversos elementos de análise e elaboração, de modo a abranger um objetivo bem definido, o qual o pesquisador pretende atingir.

No presente estudo, em nossa pesquisa de campo, realizamos uma pesquisa-ação. Nessa pesquisa-ação, inicialmente, realizamos uma breve contextualização do município e da instituição de educação infantil escolhida, contextualizando não apenas a instituição, o singular, mas também o todo, ou seja, todo o contexto educacional e social em âmbito global que envolve aquele município e aquela instituição. Essa pesquisa-ação foi realizada com 12 professores que atuavam com crianças que se encontravam na primeira infância (zero a três anos): dois que trabalhavam na turma infantil I (idade entre 1 a 2 anos), sete que atuavam na turma infantil II (idade entre 2 anos a 3 anos), um que atuava nas turmas infantil II e III, um que atuava na turma infantil III (idade entre 3 a 4 anos) e um professor adaptado. Também participaram da pesquisa os integrantes da equipe gestora do Centro Municipal de educação infantil escolhido, sendo uma coordenadora, uma orientadora e uma diretora. Em suma, a presente pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil pública na qual participaram 12 professores e três integrantes da equipe gestora, totalizando 15 participantes.

Nossa pesquisa-ação constituiu-se de seis etapas. Na primeira etapa, elaboramos a entrevista estruturada que foi aplicada à equipe gestora e os questionários 1 e 2 direcionados aos professores. Na segunda etapa, realizamos uma visita técnica às instituições para observar e fotografar os espaços físicos, a rotina, a organização de espaço e tempo, enfim, os aspectos pedagógicos da instituição de modo geral e as concepções ali presentes. Nesse momento, também realizamos uma entrevista com a equipe gestora para compreender melhor os anseios, as necessidades do local, a proposta pedagógica, os avanços, as problemáticas, as dificuldades encontradas na prática pedagógica, entre outros. Nessa entrevista, portanto, buscamos compreender tanto o aspecto administrativo

quanto pedagógico a fim de conhecer as relações e o contexto daquela instituição, tendo como ênfase a formação dos professores.

Posteriormente, na terceira etapa, realizamos a aplicação do questionário número 1 (APÊNDICE 1) aos professores elencados para participar da pesquisa. Nesse questionário, os docentes responderam a questões afetas a alguns dados pessoais, à formação continuada ofertada pelo município e sobre a prática pedagógica que desenvolvem com o movimento corporal juntamente com as crianças. Por meio desse questionário, analisamos como era realizada a formação continuada dos professores que atuavam na educação infantil no município escolhido no que corresponde às atividades realizadas com o movimento e qual o resultado dessa formação para a ação educativa. Com esse questionário, buscamos compreender também as dificuldades e dúvidas que os professores tinham em relação ao trabalho com o movimento corporal, entendendo também o contexto educativo no qual estavam inseridos, para assim compreender de fato a carência de formação continuada que se refere ao tema pesquisado.

Após a aplicação desse questionário, iniciamos a quarta etapa de nossa pesquisa-ação, na qual elaboramos a proposta de uma formação contínua colaborativa *in loco* com os professores que fizeram parte da pesquisa. Nossa proposta formativa foi formulada tendo como base a visita técnica à instituição, a entrevista com os gestores e as respostas do questionário número 1 aplicado aos professores. Sendo assim, essa etapa foi elaborada com base na análise das duas etapas anteriores, de forma a compreender as necessidades de formação continuada do grupo pesquisado a partir do contexto educativo em que eles trabalhavam. Desse modo, cabe salientar que, após a coleta dos dados realizados nas etapas 2 e 3, realizamos a análise desses dados e, a partir daí, montamos nossa proposta de formação continuada em conformidade com as necessidades dos professores do universo pesquisado. Assim, analisamos os conteúdos a serem abordados e organizamos a metodologia necessária para a realização desse projeto formativo.

A partir da formulação metodológica de nossa proposição, seguimos para a quinta etapa de nossa pesquisa-ação, a qual se deu por meio da realização de nossa proposta formativa que consistiu em uma formação contínua colaborativa *in loco* com um grupo de professores de uma instituição de ensino pública no município de Paiçandu-PR.

Evidenciamos que a perspectiva de formação docente continuada da educação infantil defendida na presente pesquisa, em síntese, refere-se a uma formação docente contínua que considere o contexto em que o professor se encontra inserido realizada de forma colaborativa. Essa formação denominada aqui como “formação contínua *in loco*”

foi nomeada dessa maneira em decorrência da amplitude de aspectos que devem ser considerados na realização de uma formação continuada de professores da educação infantil que, de fato, incida diretamente na qualidade da prática pedagógica dos professores. Ressaltamos que essa formação se trata de uma formação docente em âmbito educacional que apresenta como premissa uma realização contínua, em colaboração e que considere as especificidades do contexto do professor. Cabe salientar que a denominação “formação contínua colaborativa *in loco*” surgiu a partir de estudos realizados no Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil – GEFOPPEI/ UEM e em reuniões de orientação com os pesquisadores que estavam estudando a formação de professores na educação infantil. Nesse sentido, essa nomenclatura teve sua gênese decorrente de estudos realizados pela líder do Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil – GEFOPPEI/ UEM, na pesquisa de Pós-Doutorado intitulada “Contribuições do contextualismo a proposições de processos formativos de profissionais da educação infantil”, a qual se debruçou sobre estudos voltados à formação em contexto para os professores que atuam na educação infantil.

Nossa proposta de formação contínua colaborativa *in loco* foi organizada tendo como base as necessidades dos docentes apontadas em resposta ao questionário 1 entregue aos professores e uma entrevista estruturada com cada integrante da equipe gestora da instituição, gravadas por meio de aparelho eletrônico e transcritas posteriormente. Em nossa proposta formativa, abordamos temas relacionados à educação infantil e à prática pedagógica com o movimento corporal, discutidos em onze encontros presenciais e um não presencial. Ao longo dos encontros, primou-se pela colaboração de todos os participantes de modo a colocá-los em atividade no processo formativo.

Na sexta etapa de nossa pesquisa-ação, por meio da aplicação do questionário 2 aos professores, verificamos o impacto do desenvolvimento de nossa proposta formativa. Esse questionário foi disponibilizado aos professores assim que a proposta formativa foi finalizada. Nesse questionário, os professores responderam a questões afetas à experiência proposta com esse projeto de formação continuada relatando qual o impacto de nossa proposta de formação contínua em sua prática pedagógica com o movimento corporal.

Até o momento, discutimos no que consiste uma pesquisa-ação e relatamos a realização de nossa pesquisa-ação. Tendo em vista que nossos estudos tiveram como base os princípios do método da dialética marxista, na sequência, analisamos esse método

ênfatizando suas características e, posteriormente, tratamos sobre a abordagem estabelecida e os procedimentos técnicos selecionados para o desenvolvimento de nossa pesquisa, caracterizando também os tipos de pesquisa utilizados de acordo com esses procedimentos.

4.2 MÉTODO CIENTÍFICO DE INVESTIGAÇÃO

Como já mencionado, nossa pesquisa tem como método científico de investigação o método dialético e se trata de um estudo bibliográfico e documental com uma abordagem qualitativa seguido de uma pesquisa-ação realizada em campo. Na sequência, caracterizamos o método e cada um desses tipos de pesquisa, estabelecidos de acordo com os procedimentos técnicos utilizados. Iniciamos com o método científico de investigação o qual guiou nossos estudos durante toda pesquisa, o método dialético.

De acordo com Demo (1995), a dialética é a metodologia mais adequada para tratar da realidade social, pois esse método não é oportuno ao tratar da realidade natural, já que essa se afasta dos aspectos históricos e subjetivos. Cabe destacar que, assim como em outros métodos, não existe uma unidade do método dialético, existem diferentes dialéticas, pois “[...] o método dialético não é único em absoluto: temo-lo em biografia, em história, em psicologia. É, pois, necessária uma metodologia, ou seja, um sistema de conceitos intermediários, concretos, adaptados à escala de conceitos da ciência em questão” (VIGOTSKI, 2004, p. 391). Cada método dialético tem suas características próprias e princípios científicos distintos de análise da realidade.

É preciso deixar claro ainda que não existe ‘a’ dialética, como se todos os dialéticos formassem um exército com a mesma roupa e as mesmas armas. Este fenômeno seria muito pouco dialético. Na prática encontramos não só dialéticas diferentes, divergentes, mas até mesmo contraditórias, como em qualquer campo metodológico (DEMO, 1995, p. 88).

Como apontado pelo autor, o método dialético pode apresentar diferentes formas. Partindo do pressuposto de uma dialética voltada aos aspectos da realidade histórica, buscamos analisar a formação de professores da educação Infantil frente às contradições sociais postas historicamente. Mediante essa perspectiva histórica da realidade que envolve condições subjetivas e objetivas de desigualdade, o principal aspecto do método dialético consiste em sua antítese. Isso significa “[...] que toda realidade social gera, por dinâmica interna própria, seu contrário, ou as condições objetivas e subjetivas para sua

superação” (DEMO, 1995, p. 91). O autor ainda enfatiza que “a antítese se alimenta da estrutura do conflito social, tornando-se também marca estrutural da história, que caminha por antíteses” (DEMO, 1995, p. 91).

Diante da variedade de vertentes que envolvem o método dialético, optamos por utilizar em nossa pesquisa o método da dialética marxista, conhecido como materialista histórico e dialético, representado por Karl Marx e Friedrich Engels. Marx nasceu em 1818, em Trier na Alemanha, e faleceu em Londres em 1883, prestes a completar seus 65 anos. Por sua vez, Engels nasceu em 1820, em Barmen na Alemanha, e faleceu em 1895, também em Londres, próximo de completar seus 75 anos (MARX, 2010). A proposta de Marx e Engels trata-se de um método socialista que objetiva estudar os fenômenos e as contradições que abarcam as relações e a organização social. Nos materiais bibliográficos escritos pelos dois autores que analisamos, observamos que eles não nomearam o método utilizado, mas, em diversos momentos, eles o caracterizam, além de ele também estar presente na totalidade metodológica de suas pesquisas.

Nesse sentido, Marx (1975) enfatiza que o fio condutor de seus estudos foi estabelecido com base no pressuposto de que “na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais” (MARX, 1975, p. 301). Sendo assim, a vida do homem está atrelada a forças objetivas e subjetivas de produção que alienam o sujeito de modo que ele não responda a sua vontade, mas aos interesses da sociedade capitalista. Assim, não é o homem que determina sua consciência, é o social que define essa consciência subjetiva, e o que define esse social é o modo de produção material. Nas palavras do autor:

O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX, 1975, p. 301).

Conforme afirmado pelo autor, são as relações de produção que determinam como deve ser estruturada a economia da sociedade, e isso tem como produto uma organização política e jurídica que estabelece o formato de consciência que se pretende incutir na sociedade e, conseqüentemente, em cada sujeito, pois o social determina o subjetivo.

De acordo com Marx (1996), é a realidade posta que cria o pensamento do sujeito e sua consciência sobre o mundo circundante. Nesse sentido, se essa realidade é algo alienado que guarda em si princípios de manutenção social, não promoverá a possibilidade de mudança e de vida digna a todos, pelo contrário, ela permanecerá uma realidade que não traduz o verdadeiro sentido do trabalho humano enquanto atividade, mas que induz ao trabalho alienado perante as relações produtivas impostas para que não haja mudança social. Assim, por meio do trabalho alienado, os ricos devem ficar cada vez mais ricos, e os pobres, cada vez mais pobres, tornando a contradição social cada vez mais intensa. Sobre o trabalho como atividade humana destaca Engels (1986):

Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza, mas o trabalho é muito mais do que isso: é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1986, p. 19).

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o trabalho é o que fundamenta a vida do homem, é o que possibilitou e possibilita seu desenvolvimento histórico e social. Ele não deve ser alheio ao homem, sem sentido, por meio dele, o homem deve fundamentar sua vida e, para isso, ele precisa compreender os fenômenos históricos e sociais que objetivaram sua forma de vida, para que seu trabalho se torne produto de sua atividade e não de sua relação produtiva alienada. Esse trabalho:

[...] é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1996, p. 208).

O trabalho humano é social, e o social determina o singular que também determina o coletivo. Desse modo, nessa perspectiva, há uma interrelação entre o social e o singular, entre a parte e o todo, pois um determina o outro em uma relação dialética, por isso é preciso que cada sujeito compreenda a realidade social e o processo histórico que levou à constituição dessa realidade. Este é o princípio do materialismo histórico-dialético: analisar um fenômeno de modo a compreender as relações históricas, concretas e sociais, entendendo as contradições que envolvem esse fenômeno e a situação real do objeto estudado, pois são as relações histórico-sociais que determinam o subjetivo. Em

outras palavras, “[...] a relação do homem consigo mesmo lhe é primeiramente objetiva, efetiva, pela sua relação com o outro homem” (MARX, 2010, p. 86-87), sendo assim, é o aspecto social que determina a relação do homem consigo mesmo, sua consciência subjetiva. Partindo desse pressuposto do materialismo histórico-dialético, podemos dizer que a formação humana é produto das relações sociais, por esse motivo, nessa perspectiva, o pesquisador precisa compreender as contradições que envolvem a realidade do objeto de estudo para compreender as necessidades da formação humana. Sobre a necessidade de compreender o fenômeno estudado, destaca Marx (1996):

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (MARX, 1996, p. 16).

Ao realizar uma investigação de acordo com os pressupostos do método materialista histórico-dialético, o pesquisador precisa, primeiramente, compreender a realidade de seu objeto de estudo e, para isso, é necessário fazer uma análise minuciosa dos diferentes processos de desenvolvimento que permeiam esse objeto. A descrição dos estudos deve ocorrer apenas após esse procedimento de análise, para que se possa ter clareza da realidade que envolve o fenômeno estudado.

De acordo com Marx (2007), a realidade não deve ser compreendida no formato de um objeto, pois ela vai muito além de uma mera contemplação, devendo ser compreendida “[...] como atividade humana sensível, como prática; não subjetivamente” (ENGELS; MARX, 2007, p. 533). Em outras palavras, essa realidade precisa ser entendida e analisada tendo como base o princípio coletivo, histórico e social, e não como algo singular, pois “o máximo a que chega o materialismo contemplativo, isto é, o materialismo que não concebe o sensível como atividade prática, é a contemplação dos indivíduos singulares e da sociedade burguesa” (ENGELS; MARX, 2007, p. 535).

Se um fenômeno social for analisado no âmbito de um mero objeto, sua análise ficará restrita ao objeto em si e não contemplará sua realidade objetiva, as circunstâncias sociais e históricas que o levaram a ser o que é, essa análise se pautará no objeto singular e não na relação dialética entre o todo e a parte, o coletivo e o singular. Por isso, de acordo com a dialética marxista, o objeto concreto deverá ser analisado pelo pesquisador de forma bastante detalhada, em todos seus aspectos, não se detendo apenas ao singular, para

que seja possível compreender o movimento de sua realidade e, assim, a realidade objetiva como é. Além disso, nessa perspectiva, a análise deve contemplar não apenas o que está posto, a forma externa, mas também a origem real do objeto. Em outras palavras, “o fenômeno não se define por sua forma externa, mas por sua origem real” (VYGOTSKI, 1997b, p. 102, tradução nossa)¹⁰³.

Uma análise realizada por meio desses princípios levará o pesquisador a compreender que a consciência humana se constitui como tal mediante as relações produtivas estabelecidas, como explana Marx (1996, p. 16), “o ideal não é mais que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX, 1996, p. 16). Nesse sentido, é a realidade objetiva e/ou as relações de produção que determinam a consciência humana.

O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX, 1975, p. 301)

As relações de produção representam a base estrutural que organiza todo o sistema social definindo princípios que regem a vida de cada um. Sendo assim, essa realidade objetiva baseada na vida material determina a consciência social e singular. Dessa maneira, de acordo com essa perspectiva, os fenômenos devem ser estudados com base na compreensão de que é o social que determina o singular e, assim, um objeto deve ser estudado de modo que suas relações também sejam consideradas:

Toda a dificuldade da análise científica é que a essência dos objetos, ou seja, sua autêntica e verdadeira correlação não coincide diretamente com a forma de suas manifestações externas e, portanto, é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que está subjacente em dados processos atrás da forma externa de suas manifestações (VYGOTSKI, 1997b, p. 104, tradução nossa)¹⁰⁴.

¹⁰³ “El fenómeno no se define por su forma externa, sino por su origen real” (VYGOTSKI, 1997b, p. 102).

¹⁰⁴ “Toda la dificultad del análisis científico radica en que la esencia de los objetos, es decir, su auténtica y verdadera correlación no coincide directamente con la forma de sus manifestaciones externas y por ello es preciso analizar los procesos; es preciso descubrir por ese medio la verdadera relación que subyace en dichos procesos tras la forma exterior de sus manifestaciones” (VYGOTSKI, 1997b, p. 104).

De acordo com o materialismo histórico-dialético, um objeto deve ser analisado conforme as relações sociais que o permeiam. Um sujeito ocupa determinado lugar social, sua formação subjetiva deriva de suas relações sociais e de sua posição na sociedade e, dessa forma, esse sujeito deve ser analisado de modo que suas relações subjetivas também sejam compreendidas, pois elas determinam suas ações externas.

Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que a formação humana ocorre por intermédio das relações sociais, por isso o trabalho do professor é fundamental, já que implica em formar o sujeito. Isso torna a formação docente ainda mais essencial, pois, por meio dessa formação, tanto inicial como continuada, o professor poderá atuar enquanto transformador da realidade objetiva cujos princípios se articulam às relações de produção e à manutenção social e não à formação humana. Para resumir os princípios do materialismo histórico-dialético, reportamo-nos ao seguinte comentário de Marx (2008, p. 47):

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Marx (2008) aponta que, nas relações de produção social, as relações necessárias estabelecidas pelo homem ao longo de sua vida ocorrem independentemente de seu querer. São as relações de produção em sua totalidade que determinam a estrutura social em todos os seus aspectos, sejam eles políticos ou jurídicos, e isso resulta em maneiras sociais determinadas de consciência humana. Sendo assim, as relações de produção determinam a vida material, o modo como essa vida se produz, o que condiciona a vida humana em todos os seus aspectos, sendo estes político, social e intelectual. Dessa forma, o que determina a consciência do homem em sua singularidade é a sociedade, uma vez que essa estabelece as normas, regras e até mesmo a forma de pensar dos homens, condicionando-os a agir e pensar de acordo com princípios já estabelecidos pelas relações de produção. No entanto, as relações de produção nem sempre caminham junto às forças

produtivas, em certos momentos, elas entram em contradição, gerando um período de revolução da sociedade, mas essa revolução é levada até a massa trabalhadora através de meios cujos interesses estão vinculados à manutenção social, meios que não objetivam explicar os fenômenos como são de fato e, desse modo, não há a possibilidade de a humanidade resolver o problema, pois não lhe é apresentada condição material de análise da realidade.

Durante toda nossa pesquisa, buscamos articular nossas ideias aos princípios definidos pelo materialismo histórico-dialético com o intuito de responder a questões afetas à formação de professores da educação infantil na defesa de uma formação de fato humanizadora. Para atingir nossos objetivos, além de definir o método que guiaria nossos estudos, elencamos também a abordagem de nossa pesquisa definida enquanto abordagem qualitativa. Por esse motivo, na sequência, caracterizamos essa forma de abordagem para melhor entendimento do trajeto de nossos estudos.

4.3 ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA

Primeiramente, antes mesmo de estabelecer os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, é necessário elencar os objetivos que se busca conseguir, pois, por meio deles, é possível delimitar e classificar a pesquisa. Segundo Gil (2002), há três grupos nos quais as pesquisas podem ser classificadas: aquelas de cunho descritivo, as exploratórias e as explicativas. Nossa pesquisa se enquadra, principalmente, no grupo representado pelas pesquisas explicativas, pois buscamos compreender a realidade para explicar determinado fenômeno analisando a relação entre a realidade e a influência que ela exerce sobre o tema estudado. Entretanto, em nossos estudos, também explicamos os fenômenos que envolvem o tema estudado, bem como realizamos a descrição da realidade objetiva de nosso objeto de estudo, por essa razão, não cabe aqui delimitar apenas um grupo de pesquisa, uma vez que utilizamos diferentes aspectos ao elaborar nossos estudos. Segundo Gil (2002), é importante compreender os grupos de pesquisas para determinar os objetivos e, assim, poder fazer o delineamento dos passos da pesquisa para que se possa estabelecer como se dará o desenvolvimento dela, além de estabelecer a abordagem da pesquisa e os procedimentos técnicos e metodológicos.

Desse modo, na sequência, tratamos sobre a abordagem estabelecida durante a análise dos dados coletados em nossos estudos, abordagem essa estabelecida por princípios qualitativos e não quantitativos. Cabe destacar que a opção por utilizar o termo “abordagem” deve-se às ideias de Severino (2007).

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de *abordagem quantitativa*, de *abordagem qualitativa*, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (SEVERINO, 2007, p. 119, grifo do autor).

Segundo Gil (2002), existem duas maneiras de analisar os dados levantados durante a pesquisa, esses podem ser analisados de forma quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa é determinada pelo autor como mais formal, pois apresenta alguns passos simplificados de análise. Já uma pesquisa de cunho qualitativo depende de diversos elementos “[...] tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (GIL, 2002, p. 133).

De acordo com Severino (2007), a abordagem quantitativa está relacionada aos aspectos voltados à quantidade matemática de uma investigação, os dados são quantificados em números. Essa abordagem surgiu juntamente com a ciência, no princípio da era moderna:

[...] fundada na pretensão do acesso racional à essência dos objetos reais e afirmando a limitação de nosso conhecimento à fenomenalidade do real. E esse conhecimento dos fenômenos, por sua vez, limitava-se à expressão de uma relação funcional de causa e efeito que só podia ser medida como uma função matemática. Por isso, toda lei científica revestia-se de uma formulação matemática, exprimindo uma relação quantitativa. Daí a característica original do método científico ser sua configuração experimental-matemática (SEVERINO, 2007, p. 118).

Quando surgiu, essa abordagem atendeu adequadamente as pretensões do momento permitindo conhecer o mundo físico sendo utilizada até mesmo para compreender o mundo dos homens, no entanto, ao se tratar do conhecimento humana ela não demonstrou ser de extrema eficácia e “[...] logo os cientistas se deram conta de que o conhecimento desse mundo humano não podia reduzir-se, impunemente, esses parâmetros e critérios” (SEVERINO, 2007, p. 118). Nesse viés, a abordagem quantitativa acabou por ser ineficaz, pois para se enquadrar nessa abordagem o homem teria que ser entendido como um mero objeto natural, no entanto ele é um sujeito social, mas que apresenta diferentes condições particulares e para compreender essa especificidade

humana houve a necessidade de se introduzir uma abordagem que vise observar também os aspectos qualitativos do objeto estudado.

Gil (2008) estabelece que, em pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa (GIL, 2008, p. 175). Ele ressalta ainda que, quando a pesquisa se remete a uma abordagem qualitativa, não há formulários já estabelecidos que podem guiar os passos do pesquisador, por isso essas pesquisas de abordagem qualitativa dependem “muito da capacidade e do estilo do pesquisador” (GIL, 2008, p. 175), pois não apresentam requisitos pré-estabelecidos.

Diante do que foi abordado até o momento, é possível dizer que nossos estudos e nossa análise de dados adotada se baseiam em uma abordagem qualitativa. Dessa forma, enfatizamos que durante todos nossos estudos, ou seja, ao longo da pesquisa bibliográfica, documental e de campo na qual desenvolvemos uma pesquisa-ação, tivemos sempre como base de realização e análise a abordagem qualitativa. Para uma melhor compreensão de nosso trajeto de pesquisa na sequência, caracterizamos as técnicas e os instrumentos de pesquisa utilizados no desenvolvimento do presente estudo.

4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

De acordo com Severino (2007), existem algumas técnicas que podem ser utilizadas na realização de pesquisas de metodologias e epistemologias distintas. O autor enfatiza que “as técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas” (SEVERINO, 2007, p. 124). É importante destacar que, segundo o autor, essas técnicas podem ser realizadas em diversos tipos de pesquisa, no entanto, não podem ser contrárias ao método de estudo e os paradigmas escolhidos para a realização da pesquisa.

Dentre as diferentes técnicas de pesquisa existentes, em nosso estudo, utilizamos a documentação, a entrevista estruturada, o questionário e a observação. Ao utilizar essas técnicas, elaboramos antecipadamente os instrumentos empregados na coleta de dados, sendo eles: a entrevista estruturada (APÊNDICE 2), o questionário 1 disponibilizado aos professores e o questionário 2 entregue também aos docentes (APÊNDICE 3). Na sequência, caracterizamos brevemente nossas técnicas de pesquisa.

A documentação é uma técnica de pesquisa bastante utilizada na realização de diversas pesquisas. Segundo Severino (2007), a documentação “é toda forma de registro

e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 124). Esse tipo de técnica apresenta variações e pode ser realizada de três formas segundo Severino (2007):

[...] como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos; no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho (SEVERINO, 2007, p. 124).

A documentação é uma técnica que pode ser utilizada de diferentes formas, que vão desde a organização de documentos, elaboração de critérios de análise de dados ao levantamento de documentos e registro das informações coletadas.

Durante nosso estudo, utilizamos a documentação em todas as etapas percorridas, desde a elaboração do projeto de pesquisa até a escrita do relatório final, pois, desde o princípio, realizamos a coleta de informações e a análise dos dados a fim de compreender o objeto de estudo.

As entrevistas estruturadas “são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna” (SEVERINO, 2007, p. 125). De acordo com Severino (2007), essa técnica é estruturada previamente pelo pesquisador com questões pontuais que buscam obter do sujeito respostas objetivas de modo que o pesquisador consiga compreender melhor seu objeto de estudo.

No presente estudo, realizamos uma entrevista estruturada com a equipe gestora de uma instituição de educação infantil. Para a realização dessa entrevista, antecipadamente, organizamos um roteiro contendo questões relacionadas ao desenvolvimento da formação continuada com os professores que atuavam na instituição escolhida e fizemos as perguntas aos profissionais, registrando suas respostas utilizando um gravador como recurso.

O questionário também é uma técnica bastante comum na realização de diversos tipos de pesquisa. Ele nada mais é do que um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião deles sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p. 125). Para a realização de um questionário, segundo Severino (2007), cabe ao pesquisador formular antecipadamente questões pertinentes sobre o objeto de estudo. Essas questões devem ser bastante claras para melhor compreensão do

sujeito pesquisado e o mais objetivas possível permitindo ao sujeito respostas também objetivas e breves. Além disso, os questionários devem incitar o sujeito a pensar sobre o tema, provocando dúvidas e ambiguidades.

Severino (2007) determina que os questionários podem incluir questões abertas ou fechadas, sendo que as abertas podem ser respondidas com as palavras do sujeito participante da pesquisa a partir de sua opinião, e as fechadas são aquelas que contêm respostas já preestabelecidas pelo pesquisador. O autor salienta que os questionários são importantes ferramentas na realização de diversas pesquisas, no entanto, é preciso que o pesquisador faça um teste com outros sujeitos, que não os participantes efetivos da pesquisa, para verificar se o questionário está pertinente e de fácil compreensão, permitindo ao pesquisador realizar alterações antes de sua aplicação efetiva, caso necessário. Em nossa pesquisa, esse teste foi feito com uma professora do município com vínculo próximo às pesquisadoras.

Em nosso estudo, realizamos a aplicação de dois questionários destinados a 12 professores que atuavam em uma instituição de educação infantil localizada no município de Paiçandu, Paraná. Ambos foram estruturados previamente e testados antes de sua aplicação e apresentaram apenas questões abertas. No primeiro deles, os professores responderam a questionamentos relacionados a alguns dados pessoais, à formação continuada ofertada pelo município e sobre a prática pedagógica que desenvolvem com o movimento juntamente com as crianças. No segundo questionário, verificamos o impacto do desenvolvimento de nossa proposta formativa com questões afetas à experiência proposta por nós com o projeto de formação continuada em colaboração, relatando qual o impacto dele em sua prática pedagógica com o movimento.

A observação foi outra técnica usada e é um procedimento que permite ao pesquisador observar o universo pesquisado, tratando-se de “todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados” (SEVERINO, 2007, p. 125). Essa etapa é essencial para compreender o contexto que envolve o objeto de estudo e como são estabelecidas suas relações, a observação é essencial no desenvolvimento de uma pesquisa independente de sua modalidade (SEVERINO, 2007).

No presente estudo, realizamos uma visita técnica à instituição de educação infantil escolhida para o desenvolvimento de nossa pesquisa de campo e pesquisa-ação. Durante essa ação, observamos os espaços da instituição e os registramos por meio de fotografias. Para essa visita, não organizamos um roteiro previamente estruturado, no entanto, nossos estudos realizados anteriormente ao desenvolvimento da presente tese,

em outras pesquisas, como também em estudos em grupos de pesquisa e em nossa atuação profissional na educação infantil, embasaram-nos para o desenvolvimento de um olhar mais atento em nossa visita técnica, possibilitando uma observação mais atenta aos espaços da instituição, a organização desses locais, os materiais ali presentes, compreendendo, assim, as concepções de trabalho educativo na creche ali estabelecidas. É importante lembrar que, no momento da realização da visita técnica, as crianças estavam em ensino não presencial, mas os profissionais se preparavam para o retorno das crianças de modo presencial, por isso não foi possível delimitar uma organização do espaço precisamente, pois era um espaço feito pelos adultos, sem a colaboração das crianças que estavam afastadas da instituição de ensino. Entretanto, pudemos compreender alguns aspectos que poderiam indicar uma prática educativa propícia ou não para o desenvolvimento de ações com o movimento corporal, como, por exemplo, espaços amplos e variados para a realização de atividades pedagógicas externas. Na sequência, discorreremos mais especificamente sobre nossas percepções do universo pesquisado e a realização de nossa proposição formativa.

4.5 O UNIVERSO PESQUISADO E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA *IN LOCO*

Neste tópico, discorreremos propriamente sobre nossa pesquisa-ação evidenciando os sujeitos da pesquisa, os procedimentos delineados para a coleta de dados, a caracterização do campo de pesquisa e a definição das ações para a análise de dados.

- **Participantes da pesquisa:**

Na realização de nossa pesquisa-ação, desenvolvemos uma proposta formativa com um grupo de 12 professores e três integrantes da equipe gestora de uma instituição de educação infantil localizada no município de Paiçandu, Paraná Para uma melhor compreensão, abaixo, apresentamos um quadro síntese contendo algumas informações dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa			
Função	Atuação	Formação Superior	Tempo de atuação na educação infantil
Gestor 1	Direção	Pedagogia	10 anos
Gestor 2	Coordenação	Pedagogia	13 anos
Gestor 3	Orientação	Pedagogia	7 anos
Professor 1	Infantil II	Pedagogia	7 anos
Professor 2	Infantil II	Pedagogia	10 anos
Professor 3	Infantil II	Pedagogia	7 anos
Professor 4	Infantil I	Pedagogia	17 anos
Professor 5	Infantil I	Pedagogia	13 anos
Professor 6	Infantil II	Pedagogia	7 anos
Professor 7	Infantil II	Pedagogia	2 anos
Professor 8	Infantil II	Pedagogia	7 anos
Professor 9	Infantil II	Pedagogia	10 anos
Professor 10	Professor adaptado ¹⁰⁵	Pedagogia	9 anos
Professor 11	Infantil III	Pedagogia	14 anos
Professor 12	Infantil II e III	Cursando Pedagogia	12 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Como podemos observar no quadro, todos os participantes da nossa proposta formativa já atuavam na educação infantil há bastante tempo, com exceção de um que estava atuando há dois anos, e possuíam formação superior em Pedagogia, exceto uma professora que estava cursando a graduação em Pedagogia.

- **Procedimentos para coleta de dados:**

Antes mesmo de apresentar especificamente o universo pesquisado e a organização de nossa proposta formativa, acreditamos ser pertinente expor um pouco de nossa trajetória até iniciar nossa pesquisa de campo. Inicialmente, elaboramos nosso projeto de pesquisa e delimitamos os aspectos metodológicos de nossa pesquisa de campo. Em nosso projeto, definimos um cronograma e delimitamos que nossa pesquisa seria realizada no ano letivo de 2020 e assim o submetemos ao Comitê de Ética e Pesquisa. Nossa pesquisa foi aprovada pelo Comitê, no entanto, no início de 2020, a pandemia proveniente da contaminação pelo vírus da Covid-19¹⁰⁶ chegou até o Brasil, e o ensino não presencial foi instaurado em toda rede de ensino. Em vista disso, optamos por suspender o início de nossa pesquisa até que a pandemia estivesse controlada e o

¹⁰⁵ O termo “professor adaptado” se refere à disfunção de um dos professores.

¹⁰⁶ O novo coronavírus, responsável pela infecção da Covid-19, apresentou seus primeiros casos no Brasil no início do ano de 2020, e isso levou a uma série de medidas voltadas ao distanciamento social com o intuito de conter o número de contágios pela doença. Uma dessas medidas consistiu na suspensão das atividades presenciais de ensino em todas as instituições educativas do país, o que permeia algumas regiões até os dias atuais.

ensino presencial retornasse nas instituições educativas. No entanto, o tempo foi passando e o ensino permaneceu de forma não presencial em decorrência do não controle da pandemia. Assim, no primeiro semestre no ano letivo de 2021, optamos por retomar nossa pesquisa de campo estabelecendo que algumas etapas poderiam ser realizadas de modo não presencial caso necessário. Para isso, solicitamos ao Comitê de Ética e Pesquisa a retomada da pesquisa de campo informando que a mesma poderia ser realizada de modo não presencial. A partir do aceite do Comitê de Ética e Pesquisa nesse novo formato, por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética n.º 37303920.8.0000.0104, em 2021, iniciamos nossos trabalhos em campo.

- **Caracterização do campo de pesquisa:**

Nossa pesquisa de campo foi realizada no município de Paiçandu, localizado na região Noroeste do estado do Paraná, que tem aproximadamente 38.935 mil habitantes e conta com oito instituições de educação infantil, sendo uma conveniada¹⁰⁷. No que concerne à educação infantil, a rede de ensino, no período de realização da pesquisa, contava com duas assessoras pedagógicas responsáveis por coordenarem os trabalhos e as formações continuadas voltadas à prática pedagógica com as crianças entre 0 e 3 anos que se encontravam na educação infantil no município. Dentre as oito instituições que atendiam crianças entre 0 e 3 anos, o município nos sugeriu uma delas, por ser uma instituição maior no que se refere ao espaço físico, mas nos solicitou a possibilidade de realizarmos a pesquisa nas demais. Contudo, devido à especificidade de nossa proposta formativa, que consistiu em realizar uma formação contínua colaborativa *in loco*, nossa pesquisa não foi desenvolvida com todas as instituições de educação infantil do município. Isso porque acreditamos que, em um mesmo município, pode haver uma variedade de contextos educativos com necessidades específicas, as dificuldades do trabalho pedagógico podem mudar de uma instituição para outra. Por isso, optamos por realizar nossa proposta formativa em apenas uma instituição do município. Desse modo, foi preciso delimitar apenas uma instituição para que fosse possível compreender o contexto local e as necessidades específicas que o envolvia.

Em visita técnica, fomos até a instituição em que realizaríamos nossa pesquisa, tivemos como intuito conhecê-la, fotografar os espaços físicos e compreender as

¹⁰⁷ Fonte: *site* da prefeitura de Paiçandu:
<http://paicandu.pr.gov.br/index.php?sessao=b054603368kcb0&id=1472>

concepções educativas ali encontradas tendo um olhar atento para a possibilidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas com o movimento corporal. Nessa visita, tivemos como embasamento nossos estudos preliminares na área, os quais nos permitiram olhar os espaços da instituição de ensino de forma direcionada para nossa temática. Em nossa visita técnica, dialogamos com a equipe gestora, que nos forneceu algumas características da instituição de ensino. Mediante esse levantamento de informações realizado na visita técnica, constatamos que a instituição atendia 189 alunos, o quadro de funcionários que atuavam na parte pedagógica contava com 33 professores, uma orientadora, uma coordenadora e uma diretora, e os demais funcionários eram dois zeladores, oito serviços gerais e um caseiro. A instituição realizava atendimento às crianças de zero a três anos, sendo: berçário (idade aproximada que varia entre 4 meses e 1 ano), infantil I (idade aproximada entre 1 e 2 anos), infantil II (idade aproximada entre 2 anos e 3 anos) e infantil III (idade aproximada entre 3 e 4 anos).

- **Espaços físicos da instituição de educação infantil:**

Os espaços físicos da instituição seguiam a seguinte organização: 12 salas de aula, sendo que em 11 havia turmas; um refeitório; um parquinho; uma quadra de esportes; uma brinquedoteca; uma sala de estimulação essencial (educação especial); uma sala dos professores; uma sala da direção; uma sala da coordenação; uma sala da orientação; uma secretaria; um pátio (localizado entre o refeitório e as salas de aula); um solário; um banheiro (coletivo para as turmas de berçário e infantil I, nomeado pela instituição como fraldário); um banheiro coletivo masculino (direcionado às turmas do infantil II e do III); um banheiro coletivo feminino (direcionado às turmas do infantil II e do III); três almoxarifados; um refeitório dos professores; uma lavanderia e um lactário. É importante ressaltar que a instituição não contava com nenhum banheiro ativo nas salas de aula e, desse modo, todas as crianças frequentavam os banheiros coletivos. Com o intuito de uma melhor compreensão, apresentamos na sequência as imagens dos diferentes espaços da instituição.

SALAS DE AULA:

Em relação à organização das salas de aula, podemos verificar as figuras 1, 2, 3 e 4, que correspondem a todas as salas de aula da instituição de ensino. Como já mencionado no presente trabalho, no momento da visita técnica, as crianças estavam em

ensino não presencial, mas foi possível observar que os espaços das salas de aula eram, em sua maioria, amplos e continham cadeiras pequenas, algumas carteiras, colchonetes e, em algumas salas, lousas. Algo que nos chamou a atenção nas salas das turmas de crianças pequenas é que elas não possuíam cadeiras nem carteiras para as crianças, apenas colchonetes, o que indica que a prática pedagógica se fazia, predominantemente, no chão. Acreditamos que isso possibilite aos bebês explorarem os espaços e locomoverem-se de modo a desenvolver seus movimentos.

Figura 1 – Salas do berçário A (integral) e B-C (parcial)



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Figura 2 – Sala da turma infantil I D (Integral) e infantil I E-F (parcial)



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Figura 3 – Salas das turmas infantil II G (integral), II H (integral), II I-J (parcial) e II K e III L (parcial)



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Figura 4 – Salas das turmas infantil III (integral), III O (integral), III M-N (parcial) e sala sem turma definida



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

ESPAÇOS DE HIGIENE:

Na sequência, podemos observar a imagem 5, que corresponde aos espaços de higiene das crianças. Notamos que os banheiros eram espaços que possibilitavam às crianças maiores a autonomia em usar o vaso sanitário e higienizar as mãos, pois tinham mobílias que estavam adaptadas e à altura das crianças, sendo divididos em banheiros feminino e masculino. Já o fraldário, em nosso entendimento, permitia a higienização dos bebês, mas era um espaço restrito em função da demanda de turmas e crianças e por se tratar de um local pequeno e de uso coletivo.

Figura 5 – Fraldário (banheiro coletivo para berçário e infantil I), banheiro coletivo feminino (uso das turmas infantil II e III) e banheiro coletivo masculino (uso das turmas infantil II e III).



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

ESPAÇOS DE ALIMENTAÇÃO:

Na figura 6, observamos que os espaços de alimentação eram ambientes propícios e agradáveis para o momento das refeições, sendo que, no refeitório das crianças, havia mobílias adaptadas aos pequenos e desenhos de alimentos e personagens nas paredes. Uma questão que nos chamou a atenção foi o fato de que não havia mesas adaptadas para os bebês no refeitório. No entanto, um aspecto positivo que vale registrar é o fato de que o refeitório da instituição onde as crianças se alimentavam era um espaço bastante amplo, o qual poderia possibilitar a realização de atividades com o movimento corporal nos

momentos em que ele estava em desuso para fins alimentícios, sendo mais um espaço de possibilidades para a prática de atividades diferenciadas com as crianças.

Figura 6 – Lactário, refeitório das crianças e refeitório dos professores



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

OUTROS ESPAÇOS:

Além das salas de aula, dos locais de higiene e de alimentação, também registramos os demais espaços da instituição, mesmo aqueles utilizados para a passagem das crianças e os ambientes que elas, corriqueiramente, não frequentavam. Entre esses locais, podemos observar, na figura 7, um corredor bastante amplo e um estacionamento também amplo, locais propícios para o desenvolvimento de atividades envolvendo o movimento corporal das crianças.

Figura 7 – Corredor entre as salas, Almoxarifados 1, 2 e 3, Estacionamento dos professores e casa do caseiro



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

ESPAÇOS ADMINISTRATIVOS E DE PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES:

Na figura 8, registramos os espaços administrativos e notamos que os professores, em sua totalidade, e cada membro da equipe gestora possuíam um local específico para o desenvolvimento de suas atividades, ou seja, um espaço organizado e propício para os momentos de planejamento e elaboração da prática docente, bem como para o planejamento da prática pedagógica com o movimento corporal.

Figura 8 – Sala da secretaria, sala da direção, sala da coordenação, sala da orientação, sala dos professores



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

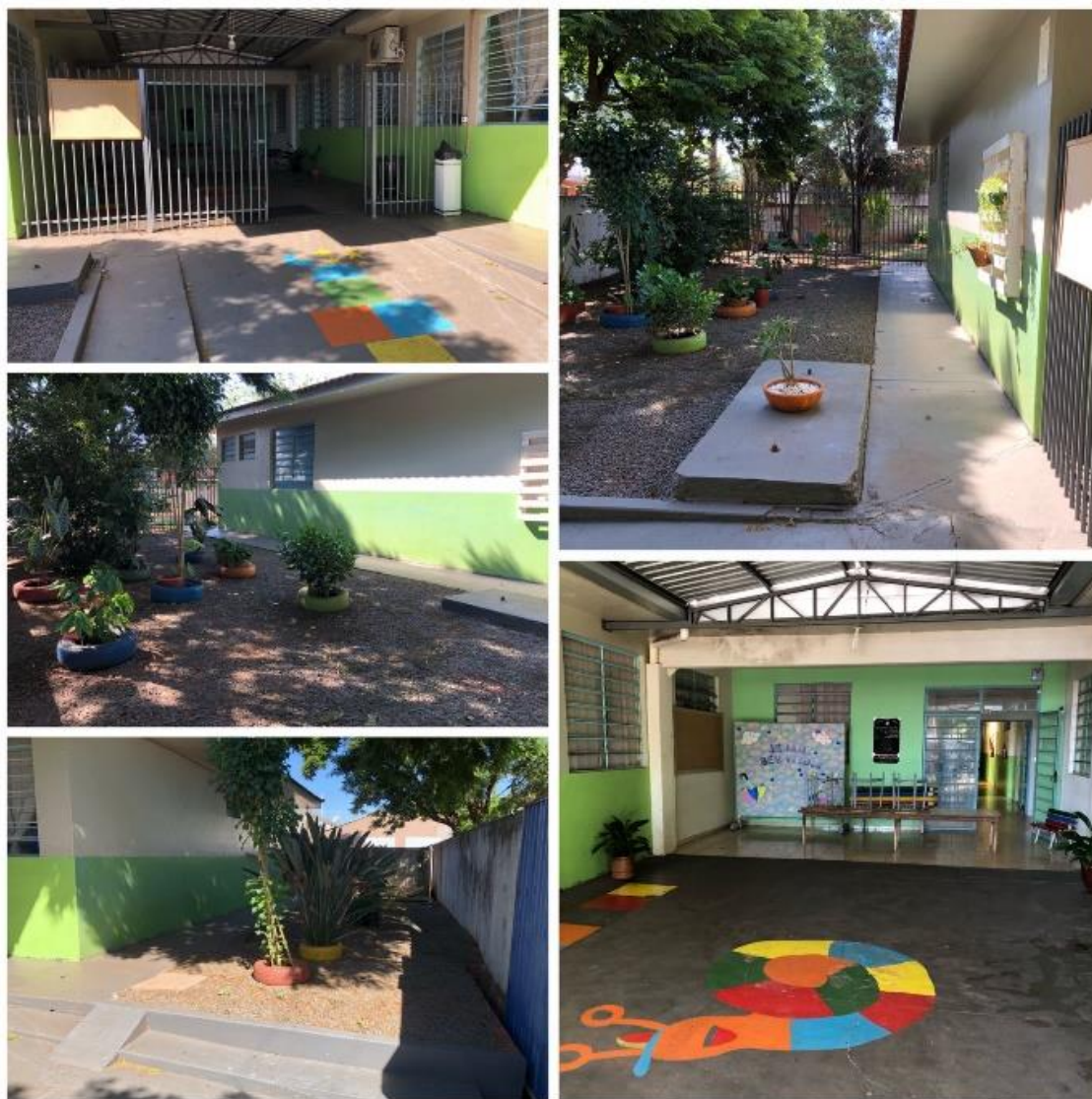
ESPAÇOS VARIADOS:

Nas figuras 9 e 10, fotografamos outros espaços da instituição que possibilitavam o desenvolvimento de práticas pedagógicas com o movimento corporal, como, por exemplo, a entrada da instituição de ensino, um local bastante amplo que continha desenhos no chão, os quais poderiam ser utilizados no desenvolvimento de diversas brincadeiras.

Figura 9 – Lavanderia, bebedouro coletivo e recepção



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Figura 10 – Entrada da instituição

Fonte: Arquivo pessoal (2021).

ESPAÇOS PEDAGÓGICOS INTERNOS:

Na figura 11, registramos uma sala que era utilizada, principalmente, como brinquedoteca, um espaço que continha inúmeros recursos propícios para o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas com o movimento corporal. Dentre eles, podemos observar uma piscina de bolinhas, peças de encaixe, cavalinho de madeira, entre outros.

Figura 11 – Sala de estimulação (educação especial) e brinquedoteca



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

ESPAÇOS EXTERNOS UTILIZADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Nas figuras 12 e 13, fizemos o registro do parquinho, da quadra esportiva e do solário, locais muito ricos em possibilidades para a prática de atividades envolvendo o movimento corporal. Salientamos que eram locais bastante amplos, contendo uma série de recursos que poderiam ser explorados de distintas maneiras de acordo com a mediação do professor. A quadra esportiva, por exemplo, era um local propício para o movimento

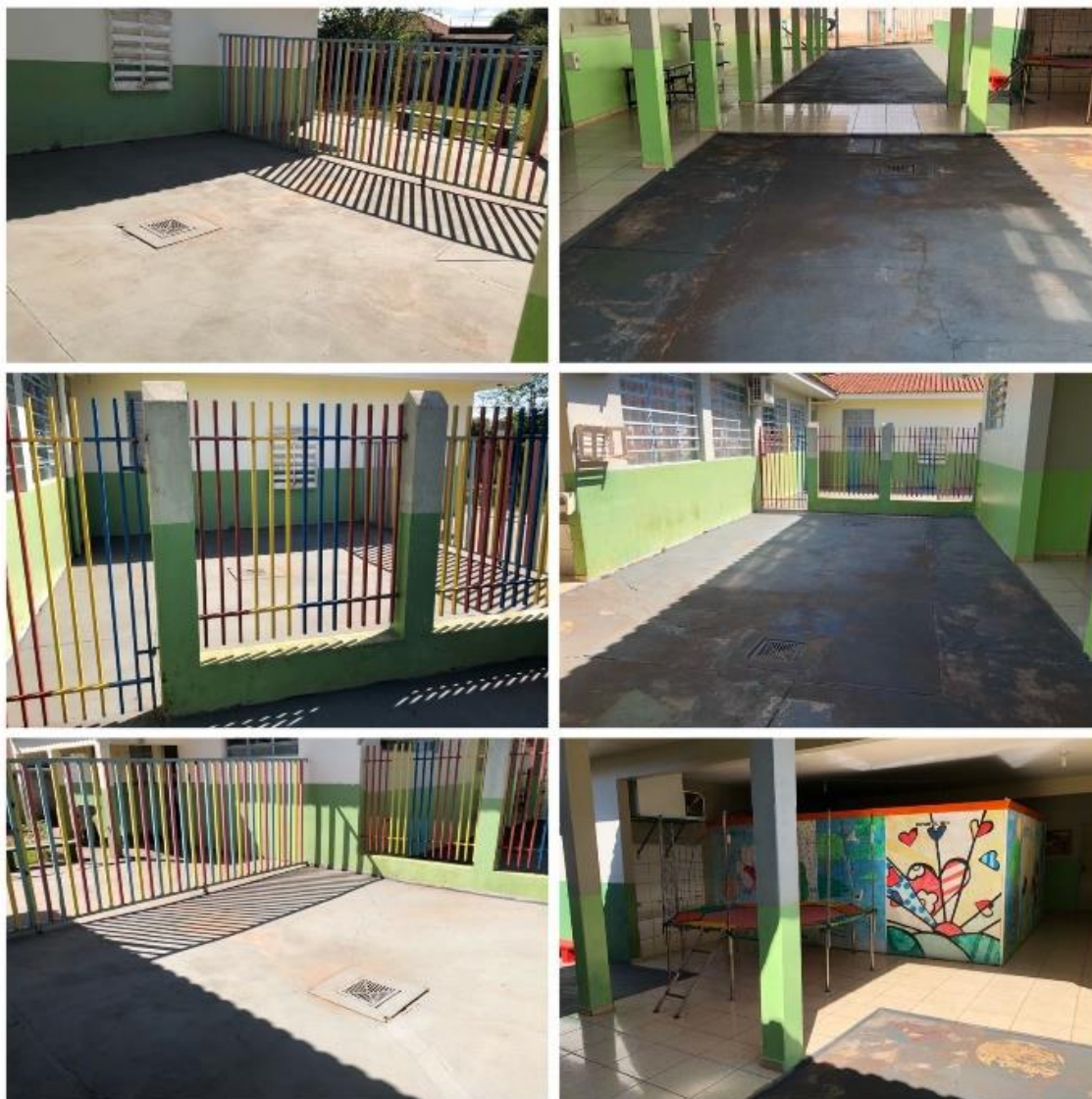
livre das crianças, mas que, mediante a intencionalidade docente, poderia ser utilizado para uma série de brincadeiras, cantigas de roda e atividades variadas.

Figura 12 – Quadra esportiva e parquinho



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Figura 13 – Solário, pátio (entre o refeitório e as salas) e pula-pula



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Após esse primeiro momento de reconhecimento e de caracterização do município e da instituição de ensino em que a pesquisa de campo seria efetuada, e concedidas as devidas autorizações de nossos estudos, seguimos dando início aos procedimentos de realização de nossa proposta de formação contínua colaborativa *in loco*, que serão detalhados a seguir.

- **Procedimentos para análise de dados:**

Para a realização dessa proposta formativa, inicialmente, realizamos uma reunião com a equipe gestora da instituição e os representantes da Secretaria de Educação do município, a fim de expor as etapas da pesquisa de campo e pesquisa-ação e esclarecer

possíveis dúvidas, via *Google Meet*¹⁰⁸, em decorrência de medidas de contenção da pandemia proveniente da contaminação pelo vírus da Covid-19. Posteriormente, com a pesquisa devidamente aprovada pelo município e pelo Comitê de Ética e pesquisa, agendamos com a equipe gestora uma visita técnica à instituição para conhecer e registrar os espaços do local e compreender as concepções educativas que ali haviam se estabelecido. Nessa visita, dialogamos com a equipe pedagógica esclarecendo possíveis dúvidas do processo, coletamos a assinatura dos Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos da equipe gestora (APÊNDICE 4) e nos organizamos quanto às etapas seguintes da pesquisa.

Em nossa visita técnica, realizamos o registro fotográfico de todos os espaços da instituição e o levantamento das informações sobre o quadro de funcionários e de alunos atendidos na época da realização da pesquisa de campo. Além disso, tendo como embasamento nossos estudos precedentes sobre temáticas afetas à educação infantil e o movimento corporal, assim como também nossa prática pedagógica na área, ao longo da visita técnica, direcionamos nosso olhar de modo a entender as concepções prévias ali estabelecidas nos espaços da instituição em relação ao desenvolvimento ou não de práticas pedagógicas com o movimento corporal das crianças.

Após a visita técnica na instituição de ensino em que realizamos nossa pesquisa de campo, a fim de conhecer os espaços, a organização do trabalho pedagógico e as concepções educativas ali presentes, seguimos dando início ao desenvolvimento de nossa proposta de formação contínua colaborativa *in loco*. Nesse sentido, no passo seguinte à visita técnica e coleta dos devidos termos e autorizações, efetuamos as entrevistas com a equipe gestora, via *Google Meet*, em decorrência de medidas de contenção da pandemia proveniente da contaminação pelo vírus da Covid-19. Cada integrante da equipe respondeu a 19 perguntas de um roteiro de entrevista estruturado, disponibilizado nos apêndices, referentes aos anseios, às necessidades do local, à proposta pedagógica, aos avanços, às problemáticas, às dificuldades encontradas na prática pedagógica, enfim, nessa entrevista, buscamos entender tanto o aspecto administrativo quanto pedagógico, de modo a compreender as relações e o contexto daquela instituição, tendo como ênfase a prática pedagógica com o movimento corporal.

¹⁰⁸ *Google Meet* é um serviço *on-line* que permite a realização de chamadas de vídeo por diversos usuários conectados ao mesmo tempo.

Depois que realizamos a entrevista, organizamos uma reunião geral com os professores e a equipe gestora da instituição de ensino via *Google Meet*. Nesse encontro, apresentamos as etapas de nossa pesquisa de campo e pesquisa-ação, enfatizando o papel dos professores nesse processo e esclarecemos possíveis dúvidas. Durante a reunião, a diretora da instituição expôs que aqueles professores que se interessassem em participar da proposta formativa deveriam comunicá-la para a organização dos participantes finais da pesquisa.

Após a reunião, a diretora da instituição teve a iniciativa de organizar um formulário perguntando aos professores quais deles gostariam de participar de nossa proposta formativa. Dos 33 professores que atuavam na creche, 13 se interessaram em participar. A diretora, gentilmente, forneceu-nos o formulário que, espontaneamente, elaborou para enviar aos professores perguntando-lhes sobre o interesse em participar da pesquisa (ANEXO 1) e o gráfico contendo a porcentagem dos resultados das respostas dos professores (ANEXO 2).

Mediante a resposta dos docentes, observamos que nenhum dos professores regentes das turmas do berçário manifestou interesse em participar da proposta formativa. A diretora da instituição buscou incentivá-los a participar, no entanto, por motivos particulares, eles optaram por não aceitar. Como segunda opção, abrimos a possibilidade de participação da proposta formativa aos professores de hora-atividade que atuam nas turmas do berçário, porém eles também não manifestaram interesse em participar em decorrência de motivos próprios.

Em vista desse problema, no momento de iniciar a participação dos professores na pesquisa, optamos por alterar nosso projeto de pesquisa inicial, que contaria com a participação de oito professores regentes, sendo: dois da turma do berçário; dois do infantil I; dois da turma do infantil II; e dois da turma do infantil III. Assim, em diálogo com a diretora da instituição, optamos por acolher em nossa proposta formativa todos os professores da instituição que manifestaram interesse em participar da pesquisa, incluindo os que atuam no período da hora-atividade do regente da turma.

Mediante essa mudança, 13 professores da instituição aceitaram participar de nossa proposta formativa, sendo: duas professoras da turma infantil I (atende crianças entre aproximadamente 1 e 2 anos); sete professoras da turma infantil II (atende crianças entre aproximadamente 2 e 3 anos); um professor da turma infantil III (atende crianças entre aproximadamente 3 e 4 anos); um professor das turmas infantil II e III e um professor adaptado. Mesmo antes de iniciar a proposta formativa, uma professora que

atuava em uma turma do infantil III optou por desistir de participar por motivos particulares, dessa forma, o total de professores que fizeram parte da pesquisa foram 12.

Após essa alteração, a diretora da instituição comunicou aos professores que todos os que manifestaram interesse em participar poderiam fazer parte da proposta formativa e pediu a eles que fossem à instituição assinar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos¹⁰⁹ (APÊNDICE 5), para que fosse possível prosseguir com nossa pesquisa de campo.

Com os termos devidamente assinados, realizamos a entrega do questionário 1 aos professores, disponibilizado nos apêndices. Esse questionário foi enviado a eles em formato de formulário *on-line*. Estabelecemos um prazo de alguns dias para que os professores pudessem responder ao questionário com tranquilidade. Com os dados das respostas dos professores ao questionário 1 e a entrevista aos gestores, partimos para a análise dos dados coletados, a elaboração e a realização de nossa proposta formativa, a qual foi realizada em 11 encontros presenciais com duração aproximada de duas horas cada. Contamos também com um encontro não presencial, correspondendo ao preenchimento dos questionários 1 e 2 pelos professores. Os encontros formativos ocorreram na instituição de ensino no período da tarde, horário em que os professores estavam trabalhando. Para cada encontro, disponibilizamos um texto de apoio que foi entregue com antecedência, possibilitando aos professores a realização da leitura prévia. Na última seção da presente pesquisa, discorreremos sobre a realização dessa proposta apontando os resultados obtidos e fazendo uma análise dos dados gerados.

Com o intuito de recobrar o que foi discutido ao longo da presente seção, sintetizamos que, durante toda seção, buscamos apresentar o método de investigação e a metodologia de estudo empregados no desenvolvimento da presente pesquisa. Como discutimos, em todo nosso estudo, o método de investigação que nos guiou foi o materialismo histórico-dialético. Por esse motivo, na presente seção, explicitamos e discorreremos sobre o método dialético de estudo, que é a metodologia mais adequada para tratar da realidade social, tendo em vista que esse método não é oportuno ao tratar da realidade natural, já que a realidade natural se afasta dos aspectos históricos e subjetivos. Diante da variedade de vertentes que envolvem o método dialético, optamos por utilizar

¹⁰⁹ Nesse momento da realização da pesquisa, todos os professores estavam afastados das atividades presenciais na instituição em decorrência do agravamento da crise sanitária enfrentada pela população em decorrência da Covid-19. Por esse motivo, houve a necessidade de pedirmos aos professores que fossem à instituição assinar os devidos documentos para que pudéssemos dar continuidade à nossa proposta formativa.

em nossa pesquisa o método da dialética Marxista, conhecido como materialista histórico e dialético, representado por Karl Marx.

Na seção, discorreremos também sobre os tipos de pesquisa utilizados no desenvolvimento do estudo, sendo esses: bibliográfica e documental com uma abordagem qualitativa, seguida de uma pesquisa-ação realizada em campo. Dentre as diferentes técnicas de pesquisa existentes, em nosso estudo, utilizamos a documentação, a entrevista estruturada, o questionário e a observação. Dessa forma, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, documental, seguida de uma pesquisa de campo em que realizamos uma proposição de formação contínua colaborativa *in loco* com um grupo de 11 professoras e um professor, sendo essa caracterizada como uma pesquisa-ação. Durante nossas investigações e na análise dos dados gerados, optamos por seguir uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Abordamos também a organização e o desenvolvimento das etapas da pesquisa, discorrendo desde a elaboração do projeto de pesquisa até a escrita do último capítulo. Por fim, discorreremos sobre nossa pesquisa de campo e pesquisa-ação, caracterizando o universo pesquisado e a proposta de formação contínua colaborativa *in loco* desenvolvida em uma instituição de educação infantil do município de Paiçandu-PR.

Pensando em algumas características que determinam o tipo de formação continuada defendida por nós, é possível dizer que uma formação contínua colaborativa *in loco* envolve colaboração, trabalho *in loco*, humanização, trabalho contínuo, reflexão, relação entre teoria e prática e qualificação do trabalho docente e do ensino, princípios gerais que, a nosso ver, caracterizam uma formação contínua colaborativa *in loco*.

5 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS GERAIS DE UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA *IN LOCO*

Com base nas discussões realizadas até o momento, no que se refere à formação continuada de professores, julgamos ser pertinente elencar, na presente seção, alguns princípios gerais que, a nosso ver, sustentam uma formação contínua colaborativa *in loco*, a qual julgamos ser de fato qualitativa para os professores que atuam na educação infantil. Em síntese, trata-se de uma formação continuada que atua na necessidade dos professores, possibilitando a melhoria do trabalho docente, de modo a considerar as especificidades dos contextos geral e local em que o professor se encontra inserido, incidindo na qualificação da sua prática pedagógica, tornando-a mais humanizadora. Nesse sentido, a presente seção objetiva indicar os princípios gerais que devem orientar a organização e a efetivação de uma formação continuada de professores da educação infantil de fato qualitativa, nomeada aqui “formação contínua colaborativa *in loco*”, enfatizando o trabalho com o movimento, entendido nesta pesquisa como função psíquica superior.

Com o intuito de cumprir esse objetivo, elencamos sete princípios gerais que envolvem uma formação contínua colaborativa *in loco* na educação infantil, a saber: 1) formação em colaboração; 2) formação *in loco*; 3) formação humanizadora; 4) formação contínua; 5) formação teórico-prática; 6) formação continuada e qualificação do professor e do ensino; 7) formação contínua específica para os professores da educação Infantil. Posto isso, na sequência, discutimos, mais detalhadamente, cada um dos princípios elencados, de modo a permitir ao leitor maior compreensão dos princípios que norteiam nossa proposta formativa: a formação contínua colaborativa *in loco*.

5.1 FORMAÇÃO EM COLABORAÇÃO

A formação continuada é o processo que possibilita ao professor vencer suas dificuldades, apropriar-se de novos conhecimentos de modo a tornar sua prática pedagógica ainda mais qualitativa, porém, para que isso seja possível, é necessário que esse processo seja realizado em colaboração com aqueles que fazem parte dos contextos formativo e escolar. Essa colaboração é essencial para que o processo formativo seja, de fato, qualitativo. Todos os sujeitos devem fazer parte do processo e devem sentir-se ativos nesse mesmo processo; para isso, a partilha de conhecimentos dos professores é fundamental. Ao dividir suas experiências, saberes e sugestões, o docente desenvolverá

o sentimento de pertencimento àquele grupo formador e a sua participação será, verdadeiramente, colaborativa.

Uma formação realizada em colaboração requer que todos os envolvidos na comunidade escolar e aqueles que estão propondo a formação tenham uma relação dialética de contribuição e de colaboração com o professor. Para compreender melhor esse tipo de formação, acreditamos ser pertinente caracterizar o termo *colaboração*, que, de acordo com o dicionário, pode ser definido como a ação de ajudar, o ato de colaborar, que, por sua vez, é entendido como um ato de cooperar (LUFT, 2000).

Em uma formação continuada colaborativa, o coletivo precisa concentrar seus esforços em uma mesma direção de forma cooperativa, isto é, o ato colaborativo de todos tem uma finalidade em comum. Nesse processo, um deve cooperar com o outro objetivando um mesmo propósito: uma formação docente qualitativa e integral. Como aponta Bauman (2001), ao tratar de atividades complexas, a cooperação é indispensável:

No caso de tarefas mais complexas que envolvem a divisão do trabalho e demandam diversas habilidades especializadas que não se encontram em uma só pessoa, a necessidade de cooperação é ainda mais óbvia; sem ela, o produto não teria chance de surgir. É a cooperação que transforma os esforços diversos e dispersos em esforços produtivos (BAUMAN, 2001, p. 189).

Formar considerando a cooperação requer uma junção de esforços em busca de um mesmo objetivo, sendo este uma formação continuada e integral de professores que recaia em uma prática pedagógica qualitativa; uma formação por meio da qual todos aprendam e se humanizem.

Desse modo, uma formação em colaboração deve ser realizada coletivamente, de forma que cada um dos sujeitos que fazem parte do processo ajude e contribua de diferentes maneiras para a formação dos professores que ali estão. Sobre esse tipo de formação, Saito (2019) ressalta o seguinte:

Se o processo formativo tomar essa direção, contribuirá para a execução de um trabalho colaborativo em dois sentidos: colaboração entre o formador e o sujeito em formação e colaboração entre os distintos membros da equipe pedagógica; assim, será possível proporcionar um fazer pedagógico cada vez mais competente. Em relação ao primeiro sentido do trabalho colaborativo, entendemos que é fulcral estabelecer condições de colaboração entre quem forma e quem está sendo formado, pelo fato de que não há formação adequada quando um dos lados não auxilia o outro, já que o processo de aprendizagem é dialético. Por meio dessas condições, pode-se perceber como alguém em

constante processo de aprendizagem depende do outro para que isso ocorra, sendo necessário existir o desejo da formação e a percepção da viabilidade da parceria (SAITO, 2019, p. 58).

Uma formação em colaboração deve ocorrer de forma dialética, isto é, todos os envolvidos no processo formativo devem compartilhar seus conhecimentos e aprender com o outro. Ainda sobre a formação em colaboração, Saito (2019) aponta que a segunda maneira de um trabalho colaborativo no processo formativo é a prática de cooperação entre os membros da equipe gestora, a qual deve ocorrer por meio de tomada de decisões coletivas no momento de realizar os encaminhamentos e as organizações.

A formação em colaboração requer de todos os envolvidos no âmbito escolar ideias que coadunam com um objetivo em comum: possibilitar uma formação contínua aos professores, de fato, qualitativa que recaia diretamente sobre suas práticas pedagógicas.

Nesse tipo de formação, não há uma estrutura hierárquica de quem detém maior conhecimento e/ou poder; pelo contrário, cada um pode contribuir para o processo de aprendizagem de todos. Como aponta Freire (2017, p. 96), tanto quem ensina como quem aprende “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem”. Assim, no processo de formação em colaboração, o formador não deve ser visto como uma autoridade, mas sim como aquele que compartilhará seus conhecimentos, assim como aprenderá com aqueles que fazem parte do processo formativo.

Em uma formação em colaboração, todos são munidos de conhecimento e cada um poderá colaborar, de modo formativo, com os professores, ou seja, aquele que realiza a formação contínua, a equipe gestora, as crianças, os demais funcionários da escola, enfim, todos que fazem parte do universo escolar.

[...] faz-se urgente estabelecer mecanismos no processo formativo que viabilizem a efetivação da formação e do trabalho colaborativo entre todos os envolvidos e responsáveis pelo bom andamento da prática educativa, ou seja, diretores, supervisores, coordenadores, professores, educadores, estagiários, cozinheiros, zeladores e outros profissionais que porventura existam em cada contexto educativo (SAITO, 2019, p. 58).

Cada membro faz parte do todo, no caso, do espaço educativo, e pode contribuir para o processo contínuo de formação dos professores. É importante esclarecer que, em um processo de formação em colaboração, o docente explana suas necessidades, conversa

sobre seus anseios e compartilha seus conhecimentos dialeticamente da mesma forma que aprende com aquele que realiza a formação e/ou com a comunidade escolar.

O professor que se encontra em uma formação em colaboração não apenas se apropriará de novos conhecimentos, como também promoverá a oportunidade de que outros se apropriem de seus conhecimentos. Sobre isso, Nóvoa (1997, p. 26) aponta que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

A realização dessa relação dialética é muito importante para o desenvolvimento de uma formação em colaboração, já que a troca de conhecimentos e de experiências é essencial para a elaboração dos próximos passos formativos, tendo em vista a opinião dos professores. Por isso, reiteramos o quão essencial é a colaboração entre aqueles que formam e os docentes durante o processo formativo.

Formar em colaboração requer conhecer os docentes e o contexto da instituição, ouvir as necessidades e possibilitar ao professor partilhar suas sugestões de uma formação continuada ideal, expondo seus entendimentos de aspectos qualitativos de uma formação. É nesse princípio colaborativo, de parceria, de partilha e de relação dialética que se dá uma formação em colaboração.

Uma formação em colaboração envolve dar voz ao professor, permitindo-lhe expor suas dificuldades e angústias, partilhando também suas conquistas e ações positivas, de modo a tornar o momento formativo agradável e a despertar o interesse do docente. Dessa maneira, ao realizar esse tipo de formação, aquele que forma também aprenderá com o professor e, ao dar voz a ele, poderá partir de suas dificuldades, ampliando seus conhecimentos para superá-las, por isso, a comunicação entre aqueles que fazem parte do processo formativo é essencial.

É válido ressaltar que a comunicação é um processo bastante importante em uma formação em colaboração, já que, por meio dela, os sujeitos encontram-se em atividade, pois a comunicação é um “[...] processo mediatizado que caracteriza toda a atividade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 182). Sendo assim, uma comunicação não ocorre senão por meio do aspecto social, pois se trata de um processo que envolve a mediação de outrem.

Além de dar voz ao professor e de estabelecer a comunicação, uma formação em colaboração deve compreender o professor não apenas como um profissional, mas como um sujeito pessoal, porque, como já vimos, as formações pessoal e profissional estão

atreladas. Nesse sentido, Saito (2019) assim se posiciona ao discutir a formação continuada de professores:

Vale ressaltar que o princípio basilar desse tipo de formação é a ideia de colaboração, porque compreende-se que uma formação não se faz, caso o sujeito não a deseje. Nesse sentido, a formação precisa atingir, primeiramente, o lado pessoal; na sequência, o profissional e o institucional, criando, assim, um contexto colaborativo (SAITO, 2019, p. 50).

Em uma formação em colaboração, não há imposições; todo processo é realizado em colaboração com o professor, tendo em vista os aspectos pessoal e profissional. Aquele que realiza a formação dialoga com o professor para que o processo formativo seja realizado de modo a colocar o docente em atividade, trazendo novos conhecimentos que chegam a sua prática pedagógica e coadunam com uma formação de qualidade.

A colaboração é um princípio de suma importância quando o assunto é formação continuada, pois esse tipo de trabalho não ocorre individualmente, já que a formação continuada requer relações coletivas de troca de conhecimentos. Sem esse fundamento colaborativo, uma formação continuada fica restrita a uma relação hierárquica entre formador e ouvinte, não havendo a possibilidade de interações. Essa não é a formação que defendemos nesta pesquisa. Pelo contrário, acreditamos que a colaboração e a interação entre o formador e os professores são fundamentais para a qualidade educacional.

Uma formação em colaboração implica diversas aprendizagens aos professores, pois um trabalho colaborativo vai na contramão de uma formação pessoal pautada no princípio do individualismo, que é exercida pela atual organização social. Como aponta Bauman (2001), trata-se de uma formação que instiga a incansável busca pelo querer ser melhor que o outro, que instaura a competitividade egocêntrica em uma sociedade que requer, cada vez mais, a flexibilização dos sujeitos para manter-se no mercado de trabalho, assumindo sozinhos a culpa pelo fracasso. Nesse sentido, a formação em colaboração requer ir contra a constante individualização dos sujeitos, como discute o autor:

Resumidamente, a ‘individualização’ consiste em transformar a ‘identidade’ humana de um ‘dado’ em uma ‘tarefa’ e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização (BAUMAN, 2001, p. 40).

A individualização não combina com os princípios de uma formação em colaboração, pois recai no subjetivo e se distancia do coletivo. A colaboração requer um trabalho conjunto entre os sujeitos, no qual um apoia e auxilia o outro; um trabalho dialético e coletivo em que todos aprendem em cooperação.

Para que seja possível a realização de uma formação em colaboração, é preciso superar diversas barreiras e ir contra princípios que são introduzidos na vida do sujeito implicitamente durante todo o seu desenvolvimento. Por isso, é essencial a aprendizagem de novos conhecimentos, conhecimentos que façam o professor refletir sobre a realidade objetiva, e isso se dá por meio uma educação problematizadora.

De acordo com Freire (2017, p. 100, grifo do autor), essa educação problematizadora é “[...] um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*”. Esse tipo de educação leva o professor à reflexão para que, assim, possa atuar de forma consciente em sua prática pedagógica e exercer uma educação libertadora. “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2017, p. 98). Assim, uma formação em colaboração apresenta princípios de uma educação integral e libertadora, na qual todos têm acesso ao conhecimento por meio de um trabalho coletivo e dialético.

Formar tendo como base os princípios de um trabalho em colaboração exige considerar o outro como sujeito de conhecimentos, como uma pessoa humanizada que pode ensinar os conhecimentos culturais que já por ela foram apropriados e, ao mesmo tempo, também pode aprender e se apropriar de novas aprendizagens. Reiteramos que esse trabalho só pode ocorrer em coletividade, em cooperação. A partilha de conhecimento com o próximo é fundamental em uma formação em colaboração.

Em suma, uma formação em colaboração deve ser realizada coletivamente em cooperação e dialeticamente, tendo em vista a especificidade do local. Assim, a formação, além de colaborativa, deve ser *in loco*, aspecto discutido no próximo tópico.

5.2 FORMAÇÃO *IN LOCO*

A formação docente continuada é um campo que merece muita atenção pelo fato de ser um processo bastante complexo e de demandar tempo e muito empenho. Um de

seus aspectos que merece destaque é a necessidade de sua singularidade, sua especificidade, necessidade de ocorrer *in loco*. O termo *in loco* é uma expressão que se remete a algo específico de um lugar (FERREIRA, 2010). Desse modo, uma formação docente contínua *in loco* é aquela que ocorre tendo como respaldo o contexto que envolve o professor, a sua localidade e as suas especificidades; é, portanto, uma formação interiorizada. Nesse sentido, além de essa formação ser colaborativa, como pontuado no tópico anterior, ela também precisa considerar o contexto de trabalho do professor, realizar-se sob uma ótica interiorizada, considerando as especificidades locais.

Vale, aqui, destacar que o trabalho colaborativo ganha forma à medida que permitimos uma formação em contexto, pois de nada adianta a equipe estar em consonância e trabalhar coletivamente se as discussões realizadas não tomarem como ponto de partida as problemáticas do referido contexto, não sendo, portanto, pertinentes para aquela realidade específica. Isso evidencia o quanto é preciso realizar uma formação específica para cada contexto, pois cada um deles possui peculiaridades, conflitos e desafios a serem superados. Nesse sentido, há que se realizar formações específicas para cada contexto e não para um grande contingente de profissionais, já que comungamos da ideia de que cada instituição possui sua singularidade e, desse modo, as soluções devem ser pensadas para o contexto em questão. Isso significa que a formação deve ser singular e particularizada, envolvendo todos os membros da instituição a ser formada, precisando, inclusive, estar articulada com as necessidades familiares. Assim sendo, devem ser criados microssistemas vinculados à instituição, os quais receberão formação e terão a capacidade de dialogar entre si, buscando, constantemente, o aprimoramento das ações com as crianças pequenas. (SAITO, 2019, p. 59).

A formação contínua *in loco* requer uma análise do contexto em que o professor está inserido e deve partir das necessidades locais de ensino, pois cada local tem suas especificidades, suas problemáticas e delas deve-se partir para elaborar a formação contínua, de modo a resolver essas problemáticas por meio de novos conhecimentos e de uma prática pedagógica reflexiva.

Por essa razão, uma análise antecipada desse contexto é indispensável, e isso pode ocorrer por meio de entrevistas, de questionários, de observações e, principalmente, de diálogos entre formadores, equipe gestora e professores. Nesse sentido, uma formação em colaboração envolve um constante diálogo com os professores, uma vez que “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração” (FREIRE, 2017, p. 228).

Os diálogos entre aqueles que fazem parte do processo formativo são fundamentais para a qualidade desse processo, pois revelam os problemas locais e

apresentam as necessidades dos professores, além de sugestões de formação que visem à resolução das problemáticas. Sobre a importância do diálogo, Freire ressalta que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2017, p. 109).

Por meio do diálogo, é possível compreender as ideias do outro e conhecer o mundo; é ele que possibilita a humanização e a apropriação de novos conhecimentos, além de permitir uma formação mútua: “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 2017, p. 115). Para haver diálogo e um pensar crítico, é preciso que haja interação entre os sujeitos envolvidos, e não uma relação simplista de fala e de escuta. Por meio do diálogo, é possível conhecer as necessidades locais. Ele tem como objetivo compreender o contexto específico de determinada instituição de ensino. Esse tipo de formação tem como ponto de partida a análise do contexto educacional, a qual servirá de base para os próximos passos do desenvolvimento da formação em si.

O contexto educativo no qual o professor se encontra é algo estritamente importante para se pensar a formação continuada, pois, desse modo, essa formação poderá atender às suas necessidades e ajudá-lo em sua prática pedagógica, pois partirá das necessidades locais desses profissionais. Em vista disso, não é possível desenvolver esse tipo de formação com um número muito grande de professores ou com docentes de diferentes instituições de ensino, afinal, cada local e cada professor apresentam uma realidade diferenciada, um contexto diferenciado.

Em um mesmo município, em suas instituições de ensino, é possível encontrar diversas realidades. Cada local atende a uma comunidade com características específicas e com necessidades distintas. Desse modo, a necessidade educativa da instituição também se difere, pois as crianças que ali estão apresentam suas especificidades, dominam determinado conhecimento empírico característico de seu grupo cultural. Desse modo, o professor também apresentará diferentes dificuldades, porque ele não atua sozinho em sua prática pedagógica. Ali estão seus alunos, sujeitos de direitos de aprendizagens. O docente tem a obrigação de possibilitar que “a educação, direito de todos” (BRASIL,

1988, p. 141), chegue a todas as crianças, independentemente do lugar que ocupam nas relações sociais.

Nesse sentido, uma formação *in loco* não pode ser desenvolvida com diversas instituições de ensino ao mesmo tempo, porque, se isso ocorrer, perderá sua característica principal, afinal, as especificidades locais não serão consideradas no momento da formação. Desse modo, temas mais pontuais referentes à prática dos professores não poderão ser explorados, perdendo-se a essencialidade da formação *in loco*.

O fato de cada professor apresentar suas necessidades, suas angústias, suas dificuldades e suas dúvidas impossibilita a realização de uma formação continuada com grupos grandes e de distintos locais, porque as especificidades acabam não sendo contempladas.

Uma formação que considera o contexto em que o professor se encontra inserido tem maiores possibilidades de ser qualitativa e de promover diretamente uma melhoria da prática pedagógica docente. Isso, porque esse tipo de formação parte dos problemas enfrentados por esses profissionais em seu dia a dia com as crianças, problemas que devem ser ouvidos e compreendidos em busca de melhorias. No entanto, existem alguns aspectos desse contexto que devem ganhar papel de destaque ao serem analisados, dentre os quais estão

[...] a percepção das suas necessidades reais, a criação de vínculos entre os diferentes indivíduos que o integram, a existência de processos colaborativos e coletivos, a busca de experiências educacionais positivas para se pensar a própria realidade, a vinculação com a família, a importância de o adulto ampliar a experiência da criança e a necessidade de se ter uma comunidade que se apoia para poder realizar as mudanças imprescindíveis (SAITO, 2019, p. 52).

Essa formação específica, *in loco*, deve considerar diversos aspectos do contexto de trabalho do professor, dentre eles, os principais recaem sobre as necessidades, as dificuldades e os desafios encontrados em sua prática pedagógica. Partindo-se desse aspecto, outros – por exemplo, a colaboração coletiva e a vinculação entre a equipe gestora, crianças e demais sujeitos que fazem parte do universo escolar – surgem como caminho para superar tais necessidades, dificuldades e desafios.

Cabe destacar que esse tipo de formação *in loco* não considera apenas o contexto singular que envolve o professor; ela parte desse contexto, mas considera também o contexto geral em seu desenvolvimento, pois tem em vista o princípio de que as partes constituem o todo e o todo envolve as partes. Como já pontuado nesta pesquisa, o sistema

educacional não é neutro e deve ser pensado em sua totalidade, isto é, como parte dos sistemas político e econômico.

Além desse importante aspecto, outro ponto a ser destacado em uma formação *in loco* é que, após a análise do contexto local, exemplos positivos de outros contextos educativos podem ser utilizados no processo de desenvolvimento da formação contínua, possibilitando aos professores conhecer outras práticas educativas de diversos locais, até mesmo de instituições internacionais, o que abrirá um leque de novas possibilidades de atuação a esse professor. Nas palavras de Saito,

Outro aspecto que deve ser considerado é a necessidade de os profissionais da educação infantil conhecerem boas experiências de trabalho com crianças pequenas, tanto nacionais quanto internacionais. Assim, poderão ilustrar as suas compreensões sobre possibilidades de propostas educativas, bem como criar parâmetros para pensarem suas próprias ações com o grupo de crianças com que atuarão. Entendemos que o conhecimento de estratégias positivas de encaminhamentos educativos permite que o profissional reflita melhor sobre o seu próprio contexto, tentando planejar adequações ao seu grupo de trabalho, o que impulsiona uma ressignificação de sua prática educativa (SAITO, 2019, p. 59).

Conhecer outros contextos educativos e experiências pedagógicas qualitativas também faz parte de uma formação *in loco*. Como ressaltamos, esse tipo de formação deve partir das especificidades do local e das necessidades dos professores, mas não deve ficar restrita a esse contexto local, já que seu objetivo é discutir as necessidades e ampliar os conhecimentos dos professores, tornando-os mais humanizados, de modo a deixar a prática pedagógica desses profissionais ainda mais qualitativa.

Uma formação *in loco* demanda um olhar atento dos formadores, pois esses precisam compreender as especificidades da instituição de ensino. Sendo assim, uma formação *in loco* demanda conhecer os espaços da instituição, os recursos, as formações desenvolvidas anteriormente, a equipe gestora e os demais profissionais e, principalmente, os professores, enfim, conhecer as relações estabelecidas entre a comunidade escolar e a realidade objetiva que envolve o trabalho pedagógico.

Em síntese, uma formação *in loco* requer um conhecimento geral de todos os aspectos que envolvem a instituição de ensino, sem deixar de considerá-la pertencente a um município, a um estado e a um país. Envolve compreender não apenas o que está posto, mas também o que está implícito nas relações estabelecidas nessa instituição.

Outro ponto muito importante a ser analisado em uma formação *in loco* se remete a conhecer as concepções que envolvem o trabalho pedagógico dos professores, assim como o referencial teórico-metodológico que ampara a prática de ensino. Nesse sentido, é preciso compreender qual é a concepção de criança defendida pelos professores, quais são os seus entendimentos de educação e de sua finalidade, além de identificar quais conteúdos devem ser ensinados na concepção desses professores.

Nesse viés, com base na Teoria Histórico-Cultural, acreditamos que a concepção de criança que deve ser entendida em uma formação continuada *in loco* é aquela de sujeito ativo, pois, como aponta Luria (2016, p. 25), “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio”. Nesse sentido, de acordo com a nossa concepção, uma criança deve ser compreendida como um sujeito ativo e que, por esse motivo, deve sempre estar em atividade, pois “[...] o desenvolvimento das funções psicofisiológicas da criança está normalmente ligado ao curso geral do desenvolvimento da sua atividade” (LEONTIEV, 2004, p. 328). Ao entrar em atividade, ela não estará apenas dada ao meio, mas ativamente também o modificará, modificando, ao mesmo tempo, a si mesma. Essa concepção de criança por nós defendida entende que as crianças são um sujeito biológico, no entanto, seu desenvolvimento e sua humanização estão vinculados aos aspectos histórico e social.

[...] o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas [...] esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não (VIGOTSKI, 2010, p. 63).

Os aspectos biológicos representam a base para o desenvolvimento dos sujeitos, mas é o aspecto histórico-social que, de fato, permite o seu desenvolvimento para além dos limites biológicos; é este o aspecto que permite ao sujeito se tornar humanizado e que determina a consciência humana.

A consciência humana não é uma coisa imutável. Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer. Portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o

indivíduo considerado ocupa nestas relações. Assim, devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. Como efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social (LEONTIEV, 2004, p. 95).

O psiquismo humano se desenvolve por meio dos aspectos históricos e sociais. Nesse sentido, a concepção de criança que defendemos está relacionada à ideia de que as crianças necessitam relacionar-se qualitativamente, e não apenas quantitativamente com o meio em que se encontram inseridas e com aqueles que ali estão. Assim, acreditamos que é preciso disponibilizar às crianças a cultura humana mais elaborada, pois, dessa forma, elas poderão aprender e desenvolver-se historicamente e socialmente, por meio do processo de educação.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifo do autor).

Em outras palavras, acreditamos que, por meio da educação, as crianças tornam-se sujeitos sociais e históricos, tornam-se humanizadas e desenvolvem suas funções psíquicas mais superiores, vivenciando a amplitude da consciência humana. Vigotski (2010) salienta que a educação é um processo lento, que exige premeditação e organização; é algo que “significa sempre a modificação do comportamento hereditário e a inoculação de novas formas de reação” (VIGOTSKI, 2010, p. 10).

A concepção de educação que defendemos é aquela que promove na criança a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos culturais mais elaborados, desenvolvendo as suas funções psíquicas mais superiores. Sendo assim, acreditamos que é essa a concepção de educação que deve fazer parte do processo formativo contínuo dos professores que atuam na educação infantil, porque, por meio desse entendimento de educação, os professores podem atuar de forma qualitativa em suas práticas pedagógicas, tendo como objetivo a formação integral das crianças.

Posto isso, ressaltamos que, para o desenvolvimento de uma formação *in loco*, é imprescindível que esse processo seja respaldado por uma perspectiva teórico-metodológica e que se possua clareza sobre a concepção de criança que se deseja formar e sobre qual é o papel da educação nesse processo, de modo que os docentes compreendam tal essencialidade, ampliando seus conhecimentos e levando-os à sua prática pedagógica.

Essa formação que amplia o conhecimento dos professores por meio do processo de educação, de modo a partilhar os conhecimentos culturais, históricos e sociais, propiciando uma formação humanizadora é o tema do tópico seguinte.

5.3 FORMAÇÃO HUMANIZADORA

Partimos do pressuposto de que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, deve ser um processo humanizador. Uma formação humanizadora, como já abordamos anteriormente, é aquela por meio da qual se busca formar, no sujeito, suas características especificamente humanas, desenvolvendo as funções psíquicas superiores, afastando-o daquelas funções mais elementares e instintivas.

Como aborda a perspectiva Histórico-Cultural, uma formação humanizadora possibilita ao sujeito desenvolver as suas funções psíquicas mais superiores, aquelas que apenas a espécie humana detém. Tais funções são desenvolvidas por meio da aprendizagem e da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade e que só podem ser aprendidos por meio do ensino, com mediação social. Nesse sentido, uma formação humanizadora requer a compreensão da importância do processo educativo na aprendizagem e no desenvolvimento humano:

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento [...]. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (VIGOTSKI, 2009a, p. 334).

O ensino é fundamental em uma formação humanizadora, pois, sem ele, esse processo formativo não seria viável. Apenas por meio do ensino é possível a aprendizagem de novos conhecimentos e/ou de conhecimentos que se encontram em vias inacabadas de apropriação. É por meio do ensino que há a possibilidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos e, assim, da sua humanização. Vigotski (2009a) aponta que o processo de ensino é essencial para a aprendizagem do sistema de conhecimentos. Por meio do ensino, ensina-se ao sujeito aquilo que ele não pode experienciar, “[...] o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata” (VIGOTSKI, 2009a, p. 268). Sendo assim, o ensino permite ao sujeito desenvolver um pensamento conceitual a partir dos conhecimentos advindos da experiência concreta.

O ensino escolar apresenta certos aspectos voltados “[...] ao conteúdo, aos métodos, à organização” (ELKONIN, 1987, p. 119, tradução nossa)¹¹⁰. Dessa forma, podemos dizer que o ensino é algo sistematizado e que envolve planejamento, organização e escolha de conteúdos e de métodos. Nesse sentido, é possível afirmar que “o ensino é o sistema de organização e os meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência socialmente elaborada” (DAVÍDOV; MÁRKOV, 1987, p. 322, tradução nossa)¹¹¹.

A função do ensino em uma perspectiva humanizadora, a nosso ver, é promover a aprendizagem e a apropriação dos conceitos e dos conhecimentos culturais; é possibilitar ao sujeito essas novas aprendizagens, de modo a desenvolver-se. Sendo assim, como apontam Davídov e Márkov (1987), o ensino eficiente é aquele que avança em relação ao desenvolvimento. Nessa perspectiva, o professor deve atuar de maneira a incitar a aprendizagem de novos conhecimentos nas crianças, promovendo, assim, o desenvolvimento.

Desse modo, de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, a função docente consiste em atuar naquilo que o sujeito ainda não tem pleno domínio; em ensinar o que ainda está em processo de aprendizagem. A considerar esse entendimento, nesse processo de ensino e de aprendizagem, é preciso destacar a importância do sujeito mediador entre o conhecimento e o outro sujeito, já que uma formação humanizadora requer a mediação

¹¹⁰ “[...] al contenido, a los métodos, a la organización” (ELKONIN, 1987, p. 119).

¹¹¹ “La enseñanza es el sistema de organización y los medios por los que se transmite al individuo la experiencia socialmente elaborada” (DAVÍDOV; MÁRKOV, 1987, p. 322).

de outrem, a mediação de um sujeito com maior experiência que possa mediar o conhecimento para que o outro se aproprie dele.

A mediação é um processo inteiramente social e que somente ocorre na espécie humana. Por meio dela, os sujeitos aprendem os conhecimentos sociais e desenvolvem suas funções mais superiores. Sendo assim, podemos entender “[...] a solução mediada das tarefas cognitivas como desenvolvimento das capacidades cognitivas” (VÉNGUER, 1987, p. 161, tradução nossa)¹¹².

Em uma formação humanizadora, quem realiza o papel mediador é o formador; é ele o responsável por organizar o processo de ensino e de formação e por guiar as discussões com os professores, incitando-os a aprenderem novos conhecimentos. É importante destacar que, quando falamos que ele guiará o processo de ensino, não estamos dizendo que os demais serão passivos nesse processo; muito pelo contrário, o formador tem a função de planejar e de estabelecer os caminhos a serem percorridos durante o processo, lembrando, porém, que esse trabalho deve ser realizado em colaboração com os demais participantes. É o formador que lançará novos desafios aos professores, incitando-os a se apropriarem de novos conhecimentos, desenvolvendo suas propriedades especificamente humanas.

[...] a formação de todas as propriedades e capacidades psíquicas especificamente humanas está condicionada pela apropriação da experiência social, mediadora da atividade psíquica individual. Dessa forma, a mediação aparece como a propriedade ‘genérica’ diferencial do psiquismo humano, propriedade que se desenvolve na ontogênese (VÉNGUER, 1987, p. 161, tradução nossa)¹¹³.

A mediação é um processo que ocorre no desenvolvimento de cada sujeito, na ontogênese humana. Ele é possível mediante o aspecto social, porque o mediador faz a mediação entre o sujeito e o conhecimento social e cultural; ele possibilita que esse sujeito se aproprie de tais conhecimentos, tornando-se humanizado. Cabe ressaltar que, nesse processo de mediação, é essencial o uso de instrumentos e de signos, pois, sem esses dois aspectos, é impossível realizar a mediação, já que, neles, está o produto da cultura humana. Em outras palavras, cultura “significa a síntese da produção humana traduzida

¹¹² “[...] la asimilación de la solución mediatizada de las tareas cognoscitivas como desarrollo de las capacidades cognoscitivas” (VÉNGUER, 1987, p. 161).

¹¹³ “[...] la formación de todas las propiedades y capacidades psíquicas especificamente humanas está condicionada por la apropiación de la experiencia social, mediatizadora de la actividad psíquica individual. De esta forma la mediatización aparecía como la propiedad ‘genérica’ diferencial de la psiquis humana, propiedad que se desarrolla en la ontogénesis” (VÉNGUER, 1987, p. 161).

nos fenômenos do mundo objetivo por meio da cultura material (instrumentos de trabalho) e da cultura intelectual (a linguagem, as ciências e as artes)” (ARCE; BALDAN, 2012, p. 189). A cultura material é representada pelos instrumentos que podem ser utilizados no processo de mediação, de trabalho e de educação; já a cultura intelectual está expressa nos signos, sem os quais também não haveria a possibilidade de realização desses processos.

Nesse sentido, em uma formação humanizadora, o uso de signos e de instrumentos é primordial. Por meio dos signos, aqueles que fazem parte do processo dialogam e trocam experiências e conhecimentos, essa é uma atividade coletiva e social (função intersíquica) que resulta na apropriação subjetiva da cultura por cada participante do processo, uma atividade individual (função intrapsíquica) (VIGOTSKI, 2010). Para que tudo isso seja possível, é preciso que haja o uso de diversos instrumentos, sendo o principal na formação de professores o uso de instrumentos de estudo.

Sendo assim, uma formação continuada de professores pautada na formação humanizadora requer a partilha dos conhecimentos mais elaborados entre os docentes, ou seja, a aprendizagem de novos conceitos científicos. De acordo com Vigotski (2009a), são as boas condições de ensino que promovem a aprendizagem dos conceitos científicos e isso denota a relevância do “[...] ensino e seu papel primordial no surgimento dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2009a, p. 270).

Esse tipo de formação possibilita ao docente aprender e se desenvolver na condição de sujeito pessoal e profissional, apropriando-se de novos conhecimentos culturais e de conceitos científicos. Acreditamos que uma formação assim incida diretamente sobre uma prática pedagógica mais qualitativa, pois, como aponta Vigotski (2009a), os conceitos científicos permitem ao sujeito tomar consciência de si e do mundo em seu entorno.

A apropriação dos conceitos científicos é essencial em uma formação humanizadora. De acordo com Vigotski (2009a), esses conceitos são aqueles que fazem parte de um sistema que os leva à sua tomada de consciência.

Descobrimos que a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários. E é por sua própria natureza que os conceitos científicos subentendem um sistema. Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada consciência penetra no reino dos conceitos (VIGOTSKI, 2009a, p. 295).

Os conceitos científicos são diferentes daqueles conceitos espontâneos, empíricos, pois eles incorporam um sistema de outros conceitos; em outras palavras, “[...] por ser científico pela própria natureza, o conceito científico pressupõe seu lugar definido no sistema de conceitos, lugar esse que determina a sua relação com outros conceitos” (VIGOTSKI, 2009a, p. 293).

Os conceitos científicos se encontram em um patamar abstrato; são aqueles que já foram internalizados. Eles não revelam um objeto em si, que pode ser experimentado empiricamente, pois, se assim o fosse, não seria científico, já que o conceito científico “[...] seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico” (VIGOTSKI, 2009a, p. 294). Os conceitos científicos representam uma outra forma de relação dos sujeitos com os objetos, na qual há a necessidade da compreensão de outros conceitos, tanto científicos como espontâneos, pois, nessa conexão, eles se relacionam em uma cadeia generalizada de conceitos.

Como pontua Vigotski (2010), nessa rede de conceitos, entram tanto os científicos como os espontâneos, pois ambos se relacionam e são dependentes. Nas palavras do autor, “[...] todo conceito científico deve apoiar-se em uma série de conceitos espontâneos que germinaram até chegar à escola e transformá-los em científicos” (VIGOTSKI, 2010, p. 539). Sendo assim, esses conceitos científicos precisam ser mediados para serem apreendidos pelo sujeito; sem a mediação de outrem, eles não podem ser apropriados.

Os conceitos científicos são essenciais em uma formação continuada de professores, pois, além de ampliar o conhecimento desses profissionais, sua importância no trabalho com as crianças deve ser algo de destaque, porque “[...] a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da ideia na criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 544). Os conceitos científicos são aqueles que permitem ao sujeito sair do patamar de pensamento empírico e passar a um pensamento abstrato e representam a cultura humana, isto é, tudo aquilo de mais elaborado construído pela humanidade. Dessa forma, esses conceitos científicos devem fazer parte da formação desses profissionais, de modo a potencializar suas aprendizagens e a possibilitar um trabalho mais qualitativo com as crianças.

Uma formação humanizadora envolve a apropriação de conceitos científicos, ou seja, daqueles mais elaborados produzidos pela humanidade. Ela exige também que o professor seja colocado em plena atividade; no entanto, essa atividade humana não é qualquer atividade: “[...] a atividade especificamente humana tem um caráter produtivo,

contrariamente à atividade animal. Esta atividade produtiva dos homens, fundamental entre todas, é a atividade do trabalho” (LEONTIEV, 2004, p. 176).

O trabalho como atividade, segundo Leontiev (2004), é um trabalho que modifica não apenas a natureza em si, mas também a natureza do próprio homem, permitindo-lhe desenvolver-se como sujeito sócio-histórico, produzindo cada vez mais a cultura humana.

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, devolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 2004, p. 283).

O professor que é colocado em atividade em seu processo formativo tende a atuar de forma mais qualitativa em sua prática pedagógica, pois se apropriará dos conhecimentos e poderá utilizá-los com as crianças. Ao longo do desenvolvimento humana, existem algumas atividades orientadoras que guiam as aprendizagens do indivíduo, as quais são estabelecidas pela perspectiva Histórico-Cultural. As atividades orientadoras são estabelecidas em cada período do desenvolvimento; por esse motivo, cabe aqui relembrar quais são esses períodos.

- [1] Crise pós-natal: primeiro ano (dois meses – um ano);
- [2] Crise de um ano: primeira infância (um ano – três anos);
- [3] Crise de três anos: idade pré-escolar (três anos – sete anos);
- [4] Crise de sete anos: idade escolar (oito anos – doze anos);
- [5] Crise de treze anos: puberdade (catorze anos – dezessete anos);
- [6] Crise dos dezessete anos (VIGOTSKI, 1996, p. 261, tradução nossa)¹¹⁴.

Partindo desses períodos do desenvolvimento, Elkonin (1987) estabeleceu, respectivamente, as atividades orientadoras de cada período¹¹⁵.

- [1] comunicação emocional direta – primeiro grupo;

¹¹⁴ “Crisis postnatal: Primer año (dos meses – un año); Crisis de un año: Infancia temprana (un año – tres años); Crisis de tres años: Edad preescolar (tres años – siete años); Crisis de siete años: Edad escolar (ocho años – doce años); Crisis de trece años: Pubertad (catorce años – dieciocho años); Crisis de los diecisiete años” (VIGOTSKI, 1996, p. 261).

¹¹⁵ Cabe destacar que Elkonin (1987) divide a puberdade ou a adolescência em dois momentos: a adolescência inicial e a adolescência, por isso, existem duas atividades principais no período da puberdade.

- [2] atividade objetal manipulatória – segundo grupo;
- [3] jogo de papéis – primeiro grupo;
- [4] atividade de estudo – segundo grupo;
- [5] comunicação íntima pessoal – primeiro grupo;
- [6] atividade profissional-de estudo – segundo grupo (ELKONIN, 1987, p. 122, tradução nossa)¹¹⁶.

É preciso mencionar que o autor divide as atividades orientadoras em dois grandes grupos: aquelas que pertencem ao primeiro grupo são “[...] as atividades em que ocorre a orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, dos motivos e das regras das relações entre as pessoas” (ELKONIN, 1987, p. 121, tradução nossa)¹¹⁷. Já as do segundo grupo são “[...] as atividades em que ocorre a assimilação dos procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos e dos modelos que destacam um ou outro aspecto daqueles. Trata-se das atividades no sistema ‘criança-objeto social’” (ELKONIN, 1987, p. 121, tradução nossa)¹¹⁸.

É importante mencionar que as atividades orientadoras que se encontram no segundo grupo, apesar de terem características específicas, apresentam estruturas gerais e essenciais iguais. Isso se justifica, pois todas essas atividades “[...] aparecem como elementos da cultura humana. Têm uma origem e um lugar comum na vida da sociedade, sendo o resultado da história precedente” (ELKONIN, 1987, p. 122, tradução nossa)¹¹⁹. A atividade profissional de estudo se encontra nesse viés, porque é um elemento da cultura humana, que se originou na vida social e coletiva e é resultado da elaboração histórica humana.

A partir da adolescência, a atividade principal do sujeito é a atividade profissional de estudo, última atividade orientadora do desenvolvimento humano. Logo, mesmo os professores também apresentam uma atividade orientadora, pois, após a adolescência, permanecem em aprendizagem e, a cada novo conhecimento apropriado, também se

¹¹⁶ “[...] comunicación emocional directa – primer grupo
 actividad objetal manipulatoria – segundo grupo
 juego de roles – primer grupo
 actividad de estudio – segundo grupo
 comunicación íntima personal – primer grupo

actividad profesional-de estudio – segundo grupo” (ELKONIN, 1987, p. 122).

¹¹⁷ “[...] las actividades en las que tiene lugar la orientación predominante en los sentidos fundamentales de la actividad humana y la asimilación de los objetivos, motivos y normas de las relaciones entre las personas” (ELKONIN, 1987, p. 121).

¹¹⁸ “[...] las actividades en las que tiene lugar la asimilación de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos y de los modelos que destacan unos u otros aspectos de aquéllos. Se trata de las actividades en el sistema ‘niño-objeto social’” (ELKONIN, 1987, p. 121).

¹¹⁹ “[...] aparecen como elementos de la cultura humana. Tienen un origen y un lugar común en la vida de la sociedad, siendo el resultado de la historia precedente” (ELKONIN, 1987, p. 122).

desenvolvem. Leontiev (2016) caracteriza as atividades orientadoras, por ele nomeadas atividades principais, de acordo com três aspectos, a saber:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados [...].
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados [...].
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade [...], observadas em um certo período de desenvolvimento [...] (LEONTIEV, 2016, p. 64-65).

Essas características definidas por Leontiev (2016) se remetem às atividades principais que estão envoltas no desenvolvimento infantil, no entanto, tais características podem ser generalizadas para todos os sujeitos, pois, em cada nova aprendizagem, independentemente do patamar de desenvolvimento do sujeito, há a necessidade de que ele seja colocado em atividade.

Ao se pensar no trabalho do professor, não podemos analisá-lo como algo isolado de todo o contexto geral, que envolve aspectos políticos, sociais, econômicos, históricos e culturais. Dessa forma, adentramos em outra atividade que pode influenciar o trabalho do professor: a atividade produtiva.

Aqui, não estamos falando da atividade de trabalho produtiva na condição de promotora das transformações humanas, a qual permitiu e ainda permite o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos. Ao contrário, essa atividade produtiva se respalda na inibição desse desenvolvimento, pois, nos moldes da produção capitalista, reduz o homem a uma mera força de trabalho, que deve promover o lucro a quem a compra. Nesse tipo de atividade, não é preciso pensar, apenas executar ordens simples; a dicotomia entre os que pensam e os que executam é um dos princípios que fundamentam a atividade produtiva de trabalho; remete-se a um trabalho fragmentado.

[...] a atividade que orienta o desenvolvimento desse jovem no intuito da práxis consciente encontra-se na unidade contraditória entre atividade de estudo profissionalizante – atividade produtiva –, destacando que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção (ABRANTES; BRULHÕES, 2018, p. 263).

No trabalho docente, em seu sentido multilateral, é preciso colocar o professor em atividade profissional de estudo, e não em atividade produtiva, porque o sentido de seu trabalho deve estar atrelado à formação humana, e não ao cumprimento da exigência do

mercado de produzir para o lucro dos empresários, sendo assim, sua conduta não estará restrita aos princípios burgueses de alienação.

As experiências vivenciadas pelas crianças, jovens e adultos – sejam elas de comunicação emocional com adultos, de exploração de objetos, de jogos de papéis sociais, de estudo, de comunicação íntima ou de trabalho – que se limitam a reproduzir a alienação própria a esse modelo de sociedade têm como consequência o empobrecimento da atividade e, da mesma forma, do desenvolvimento da personalidade dos indivíduos (MARTINS; EIDT, 2010, p. 681).

Salientamos que o professor, assim como os demais adultos, está imerso na atividade de trabalho, mas a atividade principal que lhe permite desenvolver-se em seu trabalho é a atividade profissional de estudo, sendo assim, o estudo profissional deve ser a base de seu trabalho. Nesse sentido, um professor cujo trabalho está atrelado aos princípios de manutenção social não está em atividade profissional de estudo, o que pode resultar em práticas pedagógicas voltadas à manutenção social, cuja intenção é a formação de sujeitos alienados e não humanizados.

A atividade docente deve ter como finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento de seu aluno; esse deve ser o seu motivo, por isso, “[...] o objeto da atividade é o seu verdadeiro motivo. Subentende-se que este pode ser tanto material quanto ideal, tanto dado na percepção quanto existente somente na imaginação, no pensamento (LEONTIEV, 1978, p. 82, tradução nossa)¹²⁰.

Acreditamos, portanto, que a atividade principal do professor em formação é a atividade profissional de estudo, pois ele se encontra em um ensino escolar, no qual a atividade “[...] para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo” (DAVÍDOV; MÁRKOV, 1987, p. 323, tradução nossa)¹²¹.

A atividade de estudo permite ao professor se apropriar de novos conhecimentos, dado que “O estudo, quer dizer, aquela atividade cujo processo transcorre na assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objeto fundamental do ensino” (ELKONIN, 1987, p. 119, tradução nossa)¹²² é a essência do trabalho docente. Por meio

¹²⁰ “[...] el objeto de la actividad es su verdadero motivo. Se sobrentiende que éste puede ser tanto material como ideal, tanto dado en la percepción como existente sólo en la imaginación, en el pensamiento” (LEONTIEV, 1978, p. 82).

¹²¹ “[...] para asimilar la experiencia socialmente elaborada se realiza en la actividad de estudio” (DAVÍDOV; MÁRKOV, 1987, p. 323).

¹²² “El estudio, es decir aquella actividad en cuyo proceso transcurre la asimilación de nuevos conocimientos y cuya dirección constituye el objetivo fundamental de la enseñanza” (ELKONIN, 1987, p. 119).

do estudo, os professores entram em plena atividade, gerando novas formações cognitivas e intelectuais, podendo, assim, aprender e se desenvolver. Por meio da atividade de estudo, o professor estabelece conexões em todo o seu sistema de relações, ou seja, a atividade de estudo lhe permite assimilar novos conhecimentos e estabelecer relações com aqueles que estão ao seu redor, aprendendo e desenvolvendo-se.

De acordo com Davidov e Márkova (1987), três componentes estruturam a atividade de estudo, a saber: “1. A compreensão pelo escolar das *tarefas de estudo*” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324, grifo do autor, tradução nossa)¹²³; “2. A realização, pelo escolar, das *ações de estudo* (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 325, grifo do autor, tradução nossa)¹²⁴; “3. A realização, pelo próprio aluno, das *ações de controle e de evolução*” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 325, grifo do autor, tradução nossa)¹²⁵.

No primeiro componente, as tarefas de estudo estão atreladas à generalização teórica. Aqui, o aluno passa a dominar as relações mais gerais que abarcam o conteúdo estudado, dominando novos procedimentos que culminam em novas ações. A atividade de estudo, em sua abordagem subjetiva, está totalmente relacionada ao que motiva o indivíduo a estudar, à mudança do sujeito que, agora, passa a ser incorporado à atividade, ou seja, colocado em plena atividade. Por meio da atividade de estudo, desenvolve-se no homem o pensamento teórico, e isso lhe permite sair do imediatismo, do pensamento baseado em aspectos concretos e passar para o pensamento teórico, abstrato, contendo mecanismos complexos de generalização.

Já o segundo componente, desde que seja correta a organização das ações realizadas pelo aluno, abarca uma individualização de todas as relações mais gerais, dos princípios que orientam a conduta do aluno, das ideias principais de determinado conhecimento, da estruturação das relações, dentre outros. No terceiro e último componente, o aluno passa a ter controle de suas ações, que, agora, tornam-se mais complexas em razão de sua reorganização.

Davidov e Márkova (1987) apontam ainda que esses três componentes são formados por meio da atividade coletiva de estudo, isto é, a atividade de estudo não se

¹²³ “1. La comprensión por el escolar de las *tareas de estudio*” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324, grifo do autor).

¹²⁴ “2. La realización, por el escolar, de las *acciones de estudio*” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 325, grifo do autor).

¹²⁵ “3. La realización, por el alumno mismo, de las *acciones de control y evaluación*” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 325, grifo do autor).

faz sozinha, já que é necessário ter interação entre aquele que a organiza (professor, formador) e seus pares. Eles salientam também que a unidade desses três componentes é a “[...] *atividade de estudo integral*” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 325, grifo do autor, tradução nossa)¹²⁶, a qual deve estar presente no processo de estudo.

Verificamos, então, que a atividade de estudo perpassa um longo processo que é direcionado pelo professor/formador, quem elabora e aperfeiçoa os componentes que fazem parte da atividade de estudo. Ele ainda organiza as interações e as transmissões daqueles componentes mais isolados que foram a atividade de estudo do sujeito, permitindo-lhe aprender e realizá-las de forma autônoma.

A formação da atividade de estudo é o aperfeiçoamento de cada um de seus componentes, de sua inter-relação e de suas passagens mútuas; é o aperfeiçoamento dos aspectos motivacional e operacional do estudo; a transformação do aluno em sujeito da atividade de estudo por ele realizada; o domínio, por parte do aluno, das formas da atividade de estudo conjunto; essa formação também está ligada à presença do efeito no desenvolvimento e no educador da atividade de estudo. Por isso, os níveis de maturação dessa atividade coletiva e de seus componentes constituem importantes características qualitativas da eficácia do trabalho do professor e do aluno (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 325-326, grifo do autor, tradução nossa)¹²⁷.

Como apontam Davidov e Márkova (1987), a atividade de estudo se forma por meio da complexificação de cada um de seus componentes e abarca a eficácia do trabalho docente. Por meio da atividade de estudo, os professores podem aprimorar seu trabalho docente, de modo a transformar o aluno em sujeito dessa atividade.

Davidov e Márkova (1987) ressaltam que a atividade de estudo apresenta quatro especificidades: “[...] em primeiro lugar, na garantia do foco da atividade em relação ao processo de estudo” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 327, tradução nossa)¹²⁸. De acordo com essa primeira especificidade, a atividade de estudo deve ser o foco principal

¹²⁶ “[...] actividad de estudio integral” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 325, grifos dos autores).

¹²⁷ “*La formación de la actividad de estudio es el perfeccionamiento de cada uno de sus componentes, de su interrelación y de sus pasajes mutuos; el perfeccionamiento de los aspectos motivacional y operacionai del estudio; la transformación del alumno en sujeto de la actividad de estudio por él realizada; el dominio, por parte del alumno, de las formas de la actividad de estudio conjunta; esta formación también está ligada con la presencia del efecto sobre el desarrollo y educador de la actividad de estudio. Por eso los niveles de madurez de esta actividad en conjunto y de sus componentes constituyen importantes características cualitativas de la eficacia del trabajo del maestro y del escolar*” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 325-326, grifo dos autores).

¹²⁸ “[...] en primer lugar, en la salvaguardia del enfoque de la actividad con respecto al proceso de estudio escolar” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 327).

da ação do aluno. A segunda especificidade envolve todos os componentes que abarcam a atividade de estudo, que vão desde a ação até a avaliação. Segundo Davidov e Márkova (1987, p. 327-328, tradução nossa), “[...] em segundo lugar, no exame da atividade de estudo na unidade de todos os seus componentes (tarefa e ações de estudo, ações de controle e avaliação)”¹²⁹. A terceira especificidade “[...] faz com que as neoformações da atividade de estudo impliquem no desenvolvimento intelectual (pensamento teórico) e no desenvolvimento moral (motivação)” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 328, tradução nossa)¹³⁰ e, por isso, a ação da atividade de estudo apresenta resultados que culminam no desenvolvimento dos pensamentos teórico e moral do aluno. A quarta especificidade desempenha a “[...] intenção de unir desde o aspecto de atividade ao aspecto pessoal do desenvolvimento da criança” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 328, tradução nossa)¹³¹; em outras palavras, a realização da atividade de estudo se encontra atrelada ao aspecto pessoal do desenvolvimento da criança.

Em suma, podemos dizer que a atividade de estudo está estritamente relacionada à qualidade do trabalho docente, produzindo no professor o pensamento teórico e motivando-o em suas ações. Acreditamos, portanto, que a atividade profissional de estudo, a qual não se difere em termos estruturais da atividade de estudo do aluno, apenas se transfere para o âmbito profissional que envolve o trabalho do professor, sendo a atividade que orienta e estrutura a ação docente, uma atividade formativa.

Segundo Elkonin (1987), a atividade profissional de estudo é aquela em que o homem já se compreende como sujeito social e realiza tarefas de forma conjunta, de modo a pensar suas atividades direcionadas a premissas futuras. Sendo assim, o professor, por meio dessa atividade, poderá apropriar-se de novos conhecimentos coletivamente, compreendendo-se como sujeito social, de modo a pensar sobre suas ações futuras e a qualificar sua prática pedagógica.

O professor colocado em atividade em sua formação continuada terá a possibilidade de desenvolver a cultura humana por meio de seu trabalho pedagógico. Ao ser colocado em atividade, “[...] as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-

¹²⁹ “[...] en segundo lugar, en el examen de la actividad de estudio en la unidad de todos sus componentes (tarea y acciones de estudio, acciones de control y evaluación)” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 327-328).

¹³⁰ “[...] hacia las neoformaciones de la actividad de estudio que implica el desarrollo intelectual (pensamiento teórico) y el desarrollo moral (motivación)” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 328).

¹³¹ “[...] el intento de «tender un puente» desde el aspecto de actividad al aspecto personal del desarrollo del niño” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 328).

fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)” (LEONTIEV, 2004, p. 283). Isso exige a possibilidade da criação e/ou da apropriação da cultura mais elaborada e revela um trabalho em plena atividade. É preciso ressaltar que, para essa formação se efetivar, o trabalho formativo com os professores não pode ocorrer apenas esporadicamente; muito pelo contrário, deve ser contínuo e fazer parte do dia a dia dos profissionais, conforme tratamos no próximo tópico.

5.4 FORMAÇÃO CONTÍNUA

Uma formação docente continuada requer um trabalho contínuo com os professores. Em consulta ao dicionário, constatamos que o termo contínuo significa “seguido; sucessivo; sem interrupção” (LUFT, 2000, p. 194). Desse modo, um trabalho formativo contínuo implica diversas atividades ao longo do ano que não sejam restritas a palestras expositivas em alguns períodos do ano letivo; atividades realizadas sucessivamente de forma seguida, continuada e relacionada. Isso quer dizer que essas atividades não devem ser soltas e aquém da prática pedagógica dos professores; pelo contrário, devem ser articuladas e ter um objetivo em comum no sentido de qualificar a prática pedagógica desses profissionais.

Na realidade das instituições de ensino de educação infantil, quando o assunto é formação continuada, é muito comum observar uma prática restrita com os professores, pois, corriqueiramente, a formação continuada acontece por meio de palestras no início e no meio do ano letivo, sem que isso se expresse em um trabalho de fato contínuo.

Defendemos que a formação continuada dos professores que atuam na educação infantil deve ser realmente contínua, realizada por meio de diferentes metodologias no dia a dia do trabalho pedagógico desses profissionais, de modo a abranger uma série de conteúdos vinculados às ações dos professores, sem se perder de vista a fulcral relação entre teoria e prática. Nesse sentido, uma formação contínua perde sua qualidade ao ser realizada esporadicamente ou por meio de conteúdos desarticulados da prática pedagógica dos professores.

Isso não quer dizer que as palestras expositivas não sejam importantes, mas não podem ser o ponto de partida e de chegada de uma formação continuada. Elas devem incitar a reflexão que guiará essa formação, permitindo a compreensão dos conteúdos de modo a aprofundar as temáticas discutidas, ou, até mesmo, por meio de momentos de

análise, incluir temáticas que os professores julgarem necessárias para a realidade do local.

Uma formação continuada implica atividades profícuas que atuem nas dificuldades dos professores, permitindo um fazer cotidiano diferenciado, tendo como base as dúvidas e os anseios colocados por eles. Nesse sentido, acreditamos que uma formação continuada envolve um trabalho contínuo que “[...] prima pela observação, pela escuta, pela reflexão, pela partilha e pelo trabalho colaborativo” (SAITO, 2019, p. 59). Todos esses aspectos fazem parte de uma formação efetivamente contínua e que possibilita aos professores qualificarem sua prática pedagógica.

A realização de uma formação verdadeiramente contínua demanda esforço por parte de todos que fazem parte da comunidade escolar, pois todos, independentemente de suas funções, interferem, de uma forma ou de outra, no trabalho pedagógico do professor. Para um bom desenvolvimento educacional, o docente necessita do apoio de todos, de modo a compreender e a ser compreendido em suas dificuldades, havendo, assim, a possibilidade de superá-las por meio de uma formação contínua.

Uma formação contínua deve ser realizada de modo teórico e prático, pois, a partir das necessidades reais dos professores, é possível estudar diversos referenciais teóricos, buscando soluções e novos conhecimentos, o que possibilitará a qualificação da prática pedagógica desses profissionais. Posto isso, podemos dizer que a relação entre as instituições de educação infantil e as universidades deve ser considerada de suma importância em uma formação contínua. Além disso, é preciso se atentar para as propostas das políticas públicas e para a melhoria do ensino superior dos cursos de formação docente. Nessa direção, Saito (2019, p. 59) destaca que

[...] há também algumas bandeiras de luta que precisamos erguer no sentido de permitir melhores condições para somar a esse tipo de formação almejada: o desenvolvimento de uma colaboração genuína entre a universidade e as instituições educativas, a modificação da estrutura da grade curricular do curso de Pedagogia e a proposição de políticas públicas que priorizem a formação docente.

Uma formação contínua de professores requer uma série de aspectos para realmente ocorrer. É necessário um dialético movimento de colaboração entre todas as instâncias sociais, especialmente aquelas voltadas ao âmbito educacional. Essa formação é contínua e específica de determinada instituição de ensino de educação infantil, no entanto, sua estrutura e seu funcionamento recebem influência de aspectos gerais que vão

desde as políticas públicas que garantem esse tipo de formação até aspectos afetos à formação inicial dos professores que ali atuam, já que ela é uma continuidade dessa formação inicial.

Por esse motivo, uma formação contínua precisa considerar as especificidades daquela determinada instituição, sem, no entanto, ficar restrita a ela, pois é muito importante que o professor compreenda a realidade, em âmbito geral, na qual se encontra inserido, pois, ao conhecê-la, ele terá como agir para a sua melhoria.

Em suma, uma formação contínua requer estudos frequentes e uma análise de diversos aspectos que vão desde a prática pedagógica dos professores até estudos sociais, políticos e educacionais. Um estudo contínuo que vise trazer avanços aos professores por meio de novos conhecimentos, de modo a compreender esse docente dentro de um contexto singular, mas sem perder de vista que ele também faz parte de um contexto geral. Esse estudo contínuo deve sempre considerar as especificidades da educação infantil, de modo que a prática educativa deva ser pensada

[...] para um indivíduo inserido nesse contexto, não se desconsiderando os três objetivos desse nível de educação: o social, porque se compartilha com a família a educação das crianças; o educacional, para se promover a aprendizagem; e o político, para se formar, desde a infância, o cidadão do futuro (SAITO, 2010, p. 31).

Desse modo, reforçamos a necessidade de uma formação contínua na educação infantil que não desconsidere os três princípios que fundamentam a prática educativa, isto é, o educacional, o político e o social.

O trabalho docente é uma ação complexa e que exige grandes esforços do sujeito. Educar é algo estritamente importante; requer diversas competências e um conjunto de aspectos coletivos e individuais. O processo de formação contínua é tão importante, pois, por meio dele, o professor compreende que determinadas ações em sua prática pedagógica podem ser melhoradas com o intuito de qualificar seu processo formativo e sua atuação, tendo a compreensão de que as crianças que ali estão são sujeitos em formação e que têm o direito à plena educação.

Nesse sentido, uma formação contínua requer que aqueles que organizam o processo formativo tenham a consciência de que esse tipo de formação se estabelece por meio de um processo lento e gradual, que deve ser realizado sistemática e continuamente nas instituições de ensino, e não esporadicamente. Assim, a formação contínua não deve ter como objetivo apenas o cumprimento de horas anuais já preestabelecidas, pois ela

demanda muito mais que algumas horas e requer qualidade formativa. Isso nos permite dizer que uma formação contínua não pode ser mensurada em termos quantitativos, mas sim qualitativos.

A qualidade de uma formação contínua deve ser o requisito principal do processo formativo. Essa qualidade requer empenho, organização, planejamento, diálogo, observação, escuta, análise, reflexão, estudos, conscientização, aprendizagem, desenvolvimento, compreensão, empatia, enfim, é um processo que abrange diversos aspectos e que necessita de grandes esforços, já que nem sempre as condições objetivas de trabalho contribuem para esse processo formativo contínuo de qualidade.

É importante destacar que uma formação contínua não deve ficar restrita às dificuldades relacionadas às condições objetivas desfavoráveis, porque elas não podem ser utilizadas como justificativa para que esse processo formativo não seja realizado. Sabemos que condições favoráveis de formação são essenciais, mas esse trabalho formativo não pode recair no comodismo mascarado pelas condições desfavoráveis de formação, pois, se assim for, não faremos formação pelo fato de que as condições atuais são muito desfavoráveis.

A realidade objetiva desfavorável de uma instituição de ensino deve ser algo a ser superado, e essa superação depende da qualidade formativa dos professores e dos demais integrantes da comunidade escolar. Nesse viés, a educação é o principal fator que permitirá essa superação. Cabe ressaltar que, por meio da educação, é possível aprender os conhecimentos histórico-sociais, de forma a possibilitar a reflexão da realidade objetiva. Somente por meio da compreensão das organizações social, política, econômica e educacional é que o professor poderá ter um entendimento de suas ações na condição de formador.

Uma formação contínua deve atuar de modo que seus estudos não sejam tão gerais que se distanciem da prática dos professores, mas que também não fiquem restritos à realidade objetiva da instituição de ensino. Por essa razão, ressaltamos que uma formação contínua deve partir da realidade pedagógica dos docentes, mas isso deve ser apenas o ponto de partida, pois a compreensão do contexto geral social também é fundamental. O processo formativo contínuo deve possibilitar que os professores compreendam que as partes envolvem um todo e que um todo representa as partes. Sendo assim, o docente precisa entender que suas ações com as crianças refletem na organização social e que a organização social geral reflete nas condições objetivas de seu trabalho.

A realidade objetiva de uma instituição não é estática; ela pode ser modificada e melhorada, mas, para isso, o estudo e a apropriação de novos conhecimentos são indispensáveis em um processo de formação contínua. Nele, os conteúdos não podem ser desarticulados ou fragmentados e o todo deve ser compreendido para que as partes possam agir:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 2017, p. 79-80).

Uma formação passiva e fragmentada está muito longe de uma formação de fato contínua. Um processo formativo realizado de forma contínua demanda a compreensão de tudo que se reflete no trabalho pedagógico dos professores, abrangendo diversos conteúdos que fazem parte de um mesmo todo, o que demonstra que esses conteúdos não podem ser fragmentados, ou seja, precisam ser coesos e representar os aspectos geral e particular. Nesse sentido, uma formação contínua para os professores que atuam na educação infantil pode abranger diversos conteúdos gerais e específicos, como, por exemplo, leis gerais, políticas públicas voltadas à educação, leis municipais, materiais que tratam sobre a organização social, materiais pedagógicos etc. Todos os conteúdos abordados em uma formação contínua devem coadunar com um princípio norteador que resulte na qualidade da educação. Por isso, esses conteúdos devem ser trabalhados de maneira interligada e não fragmentada.

Uma formação contínua demanda uma compreensão ativa de sujeito, pois, para ser contínua, é preciso que ele participe ativamente do processo. Assim, esse comportamento ativo deve partir tanto dos professores que atuam com as crianças quanto daqueles que participam do processo formador desses profissionais. Em vista disso, esse tipo de formação, além de ser realizada cotidianamente, deve permitir aos professores serem ativos nesse processo, distanciando-se, ainda mais, da passividade em relação a uma condição objetiva desfavorável à qualidade do ensino. Dessa maneira, “quanto mais

se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada” (FREIRE, 2017, p. 83).

O professor precisa compreender, por meio de uma formação contínua, a importância e a seriedade de seu trabalho, de maneira a entender o impacto que suas ações representam no âmbito geral, sendo este não apenas no âmbito educacional, mas também nos aspectos político, econômico e social. Seguindo esse entendimento sobre a relevância de se relacionar o particular ao todo, ressaltamos a essencialidade de uma formação contínua reflexiva que considere a importante relação entre teoria e prática, assunto que analisamos no tópico seguinte.

5.5 FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

Uma formação continuada de fato qualitativa não pode desvincular-se da importante relação entre teoria e prática, levando-se em conta que essa relação requer a constante reflexão daqueles que fazem parte do processo formativo. A teoria não existe sem a prática e a prática também não pode existir sem a teoria, pois, se isso ocorrer, os resultados tendem a ser catastróficos e longínquos do objetivo da qualidade da educação das crianças pequenas. Assim como a teoria não existe sem a prática e vice-versa, essa relação também não pode ocorrer sem a reflexão.

Nessa direção, a reflexão constante acerca das diferentes ações realizadas com as crianças pequenas é indispensável, pois só haverá avanço quando houver análise da prática e novas proposições a partir dessa análise, ou seja, da prática se busca a teoria e, por meio dela, encaminhamos novamente a prática, sempre em um ciclo cujo objetivo são as melhorias (SAITO, 2019, p. 59).

A reflexão é o que move o trabalho qualitativo dos professores da educação infantil, por esse motivo, ela é um aspecto fulcral na formação continuada para os docentes que atuam com as crianças pequenas. Refletir sobre a prática pedagógica requer estudo e uma ação inteiramente humana; em outras palavras, [...] “a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 2017, p. 55). Seguindo esse princípio de análise, “o que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação” (FREIRE, 2017, p. 168). Isso mostra que a reflexão, a teoria e a prática são aspectos que devem caminhar juntos em uma formação de fato qualitativa para os professores.

A reflexão é um dos princípios que deve nortear o trabalho docente. O professor, em sua prática pedagógica, deve estar em constante reflexão sobre a sua atuação. Pensar e refletir sobre suas ações permite a ele se distanciar do comodismo, tornando seu trabalho ainda mais humanizador. Refletir sobre a prática pedagógica requer do professor pesquisa e estudos, de modo a buscar, na teoria, conhecimentos que incidam em uma prática que promova o desenvolvimento integral das crianças.

Um processo formativo que compreende a importante relação entre teoria, prática e reflexão proporciona uma educação de fato qualitativa. A relação entre esses três aspectos é algo dinâmico, indispensável e precisa ocorrer continuamente em uma formação continuada.

Nesse tópico, estamos analisando três conceitos: teoria, prática e reflexão. Acreditamos ser importante compreender como tais conceitos são definidos pelo dicionário da língua portuguesa. *Teoria*, segundo o dicionário, é um “conjunto de princípios fundamentais duma arte ou duma ciência” (FERREIRA, 1993, p. 531); ele ainda a define como um conhecimento racional, “**teoria da ciência**. Epistemologia. **Teoria do conhecimento**” (FERREIRA, 1993, p. 531, grifo do autor). Podemos dizer que um conhecimento teórico parte de algo estudado pela ciência, analisado racionalmente, questionado e estabelecido por meio de princípios científicos, e não empíricos. Já o termo *prática* é definido como “saber provido da experiência” (FERREIRA, 1993, p. 436); mais que isso, de acordo com o dicionário, a prática é a “aplicação da teoria” (FERREIRA, 1993, p. 436). Dessa forma, a prática é aquela por meio da qual ocorre a experiência, sendo assim, acreditamos ser na prática que o conhecimento teórico deva ser aplicado. A prática representa o conhecimento empírico. Por fim, o termo *reflexão* é entendido como “ato ou efeito de refletir (-se). [...] Volta da consciência, do espírito, sobre si mesmo, para exame de seu próprio conteúdo” (FERREIRA, 1993, p. 468). Dessa forma, a reflexão exige uma análise das próprias ações do sujeito.

Tendo como respaldo as discussões anteriormente apresentadas, podemos dizer que uma formação continuada de professores de fato qualitativa deve envolver a teoria, a prática e a reflexão, pois, ao atuar na prática, deve-se partir de conhecimentos teóricos, e essa atuação não deve ser desvinculada de uma constante reflexão da prática pedagógica. A formação continuada é de suma importância nesse processo de reflexão, porque, por meio de uma formação qualitativa reflexiva, o professor pode apropriar-se de

conhecimentos teóricos, de forma que estes sejam refletidos em sua prática, no intuito de qualificá-la.

Uma ação reflexiva do professor lhe permitirá observar os pontos positivos e os negativos de sua prática, e a teoria o auxiliará a superar esses pontos negativos, dando suporte e apresentando caminhos para compreender e para resolver as dificuldades encontradas na prática pedagógica.

Vale aqui ressaltar que uma formação reflexiva relacionando teoria e prática requer pesquisa por parte do professor e, por essa razão, a formação continuada demanda tempo e dedicação daqueles que formam e daqueles que são formados. A pesquisa é algo fundamental, já que, por meio dela, é possível encontrar diversos materiais científicos que podem fundamentar a prática docente; materiais que fornecerão conhecimentos teóricos e que possibilitarão uma reflexão sobre a prática. Por esse motivo, o planejamento daqueles que organizam o processo de formação continuada é tão importante, afinal, os materiais selecionados devem ser escolhidos com cuidado para que a formação não recaia sobre o imediatismo e sobre o empirismo. A seleção de materiais teóricos é fundamental e peça-chave para uma formação reflexiva.

O ponto de partida da pesquisa deve ser a prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, antes mesmo de esse processo ser planejado pela equipe que organiza a formação continuada, é preciso conhecer o trabalho dos professores, pois a pesquisa deve partir de pontos cruciais da prática pedagógica desses profissionais. Esse processo, porém, deve ser dialético, uma vez que a prática indicará os caminhos da pesquisa teórica, que, por sua vez, organizará a prática, sendo o aspecto reflexivo o responsável por permitir todo esse processo.

Freire (2017) aponta que da reflexão deve-se partir para a ação. Uma formação reflexiva de professores só será válida se a reflexão teórica incidir na prática pedagógica dos docentes, caso contrário, o processo perderá a sua essencialidade. Freire (2017) nomeia práxis essa relação entre reflexão e ação, afirmando que, por meio da práxis, há a possibilidade de transformação do mundo pelos homens. Nas palavras do autor, práxis “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2017, p. 52).

A reflexão deve ser um aspecto norteador do trabalho docente, pois, por meio dela, além de promover a qualificação da prática pedagógica por meio de uma análise de suas ações, também é possível que o professor compreenda a organização da atual condição da sociedade e o que isso implica em sua realidade objetiva de trabalho e de vida.

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como ‘não eu’ do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um ‘projeto’, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la. Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão (FREIRE, 2017, p. 55).

A realidade objetiva só pode ser compreendida por meio da reflexão. A reflexão, em uma formação continuada, permite ao professor compreender em que princípios se pauta a organização social vigente. Ao compreender essa organização social e no que isso interfere nas condições objetivas que envolvem sua realidade, o professor poderá desenvolver um trabalho pedagógico consciente, livre de princípios alienados.

[...] a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de movernos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassalos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando ‘burocratização da mente’. Um estado refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis (FREIRE, 2016, p. 111-112).

Uma formação que envolve a reflexão crítica dos professores precisa possibilitar aos docentes compreender sua condição como sujeito social, permitindo-lhe ter ciência de que a realidade objetiva desfavorável para o desenvolvimento humano não é uma condição imutável; ela pode ser transformada e deixar de ser desfavorável à grande maioria, passando a ser favorável a todos.

Sendo assim, ressaltamos, mais uma vez, que a reflexão deve ser um processo contínuo, isto é, deve fazer parte do dia a dia do trabalho docente. Essa reflexão, todavia, não deve ser algo alienado, mas uma reflexão crítica que resulte em ações que modifiquem a realidade. Nesse sentido, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2016, p. 24).

Na formação docente, essa reflexão deve ser realizada de modo a compreender as crianças como sujeitos históricos em desenvolvimento e que têm o direito a desenvolver-se e a humanizar-se, por meio de uma educação de qualidade. Desse modo, uma formação reflexiva deve permitir ao professor ter a seguinte clareza:

A criança não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento, e conseqüentemente o seu comportamento se forma não só sobre a influência excepcional da interferência sistemática no meio, mas ainda em função de certos ciclos ou períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio. A criança se desenvolve de maneira irregular, constante, através da acumulação de pequenas mudanças por impulsos, aos saltos, de forma ondulatória, de sorte que os períodos de ascensão do crescimento infantil são seguidos de períodos de estagnação e inibição (VIGOTSKI, 2010, p. 289).

Considerar as crianças como sujeitos em desenvolvimento e compreender como se dá esse desenvolvimento é fundamental para um trabalho docente de qualidade, mas, ainda mais que isso, é preciso que o professor saiba que todas as crianças têm direito ao pleno desenvolvimento e que isso se reflita em sua prática. Por esse motivo, o docente deve compreender os princípios que determinam a realidade objetiva da sociedade, pois, assim, ele poderá atuar de forma consciente em suas ações com as crianças pequenas, permitindo-lhes ter acesso à cultura humana, de forma a não atuar de acordo com princípios implícitos de desumanização e de privação de conhecimentos para aqueles que se encontram em condições econômica e social menos favorecidas.

Acreditamos que a reflexão deve ser constante no trabalho docente. Por essa razão, uma formação continuada para os professores que atuam com as crianças pequenas não pode desvencilhar-se de ações reflexivas. Refletir sobre a prática e buscar, na teoria, conhecimentos para tornar essa prática ainda melhor deve ser um trabalho constante em uma formação continuada. Acreditamos que a observação da prática pedagógica e das relações que permeiam o trabalho do professor também seja essencial na formação continuada, pois, assim, haverá a possibilidade de refletir sobre mais elementos dessa prática, já que “a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 2017, p. 73). Essa reflexão que permite a mudança da prática docente é uma reflexão crítica:

[...] na formação permanente dos professores, momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento epistemológico’ da prática enquanto objeto de sua análise deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais

inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2016, p. 40).

A reflexão crítica é fundamental em uma formação continuada e permanente dos professores; por meio dela, é possível analisar a prática pedagógica e torná-la, de fato, humanizadora. Assim será possível não apenas a mudança na prática dos professores, mas uma mudança de formação e de ensino, pois esse ensino será voltado à formação integral de todos os sujeitos, um ensino que seja qualitativo e que permita a todos desenvolverem suas capacidades mais superiores. Um ensino humanizador para todos os seres humanos.

Para que a almejada educação nessa direção seja possível, julgamos ser necessário que a formação continuada dos professores seja de qualidade, porque, assim, os profissionais que atuam com as crianças terão a possibilidade de se tornar cada vez mais qualificados para sua função docente, e isso incidirá diretamente em um ensino de qualidade. A qualificação do professor e do ensino em uma formação continuada na educação infantil é tema da discussão do tópico seguinte.

5.6 FORMAÇÃO CONTINUADA E QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E DO ENSINO

Reiteramos que a finalidade de uma formação continuada na educação infantil deve ser a qualificação do ensino, mas, para haver a qualificação no ensino, é preciso que haja a qualificação do trabalho docente.

Seguindo esse princípio, acreditamos que uma formação continuada não deva atuar somente nos conhecimentos já apropriados pelos professores; ela deve refletir-se na necessidade de se buscar novos conhecimentos que poderão ser utilizados no trabalho docente. Esses conhecimentos devem abordar temas diversos, que abranjam todo o trabalho dos professores, desde o planejamento até as suas ações com as crianças. Por esse motivo, a formação continuada dos professores deve ser estritamente organizada, de modo a coadunar com temas centrais para o bom desenvolvimento do trabalho docente.

Como pontua Vigotski (2010), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, sendo assim, “[...] só é boa a aprendizagem que supera o

desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 482). Para que haja a qualificação da função docente, a aprendizagem é essencial. Aprender ou reaprender em um processo reflexivo requer do sujeito uma série de mecanismos e resulta no desenvolvimento não apenas dele como sujeito social, mas também no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Cabe ressaltar que “o processo de desenvolvimento está subordinado às mesmas leis férreas da necessidade como tudo o mais na natureza” (VIGOTSKI, 2010, p. 447).

Seguindo essa lógica, podemos dizer que a aprendizagem ocorre por meio da atividade humana que, por sua vez, é movida por uma necessidade. Sendo assim, o que move as ações dos sujeitos são as necessidades tanto de cunho fisiológico como de cunho social. Ao longo do desenvolvimento humano, as necessidades fisiológicas abrem espaço para as sociais e o comportamento da criança começa a ser orientado também e principalmente por necessidades estabelecidas socialmente. “O caráter da posição que ocupa a criança é determinado, por um lado, pelas necessidades objetivas da sociedade e, por outro, pelas ideias existentes nessa sociedade sobre as possibilidades evolutivas da criança e sobre como ela deveria ser” (BOZHÓVICH, 1987, p. 263, tradução nossa)¹³²

À medida que o sujeito se desenvolve, as necessidades sociais tornam-se mais evidentes por meio da humanização, as relações coletivas se destacam e as necessidades comuns socialmente ficam em evidência. Sendo assim, o aspecto social passa a ser, principalmente, o que motiva e determina a atividade humana: “As necessidades e seus motivos objetivados confirmam a principal característica do nível de desenvolvimento da atividade; seu surgimento serve como base para julgar se foi constituída, em geral, a atividade dada no indivíduo” (LÍSSINA, 1987, p. 277, tradução nossa)¹³³

Essas necessidades caracterizam o nível do desenvolvimento da atividade humana. As necessidades sociais demandam maior nível desse desenvolvimento, pois requerem diversos aspectos e bastante complexos que resultam no processo de trabalho.

Na vida real as pessoas asseguram a sua subsistência adaptando a natureza às suas necessidades no processo de trabalho. A produção humana se distingue pelo caráter coletivo e sempre necessita de organização das forças sociais como de um momento prévio para o seu surgimento (VIGOTSKI, 2010, p. 284).

¹³² “El carácter de la posición que ocupa el niño está determinado, por una parte, por las necesidades objetivas de la sociedad y, por otra, por las ideas existentes en esa sociedad sobre las posibilidades evolutivas del pequeño y sobre cómo él debe ser” (BOZHÓVICH, 1987, p. 263).

¹³³ “Las necesidades y sus motivos objetivados conforman la principal característica del nivel de desarrollo de la actividad; su surgimiento sirve de base para juzgar si se ha constituido, en general, la actividad dada en el individuo” (LÍSSINA, 1987, p. 277).

Em uma formação continuada de professores, os aspectos de atividade, de necessidade e de trabalho devem ser considerados. Como vimos, os professores precisam ser colocados em atividade no processo educativo e isso deriva de uma necessidade social. Nesse processo, o docente pode compreender a sua função social de educador como, de fato, um trabalho humano, e não como algo alheio a ele, movido apenas pelo salário.

O trabalho docente pautado em princípios de alienação será um trabalho desqualificado, pois a finalidade do professor não será realizar um ensino de qualidade, tornando-se desqualificado para sua função e isso se refletirá na qualidade de seu ensino. Sendo assim, o trabalho docente com o intuito de subsistência é algo que deve ser explorado em uma formação continuada:

Acontece que o trabalho humano, ou seja, a luta pela subsistência, assume necessariamente as formas de luta social e em função disso coloca em idênticas condições os objetivos de uma massa de pessoas, exigindo delas a elaboração de formas idênticas de comportamento. São essas formas idênticas de comportamento que constituem aquelas crenças religiosas, rituais e normas amplamente difundidos, nos quais vive uma determinada sociedade. Assim, queiramos nós ou não, consciente ou inconscientemente, a educação sempre se orienta por uma linha de classe (VIGOTSKI, 2010, p. 287).

O trabalho docente implica ir na contramão dos princípios de manutenção, contra normas difundidas como estáticas, crenças de conformismo e rituais que permeiam a alienação. Nesse sentido, a finalidade do trabalho do professor não deve manter-se somente em sua subsistência, pois os docentes, por meio de uma formação continuada, devem compreender a sua verdadeira função na condição de mediador da educação e de humanizador.

Por essa razão, acreditamos que a função docente deva ser considerada em uma formação continuada, permitindo aos professores ter clareza de sua função. Tratar dessa temática envolve um olhar bastante cuidadoso, pois a função do professor abarca questões políticas, sociais e econômicas. Como já discutimos, o campo da educação não é neutro e sempre deve ser pensado considerando-se os demais aspectos que envolvem a sociedade. Nesse sentido, a função docente é definida por uma série de princípios que podem ter diferentes intenções educativas implícitas pelas vertentes sociais. Em uma visão desumanizadora, o papel do professor é assim evidenciado:

Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda

os alunos com conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel de professor: exatamente naquele que estabelece a relação da criança com os elementos do meio que agem sobre ela. Onde ele simplesmente expõe o que já está pronto (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

Em uma educação voltada à manutenção das condições sociais e objetivas de vida, o papel do professor se restringe a ser um mero organizador social. Sendo assim, sua função não recebe a importância que merece, sendo ele facilmente substituído por outros materiais. Nesse entendimento, a função do professor se restringe a expor o que está posto. Sobre isso, Vigotski (2010) ainda ressalta que

O maior perigo, ligado à psicologia docente, ocorre quando na personalidade do professor começa a predominar o segundo aspecto. O professor começa a sentir-se no papel de instrumento da educação, no papel de um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

A função do professor em uma sociedade de classes fica restrita a ensinar o que lhe é estabelecido, sem questionar ou analisar criticamente o que está posto, pois o seu comportamento deriva de sua experiência individual, que é definida pela classe à qual pertence em uma sociedade.

Na medida em que se sabe que a experiência individual de cada pessoa é condicionada pelo seu papel em relação ao meio e a pertença a uma classe é exatamente o que determina esse papel, fica claro que a pertinência de classe determina a psicologia e o comportamento do homem (VIGOTSKI, 2010, p. 286-287).

Em uma sociedade de classes, o papel do professor é definido pela pertença a uma determinada classe social, sendo assim, a posição que ocupa esse professor determina o seu comportamento. Por isso, é essencial que a função docente não se perca na passividade e na submissão àquilo que está posto. Como aponta Vigotski (2010), o professor não deve ter como sentido de sua profissão apenas a necessidade de um emprego para manter a sua sobrevivência. Esse entendimento é extremamente alienante e se distancia da verdadeira função docente.

Acreditamos que a função docente explorada em uma formação continuada não deva ser atrelada à desumanização, à manutenção das condições desiguais da sociedade. Em uma educação de qualidade, “[...] o conhecimento preciso nas leis da educação é que se exige antes de tudo de um professor” (VIGOTSKI, 2010, p. 454). Dessa forma, o bom

professor é aquele “[...] que constrói o seu trabalho educativo não com base na educação, mas no conhecimento científico. A ciência é o caminho mais seguro para a assimilação da vida” (VIGOTSKI, 2010, p. 454). Nesse sentido,

[...] a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade antes de ser um matemático, um filólogo, etc. Só os conhecimentos exatos, só o cálculo preciso e o pensamento sensato podem tornar-se verdadeiros instrumentos do pedagogo (VIGOTSKI, 2010, p. 454).

A função docente requer do professor que ele compreenda os mais diversos conhecimentos culturais desenvolvidos pela humanidade no decurso da história, ou seja, aqueles conhecimentos mais elaborados, que foram analisados e estabelecidos por critérios da ciência. São os conhecimentos científicos, já discutidos anteriormente, os quais definem os conceitos que devem fazer parte do processo educativo, conceitos que foram elaborados socialmente e que devem fazer parte da ação pedagógica do professor:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível criado pelas condições do ensino (VYGOTSKY, 2009a, p. 244).

O docente é aquele que organiza o ensino, permitindo à criança desenvolver suas funções mais superiores, explorando os conceitos mais científicos, dessa forma, sua função em um ensino de qualidade, dentre tantas, também consiste na atuação mediadora entre o conhecimento e a criança.

A essa colaboração original entre criança e adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2009a, p. 244).

Atuar como mediador na zona das possibilidades imediatas, levando a criança à aprendizagem e ao desenvolvimento é um aspecto fundamental no trabalho do professor, pois, dessa maneira, ele eleva o conhecimento a uma categoria superior de conceitos. Isso

ocorre quando o sujeito é exposto a um problema, pois “[...] o conceito surge no processo de operação intelectual” (VIGOTSKI, 2009a, p. 236) e demanda o uso de uma série de mecanismos complexos.

Vigotski (2010) aponta que a função do professor requer dele a compreensão de diversos conhecimentos e “[...] um embasamento cultural muito vasto” (VIGOTSKI, 2010, p. 455). Seu conhecimento deve abranger as técnicas de seu trabalho e as compreensões fundamentais sobre seu objeto de trabalho, ou seja, é importante que o docente compreenda em que consistem a aprendizagem e o desenvolvimento humano, sem se deixar levar por princípios alienados. Devido a isso, “O mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escala social das relações humanas” (VIGOTSKI, 2010, p. 455). A função docente de uma educação de qualidade deve ter como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, sendo assim, “[...] o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital” (VIGOTSKI, 2010, p. 456).

Posto isso, podemos dizer que uma formação continuada de professores da educação infantil que qualifique o trabalho docente e, conseqüentemente, o ensino deve partir de conhecimentos científicos e deve evidenciar a função do professor, tendo como base princípios humanizadores. Ressaltamos que as especificidades do trabalho docente com as crianças que estão na educação infantil também devem ser um aspecto fundamental a ser considerado nesse processo formativo. Por esse motivo, no tópico seguinte, discutimos alguns pressupostos ligados à formação continuada de professores da educação infantil, especificamente.

5.7 FORMAÇÃO CONTÍNUA ESPECÍFICA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma formação continuada de professores da educação infantil deve ser pensada de modo a considerar as especificidades dessa etapa de ensino. Desse modo, ela precisa diferir-se das formações de professores de outras etapas de ensino, porque cada uma delas requer um tipo de formação continuada de professores que contemple e compreenda as especificidades de cada período de desenvolvimento dos sujeitos.

Nesse sentido, para a realização de uma formação continuada na educação infantil que seja, de fato, qualitativa, acreditamos ser necessário considerar as características das crianças que são atendidas pelos professores em formação.

A educação infantil é uma das etapas que mais se destaca em termos de especificidades quando pensamos em níveis de ensino, já que as crianças, nesse período, apresentam características bastante singulares, que requerem um trabalho diferenciado por parte dos professores que ali atuam. Em especial, evidenciamos o caso da creche, que atende às crianças de 0 a 3 anos – período delimitado pela presente pesquisa –, pois principalmente os bebês apresentam necessidades bem particulares de cuidados e de ensino.

Partindo desse entendimento, acreditamos ser imprescindível que os professores em formação continuada que atuam com crianças na creche tenham como conteúdo temas que envolvam suas especificidades, especificidades voltadas à aprendizagem, ao desenvolvimento e às necessidades dessas crianças. Devem ser elencados assuntos que fazem parte da prática dos docentes, lembrando a importante relação entre teoria, prática e reflexão ao tratar desses temas. É necessário levar em consideração, ainda, aspectos fulcrais do dia a dia no trabalho com as crianças na creche, como, por exemplo, rotina, atividades pedagógicas, brincadeiras, jogos, interações, projetos pedagógicos, espaços físicos, organização da prática pedagógica, relação entre o cuidar e o educar, avaliação etc.

Diante disso, acreditamos que uma formação continuada para os professores da educação infantil deva evidenciar os aspectos específicos do trabalho com os pequenos. Aqui, damos ênfase a alguns deles, a fim de discutir tais especificidades. Um desses aspectos a ser destacado é a relação entre o cuidar e o educar na educação infantil, pois se trata de algo essencial para o desenvolvimento das crianças pequenas.

A relação entre o cuidar e o educar na educação infantil ganhou destaque quando a LDB de 1996, ao tratar da educação infantil em seu artigo 29, assim definiu: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22). Esse artigo estabelece que a finalidade da educação infantil é desenvolver as crianças integralmente, a considerar os aspectos físico, intelectual, social e psicológico, os quais devem ser considerados no desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças pequenas. Ao defender esse desenvolvimento integral e os

aspectos que o envolvem, a LDB de 1996 evidencia, mesmo sem mencionar esses termos propriamente, a importante relação entre o cuidar e o educar na educação infantil, pois, para que haja o desenvolvimento integral das crianças nessa etapa, não há como desvincular esses dois aspectos.

A relação entre o cuidar e o educar é fulcral no trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Essa é uma especificidade das crianças que se encontram na educação infantil, em especial na creche, e deve ser considerada no processo de formação continuada dos professores que atuam nessa etapa de ensino. Compreender a importância desses dois aspectos e a sua relação é tema essencial nesse processo.

Nesse sentido, a fim de atender não só os objetivos educacionais, mas os direitos das crianças, é importante que os professores que trabalham com indivíduos na faixa etária de zero a cinco anos possam desenvolver práticas subsidiadas no paradigma do cuidado e educação. Logo, para as crianças que frequentam as turmas de Educação Infantil, é fundamental que o professor possa se apresentar como um profissional parceiro e capaz de apoiá-las na realização de diferentes tipos de atividades que são desenvolvidas nesse contexto, através das diferentes vivências diárias que podem ser propostas na Creche e na Pré-Escola (PAIVA; PINHEIRO; RODRIGUES, 2018, p. 22).

Os professores que atuam com as crianças da educação infantil precisam compreender as necessidades dessas crianças e atendê-las, de modo a associar o cuidar e o educar. A relação entre o cuidar e o educar é algo indissociável na educação infantil, isto é, não há como separar esses dois aspectos.

Isso significa que os docentes necessitam de uma formação capaz de desenvolver um olhar simultaneamente atento às necessidades intelectuais e à condição física, emocional, motora e social das crianças, sobretudo porque todos esses aspectos estão interligados e contribuem, de forma conjunta, para o desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos. Assim, é relevante que o professor atuante no trabalho direto e diário com a faixa etária de zero a cinco anos possa apoiar suas práticas cotidianas em uma docência que educa cuidando e que cuida educando (PAIVA; PINHEIRO; RODRIGUES, 2018, p. 25).

As crianças que se encontram na educação infantil necessitam de cuidados constantemente e, por essa razão, o professor precisa ter um olhar atento e ações mediadoras de conhecimento, mesmo nos momentos de cuidados. Na educação infantil, ao mesmo tempo que há o cuidado, há a educação, sendo dois aspectos inseparáveis. Um trabalho educativo com as crianças pequenas que separa o cuidar do educar não será qualitativo e não desenvolverá a criança integralmente.

Outros aspectos que fazem parte da prática pedagógica na educação infantil e que merecem destaque em uma formação continuada direcionada aos docentes que atuam nessa etapa de ensino, como destacam Lira e Saito (2012), são estes: a rotina, o espaço físico, o brincar e os projetos.

A rotina é um aspecto bastante próprio da educação infantil e, pelas especificidades do desenvolvimento dessas crianças, não deve ser rotineira. Isso significa que, apesar de as ações com as crianças seguirem uma organização, elas não precisam e não devem ocorrer sempre da mesma forma; muito pelo contrário, elas precisam acontecer de maneiras variadas. De acordo com Barbosa (2006, p. 35), a rotina é definida como uma “categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver um trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”. A rotina faz parte do processo pedagógico e deve ser um elemento planejado e organizado, de modo a incidir sobre a aprendizagem das crianças e, para isso, ela deve ocorrer sempre de forma variada.

Embora a palavra rotina signifique ‘caminho habitualmente trilhado, hábito de proceder sempre da mesma maneira, monotonia’, acreditamos que a rotina na educação infantil deve ser modificada e revista constantemente para tornar as ações cotidianas das instituições promotoras de desenvolvimento humano (LIRA; SAITO, 2012, p. 108).

A rotina faz parte do dia a dia de todos, não apenas do das crianças; no entanto, a rotina com as crianças pequenas deve ser utilizada para organizar a aprendizagem e seu desenvolvimento. Por esse motivo, defendemos que ela deve ocorrer sempre de maneiras diversificadas. Lira e Saito (2012) apontam que, quando a rotina não ocorre sempre da mesma forma, ela desestabiliza e permite a reflexão das crianças sobre suas ações, para isso, essa rotina deve ser sempre vinculada aos objetivos pedagógicos, de modo a ser sempre avaliada e reorganizada quando necessário.

Na educação infantil, a rotina deve ser um aspecto em constante avaliação e reflexão, pois sua reestruturação permitirá às crianças refletirem sobre a organização do local em que estão, de modo a compreender a importância de suas ações nessa organização e nas relações estabelecidas por essa organização.

[...] a rotina deve ser propiciadora de ações que permitam às crianças serem ativas e questionadoras diante das diferentes práticas propostas pela instituição escolar a fim de desenvolver variadas habilidades. Para as crianças pequenas a rotina precisa ser desafiadora, contudo ela representa também uma segurança em termos de acontecimentos. A

previsibilidade tranquiliza os pequenos ao mesmo tempo em que os encaminha naturalmente para as atividades cotidianas. Isto não quer dizer que tudo deva acontecer da mesma forma todos os dias ou na mesma sequência, e sim, que uma certa organização para as práticas permite um melhor aproveitamento das atividades propostas (LIRA; SAITO, 2012, p. 108-109).

A rotina é essencial para desenvolver um bom trabalho com as crianças na educação infantil, pois, por meio dela, os pequenos compreendem quais são suas ações durante o dia, e isso traz uma maior segurança. No entanto, a realização das ações rotineiras deve permitir às crianças serem ativas nesse processo, apontando e questionando pontos que podem ser melhorados em suas visões.

Nesse sentido, acreditamos ser essencial a abordagem desse tema na realização do processo de formação continuada dos professores que atuam na educação infantil, pois, ao compreender a essencialidade de uma rotina reestruturada e diversificada, que permita às crianças serem ativas, é possível que os docentes identifiquem as necessidades em cada momento que permeiam cada grupo de crianças dessa etapa de ensino, de modo a refletir sobre esses momentos e a modificá-los, incidindo sobre uma formação mais qualitativa das crianças.

Outro aspecto que acreditamos ser importante destacar em uma formação continuada para professores da educação infantil é o espaço físico que envolve a prática pedagógica. Lira e Saito (2012) destacam que o espaço físico é um aspecto que merece atenção ao se trabalhar com as crianças pequenas, pois ele é um elemento pedagógico e, se devidamente organizado, promove o desenvolvimento infantil.

De acordo com Barbosa e Horn (2012), a organização dos espaços físicos na educação infantil deve partir das necessidades e das especificidades das crianças, além de ser pensada tendo em vista a organização dos elementos do tempo e do espaço. As autoras apontam que, na organização das atividades no tempo, devem ser realizadas atividades diversas, sejam elas coordenadas pelo adulto ou não, que possibilitem à criança um leque de experiências e de oportunidades de interações que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Para dispor tais atividades no tempo é fundamental organizá-las tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações

significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil. Enfim o que é mais adequado propormos para crianças maiores e menores (BARBOSA; HORN, 2012, p. 68).

A organização das atividades no tempo deve levar em consideração a singularidade de cada criança e as suas necessidades físicas e psicológicas, de modo a promover diversas experiências que sejam enriquecedoras para o desenvolvimento infantil.

A organização do meio social, ou seja, a organização do espaço na educação infantil é um fator essencial e que merece destaque nas práticas pedagógicas. Isso se evidencia no fato de o meio ser fulcral para o desenvolvimento humano.

[...] o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Inicialmente as crianças têm as suas percepções centradas no corpo; concomitante com o seu desenvolvimento corporal, sua percepção começa a descentrar-se e estabelecer as fronteiras do eu e do não eu. Consequentemente, os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso. Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos (BARBOSA; HORN, 2012, p. 73).

O espaço físico, entendido como instrumento pedagógico, envolve tanto o espaço interno das instituições de ensino (salas de aula, refeitório, banheiros, corredores etc.) como também o externo (parques, terrenos envoltos no limite da instituição, solários etc.). Sobre a organização dos espaços internos, Lira e Saito (2012) pontuam o seguinte:

Nos ambientes internos, a iluminação deve ser natural sempre que possível e a ventilação adequada, com janelas grandes e na altura das crianças de maneira a possibilitar a visualização dos espaços externos. Nas salas de atividades, o mobiliário deve ser adequado ao tamanho das crianças, com estantes acessíveis, mesas e cadeiras leves, assim como quadros, painéis, vasos sanitários e pias na altura das crianças (LIRA; SAITO, 2012, p. 109).

Como podemos ver, os espaços internos devem ser organizados de modo a promover um ambiente iluminado, ventilado, com mobílias adequadas às crianças, enfim, um espaço pensado de maneira a considerar as especificidades das crianças. Já os espaços

externos, segundo Lira e Saito (2012), devem ser organizados de forma a aproveitar a riqueza natural do local, permitindo às crianças terem possibilidades de manipular brinquedos e diferentes tipos de solos, de animais e de plantas, sempre de maneira segura.

Nesse sentido, os espaços externos devem ser organizados de modo vasto e seguro; suas possibilidades devem ser exploradas pedagogicamente, a fim de que o ambiente promova a aprendizagem das crianças, sem oferecer riscos. Em suma, qualquer espaço que envolva a instituição de ensino precisa ser organizado de modo a ser “[...] acolhedor, desafiador, criativo, instigante e, ao mesmo tempo, seguro” (LIRA; SAITO, 2012, p. 110).

Acreditamos que os pequenos também possam e devam fazer parte dessa organização, pois as crianças, entendidas pela presente pesquisa como sujeitos ativos, podem atuar de modo a opinar e a auxiliar o professor em determinadas organizações do espaço e, até mesmo, a desenvolver materiais para serem utilizados nesses espaços. Desse modo, a nosso ver, o espaço de uma instituição de ensino de educação infantil devidamente organizado de modo a considerar as especificidades das crianças lhes possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento. Por isso, é fulcral considerá-lo no processo de formação continuada dos professores que ali atuam e fazer com que entendam a relevância dele para o desenvolvimento diversificado da prática pedagógica para e com as crianças.

Outro aspecto que abrange a especificidade da prática pedagógica dos professores que atuam na educação infantil é a essencialidade do brincar para as crianças pequenas. Sabemos que a brincadeira é algo presente até nas crianças maiores, mesmo que, em cada período, essa brincadeira seja representada de formas diferentes e apresente complexidade variada. Isso indica que, em todas as idades, existe a atividade criadora que caracteriza o homem. Vigotski (2009b) aponta que o homem apresenta uma atividade que o diferencia dos demais animais, a atividade criadora.

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. Se olharmos para o comportamento humano, para a sua atividade, de um modo geral, é fácil verificar a possibilidade de diferenciar dois tipos principais. Um tipo de atividade pode ser chamado de reconstituídor ou reprodutivo. Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes (VIGOTSKI, 2009b, p. 11).

A atividade reprodutiva é aquela por meio da qual a criança reproduz suas vivências, mas não apresenta algo inovador. Vigotski (2009b) enfatiza que, além da atividade reprodutiva, há outro tipo de atividade humana: a atividade combinatória ou criadora. Nesse tipo de atividade, a criança não apenas reproduz suas vivências, como realiza algo inovador, cria algo.

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento (VIGOTSKI, 2009b, p. 13-14).

O autor aponta que a imaginação é a base para toda e qualquer atividade criadora. Uma atividade criadora se remete a tudo que criamos de novo; ela está em tudo que o homem modifica, combina, imagina e cria, seja algo pequeno, seja algo grandioso. Ainda segundo Vigotski (2009b), os processos que fazem parte da criação estão presentes na criança desde a tenra infância, os quais são encontrados nas brincadeiras e vão desenvolvendo-se à medida que a criança se apropria dos conhecimentos humanos.

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009b, p. 16-17).

Como podemos ver, a brincadeira para a criança na primeira infância é essencial. Por meio da brincadeira, a criança exerce a importante relação entre a realidade e a imaginação e realiza uma atividade criadora, distinta da realidade, mas que tem sua base

nas experiências reais. Na educação infantil, a brincadeira apresenta certas especificidades e é essencial para o desenvolvimento das crianças.

Pelo brincar, nos primeiros anos de vida, a criança estabelece suas relações com o mundo e com as pessoas que a cercam. Ao brincar, tem a possibilidade de representar o mundo real e se apropriar dele, interagindo com outras crianças e adultos, construindo hipóteses, respeitando regras e, dessa forma, construindo-se enquanto sujeito. Há que considerar que as crianças de diferentes classes sociais estabelecem relações diferenciadas com o brincar, ou seja, as brincadeiras variam de acordo com a classe social, o contexto, a cultura, os objetos e os espaços disponíveis. Mas, em certa medida, todas as crianças em um momento ou outro exercitam sua atividade lúdica, seja por meio de brinquedos e materiais comprados e produzidos industrialmente, seja com brinquedos construídos artesanal e manualmente ou mesmo brincadeiras orais (LIRA; SAITO, 2012, p. 111).

As brincadeiras na educação infantil apresentam papel de destaque, pois as crianças estabelecem relações e, ludicamente, representam o mundo real, apropriando-se dos conhecimentos culturais e sociais. Além disso, como apontam Lira e Saito (2012), elas se expressam, constroem hipóteses, relacionam-se com os demais e se desenvolvem integralmente. No entanto, para promover o desenvolvimento das crianças, os momentos de brincadeiras não podem ficar alheios à ação mediadora do professor. Sendo assim, mesmo nesses momentos, o docente deve ficar atento, de modo a intervir quando necessário, lançando novos elementos que tornem a brincadeira ainda mais qualitativa. Isso é algo essencial na prática pedagógica na educação infantil e, por essa razão, deve ser ponto de reflexão na formação continuada dos profissionais docentes que atuam com as crianças pequenas.

Por fim, o trabalho com projetos é o último elemento que envolve a especificidade da prática pedagógica com as crianças pequenas e que, a nossa ver, merece mais atenção. Os projetos são essenciais no trabalho pedagógico com os pequenos, pois eles permitem explorar conteúdos de forma mais profunda e diversificada.

O trabalho com projetos na educação infantil apresenta-se como um importante encaminhamento a ser adotado por instituições e profissionais. Reconhecido como um modo de organizar as práticas representa uma ação intencional, planejada e com alto valor educativo. Neste sentido, os projetos envolvem estudo, pesquisa, busca de informações, exercício de crítica, dúvida, argumentação, reflexão coletiva, devendo ser elaborados e executados com as crianças e não para as crianças (LIRA; SAITO, 2012, p. 113).

Os projetos devem ser realizados com as crianças, a fim de possibilitar que elas sejam sujeitos ativos no processo. Sendo assim, eles são organizados pelo professor, mas devem ser realizados com as crianças de modo colaborativo. Além disso, os projetos na educação infantil não precisam ter, necessariamente, a mesma estrutura; pelo contrário, sua estrutura pode ser modificada a partir das necessidades apresentadas pelo grupo de crianças.

Como não seguem um único e preconcebido esquema, nem sempre os projetos terão a mesma estrutura, a qual dependerá do tipo de problema que está sendo proposto, das experiências prévias do grupo e das possibilidades concretas da escola. Desse modo, os projetos devem ter garantida essa estrutura mutante e inovadora para não se tornarem maneiras singulares e repetitivas de ver e analisar o mundo (BARBOSA; HORN, 2008, p. 53).

Essa indefinição da estrutura dos projetos pode causar aos professores certa insegurança, pois o projeto se definirá paulatinamente à medida que as ações vão sendo desenvolvidas, avaliadas e replanejadas.

Os projetos na educação infantil são muito importantes para o desenvolvimento das crianças, porque “[...] praticar a elaboração de projetos é um modo de se garantir a participação dos alunos, considerando que o projeto parte sempre de uma problemática surgida no contexto escolar e/ou social” (LIRA; SAITO, 2012, p. 115). Ao realizar esse tipo de atividade com as crianças, inúmeros processos são explorados, permitindo às crianças aprenderem e se desenvolverem. Isso evidencia a essencialidade de se discutir essa proposição pedagógica em momentos de formação continuada.

Essa construção envolve a participação tanto dos alunos quanto do educador, na medida em que as decisões e os encaminhamentos emergem das motivações do grupo, dos materiais e recursos disponíveis, das portas que se abrem – possibilitando novos embates, novos problemas, novas soluções – e, principalmente, do estudo aprofundado que os professores realizam acerca da temática a ser estudada (BARBOSA; HORN, 2008, p. 54).

Os projetos são importantes ferramentas que auxiliam o professor na organização do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Eles devem ser desenvolvidos de forma colaborativa entre o professor e as crianças e apontar e desvelar problemáticas reais enfrentadas pelo grupo de crianças.

Apesar de não ter necessariamente uma estrutura enrijecida, os projetos devem sempre apresentar alguns aspectos fundamentais. Lira e Saito (2012) destacam que a

realização de um projeto com as crianças deve ocorrer em três momentos: o primeiro deles consiste no levantamento de um problema, o que deve ser realizado a partir de ações com as crianças, de modo que eles contribuam para esse momento. O segundo se refere ao planejamento, momento em que ocorre o levantamento das propostas de realização de um projeto e a delegação de tarefas entre o professor e as crianças. O último momento é caracterizado pela avaliação reflexiva do processo de realização do projeto e de seus resultados, como também da comunicação desses resultados por meio de documentação e/ou de exposição.

Mediante o exposto, podemos dizer que o trabalho pedagógico na educação infantil apresenta inúmeras especificidades, em especial, na prática pedagógica com as crianças pequenas. Tais especificidades – como, por exemplo, atividades pedagógicas, jogos, interações, organização da prática pedagógica, avaliação, musicalização etc. – também devem ser consideradas em uma formação continuada de professores de fato qualitativa.

Acreditamos que as especificidades da prática pedagógica com as crianças pequenas devam ser fundamentais no processo de formação docente, de modo que essa formação seja específica para os professores que atuam na educação infantil, possibilitando, assim, uma qualificação da prática pedagógica com as crianças.

Em síntese, nesta seção, buscamos discutir alguns princípios gerais que acreditamos definir uma formação contínua colaborativa *in loco*, a qual julgamos ser de fato qualitativa para os professores que atuam na educação infantil.

Buscando essa finalidade, ao longo da seção, analisamos sete princípios gerais que versam sobre uma formação contínua colaborativa *in loco*, sendo eles os seguintes: formação em colaboração; formação *in loco*; formação humanizadora; formação contínua; formação teórico-prática; formação continuada e qualificação do professor e do ensino; formação continuada específica para os professores da educação infantil.

Em relação ao primeiro princípio, formação em colaboração, discutimos a importância de um trabalho colaborativo entre aqueles que estão envolvidos no processo de formação continuada dos professores e os demais integrantes da comunidade escolar, ressaltando a essencialidade da coletividade, já que cada participante contribui com seu conhecimento em um processo dialético de formação. Ressaltamos também que uma formação em colaboração requer um objetivo em comum, que se remeta a possibilitar uma formação contínua aos professores de fato qualitativa, que incida diretamente em suas práticas pedagógicas. Apontamos também o quão fulcral é a comunicação em uma

formação em colaboração, pois é preciso dar voz aos professores no processo formativo, de modo que eles possam expor seus anseios, suas angústias, experiências negativas e positivas, apontando suas dificuldades no intuito de, coletivamente, buscar novos conhecimentos, a fim de resolvê-las e de qualificar, ainda mais, a prática pedagógica com as crianças.

Em relação à formação *in loco*, segundo princípio elencado, analisamos ser essencial considerar o contexto educativo específico de determinada instituição de ensino de educação infantil no momento da formação continuada para os professores que ali atuam. Para compreender esse contexto, ressaltamos a importância do diálogo entre aqueles que realizam o processo de formação e os professores, no intuito de conhecer esse contexto. Ressaltamos também que uma formação *in loco* deve ser realizada especificamente com um pequeno grupo de professores, já que, se for realizada com grandes multidões de diferentes instituições, ela perderá seu caráter interiorizado. Outro ponto discutido se refere à importância de se conhecer o contexto em que os professores se encontram inseridos e, por isso, é importante conhecer os espaços da instituição, os recursos, as formações desenvolvidas em momentos anteriores, a equipe gestora e os demais profissionais e, principalmente, os professores. Além disso, apontamos a importância de se conhecer, no processo formativo contínuo, as concepções de criança e de educação que permeiam o contexto educativo dos professores, compreendendo, assim, o referencial teórico-metodológico que ampara suas práticas de ensino. Enfim, apontamos que uma formação *in loco* requer um conhecimento geral de todos os aspectos que envolvem a instituição de ensino, sem deixar de considerá-la pertencente a um município, a um estado e a um país. Envolve compreender não apenas o que está posto, mas também o que está implícito nas relações estabelecidas nessa instituição.

O terceiro princípio trata de uma formação humanizadora. Por meio do processo de ensino, que requer um sistema organizado de ações e de meios, há a possibilidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos, permitindo-lhes o desenvolvimento de suas características mais superiores e específicas da espécie humana: as funções psíquicas superiores. Uma formação de professores continuada pautada na formação humanizadora requer a partilha dos conhecimentos mais elaborados aos professores, possibilitando-lhes a aprendizagem de novos conceitos científicos. Esse tipo de formação permite ao docente aprender e desenvolver-se como sujeito pessoal e profissional, apropriando-se de novos conhecimentos culturais e de conceitos científicos. A nosso ver, isso incide diretamente em uma prática pedagógica mais qualitativa. Uma formação continuada humanizadora

parte do entendimento de que o professor deve ser colocado em atividade no processo formativo por meio da atividade profissional de estudo para ter a possibilidade de desenvolver a cultura humana por meio de seu trabalho pedagógico.

Ao discutir o quarto princípio, a formação contínua, vimos que uma formação continuada de professores da educação infantil precisa ser um processo contínuo para ser de fato qualitativa. Um trabalho formativo contínuo significa desenvolver atividades contínuas com os professores, realizadas sucessivamente e de modo complementar. Isso quer dizer que essas atividades não devem ser soltas e aquém da prática pedagógica dos professores; pelo contrário, devem ser articuladas e ter um objetivo em comum que esteja voltado à qualificação da prática pedagógica dos professores. Pontuamos, ao longo do tópico, que uma formação contínua resulta em atividades diferenciadas que atuam nas dificuldades dos professores e que ocorrem cotidianamente, tendo como base os anseios e as dúvidas colocados por eles. Uma formação contínua requer estudos frequentes e uma análise de diversos aspectos que vão desde a prática pedagógica dos docentes até estudos sociais, políticos e educacionais.

Vimos que um estudo contínuo deve objetivar proporcionar avanços aos professores por meio de novos conhecimentos, de modo a compreender esse professor dentro de um contexto singular, mas que também faz parte de um contexto geral, possibilitando que ele compreenda a importância e a seriedade de seu trabalho, de modo a entender o impacto que suas ações representam no âmbito geral, sendo este em todos os aspectos, não apenas no educacional, mas também nos aspectos político, econômico e social.

O quinto princípio estabelecido pela presente pesquisa foi este: formação reflexiva e relação entre teoria e prática. Nesse tópico, discutiremos sobre a necessidade de se considerar, no processo contínuo de formação dos professores, a importante relação entre teoria e prática, ressaltando que essa relação requer a constante reflexão daqueles que fazem parte do processo formativo.

Discutimos, ao longo desse princípio, que a formação reflexiva, ao relacionar teoria e prática, requer pesquisa por parte do professor. Sendo assim, a formação continuada demanda tempo e dedicação daqueles que formam e daqueles que são formados. A pesquisa é algo fundamental; por meio dela, é possível encontrar diversos materiais científicos que podem fundamentar a prática docente. Materiais que fornecerão conhecimentos teóricos que foram estudados com base em princípios científicos. O ponto de partida da pesquisa do professor deve ser a prática pedagógica dos docentes, desse

modo, antes mesmo de esse processo ser planejado pela equipe que organiza a formação continuada, é preciso conhecer o trabalho pedagógico dos professores, pois a pesquisa deve partir de pontos cruciais da prática pedagógica desses profissionais, de modo a incitar a reflexão crítica. Ressaltamos, nesse tópico, que a reflexão crítica deve ser um aspecto norteador do trabalho docente, pois, por meio dela, além de promover a qualificação da prática pedagógica por meio de uma análise de suas ações, também é possível que o professor compreenda a organização da atual condição da sociedade e o que isso implica em sua realidade objetiva de trabalho e de vida, de forma a possibilitar mudanças em sua prática com as crianças.

No sexto tópico, discutimos o princípio da formação continuada e a qualificação do trabalho docente e do ensino. Para discorrer sobre ele, apontamos que a finalidade de uma formação continuada na educação infantil deve ser a qualificação do ensino. Argumentamos que, para haver qualificação no ensino, é preciso que haja a qualificação do trabalho docente. Tendo como subsídio a perspectiva Histórico-Cultural, partimos do pressuposto de que, para que o trabalho docente seja qualificado, é preciso que o professor se aproprie de novos conhecimentos, pois o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Sendo assim, para que haja a qualificação da função docente, a aprendizagem é essencial. Ao longo do tópico, ressaltamos que, em uma formação continuada de professores, os aspectos de atividade, de necessidade e de trabalho devem ser levados em consideração e os professores precisam ser colocados em atividade no processo educativo, o que deriva de uma necessidade social. Nesse processo, o docente compreenderá sua função social de educador como, de fato, um trabalho humano, e não como algo alheio a ele, movido apenas pela manutenção de sua sobrevivência. Mediante isso, apontamos que a função docente deve ser algo a ser considerado em uma formação continuada, permitindo aos professores terem clareza de sua função. Enfatizamos que a função docente requer do professor que ele compreenda os mais diversos conhecimentos culturais desenvolvidos pela humanidade no decurso da história, ou seja, aqueles conhecimentos mais elaborados, que foram analisados e estabelecidos por critérios da ciência. São os conhecimentos científicos que definem os conceitos que devem fazer parte do processo educativo, conceitos que foram elaborados socialmente e que devem fazer parte da ação pedagógica do professor. Destacamos, mais uma vez, a importante função mediadora do professor entre a criança e a apropriação dos conhecimentos científicos, ressaltando sua atuação como mediador na zona das possibilidades imediatas, de maneira a levar a criança a novas aprendizagens e ao desenvolvimento.

No sétimo e último tópico, falamos sobre o princípio de formação continuada específica para a educação infantil. Tratamos sobre o entendimento de que uma formação continuada de professores para a educação infantil deve ser pensada de modo a considerar as especificidades dessa etapa de ensino. Mediante esse entendimento, destacamos, no decorrer do tópico, ser imprescindível que os professores em formação continuada que atuam com crianças da creche tenham como conteúdo temas que envolvem as especificidades dessas crianças. Evidenciamos que, nesses temas, deve-se levar em consideração aspectos fulcrais do dia a dia no trabalho com as crianças na creche, sendo alguns destes: rotina, atividades pedagógicas, brincadeiras, jogos, interações, projetos pedagógicos, espaços físicos, organização da prática pedagógica, relação entre o cuidar e o educar, avaliação etc. Mais especificamente, discutimos a importância da relação entre o cuidar e o educar, a rotina, o espaço físico, o brincar e o trabalho com projetos. Ressaltamos, no decorrer do tópico, que o trabalho pedagógico na educação infantil apresenta inúmeras especificidades que versam sobre as peculiaridades dessa etapa de ensino e que devem ser consideradas em uma formação continuada de professores, de modo que essa formação seja específica para os professores que atuam na educação infantil, possibilitando, assim, uma qualificação da prática pedagógica com as crianças.

Apresentados os princípios gerais que constituem, em nosso entendimento, uma formação contínua colaborativa *in loco*, na sequência, descrevemos o desenvolvimento de nossa proposta formativa realizada no contexto de pesquisa elegido e trazemos os dados e os resultados obtidos por meio de sua aplicação.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÃO DE UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA *IN LOCO*

Na presente seção, objetivamos apresentar a organização e a análise dos dados, além de indicar os resultados obtidos em nossa pesquisa de campo, na qual desenvolvemos uma modalidade de formação continuada, a qual nomeamos como “formação contínua colaborativa *in loco*”. Nessa proposição tivemos o objetivo de analisar, por meio de entrevistas e de questionários, como se dava¹³⁴ a formação continuada dos professores que atuavam na educação infantil em relação às atividades realizadas com o movimento corporal, bem como de verificar como essa formação afeta a ação educativa.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA *IN LOCO*

Como já dito anteriormente, nossa pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de educação infantil do município de Paiçandu, Paraná, que atendia crianças de 0 a 3 anos de idade. Participaram da pesquisa doze professores, sendo um homem e 11 mulheres, e três integrantes da equipe gestora, sendo uma diretora, uma orientadora e uma coordenadora. Inicialmente, realizamos uma visita técnica para conhecer a instituição e para registrar, por meio fotográfico, os seus espaços; em seguida, fizemos as entrevistas com a equipe gestora, que foram gravadas e transcritas; posteriormente, os professores responderam ao questionário 1 (Apêndice 1), disponibilizado por meio de formulário *on-line* aos docentes.

Com base na análise dos dados gerados, elaboramos a nossa proposta formativa, aqui nomeada “formação contínua colaborativa *in loco*”. Nossa proposição foi organizada em 11 encontros presenciais de estudos e um não presencial, com duração de 2 horas cada um. Por ter sido organizada em formato de curso de extensão, os participantes receberam certificação de 60 horas. Em relação aos procedimentos, para os encontros, disponibilizávamos, com antecedência, um texto-base para a leitura prévia dos participantes.

¹³⁴ Vale destacar que os verbos estão no passado, pois se referem à realidade identificada no momento da coleta de dados, isto é, em 2021.

6.2 DADOS GERADOS E ELABORAÇÃO DA PROPOSIÇÃO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA *IN LOCO*

Para a análise dos dados e, conseqüentemente, a elaboração do projeto de nossa proposta formativa, inicialmente, sintetizamos as ideias tanto das entrevistas quanto dos questionários e organizamos dois tipos de quadros¹³⁵: um com a síntese das respostas dadas nas entrevistas e outro com a síntese das respostas aos questionários respondidos pelos professores.

Quadro 5 – Síntese das respostas dadas durante as entrevistas com a equipe gestora

Entrevistas com a equipe gestora: direção, coordenação e orientação	
1 Número de crianças matriculadas nas turmas em que os professores atuavam	<ul style="list-style-type: none"> • Professor 1 – infantil II parcial: manhã 21 alunos e tarde 19 alunos • Professor 2 – infantil II parcial: manhã 21 alunos e tarde 19 alunos • Professor 3 – infantil II: 10 alunos • Professor 4 – infantil I parcial: manhã 13 alunos e tarde 15 alunos • Professor 5 – infantil I parcial: manhã 13 alunos e tarde 15 alunos • Professor 6 – infantil II: 5 alunos • Professor 7 – infantil II: 5 alunos • Professor 8 – infantil II: atuava em sala de estimulação • Professor 9 – infantil II: 10 alunos • Professor 10 – mudança de função/ adaptado • Professor 11 – infantil III parcial: manhã 18 alunos e tarde 23 alunos • Professor 12 – infantis II e III parciais: infantil II 11 alunos e infantil III 21 alunos
2 Atividades e/ou estudos entendidos como formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Palestras, reuniões pedagógicas e cursos ofertados pelo município.
3 Oferta de incentivo e condições para realização de formação continuada em nível de especialização, de mestrado e de doutorado pelo município	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo por meio divulgação de cursos e liberação de estudos e de aulas.
4 Orientações encaminhadas pelo município no ano letivo de 2021 no que se refere à formação continuada e maiores dificuldades pontuadas na realização dessa formação	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamentos: formação <i>on-line</i> por meio de palestras e de reuniões pedagógicas organizadas pelo município. • Dificuldades: o município não apresenta uma estrutura física específica para a realização das formações que comporte todos os professores de modo confortável; • Problemas com a <i>internet</i> e dificuldade de uso tecnológico por parte dos professores.

¹³⁵ Destacamos que, para a elaboração dos quadros, algumas respostas dos participantes da pesquisa foram retextualizadas, isto é, foram feitas modificações textuais, a fim de garantir uma melhor compreensão de seu conteúdo por parte dos leitores deste trabalho.

5 Referencial teórico que guia os trabalhos de formação continuada e a prática pedagógica dos professores no município e na instituição de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Vigotski; • Referencial Curricular Pedagógico; • Teoria Histórico-Cultural.
6 Entendimento de educação defendido pelas formações continuadas e conhecimentos que devem ser trabalhados com as crianças na educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Interações e brincadeiras são o eixo norteador, partindo do lúdico; • Conteúdos que façam sentido para a criança, partindo do pressuposto de um ensino que considere as suas especificidades.
7 Concepção de criança defendida nas formações continuadas	<ul style="list-style-type: none"> • Criança como sujeito receptivo a todo aprendizado que aprende com os seus pares; • A criança como sujeito que se desenvolve como um todo; • A criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento.
8 Temas que costumam ser tratados nas formações	<ul style="list-style-type: none"> • Temas voltados às brincadeiras, aos jogos, aos conceitos matemáticos, à educação inclusiva e ao autismo; • Temas voltados à educação infantil e/ou ao ensino fundamental e aos indicativos de crianças, normalmente sobre o autismo; • Temas voltados à Teoria Histórico-Cultural e ao autismo.
9 Principais dificuldades encontradas pela equipe gestora na realização das formações continuadas na instituição de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma, pois as formações são ofertadas e realizadas pelo município¹³⁶; • Interesse dos professores em participar das formações.
10 Dentre os temas trabalhados nas formações continuadas, houve algum específico sobre o trabalho com o movimento	<ul style="list-style-type: none"> • No ano de 2021, não; • Houve em anos anteriores.
11 Proposição de organização de formação contínua de autonomia da equipe gestora	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve no ano letivo de 2021.
12 Organização e frequência de realização de formação continuada na instituição de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Formações promovidas apenas pela fundação de educação; • Maior frequência de formações ofertadas pelo município devido à realização <i>on-line</i>; • A equipe gestora auxilia em questões técnicas.
13 Principais queixas e elogios dos professores quando o assunto é formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino não presencial: há muitos elogios por poderem participar de modo <i>on-line</i> e terem mais possibilidades e disponibilidade de propostas formativas. • Ensino presencial: críticas à infraestrutura. • Temas: quando se trata de formações mais gerais, os professores sentem falta de formações específicas para a educação infantil; • Queixas quanto ao enfoque das formações, que priorizam a teoria, de modo a não abrangerem a prática pedagógica.
14 Avanços qualitativos na prática pedagógica em relação às orientações de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Há melhoria no planejamento dos professores em razão das formações continuadas; • Os professores colocam em prática o que foi abordado nas formações; • As formações, mesmo que, em alguns momentos, repetitivas, trazem algo que pode ser aproveitado pelos professores em seu trabalho.

¹³⁶ As formações ofertadas pelo município não são obrigatórias, no entanto, como apontado pelos professores, são requisitos para a progressão salarial dos docentes (de 3%), que ocorre a cada dois anos.

15 Proposição de formação continuada especificamente sobre o trabalho com o movimento	<ul style="list-style-type: none"> • Não há; • Não foi organizada qualquer proposição pela instituição de ensino e/ou pelo município até o momento da entrevista.
16 Principais carências e dificuldades do CMEI em relação à realização de ações pedagógicas com o movimento	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino não presencial: grande dificuldade em direcionar os pais de uma maneira correta. • Ensino presencial: necessidade de mais materiais diversificados para trabalhar e de mais recursos pedagógicos.
17 Aspectos que poderiam ser modificados e aprimorados para qualificar ainda mais o trabalho com o movimento	<ul style="list-style-type: none"> • Mais recursos pedagógicos; • Formações específicas sobre o movimento para cada faixa etária.
18 Principais dificuldades relatadas pelos professores na realização de atividades com o movimento	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino não presencial: dificuldades em relação aos recursos que as crianças têm em casa e preocupação em confeccionar recursos para serem enviados; • Dificuldade em relação à aplicação das atividades, pois os pais não têm a formação dos professores e o conhecimento especializado sobre o movimento. • Ensino presencial: muitas crianças em sala, o que dificulta a realização das atividades com o movimento planejadas; • Resistência e dificuldade em relação a sair das salas e a levar as crianças aos espaços externos da instituição para explorar o movimento, principalmente com as turmas formadas por crianças de menor idade.
19 Concepção de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Deve possibilitar ao professor olhar a sua prática e estabelecer algo para melhorar as suas próximas práticas pedagógicas; • Formação <i>in loco</i> são importantes e precisam ser mais específicas; • A formação continuada é extremamente importante para os professores da educação infantil, pois lhes permite estar em constante busca, em constante aprimoramento e em constante avaliação do trabalho; • A formação continuada precisa ser favorável às demandas do professor e considerar a realidade do seu trabalho, com as suas dificuldades e com as maiores necessidades das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar no Quadro 5, os gestores apontaram algumas carências em relação às formações continuadas ofertadas pelo município e pela própria instituição de ensino, principalmente no que diz respeito ao trabalho com o movimento corporal, pois, no momento da pesquisa, não havia qualquer proposição de formação continuada voltada a essa temática.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi em relação à falta de formações específicas para os professores da educação infantil. Isso denota a realização de formações desarticuladas com o trabalho pedagógico dos professores que atuam nessa etapa de ensino, impossibilitando a importante conexão que deve ser estabelecida entre teoria e prática.

A nosso ver, a educação infantil é uma etapa de ensino na qual as crianças apresentam muitas especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento, o que exige uma forma específica de organização do trabalho docente. Nesse sentido, julgamos ser necessária uma formação específica aos professores que ali atuam, de modo a considerar as especificidades que envolvem os inúmeros aspectos abarcados pelo trabalho pedagógico com as crianças pequenas, sem perder de vista todas as peculiaridades dessa etapa de ensino, inclusive a indissociável relação entre o cuidar e o educar.

Com o intuito de compreender a visão dos professores acerca da formação continuada realizada no município, como também o trabalho pedagógico deles com o movimento corporal, apresentamos, na sequência, uma síntese das respostas dos professores ao questionário 1. Para tanto, elaboramos quatro quadros, com conteúdo assim dividido: no Quadro 6, apresentamos os perfis formativo e profissional dos docentes entrevistados; no Quadro 7, alguns aspectos pedagógicos; no Quadro 8, alguns dados referentes às formações continuadas; por fim, no Quadro 9, alguns aspectos direcionados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com o movimento corporal.

Quadro 6 – Perfis formativo e profissional

Questionário 1 aplicado aos professores: perfis formativo e profissional	
1 Nome	-
2 Idade	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 25 e 51 anos
3 Turmas em que os professores atuavam	<ul style="list-style-type: none"> • 2 professores estavam no infantil I • 7 professores estavam no infantil II • 1 professor atuava no infantil II e no infantil III • 1 professor estava no infantil III • 1 professor estava em mudança de função
4 Professores que cursaram a modalidade Normal (magistério)	<ul style="list-style-type: none"> • 10 professores cursaram • 2 não cursaram
5 Curso de graduação	<ul style="list-style-type: none"> • 9 professores eram graduados em Pedagogia • 2 professores apontaram cursos de especialização, mas não especificaram o seu curso de graduação; no entanto, em apresentações ao longo da proposta formativa, confirmaram ter graduação em Pedagogia. • 1 professor estava cursando Pedagogia
6 Atuação na Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • 1 professor atuava há 2 anos • 4 professores atuavam há 7 anos • 1 professor atuava há 9 anos • 1 professor atuava há 10 anos • 2 professores atuavam há 12 anos • 1 professor atuava há 13 anos • 1 professor atuava há 14 anos • 1 professor atuava a 17 anos
7 Ocupação, no âmbito educativo, de algum cargo para além da ação em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhum dos professores
8 Processo de formação inicial (presencial ou a distância). Disciplinas específicas sobre a educação infantil que contemplaram o aspecto do movimento.	<ul style="list-style-type: none"> • 6 professores com formação inicial a distância • 2 professores com formação inicial presencial • 4 professores não responderam se a formação inicial foi presencial ou a distância • Disciplinas relacionadas ao desenvolvimento infantil, mas que pouco contemplaram o movimento
9 Atuação em turmas com crianças de 0 a 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • 10 professores atuaram em todas as turmas • 1 professor atuou somente no infantil III • 1 professor atuou nas turmas de infantil II e III

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere ao perfil formativo dos professores entrevistados, podemos observar que todos eles apresentavam uma carga formativa muito importante para atuar com as crianças pequenas, pois, além de 10 dos 12 professores terem cursado a modalidade Normal, 11 docentes já haviam concluído o curso de Pedagogia e um estava cursando-o. O tempo de experiência dos professores na educação infantil também é outro ponto a se destacar, já que a grande maioria indicou trabalhar nessa

etapa de ensino há muitos anos, o que denota grande experiência na área. Outro aspecto relevante se remete ao fato de que os professores relataram certa carência de disciplinas que abordassem temáticas referentes ao movimento corporal na educação infantil em suas formações iniciais. Sendo assim, podemos dizer que esses profissionais **atendiam** a um importante requisito de formação inicial, já que, além da modalidade Normal, foram cursar a graduação em Pedagogia, a fim de ampliar, ainda mais, seus conhecimentos para atuar com as crianças pequenas.

Quadro 7 – Aspectos pedagógicos

Questionário 1 aplicado aos professores: aspectos pedagógicos	
10 Concepção de criança e de educação	<ul style="list-style-type: none"> • Criança: criança em desenvolvimento psicológico e intelectual; a criança não nasce pronta, desenvolve-se por meio da interação e precisa de muitos estímulos; a criança é um sujeito social e histórico e pertencente a uma sociedade, a uma cultura; o seu desenvolvimento depende do lugar que ocupa na sociedade; criança como ser pensante e autônomo. • Educação: professor capaz de entender as dificuldades da criança e a necessidade de aprender; a educação se remete ao processo de ensino e de aprendizagem; educação que leva a criança ao desenvolvimento.
11 Conhecimentos que devem ser trabalhados com as crianças na educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos relacionados ao comportamento. • Conhecimentos básicos, de autonomia; nome. • Família; consciência corporal. • Coordenação motora. • Construção da identidade. • Aspectos social, emocional e cognitivo, fala e habilidades físicas e motoras. • Conhecimentos relacionados ao desenvolvimento psicomotor. • Conhecimentos que constam na proposta pedagógica. • Conhecimentos atrelados a princípios e a valores para se viver em sociedade, mas a função da escola é transmitir o conhecimento científico.
12 Concepções de formação continuada e sugestões de organização	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções: processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes; a formação continuada deve ser realizada com o objetivo de ajudar os professores a compreender como se trabalha na educação infantil; trabalho de reflexão sobre a prática; não deve ser um meio de amontoar cursos, palestras e seminários; formação continuada para ampliar o conhecimento docente; processo permanente e de valorização profissional. • Sugestões: formações mais objetivas; enfoque principal na educação infantil de modo a atrelar teoria e prática; mais formações práticas; formações relacionadas à realidade dos professores e que os auxiliem em suas dificuldades; formações específicas para cada faixa etária e que tragam novos conhecimentos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre os aspectos pedagógicos, conforme o Quadro 7, ressaltamos que os professores compreendiam a criança como um sujeito histórico e social que se encontra em desenvolvimento, necessitando de estímulos para aprender e para se desenvolver.

Já a educação foi entendida como a instância promotora do processo de ensino e de aprendizagem; aquela que leva a criança a esse desenvolvimento e que deve promover às crianças conhecimentos relacionados à construção da identidade humana.

No que se refere à formação continuada, para os professores, ela deve ser um processo permanente e constante, com o intuito de promover a reflexão sobre a prática pedagógica, culminando na valorização dos profissionais que atuam na educação infantil. Como sugestões, ressaltaram a necessidade de formações específicas para a creche e a articulação entre a teoria e a prática, ponto este demarcado também pelos gestores da instituição em suas respostas.

De modo geral, identificamos, nas respostas dos professores, concepções de criança, de educação e de formação continuada que constituem alguns dos aspectos basilares para o processo de formação humana, os quais, se associados, podem promover uma educação infantil de qualidade. No entanto, algumas respostas vagas nos remeteram à necessidade de estudos mais aprofundados sobre o desenvolvimento infantil e sobre os processos que o envolvem.

Quadro 8 – Dados sobre as formações continuadas

Questionário 1 aplicado aos professores: dados sobre as formações continuadas	
13 Formação contínua desenvolvida pela equipe gestora	<ul style="list-style-type: none"> • Respostas divergentes: • Positivas: atende às necessidades em termos de suporte e de apoio; a equipe tem oferecido muitos cursos de formação continuada; oferecem formação na medida do possível, mas a mudança anual de turmas e de professores dificulta o trabalho; propõe cursos que auxiliam na prática; as formações ofertadas pela equipe atendem às necessidades dos professores e são pensadas para cada faixa etária; realizam formações na medida do possível e de acordo com a realidade objetiva da instituição. • Negativas: muitas vezes, as formações são repetitivas e não muito produtivas, pois são temas que não dialogam com a faixa etária em questão; os gestores somente repassam informações; a equipe gestora não realiza formações continuadas.
14 Realização dos momentos de formação continuada disponibilizados pela Secretaria de Educação Municipal de Paçandu	<ul style="list-style-type: none"> • Formato não presencial: realização das formações de modo <i>on-line</i>; <i>lives</i>, palestras, cursos e seminários, por vezes, com os mesmos assuntos. • Formato presencial: agrupamento de todos os professores do município que atuam na educação infantil para assistir a palestras relacionadas à teoria que norteia os trabalhos no município, com duração de 8 ou de 4 horas; por meio de palestrantes que trazem conteúdos, por vezes, repetitivos; são realizadas no início do ano letivo, no retorno do recesso escolar e ao longo do ano; ocorrem duas vezes ao ano, no começo e no meio do ano letivo; juntam-se todos os profissionais da educação para assistir, muitas vezes, a palestras com convidados pela Secretária de Educação; são ofertados cursos; roda de estudos nas instituições; ocorre nos salões paroquiais, geralmente com todos os professores do município, mas, por vezes, não são formações proveitosas, pois nem sempre são totalmente voltadas à educação infantil.

15 Número de horas de formação que deve ser ofertado pelo município durante o ano letivo e efetivação dessa formação	<ul style="list-style-type: none"> • A cada dois anos, devem ser ofertadas 80 horas para progressão salarial de 3%, a qual, inclusive, está em atraso; o município disponibiliza as 80 horas a cada dois anos; todos os cursos ofertados têm uma carga horária adequada para que possa ser contabilizada para a elevação salarial; cursos que são ofertados por outras instituições educativas também são contabilizados.
16 Formação continuada ofertada pelo município para a educação infantil em nível específico ou geral ¹³⁷	<ul style="list-style-type: none"> • Mais voltada à educação infantil e para as crianças especiais. • Na maioria das vezes, é voltada para a educação infantil, mas já tivemos muitos assuntos que também envolveram a educação básica. • Em muitas das vezes, não se aproveita muito, pois são propostas que não contemplam só a educação infantil, mas outras etapas da educação. • Muitas das vezes, é ofertada em nível mais geral. • Propõe cursos voltados para a educação infantil, embora, às vezes, os conteúdos sejam mais para o infantil IV e para o infantil V. • Em nível geral. • Raramente, é algo voltado para a educação infantil; sempre é mais geral.
17 A formação continuada ofertada pelo município, da forma que ocorre, atende a todos os aspectos da educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Sete professores responderam que sim, justificando que essas formações sempre buscam contemplar as especificidades do trabalho na educação infantil. No entanto, ressaltaram que repetem conteúdos. Para eles, os cursos são bons, porém alguns são repetitivos; deveriam trazer mais experiências práticas; seria importante ter uma formação baseada na teoria e na prática com sugestões. • Cinco professores responderam que não, justificando que são propostas que não dialogam com a realidade encontrada em sala de aula; é algo bem resumido e não abrange todas as especificidades da educação infantil.
18 Os momentos de formação continuada ofertados pelo município são proveitosos e realizados de forma a refletir na melhoria da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os professores responderam que sim, mas apresentaram algumas ressalvas. Alguns disseram que sempre há novidades e formas diferentes para a atuação em sala de aula; outros ressaltaram que, às vezes, sim, outras, não; quando atendem às expectativas dos professores é algo positivo; são proveitosos, porém os professores aproveitam somente o que dá para ser realizado em suas turmas; algumas formações foram bem proveitosas e outras foram muito generalizadas, não focando a educação infantil; falta novidade; são passados muitos conteúdos em um curto período de tempo.
19 Momentos de formação continuada ofertados pelo município que foram qualitativos e não qualitativos para a ação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitativos: cursos sobre musicalização e matemática na educação infantil; formações realizadas com todas as instituições de educação infantil organizadas por faixa etária; momentos de compartilhamento de experiências, de contação de histórias e de materiais para trabalhar em sala; estudos sobre educação inclusiva; estudos sobre neurociência. • Não qualitativos: aquelas que se repetem; formações voltadas à realização de trabalhos utilizados para outros fins que não sejam a ação em sala de aula; palestra sobre impostos.
20 Maneira como a formação continuada é ofertada pelo município e algumas sugestões qualitativas dessas formações	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores julgaram adequada a maneira como a formação ocorria no município, no entanto, apontaram algumas sugestões de melhoria: poderia ser realizado um levantamento para saber quais são as dificuldades dos professores, para propor uma formação que venha atender ao anseio dos docentes; o município poderia ter um local preparado para atender aos professores para eventos pedagógicos, cursos etc.; partindo de atividades que explorem a importância do movimento para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil; as formações continuadas deveriam ter mais participação do público-alvo, com dinâmicas e brincadeiras para que ele não seja apenas

¹³⁷ Nas respostas a essa questão, observamos certa divergência, no entanto, a grande maioria dos professores (oito) respondeu que as formações ocorriam, predominantemente, em nível mais geral.

	ouvinte; formações envolvendo mais práticas e partilha de experiências; falta novidade para as metodologias e para as práticas em sala de aula.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as formações continuadas realizadas pelo município e/ou pela equipe gestora, os professores apresentaram algumas respostas divergentes. Alguns disseram que as formações ofertadas pela equipe gestora são positivas, enquanto outros disseram ser negativas. No entanto, no Quadro 5, podemos observar que os gestores disseram não ter realizado qualquer proposição autônoma de formação continuada no ano da realização da pesquisa, seguindo apenas as formações ofertadas pelo município. Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de os professores demarcarem que as formações continuadas ofertadas pelo município ocorriam, principalmente, no início e no meio do ano letivo, por meio de palestras expositivas direcionadas a todos que atuam na educação. Demarcamos, mais uma vez, nossa defesa de que esse processo deve ser contínuo, *in loco* e que deve ter proximidade com a realidade de atuação desses docentes, o que acreditamos não ser possível por meio das formações mencionadas pelos participantes da pesquisa.

Para nós, também é importante destacar as sugestões de melhoria colocadas pelos professores em relação às formações ofertadas pelo município. Em suma, os docentes mostraram a necessidade de as formações dialogarem com as dificuldades objetivas encontradas na prática pedagógica da creche, atendendo aos seus anseios, com locais próprios e que deem aos professores a possibilidade de participarem ativamente desses processos formativos, por meio de partilha de experiências, de dinâmicas, de brincadeiras, dentre outros. Mais uma vez, nas respostas dos professores, observamos a necessidade de um processo de formação continuada que reforça a nossa proposição, pois acreditamos ser essencial que os professores, além de serem ouvintes, sejam sujeitos ativos, aptos a aprender e a ensinar no processo formativo.

Quadro 9 – Aspectos direcionados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com o movimento corporal

Questionário 1 aplicado aos professores: aspectos direcionados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com o movimento corporal	
21 Estudos sobre o movimento durante os momentos de formação continuada ofertados pelo município	<ul style="list-style-type: none"> • Nas formações <i>on-line</i>, não foram providos debates sobre o movimento; são realizados estudos, mas muito pouco frequentes; formações mais voltadas à teoria, com pouca atenção à prática. • Aspectos levantados pelos estudos sobre o movimento realizados pelo município: como trabalhar o corpo e como movimentá-lo; corpo e movimento e fazer trabalhos com a criança, brincar, saltar, pular, rolar e arremessar; coordenação motora fina e grossa.

<p>22 Conceito de movimento corporal na educação infantil e possíveis dúvidas dos professores sobre o tema¹³⁸</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito: o movimento é muito importante para o desenvolvimento da criança; as crianças usam os movimentos para expressar suas emoções, pensamentos, sentimentos e para comunicar-se; por meio do movimento, é possível detectar as dificuldades da criança; é de fundamental importância para a criança promover a construção da sua própria identidade e da autoimagem, por meio do conhecimento sobre o seu corpo, desenvolvendo, assim, suas capacidades motoras e outros aspectos importantes; o movimento corporal na educação infantil é importante, pois, desde quando a criança nasce, ela usa seu corpo para interagir com as pessoas e com o ambiente.
<p>23 Sugestões para tornar a prática pedagógica com o movimento corporal ainda mais qualitativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pular corda, amarelinha, esses movimentos são essenciais para ajudar as crianças no futuro, como, por exemplo, para aprender a ler e a escrever. • Participação e envolvimento do professor juntamente com a criança, tornando a atividade mais segura para a criança e, dessa forma, o professor intervirá nos movimentos realizados inadequadamente. • Atividades de estimulação; elaboração de recursos didáticos que possam ser usados para explorar o movimento em decorrência da escassez de recursos no setor educacional público. • Explorar mais o corpo e menos o papel. • Realização de atividades no macroespaço. • Propor atividades e brincadeiras para cada faixa etária, compartilhar experiências já realizadas; brincadeiras que envolvam a interação social. • Realizar atividades realmente planejadas para que ocorra o desenvolvimento de forma sistematizada, e não fazer qualquer atividade só por fazer; formação unindo teoria e prática, que traga sugestões que possam ser realizadas na prática pedagógica. • Ações envolvendo pilates adaptado, alguns movimentos de lutas corporais, como judô, muay thay, yoga, natação, pois sabemos de seus benefícios.
<p>24 Realização de atividades com o movimento na prática pedagógica presencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de movimento: exploração do movimento em todos os espaços da instituição por meio de brincadeiras, como chutar bolas, corrida do saco, pular, amarelinha das cores, circuito motor, cama de gato, boliche. • Por meio de músicas dentro da sala, situação em que as crianças batem palmas ou realizam movimentos corporais; no pátio, com brincadeiras de roda; no parque, brincando de subir e de descer as escadas, alternando os pés. • Música trabalhando nomes, esquema corporal, coordenação motora. • Contação de história, brincadeira de faz de conta com objetivos diversos. • Minhocão ou uma sequência de cadeiras com colchonetes. Brincadeira com uma bolinha, pode ser de papel, e um colchonete, na qual as crianças poderão passar por um minhocão e pular para bater a mão na bolinha e rolar ou dar cambalhota no colchonete. • Danças ao som de músicas que exploram o esquema corporal, exemplo “estátua”, “cabeça, ombro, joelho e pé” etc. • Circuito com bolas, cones e cordas. • Ginásticas e “chefinho mandou fazer movimentos”. • Alongamentos e aquecimentos, brincadeiras de roda, músicas cantadas. • Brincadeiras com o recurso da bola, como futebol, batata-quente, bola ao cesto. • Brincadeiras com cordas: passar por cima, por baixo, andar por cima da corda, pular.

¹³⁸ Em resposta a esse questionamento, não foram apontadas dúvidas; apenas o interesse dos professores em saber mais sobre o assunto.

<p>25 Organização do trabalho pedagógico com o movimento no ensino não presencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira de boliche. • No ensino remoto, há a adaptação das atividades e dos recursos para que as crianças realizem as atividades em casa. • Há a postagem de músicas e de brincadeiras que contemplam o movimento, tudo que possa ser realizado de forma simples pelos pais, porém que seja muito rico para a criança. • Superficial, pois os pais não têm o mesmo conhecimento que os professores para realizar a atividade. • Por meio do campo de experiência: corpo, gestos e movimentos. • Propondo atividades lúdicas, como circuitos e percorrer obstáculos. • São realizadas brincadeiras de movimento: dança das cadeiras e circuito motor, no entanto, não há resposta satisfatória da família. • Com atividades mais lúdicas, como brincadeiras e músicas. • No planejamento diário, sempre há música para realizar os gestos e os movimentos conforme a letra pede, alongamentos, aquecimentos, brincadeiras com recursos, como peteca que construímos, pipa, corda e bola.
<p>26 Análise das ações que envolvem o movimento já executadas com as crianças como forma de se autoavaliar e de repensar o planejamento e exemplo de uma atividade com o movimento que foi desenvolvida positivamente e contemplada no planejamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise • São feitas as atividades com o movimento repetidas vezes, porque existem crianças que não conseguem realizar uma determinada atividade. • Pelo movimento, dá para avaliar se a criança possui coordenação motora fina, lateralidade, atenção, equilíbrio; o movimento está direcionado a todos os planos de aula. • É realizada uma análise sempre, pois, a partir da evolução da criança, as próximas atividades são pensadas, norteando o planejamento. • Para passar para outra atividade, temos que saber se a criança já conseguiu aprender para propor outra mais complexa, com mais conhecimentos. • O objetivo da atividade é o desenvolvimento da criança, e não o fazer por fazer. • São atividades, muitas vezes, que pensamos ser muitos simples, mas, para o desenvolvimento da criança, são de suma importância. • É importante ver o aluno progredir, evoluir e desenvolver, e é necessário repensar a prática. • Exemplos • Estava trabalhando com o conteúdo “meios de transporte”, então, traçamos uma linha no chão para a criança brincar empurrando um carrinho sobre a linha; depois, pedi para que ela andasse sobre a linha e ela conseguiu. • Atividade do espelho: primeiro, temos que colocar a criança em frente ao espelho para ela se familiarizar com o seu corpo e, depois, aos poucos, vamos propondo mais conhecimentos, como as partes do corpo, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a fala e outros aspectos. • Rolar o corpo da criança. • Circuito motor: durante a atividade, as professoras perceberam que algumas crianças não pulavam com os dois pés e isso só foi possível com essa atividade, que é feita individualmente, pois, em atividades coletivas, é quase impossível avaliar esses detalhes. • Ginástica historiada tem movimentos que trabalham o corpo inteiro. • Andar sobre uma corda. • A atividade avaliada foi a amarelinha: no primeiro momento, a criança não conseguia pular com um pé só e, em outro momento, foi possível ver que ela já conseguia pular. • Atividades de movimento para um bebê que tinha os movimentos comprometidos por falta de estímulos dos pais.
<p>27 Realização de mediações em propostas de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nas atividades de bola, de jogar um para o outro, às vezes, eles querem a bola só para si, então, conversamos com a criança que é dupla,

atividades que envolvem o movimento corporal	<p>explicando que não é só para ela a bola e como devem jogá-la: passar a bola sobre a cabeça e passar a bola por baixo, entre as pernas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por exemplo, se vamos realizar uma cama de gato, eu passo por baixo, arrastando-me para a criança ver como deve ser feito, depois, peço para a criança ir. Sempre mediando, auxiliando. • Quando é necessário intervir, eu realizo a mediação, mas nem sempre é necessário utilizar um material diferenciado; quando o é e não tem nada adequado no CMEI, vou providenciar para atender à necessidade da criança. • Muitas das vezes, utilizamos material próprio, pois, na escola, não há muitos; é utilizado muito material reciclável. • O professor tem que ser o mediador, principalmente na educação infantil, que varia a faixa etária. O professor mostra o caminho e a criança, suas dificuldades. Muitas das vezes, utilizamos recursos do CMEI, caso não tenha, nós confeccionamos nossos próprios recursos. • Devemos mediar as brincadeiras como forma de ensinar da forma correta. • Brincando junto com as crianças. • Muitas vezes, precisamos auxiliar nossos alunos nas realizações das atividades. • Muitas vezes, é confeccionado algum material para a realização da mediação. • Em qualquer atividade a ser realizada, estou mediando, principalmente atividade que envolve o movimento, controlando as crianças para não se machucarem. O professor precisa estar junto nesse momento; é importante para o desenvolvimento do aluno.
28 No dia a dia da creche, as crianças aparentam gostar das atividades que envolvem o movimento e qual é a postura adotada quando elas se negam a participar das atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Elas gostam muito; se a criança não quiser participar, conversamos com ela. • Elas gostam, liberam a energia, veem o amigo fazendo e querem fazer também. Caso alguma criança se recuse, eu tento realizar o movimento junto com ela, segurando na mão, incentivando e motivando. • As crianças amam as atividades de movimento, pois lhe possibilitam extravasar sua energia e, quando uma criança fica mais acanhada e não quer participar, sempre a estímulo a tentar realizar a atividade ou peço a um coleguinha que a convide; se, mesmo assim, ela se negar, respeito a sua vontade, mas sempre a provocando a brincar com os demais. • São atividades em que elas se sentem livres para expressar as suas emoções. Não insistir, dar a ela o tempo necessário para se interessar pela atividade, quem sabe, na próxima vez, ela participa. • Usar a técnica da persuasão, conversando com a criança. • Proponho mostrar como deve ser realizado e mostrar que é divertido. • São momentos em que elas vão para o pátio da escola e ocorre uma socialização com outras crianças, difícil as crianças na faixa etária com que trabalho não quererem realizar esse tipo de atividade; quando tem a recusa, tento saber o motivo e estímulo a realizar a atividade. • Elas amam atividades de movimento, elas se sentem livres e a alegria é nítida em seus rostinhos. Quando uma criança se recusa a realizar a atividade, no primeiro momento, peço que ela se sente e observe como seus amigos realizam e é incrível como ela se sente motivada a pedir para participar também da atividade. • As crianças estão sempre dispostas, pois é diferente e sempre uma novidade. Quando algum aluno se recusa a brincar, converso com a criança sobre a importância da atividade e sempre a deixo do meu lado, pois também pode ser timidez; deixo-a observar como funciona a brincadeira e escolher se quer realizar ou não, sempre incentivando e realizando as atividades junto com os alunos.
29 Dificuldades encontradas no momento de realizar	<ul style="list-style-type: none"> • Elas dão outras alternativas para realizar com mais precisão. • Geralmente, a dificuldade encontrada é quando nos deparamos com alguma criança que apresenta dificuldades significativas, então,

as atividades com o movimento corporal na prática pedagógica e medidas tomadas pela equipe gestora e pelo município para saná-las	<p>converso com a equipe pedagógica que sempre busca ajudar nos encaminhamentos para sanar a dificuldade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de material adequado, conversando com a equipe, mas sabemos que não depende só deles, mas de recursos que não são suficientes para suprir tudo que é necessário para realizar as atividades. • As maiores dificuldades são os espaços e os horário que são sempre limitados, na maioria das vezes, não há o que fazer, já que os espaços são poucos, os horários são curtos devido ao grande número de turmas e o que nos resta é nos adaptarmos à realidade de cada CMEI. • Espaço, rotina escolar não flexível. • Já me deparei com criança no infantil III que não sabia pular, então, precisei entrar com estímulos nesse âmbito. • Alguns professores relataram não ter dificuldades.
30 Conteúdos sobre o movimento que os professores gostariam de saber e como gostariam que a formação fosse realizada	<ul style="list-style-type: none"> • Mais sugestões de atividades. • Aprender outras brincadeiras que envolvam movimento, outros recursos e outras técnicas. • Acho interessante o movimento dentro de cada fase do desenvolvimento de 0 a 3 anos, enfatizando as estimulações motoras específicas para cada faixa etária. E gostaria que tivéssemos teoria e prática juntas. • Gostaria de mais conhecimentos sobre o movimento, como atividades lúdicas, brincadeiras e jogos, técnicas de contação de histórias e confecções de materiais para trabalhar com as crianças. • Não só falar, mas mostrar e fazer; mostrar os aparelhos da psicomotricidade e como funcionam e para que serve cada item, falar da pedagogia do movimento lúdico. • Experiências realizadas que deram certo e que nos auxiliem em nossas práticas em sala de aula. • Psicomotricidade na educação infantil. • Ampliar os conhecimentos sobre o movimento na educação infantil. • Gostaria de saber quais são os benefícios da prática do movimento de acordo com cada faixa etária e metodologias e práticas funcionais que sejam novidades para nós, professores, e entender, mais a fundo, como proceder com o movimento de acordo com a nossa realidade e com os nossos recursos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o desenvolvimento, na creche, de práticas pedagógicas envolvendo o movimento corporal, os professores destacaram ser essencial tal aspecto para o desenvolvimento infantil e caracterizaram o movimento como de suma importância para a formação das crianças em todos os seus aspectos. Os docentes demarcaram, ainda, que as formações continuadas sobre essa temática ofertadas pelo município ocorriam com pouca frequência e enfatizaram, mais uma vez, a falta de relação entre teoria e prática. A realização dessas formações foi uma das sugestões apontadas pelos docentes no intuito de tornar a prática pedagógica com o movimento corporal ainda mais qualitativa.

A realização de práticas pedagógicas envolvendo o movimento corporal foi apontada por todos os professores, que demarcaram executar inúmeras atividades qualitativas, o que denota que todos eles, no dia a dia da creche, desenvolviam com as crianças um trabalho pedagógico com o movimento corporal, o qual fazia parte de seus

planejamentos e de suas reflexões. Eles destacaram também uma série de conteúdos envolvendo o movimento corporal que gostariam de aprender; em suma, esses conteúdos se voltavam à relação entre teoria e prática.

Posto isso, fizemos uma análise dos dados gerados a partir das respostas dos participantes da pesquisa e organizamos uma relação com as principais necessidades formativas da equipe gestora e dos professores. No Quadro 10, apresentamos as necessidades formativas expostas pelos integrantes da equipe gestora.

Quadro 10 – Principais necessidades formativas apontadas pela equipe gestora durante a entrevista

Necessidades formativas: equipe gestora
<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada que seja desenvolvida dentro e pela instituição de ensino. • Formação contínua específica sobre o movimento corporal infantil, pois não foram desenvolvidas formações sobre esse tema. • Formação contínua <i>in loco</i>, que ocorra tendo em vista as necessidades locais. • Estudar as concepções de criança e de educação e compreender a necessidade dos conceitos científicos, segundo a Teoria Histórico-Cultural, apontada pelas entrevistadas como aquela que guia os trabalhos no município. • Estudos de temas específicos ligados à educação infantil que coadunem com a prática pedagógica dos professores, de modo que eles se sintam em atividade no processo formativo. • Formação que relacione teoria e prática. • Recursos pedagógicos para explorar o movimento. • Organizar práticas pedagógicas que envolvam o movimento com as crianças, em razão do número elevado de alunos por sala ou resistência dos professores para explorar as áreas externas da instituição.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme ilustra o Quadro 9, as respostas das entrevistas com a equipe gestora apontaram a necessidade de formações continuadas desenvolvidas dentro da instituição e não somente a nível de município, ou seja, formações *in loco*. Além disso, observamos uma grande carência de formações voltadas ao movimento corporal, apontando a necessidade de mais estudos sobre essa temática. Outro ponto destacado foi a demanda por formações que estabeleçam relações entre teoria e prática, de modo a considerar a realidade objetiva que envolve o trabalho dos professores, e que sejam específicas para a creche, contemplando suas especificidades. Anseia-se por formações que permitam aos professores serem também protagonistas do processo formativo, ensinando seus pares e aprendendo com eles, de forma colaborativa.

Em seguida, no Quadro 11, podemos observar as necessidades formativas apontadas pelos professores.

Quadro 11 - Principais necessidades formativas apontadas pelos professores em resposta ao questionário 1

Necessidades formativas: professores
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os conhecimentos essenciais a serem trabalhados na educação infantil, seguindo os princípios da perspectiva Histórico- Cultural, atrelando-os à prática pedagógica. • Formações mais objetivas, que apontem o que os professores devem fazer. • Formações relacionadas à realidade objetiva dos professores, que os auxiliem em suas dificuldades, que valorizem a profissão docente e que lhes façam sentido. • Formações que façam sentido aos professores e que não sejam realizadas apenas com o intuito de cumprimento de horas. • Formação que seja oferecida pelos gestores da instituição; uma formação específica que atenda às necessidades locais. • Local específico para a realização das formações a nível de município. • Formação baseada na teoria e a na prática, com sugestões práticas. • Formação que aborde as especificidades da educação infantil e que ocorra continuamente, de modo a abordar os temas com tempo suficiente, e não em apenas algumas horas, trazendo novos conhecimentos e experiências. • Formação que tenha como base a prática pedagógica dos professores, de modo a dar voz a eles, permitindo que expressem suas dificuldades, a fim de que os estudos dialoguem com a sua realidade. • Formação cuja realização permita ao professor participar ativamente do processo formativo, não sendo, apenas, um mero ouvinte. • Formação que fale especificamente sobre a importância do trabalho com o movimento corporal na creche. • Formação que aborde o desenvolvimento infantil e o movimento. • Formação com atividades práticas e partilhas de experiências. • Formação que mostre como realizar atividades com o movimento na prática pedagógica, de modo a enfatizar a importância dessas práticas. • Necessidade formativa voltada ao planejamento docente, que indique a importância de se planejar as atividades que envolvem o movimento e que possibilite aos professores refletir sobre suas práticas pedagógicas. • Estudar temas específicos ligados ao movimento na educação infantil, como, por exemplo, o desenvolvimento motor até os 3 anos de vida; modos de realizar a estimulação motora em cada faixa etária; partilha de práticas pedagógicas positivas com o movimento; sugestões de brincadeiras, de jogos e de atividades lúdicas que trabalhem o movimento e que possam ser desenvolvidos de acordo com a realidade da instituição; relação entre teoria, prática e movimento; confecção de materiais para explorar o movimento; os benefícios do movimento para o desenvolvimento infantil em cada faixa etária.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na análise das respostas dos professores, destacamos como necessidade formativa a abordagem de temas que trabalhem, especificamente, conhecimentos voltados ao trabalho na educação infantil, dentre eles o desenvolvimento infantil, à luz da teoria Histórico-Cultural, referencial teórico que guiava o município no momento da pesquisa. Além disso, apontamos, mais uma vez, a necessidade de uma formação específica para os profissionais da creche; formação que parta da realidade objetiva do trabalho desses professores, de modo a auxiliar em suas dificuldades, e que seja *in loco*, isto é, dentro da instituição de ensino, e realizada, ainda, de forma contínua. Ressaltamos também a necessidade de formações com maior duração e que trabalhem profundamente os temas estudados, de maneira a aproximar os professores, permitindo-lhes a

participação ativa durante o processo formativo, aprendendo e ensinando colaborativamente. Destacamos, ainda por cima, a demanda por formações específicas sobre o movimento corporal na creche. De modo geral, enfatizamos a importância desse aspecto para o desenvolvimento das crianças e a importância do planejamento para a realização de práticas pedagógicas proíficas não somente com o movimento, mas com todos os aspectos abarcados pelo trabalho pedagógico na educação infantil.

Em suma, podemos dizer que as demandas formativas apontadas tanto pela equipe gestora quanto pelos professores que participaram da pesquisa indicam as mesmas carências formativas e expressam a necessidade de uma formação que seja desenvolvida *in loco*, contínua e colaborativamente. Essas necessidades eram voltadas ao âmbito geral das formações continuadas e, especificamente, ao trabalho com o movimento corporal na educação infantil. Partindo dessas necessidades, organizamos nossa proposta formativa de uma formação contínua colaborativa *in loco*, tendo em vista a realização de encontros presenciais e de leituras complementares.

Nossa proposta formativa foi organizada em 11 encontros presenciais e um não presencial. Em cada encontro presencial, foram discutidas diferentes temáticas, mas todas elas atreladas ao trabalho com o movimento na educação infantil, levando em conta a intencionalidade de práticas pedagógicas mais qualitativas com as crianças, possibilitando-lhes, desse modo, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Para cada encontro presencial, foi selecionado um texto complementar, a fim de embasar as discussões propostas naquele momento, o qual era disponibilizado aos participantes semanas antes do início da proposta formativa. Para cada um entregamos uma pasta personalizada com o nome da proposta formativa contendo os textos impressos e enumerados como também um material para anotações. Ressaltamos que os textos foram escolhidos de acordo com as necessidades identificadas por meio da análise das respostas aos questionários e às entrevistas, que, de forma reiterada, trouxeram uma demanda por estudos que relacionassem teoria e prática. Além disso, muitos professores manifestaram a necessidade de estudos mais práticos sobre o movimento, contendo sugestões de atividades; no entanto, entendemos que, em uma formação continuada, é primordial amparar a prática pedagógica em aspectos teóricos, em uma relação dialética. Acreditamos que, dessa forma, a prática pode tornar-se mais qualitativa, tendo como respaldo princípios teóricos.

6.3 PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA

Nossa proposta formativa foi organizada com base nas principais necessidades apontadas pelos professores que participaram da pesquisa. Buscando atender aos anseios do grupo por meio de estudos, nossa formação contínua colaborativa *in loco* foi estruturada em 11 encontros presenciais e um não presencial, sendo que a finalidade deste foi a resposta aos questionários 1 e 2 por parte dos docentes.

Para cada encontro, organizamos uma temática, seguida de uma questão orientadora, um objetivo, uma metodologia e um material de apoio disponibilizado, com antecedência, aos participantes, pois o intuito de nossa proposta não era fazer a leitura desses materiais durante os encontros, mas discuti-los coletiva e colaborativamente, relacionando-os a aspectos da prática pedagógica com o movimento corporal. O primeiro encontro presencial de nossa proposta formativa aconteceu no dia 08 de setembro de 2021; já o último foi realizado no dia 30 de setembro de 2021.

Cada encontro durou, aproximadamente, 2 horas e contou com as participações dos professores e, em poucos momentos, da equipe gestora, que não pôde comparecer assiduamente, porque estava realizando atendimento aos pais das crianças para o retorno do ensino presencial, previsto para iniciar nos dias seguintes ao fim da proposta formativa. Reforçamos que nosso intuito era promover um encontro semanal, do qual participariam a direção, a coordenação e a orientação (equipe gestora) da instituição. No entanto, em decorrência do retorno presencial das crianças à escola, houve uma alteração de cronograma: foram realizados de dois a três encontros por semana, com o intuito de antecipá-los.

Na sequência, descrevemos como se deu a realização desses encontros e registramos nossa avaliação sobre cada dia. Para tanto, a descrição de cada encontro segue a seguinte estrutura: quadro de apresentação; roteiro de estudo que guiou nossas discussões; apresentação da temática; questão orientadora; objetivo; material de apoio; descrição metodológica dos acontecimentos; avaliação; aprendizados relacionados ao tema.

PRIMEIRO ENCONTRO - 08/09/2021**Quadro 12** – Apresentação geral do primeiro encontro

Título	Questão orientadora	Objetivo	Metodologia	Material de apoio
Necessidades formativas docentes: a prática pedagógica com o movimento na educação infantil	Quais são as principais dificuldades em desenvolver uma prática pedagógica qualitativa com o movimento na creche?	Discutir coletivamente o movimento e a prática pedagógica dos professores, bem como as suas dificuldades no momento de realização das atividades.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos participantes; • Apresentação da proposta formativa e do cronograma de estudos; • Breve síntese dos textos a serem estudados; • Problematização; • Roda de conversa para falar sobre as dificuldades em desenvolver o movimento na prática pedagógica, trazendo as repostas obtidas por meio dos questionários e das entrevistas; • Tarefa: pensar em uma prática pedagógica difícil com o movimento, na creche. 	Apresentação geral da proposta formativa

Fonte: Elaborado pela autora.

Roteiro de estudos: discussão da organização geral da proposta formativa, conforme mostra o Quadro 13.

Quadro 13 – Organização geral da proposta de formação contínua colaborativa *in loco*

Encontro	Título	Questão orientadora	Objetivo	Metodologia	Material de apoio
1.º	Necessidades formativas docentes: a prática pedagógica com o movimento na educação infantil	Quais são as principais dificuldades em desenvolver uma prática pedagógica qualitativa com o movimento na creche?	Discutir coletivamente o movimento e a prática pedagógica dos professores, bem como as suas dificuldades no momento de realização das atividades.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos participantes; • Apresentação da proposta formativa e do cronograma de estudos; • Breve síntese dos textos a serem estudados; • Problematização; • Roda de conversa para falar sobre as dificuldades em desenvolver o movimento na prática pedagógica, trazendo as repostas obtidas por meio dos questionários e das entrevistas; • Tarefa: pensar em uma prática pedagógica difícil com o movimento, na creche. 	Apresentação geral da proposta formativa
2.º	O processo de hominização e o movimento corporal	O movimento corporal foi importante para a evolução humana?	Compreender a essencialidade do movimento corporal para o desenvolvimento filogenético humano em seu processo de hominização	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada do exposto no encontro anterior; • Atividade da partilha de uma prática pedagógica difícil com o movimento na creche; • Mural das ideias centrais do texto; • Trazer apontamentos das partes principais do texto complementar; • Fazer um resgate histórico do desenvolvimento filogenético da espécie humana, enfatizando a importância do movimento. 	ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem . 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1986.
3.º	A importância do movimento no processo de humanização	Qual é a importância do movimento	Compreender a importância do movimento corporal para o	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada do exposto no encontro anterior; 	LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O homem e a cultura . In: LEONTIEV,

		na constituição do homem como sujeito social?	processo de humanização.	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar com os participantes sobre o movimento e sobre o processo de humanização • Vídeos: Crianças criadas por animais: https://youtu.be/pD9v - VZX80 e https://youtu.be/uWY4iEv13lw • Fazer apontamentos acerca dos conceitos centrais trazidos pelo texto, relacionando-os aos vídeos e ao movimento corporal. 	Alexis Nikolaevich. O desenvolvimento do psiquismo . 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.
4.º	A aprendizagem e o desenvolvimento infantil de acordo com a Teoria Histórico-Cultural e a prática pedagógica com o movimento	Qual é a importância do movimento corporal para a formação da criança?	Analisar os princípios da Teoria Histórico-Cultural afetos aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, relacionando-os à prática pedagógica com o movimento corporal.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada do exposto no encontro anterior; • Exposição e conversa sobre alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural atrelados aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, enfatizando a importância do movimento corporal nesse processo; • Discussão da tabela da periodização; • Brincadeira dos recursos para explorar o movimento, desenhar e compartilhar. 	VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. <i>In</i> : VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem . 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-118.
5.º	O desenvolvimento motor da criança no primeiro ano de vida	Quais aspectos são essenciais para a formação da criança e do movimento corporal até o primeiro ano de vida?	Compreender como se dá o desenvolvimento das crianças de até 1 ano de vida e a importância do movimento corporal nesse processo.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada do exposto no dia anterior; • Expor uma apresentação sobre o processo de desenvolvimento das crianças de até 1 ano de vida, ressaltando a importância do movimento corporal nesse processo; • Proposição da brincadeira “verdadeiro ou falso” para o encontro seguinte. 	MUKHINA, Valéria. Desenvolvimento psíquico da criança no primeiro ano. <i>In</i> : MUKHINA, Valéria. Psicologia da idade pré-escolar . São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 73-102.
6.º	O desenvolvimento motor na primeira infância	O movimento corporal faz parte da formação humana na primeira infância?	Analisar como ocorre o desenvolvimento das crianças de 1 a 3 anos de vida e qual é a contribuição do movimento corporal para esse desenvolvimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada das discussões realizadas no encontro anterior; • Roteiro de estudos; • Expor como se dá o desenvolvimento das crianças de 1 a 3 anos de idade e a importância do movimento corporal nesse desenvolvimento; • Dialogar com os professores, trazendo exemplos de práticas pedagógicas; • Dinâmica: verdadeiro ou falso: Escrever três atividades qualitativas que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula com o movimento, dentre as quais uma não teria a realização bem-sucedida, em virtude do período de desenvolvimento das crianças. Os demais participantes têm que adivinhar qual foi essa atividade (dividir os participantes em dois grupos). 	MUKHINA, Valéria. Características da primeira infância. <i>In</i> : MUKHINA, Valéria. Psicologia da idade pré-escolar . São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 103-143.
7.º	As especificidades do trabalho	Quais elementos fazem parte	Analisar alguns elementos norteadores da	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada das discussões realizadas no encontro anterior; 	LIRA, Aliandra Mesomo; SAITO, Heloisa Toshie Irie.

	pedagógico na creche e o movimento corporal	de uma prática pedagógica qualitativa?	prática pedagógica na educação infantil (a rotina, o espaço físico, a importância do brincar e o trabalho com projetos), atrelando-os ao trabalho com o movimento corporal.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de um material contendo a organização do texto; • Apresentação de <i>slides</i>; • Exposição de ideias e diálogos interativos. 	Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias. <i>In</i> : CHAVES, Marta. (org.). Intervenções pedagógicas e educação infantil . Maringá: Eduem, 2012. p. 107-117.
8.º	A importância do planejamento para o desenvolvimento do movimento infantil	Como pensar, organizar e contemplar as práticas pedagógicas com o movimento corporal na educação infantil?	Analisar o planejamento docente, atrelando-o ao trabalho com o movimento corporal.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada do exposto no encontro anterior, articulando ao movimento corporal; • Dialogar sobre os princípios abordados no texto-base sobre a importância do planejamento na educação infantil, relacionando ao trabalho com o movimento corporal; • Dinâmica do conceito. 	OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. <i>In</i> : OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Encontros e encantamentos na Educação Infantil . Campinas: Papirus, 2016. p. 198-228 <i>E-book</i> .
9.º	O movimento e a prática pedagógica nos espaços internos da creche	É possível realizar, dentro da sala de aula, atividades com o movimento corporal com as crianças?	Analisar a importância do desenvolvimento de atividades qualitativas com o movimento corporal nos espaços internos da creche.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada e síntese das ideias centrais discutidas no encontro anterior, enfatizando a importância de se trabalhar com o movimento corporal e de incluir essas ações no planejamento. • Roda de conversa para discutir o texto-base. • Partilha de exemplos de atividades qualitativas, trazidas pelos professores, as quais explorem o movimento corporal das crianças, a fim de serem realizadas nos espaços internos da instituição (salas de aula). 	BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola Infantil. <i>In</i> : CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 67-79.
10.º	O trabalho com o movimento nos espaços externos da creche	Qual é a importância dos espaços externos na realização das atividades com o movimento corporal?	Discutir possibilidades de trabalho com o movimento nos espaços externos da instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada e síntese das ideias centrais discutidas no encontro anterior; • Discussão das ideias centrais do texto em roda de conversa; • Exemplos de atividades de movimento corporal, trazidas pelos professores, para serem desenvolvidas com as crianças e que podem ser realizadas nos espaços externos da instituição (momento prático). 	HORN, Maria da Graça Souza. A solidária parceria entre espaço e educar. <i>In</i> : HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas : a organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13-22. HORN, Maria da Graça Souza. Passos do espaço na trajetória da Educação Infantil. <i>In</i> : HORN, Maria da Graça Souza.

					Sabores, cores, sons, aromas: a organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-38.
11.º	Diálogos sobre o trabalho com o movimento na creche	Como relacionar teoria e prática no trabalho pedagógico na creche considerando o aspectos voltados ao movimento corporal das crianças?	Discutir sobre práticas pedagógicas qualitativas com o movimento corporal na creche considerando a importante relação entre teoria e prática.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Realizar uma síntese das discussões de todos os encontros, ressaltando os aspectos principais de cada material estudado, atrelando-os ao trabalho com o movimento corporal na creche; • Discussão acerca de algumas atividades apresentadas pelo texto-base; • Mural de conceitos: dizer, em uma palavra, o que é o movimento corporal para a educação infantil; • Pensar, coletivamente, com o grupo, quatro atividades com o movimento corporal na creche (uma para o berçário, uma para o infantil I, uma para o infantil II e uma para o infantil III) que envolvam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. 	RABINOVICH, Shelly Blecher. Pequeno catálogo de atividades corporais para a educação infantil. In: RABINOVICH, Shelly Blecher. O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007. p. 89-168.
12.º	Repensando o trabalho pedagógico com o movimento na creche	Como realizar um trabalho reflexivo com o movimento corporal na creche?	Refletir sobre o trabalho pedagógico com o movimento corporal na creche	Preenchimento dos questionários 1 e 2	Questionários 1 e 2

Fonte: Elaborado pela autora.

Descrição das ações executadas no encontro:

No primeiro encontro de nossa proposta formativa, a temática estudada foi esta: “Necessidades formativas docentes: a prática pedagógica com o movimento na educação infantil”. Nosso objetivo foi discutir, coletivamente, o movimento e a prática pedagógica dos professores, bem como as suas dificuldades no momento de realização das atividades. Para tanto, partimos da seguinte questão orientadora: quais são as principais dificuldades em desenvolver uma prática pedagógica qualitativa com o movimento na creche?

No primeiro momento do encontro, apresentamo-nos, relatando nossa trajetória de estudos e de trabalhos ligados à educação infantil. Explicitamos os princípios da proposta formativa que realizaríamos, enfatizando que essa proposição de formação deveria ser realizada com os professores e não para os professores, ressaltando a importância da colaboração de todos.

Em seguida, pedimos aos participantes que se apresentassem um a um e contassem um pouco sobre suas trajetórias com as crianças e sobre seus estudos anteriores na

educação infantil. Solicitamos, também, que indicassem temáticas de interesse dentro dessa área da educação. Muitos temas foram levantados, como, por exemplo, ludicidade, educação especial, movimento corporal, contação de histórias, brincadeiras etc.

Posteriormente, apresentamos aos participantes o cronograma com as temáticas e os textos que seriam estudados ao longo da proposta formativa. Ao discorrer sobre cada temática e sobre cada material de apoio, realizamos, verbalmente, uma síntese dos principais pontos dos materiais, atrelando-os ao trabalho com o movimento corporal na educação infantil. Indicamos, ainda, outros materiais complementares que também tratam das temáticas abordadas.

Após a apresentação da proposta formativa, realizamos uma problematização a fim de conhecer os sujeitos e as suas dificuldades em relação à prática pedagógica com o movimento corporal. Para isso, dialogamos com os professores e com a equipe gestora sobre as principais dificuldades que foram apontadas por eles durante as entrevistas e nas respostas aos questionários, pontuando aquelas que foram mais mencionadas. Dentre elas, destacamos as seguintes: a relação entre teoria e prática, a necessidade de momentos práticos com troca de exemplos de atividades e a necessidade de um processo formativo específico para a educação infantil realizado com base nas necessidades locais. Por fim, pedimos aos professores que, para o próximo encontro, descrevessem, em um papel, uma atividade com o movimento corporal realizada com as crianças na creche que não ocorreu de forma tão qualitativa quanto o esperado e o que impediu essa realização exitosa.

Os resultados alcançados nesse primeiro encontro apontaram que os professores apresentaram muito interesse em buscar novos conhecimentos, a fim de qualificar suas práticas pedagógicas. Destacamos que grande parte dos docentes disse ter não apenas a formação inicial em Pedagogia, mas uma, duas ou mais especializações no campo da educação infantil. Isso demonstrou, mais uma vez, que, possivelmente, todos eles estavam realizando a proposta formativa com o intuito de aprender novos conhecimentos e, conseqüentemente, de qualificar ainda mais suas ações com as crianças.

Os aprendizados relacionados ao tema foram envoltos a conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores na prática pedagógica com o movimento corporal.

SEGUNDO ENCONTRO – 10/09/2021

Quadro 14 – Apresentação geral do segundo encontro

Título	Questão orientadora	Objetivo	Metodologia	Material de apoio
O processo de hominização e o movimento corporal	O movimento corporal foi importante para a evolução humana?	Compreender a essencialidade do movimento corporal para o desenvolvimento filogenético humano em seu processo de hominização	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada do exposto no encontro anterior; • Atividade da partilha de uma prática pedagógica dificultosa com o movimento na creche; • Mural das ideias centrais do texto; • Trazer apontamentos das partes principais do texto complementar; • Fazer um resgate histórico do desenvolvimento filogenético da espécie humana, enfatizando a importância do movimento. 	ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem . 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1986.

Fonte: Elaborado pela autora.

Roteiro de estudos:

Texto-base: *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, de Engels (1986).

Organização do texto:

Parte 1: O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (ENGELS, 1986, p. 17)

Parte 2: O homem como ser que fabrica utensílios (ENGELS, 1986, p. 39)

Parte 3: A evolução da mão do homem (ENGELS, 1986, p. 51)

Pontos destacados do texto:

1- O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (ENGELS, 1986, p. 17).

- O que é o trabalho, ele criou o homem (destaque na página 19) (ENGELS, 1986, p. 19).
- A conquista da posição ereta é um marco para o processo de hominização do homem, com as mãos livres os movimentos das mãos foram se tornando cada vez mais complexos (ENGELS, 1986, p. 21).
- A libertação das mãos no homem primitivo desencadeou o desenvolvimento de outras partes do corpo (ENGELS, 1986, p. 22).
- A libertação das mãos permitiu ao homem dominar a natureza e descobrir novas propriedades (ENGELS, 1986, p. 23).
- Esse domínio da natureza gerou no homem novas necessidades e uma delas a de comunicação, nesse sentido o trabalho resultou no desenvolvimento social (ENGELS, 1986, p. 23).
- O desenvolvimento da linguagem humana resultou em uma série de outras modificações. O cérebro também passou a sofrer alterações com o desenvolvimento da fala, da audição e concomitantemente dos órgãos dos sentidos (ENGELS, 1986, p. 25).
- A vida em sociedade permitiu ao homem o domínio da natureza, em vez de devorar todos os tipos de plantas, com o trabalho, o homem passou a dominar a natureza, organizar as áreas para reprodução das plantas e isso modificou a

qualidade dos alimentos consumidos por eles resultando em uma grande mudança física do corpo em decorrência da alimentação rica (ENGELS, 1986, p. 27).

- Os primeiros instrumentos que surgiram do trabalho foram armas de defesa e ferramentas de caça e pesca (ENGELS, 1986, p. 27).
- A caça foi um grande marco na transformação do macaco em homem, pois a carne passou a fazer parte da alimentação do homem e isso tornou a alimentação ainda mais diversificada oferecendo ao organismo ingredientes indispensáveis para o funcionamento do metabolismo (ENGELS, 1986, p. 28).
- A ingestão da carne permitiu ao cérebro receber maiores quantidades de substâncias necessárias para o seu desenvolvimento o que permitiu seu aperfeiçoamento acelerado de geração em geração, além disso o consumo de carne permitiu o uso do fogo e a domesticação dos animais (ENGELS, 1986, p. 28).
- Sugestão: filme *A Guerra do Fogo*.
- Com o surgimento do fogo o homem passou a dominar os territórios de todos os tipos de climas, a locomoção voluntária para outros locais com climas diversos é algo realizado apenas pela espécie humana (ENGELS, 1986, p. 29).
- Ao frequentar climas diversos, surgiu a necessidade de se criar habitações e vestimentas para se proteger do frio e da umidade. Com isso, novas formas de trabalho foram surgindo e, conseqüentemente, novas atividades humanas também, distanciando os homens, cada vez mais, do mundo animal (ENGELS, 1986, p. 29).
- Com todas essas transformações o homem foi desenvolvendo-se cada vez mais e o próprio trabalho foi se diversificando (ENGELS, 1986, p. 30-31).
- À medida que se desenvolveu o homem se afastou dos animais e passou a exercer sobre a natureza uma influência intencional e planejada buscando alcançar objetivos previamente definidos, o homem passou a dominar a natureza para suprir suas necessidades (ENGELS, 1986, p. 31).
- O desenvolvimento do feto humano representa uma réplica aligeirada do desenvolvimento físico da espécie humana e o desenvolvimento espiritual da criança também representa o desenvolvimento intelectual da espécie humana (ENGELS, 1986, p. 32-33).
- O homem dominou a natureza e modificou-a, mas isso trouxe grandes conseqüências para o próprio homem, pois ele também faz parte da natureza (ENGELS, 1986, p. 33-34).
- A sociedade desenvolveu-se e o homem passou não apenas a dominar a natureza, mas a dominar os seus iguais. O poder econômico, em um cenário capitalista, indica aqueles que detêm o poder sobre os outros homens, e o trabalho alienado aparece mediante o surgimento do lucro sobre as vendas. Surgem, assim, a classe dominante e a classe oprimida (ENGELS, 1986).

2- O homem como ser que fabrica utensílios (ENGELS, 1986, p. 39).

- O andar bípede foi se aperfeiçoando à medida que houve a necessidade de uma visão mais abrangente (ENGELS, 1986, p. 41).
- O andar bípede permitiu a libertação das mãos e mudanças pélvicas e nos pés do homem. As mãos agora livres tinham mais possibilidades de manipulação e uma junção entre a habilidade manual e a coordenação do cérebro permitiu o fabrico de utensílios. Isso mostra que os aspectos físicos e cognitivos trabalham juntos, desse modo os movimentos humanos só são possíveis mediante a intervenção do sistema nervoso (ENGELS, 1986, p. 41-42).

- Utensílios são elementos acessórios ao corpo, que complementam o trabalho das mãos e dos dentes (ENGELS, 1986, p. 42).
- A fabricação de um utensílio exige maior grau de inteligência do que seu uso (ENGELS, 1986, p. 43).
- Os utensílios surgiram mediante as necessidades humanas e essas necessidades vieram devido a vida fora da mata (ENGELS, 1986, p. 44).
- O uso de instrumentos para sobrevivência e caça geraram algumas mudanças fisiológicas no desenvolvimento do homem, uma delas é a redução do tamanho dos caninos em decorrência do uso de armas manuais (ENGELS, 1986, p. 46).
- As pedras quebradas e afiadas foram um dos primeiros utensílios usados na evolução do homem, eles a utilizavam em diversas tarefas: separa a carne dos ossos, afiar estacas para a caça, transformar paus em lanças, para cortar a carne em pequenos pedaços para comê-los, todas as funções eram vinculadas à caça (ENGELS, 1986, p. 48-49).
- A transformação do homem permitiu a ele adaptar-se ao consumo de carne, isso permitiu uma mudança fisiológica dando condições a esse consumo, além disso o uso de utensílios permitiu o desenvolvimento de novas habilidades e aptidões (ENGELS, 1986, p. 50).
- O fogo derivou da fabricação de utensílios (ENGELS, 1986).

3- A evolução da mão do homem (ENGELS, 1986, p. 51)

- A transformação do polegar humana foi um marco muito importante para o aperfeiçoamento dos movimentos da mão humana (ENGELS, 1986, p. 54).
- Somente o homem possui o polegar rigorosamente forte e os dedos alongados, o que permite movimentos de preensão forte e delicada (ENGELS, 1986, p. 55).
- A posição bípede permitiu ao homem transportar objetos ao mesmo tempo que se locomove sem nenhum tipo de prejuízo, isso representou grande avanço no desenvolvimento filogenético e permitiu ao homem desempenhar uma série de atividades ao mesmo tempo em que se movimenta (ENGELS, 1986, p. 55).
- O aperfeiçoamento da mão humana durante a evolução do homem não foi somente anatômico, mas implicou em uma série de outras transformações. Esse aperfeiçoamento implicou também no aperfeiçoamento da percepção sensitiva e do controle motor e conseqüentemente do cérebro que se tornou ainda mais desenvolvido. Isso mostra a importante relação entre o movimento e o aspecto cognitivo (ENGELS, 1986, p. 57).
- Resumo (p. 57).

Descrição das ações executadas no encontro:

Com a temática “o processo de hominização e o movimento corporal”, nosso segundo encontro objetivou compreender a essencialidade do movimento corporal para o desenvolvimento filogenético humano em seu processo de hominização. Para atingir tal finalidade, partimos da seguinte questão problematizadora: o movimento corporal foi importante para a evolução humana? Para encontrar as respostas, utilizamos como texto-

base o livro *A importância do trabalho na transformação do macaco em homem*, de Friedrich Engels (1986).

Para iniciar o segundo encontro, lançamos uma problematização sobre a complexidade dos movimentos humanos e o processo evolutivo que tornou possível tal complexidade. Em seguida, realizamos uma breve retomada das discussões e dos combinados realizados no encontro anterior. Na sequência, executamos a atividade que havia ficado como tarefa também no encontro anterior, que consistia em pensar em uma atividade com o movimento corporal, realizada com as crianças na creche e que, em seu processo de realização, não atingiu os objetivos previstos pelos professores. Para a realização dessa atividade, entregamos para cada professor um pedaço de papel e pedimos que eles escrevessem essa atividade e o motivo de seu fracasso. Após todos escreverem, juntamos os papéis e pedimos que cada participante retirasse um. Cada participante apresentou a atividade de um colega e, em consequência, o grupo deveria apontar formas de desenvolver essas atividades de uma maneira mais qualitativa.

Esse momento foi muito produtivo, pois o grupo de professores participou assiduamente. Inicialmente, a proposta era não revelar o dono dos exemplos para evitar possíveis constrangimentos, no entanto, o próprio grupo optou por se apresentar à medida que as atividades foram sendo lidas e complementaram compartilhando mais detalhes de como elas foram desenvolvidas e o motivo do “fracasso”. Nove atividades foram expostas, a saber: circuito motor na sala; atividade de brincar na gelatina na sala de aula; pular corda na sala de aula; cantigas de roda na quadra de esportes; brincadeira de perna de pau na sala de aula; brincar de passar o bambolê pelo corpo segurando a mão do amigo na sala de aula; circuito motor na quadra; brincar de pegar bolinhas de dentro de uma bacia com os pés; brincadeira com obstáculos na sala de aula.

Dentre as problemáticas apresentadas pelo grupo no decorrer das atividades, as que mais nos chamaram a atenção foram estas: a dificuldade em realizar atividades em espaços mais amplos, como a quadra de esportes; a ânsia das crianças em realizar as atividades, sem esperar a sua vez; atividades muito complexas para a faixa etária; o número elevado de crianças nas salas; as salas de aula com pouco espaço. Muitas sugestões foram apontadas a fim de tornar essas atividades mais qualitativas, como dividir as turmas para a realização das atividades, dando às crianças outras possibilidades de brincadeiras, de forma a não as deixar ociosas; realizar atividades exploradas de forma ampla para, depois, partir para as atividades singulares; dialogar com as crianças e apresentar-lhes uma ordem cronológica das atividades desenvolvidas no dia; realizar

momentos de atividades direcionadas e livres; adaptar as atividades ao nível de desenvolvimento das crianças; incentivar as crianças a participar das atividades de forma colaborativa.

Após essa partilha de experiências e de diálogos colaborativos, a fim de tornar mais qualitativas as práticas pedagógicas com o movimento, fizemos uma breve apresentação de Engels e elencamos, por meio de um mural, as ideias centrais do texto. Nesse momento, os participantes apontaram os conceitos centrais do texto, aqueles que consideraram mais importantes. Foram, então, listadas as seguintes palavras-chave: trabalho; economistas; habilidades; transformação; semelhanças; humanização; cérebro; origem; direito; funções; planejamento; hereditariedade; ciência; desenvolvimento; política; capitalismo; projeto; posição ereta; forma bípede; mãos; diferente; órgãos dos sentidos; adaptação; burguesia; evolução; aperfeiçoamento; revolução; manipulação; ampliação; classes. Na sequência, discutimos as palavras destacadas, atrelando-as às ideias centrais do texto. Por fim, realizamos uma síntese das ideias do texto, relacionando-as à importância do movimento corporal no desenvolvimento da espécie humana.

Posto isso, acreditamos que os resultados alcançados durante o segundo encontro foram muito positivos, pois os professores participaram muito e dialogaram de forma colaborativa, partilhando e ampliando seus conhecimentos. A partilha de atividades foi um momento muito produtivo e todos os professores participaram e demonstraram gostar muito.

O maior aprendizado relacionado ao tema foi o reconhecimento da importância do movimento corporal para que o homem se desenvolvesse e chegasse ao patamar evolutivo em que se encontra hoje, ressaltando a essencialidade do aspecto social no desenvolvimento tanto do movimento da espécie humana como da própria humanidade.

TERCEIRO ENCONTRO – 14/09/2021

Quadro 15 – Apresentação geral do terceiro encontro

Título	Questão orientadora	Objetivo	Metodologia	Material de apoio
A importância do movimento no processo de humanização	Qual é a importância do movimento na constituição do homem como sujeito social?	Compreender a importância do movimento corporal para o processo de humanização.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada do exposto no encontro anterior; • Dialogar com os participantes sobre o movimento e sobre o processo de humanização • Vídeos: Crianças criadas por animais: https://youtu.be/pD9v - VZX80 e https://youtu.be/uWY4iEv13lw • Fazer apontamentos acerca dos conceitos centrais trazidos pelo texto, relacionando-os aos vídeos e ao movimento corporal. 	LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O homem e a cultura. <i>In</i> : LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O desenvolvimento do psiquismo . 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.

Fonte: Elaborado pela autora.

Roteiro de estudos:

Texto-base: *O homem e a cultura*, de Leontiev (2004).

Organização do texto:

Parte 1: Processo de hominização (LEONTIEV, 2004, p. 279)

Parte 2: Processo de humanização (LEONTIEV, 2004, p. 284)

Pontos destacados do texto:

1- Processo de hominização (LEONTIEV, 2004, p. 279)

- De acordo com Darwin, o homem é produto da evolução gradual do mundo animal e tem uma origem animal (LEONTIEV, 2004, p. 279).
- O homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade (LEONTIEV, 2004, p. 279).
- Engels, sustentando a ideia de uma origem animal do homem, mostrava ao mesmo tempo que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; Que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de Um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas (LEONTIEV, 2004, p. 280).
- Apenas as leis sócio-histórico regerão doravante a evolução do homem (LEONTIEV, 2004, p. 281).
- O homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado (LEONTIEV, 2004, p. 281).
- Desde que o homem apresentou seus primeiros representantes do homo sapiens, as condições históricas e o modo de vida do homem sofreram, em ritmos sempre mais rápidos, mudanças sem precedentes. Todavia particularidades biológicas da espécie não mudaram, ou mais exatamente, as suas modificações não saíram dos

limites de variações bastante reduzidas, sem alcance essencial nas condições da vida social (LEONTIEV, 2004, p. 282), ler.

- Se o desenvolvimento do homem historicamente não se deu por meio da hereditariedade, como é que a evolução dos homens se produziu? (LEONTIEV, 2004, p. 283) (HUMANIZAÇÃO). Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual (LEONTIEV, 2004, p. 283).
- Ao modificar a natureza o homem também se modifica, pois o homem também faz parte da natureza (LEONTIEV, 2004, p. 283).
- Ao mesmo tempo no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e os seus saberes fazer cristalizam se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcado um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem (LEONTIEV, 2004, p. 283).

2- Processo de humanização (LEONTIEV, 2004, p. 284)

- Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 2004, p. 284).
- Relacionar com o vídeo, página 284.
- As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 2004, p. 285).
- Podemos dizer que cada indivíduo aprendi a ser um humano. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).
- O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passam às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e passam o testemunho do seu desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2004, p. 285).
- Como os sujeitos se apropriam da cultura humana? Por meio de uma atividade: Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 286).
- Movimento
- É a sua mão, pelo contrário, que se integra no sistema sócio-historicamente elaborado das operações incorporadas no instrumento e é a mão que a ele se subordina. A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades motoras superiores (LEONTIEV, 2004, p. 287).

- Aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. E ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas de funções superiores psicomotoras, que hominizam a sua esfera motriz (LEONTIEV, 2004, p. 287-288).
- A principal característica do processo de apropriação ou de aquisição que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas. Funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem... a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana (LEONTIEV, 2004, p. 288).
- A apropriação se dá por meio de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana (LEONTIEV, 2004, p. 290).
- A criança não está, de modo algum, sozinha em razão do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com os outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação, quer está se efetue sob a sua forma exterior, inicial de atividade incomum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental; é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (LEONTIEV, 2004, p. 290).
- As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, ou ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança aprende a atividade adequada pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290).
- Sem o processo de educação, não seria possível a continuidade do processo histórico da humanidade (LEONTIEV, 2004).
- Quanto mais a história da humanidade progride, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa (LEONTIEV, 2004, p. 291).
- O progresso histórico permitiu o desenvolvimento das forças físicas e intelectuais dos homens (LEONTIEV, 2004).
- Todos têm acesso a essas aquisições? (LEONTIEV, 2004).
- Esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p. 293).
- A maioria dominante possui não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e de fusão da cultura intelectual e se esforça pôr os colocar a serviço dos seus interesses, produz se uma estratificação desta mesma cultura (LEONTIEV, 2004, p. 294).
- No fim do texto, Leontiev (2004) faz uma crítica à divisão social do trabalho e às relações de propriedade privada. Ele critica a divisão social do trabalho, na qual há uma distinção entre aqueles que executam e os que pensam a ação. Ele enfatiza as distinções econômica e intelectual entre a classe dominante e a massa, afirmando que apenas a minoria mais abastada economicamente tem acesso à

cultura humana. A grande maioria, que se remete à massa popular, tem acesso apenas a conhecimentos básicos para atuar no mercado de trabalho (LEONTIEV, 2004).

- O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou na inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhes a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso (LEONTIEV, 2004, p. 302).
- Este fim é acessível. Mas só em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana (LEONTIEV, 2004, p. 302).

Descrição das ações executadas no encontro:

“A importância do movimento no processo de humanização” foi a temática discutida no terceiro encontro de nossa proposta formativa. Nele, buscamos responder à seguinte questão norteadora: qual é a importância do movimento na constituição do homem como sujeito social? Nosso objetivo foi compreender a importância do movimento corporal para o processo de humanização. Para isso, baseamo-nos no capítulo intitulado *O homem e a cultura*, do livro *O desenvolvimento do psiquismo*, de Alexis Nikolaevich Leontiev (2004).

Inicialmente, problematizamos a temática, a fim de compreender o que os professores sabiam sobre o movimento e sobre o desenvolvimento da espécie humana, relacionando tais saberes às práticas pedagógicas. Em seguida, fizemos uma retomada do encontro anterior, sintetizando as ideias do texto de Engels (1986), atrelando-as à prática pedagógica na educação infantil e apresentamos brevemente Leontiev.

Posteriormente, relacionamos as ideias principais do texto de Engels (1986), estudado no encontro anterior, ao texto de Leontiev (2004), material-base do encontro em questão. Em nossas discussões, sempre relacionamos os textos teóricos ao movimento corporal e à prática pedagógica, compreendendo também a organização social mediante as relações de poder, as quais se encontram estritamente vinculadas ao campo educacional. Realizamos as discussões por meio de uma roda de conversa elaborada para tal fim.

Em seguida, apresentamos dois vídeos que mostram casos de crianças que foram criadas junto a animais ou que, por algum motivo, viveram em florestas e foram privadas

do contato social de modo a não aprender a cultura humana e desenvolver-se enquanto sujeitos humanizados. Os vídeos foram muito importantes, pois fomentaram ainda mais as discussões sobre o processo de humanização e a importância do movimento corporal nesse processo.

Por fim, fizemos alguns apontamentos de leitura no texto-base, enfatizando a importante função da educação no processo de humanização, atrelando todo esse processo ao desenvolvimento do movimento corporal, relacionando-o a exemplos de práticas pedagógicas.

Os participantes da pesquisa interagiram durante todo o encontro, acrescentando conhecimentos teóricos e práticos ao longo da proposta formativa. Além disso, apontaram importantes conceitos apresentados pelo material-base e discutiram sobre eles, atrelando-os a exemplos de práticas pedagógicas, interagindo e contribuindo para o desenvolvimento da proposta. Por esse motivo, avaliamos esse encontro como sendo muito positivo para o processo formativo dos professores.

Os aprendizados relacionados ao tema foram estes: o homem é um sujeito histórico e social; seus movimentos também foram desenvolvidos historicamente e, por isso, precisam ser apropriados e humanizados, o que faz parte do processo de humanização, pelo qual passa todo sujeito da espécie *Homo Sapiens*.

QUARTO ENCONTRO – 16/09/2021

Quadro 16 – Apresentação geral do quarto encontro

Título	Questão orientadora	Objetivo	Metodologia	Material de apoio
A aprendizagem e o desenvolvimento infantil de acordo com a Teoria Histórico-Cultural e a prática pedagógica com o movimento	Qual é a importância do movimento corporal para a formação da criança?	Analisar os princípios da Teoria Histórico-Cultural afetos aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, relacionando-os à prática pedagógica com o movimento corporal.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada do exposto no encontro anterior; • Exposição e conversa sobre alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural atrelados aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, enfatizando a importância do movimento corporal nesse processo; • Discussão da tabela da periodização; • Brincadeira dos recursos para explorar o movimento, desenhar e compartilhar. 	VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. <i>In</i> : VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem . 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-118.

Fonte: Elaborado pela autora.

Roteiro de estudos:

Texto-base: *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*, de Vigotskii (2016).

Organização do texto:

Parte 1: 1.º grupo de teorias (VIGOTSKI, 2016, p. 103).

Parte 2: 2.º grupo de teorias (VIGOTSKI, 2016, p. 104).

Parte 3: 3.º grupo de teorias (VIGOTSKI, 2016, p. 105).

Pontos destacados do texto:

1- 1.º grupo de teorias (VIGOTSKI, 2016, p. 103)

- Perspectiva Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2016, p. 109).
- Três categorias das teorias mais importantes referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança (VIGOTSKI, 2016).
- 1.º Grupo de teorias (VIGOTSKI, 2016, p. 103)
- Exemplo: Piaget (VIGOTSKI, 2016).
- Parte do pressuposto que o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem são independentes (VIGOTSKI, 2016).
- A aprendizagem é um processo totalmente exterior e não participa ativamente do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2016).
- A aprendizagem não modifica o desenvolvimento, ela vem como resultado desse desenvolvimento (VIGOTSKI, 2016).
- Piaget é um dos representantes desse tipo de teoria, ele defende que o desenvolvimento do pensamento infantil não tem relação com o processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2016).
- Muitas pesquisas partem do fundamento de que o processo de desenvolvimento é independente daquilo que a criança aprende na escola. Todas as capacidades humanas desenvolvidas não têm relação com o processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2016, p. 103-104).
- Piaget: o seu método consiste em atribuir tarefas que são completamente alheias à atividade escolar e excluem a possibilidade de a criança dar a resposta exata. Questão: por que o sol não cai? Questão que vai contra aquilo que a criança conhece (VIGOTSKI, 2016, p. 103-104).
- Para esse tipo de teoria, desenvolvimento e aprendizagem são processos separados; o desenvolvimento se adianta à aprendizagem e atinge determinada etapa com a consequente maturação de determinadas funções antes que a criança possa adquirir os conhecimentos escolares. O curso do desenvolvimento antecede sempre o da aprendizagem (VIGOTSKI, 2016).
- A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. Não há relação entre aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2016, p. 104).

2- 2.º grupo de teorias (VIGOTSKI, 2016, p. 104)

- Exemplo: James (VIGOTSKI, 2016).
- Aprendizagem é desenvolvimento. A aprendizagem é autônoma, não é um meio para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2016).
- Educação organiza hábitos de comportamento e de inclinações para a ação (estipula novos comportamentos) (VIGOTSKI, 2016).
- Conhecimento é um acúmulo de reações (VIGOTSKI, 2016).

- Toda reação adquirida é uma forma mais completa de reação inata que determinado objeto tendia a suscitar inicialmente no sujeito ou a reação adquirida substitui a reação inata (VIGOTSKI, 2016).
- O desenvolvimento ocorre naturalmente; ele é regido por meio de leis naturais que não podem ser mudadas pelo ensino (VIGOTSKI, 2016).
- Desenvolvimento e aprendizagem ocorrem ao mesmo tempo, são simultâneos (VIGOTSKI, 2016, p. 105).
- O desenvolvimento e a aprendizagem sobrepõem-se constantemente, não há como identificá-los e separá-los (VIGOTSKI, 2016).

3- 3.º grupo de teorias (VIGOTSKI, 2016, p. 105)

- Exemplo: Koffka (VIGOTSKI, 2016).
- Desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes, no entanto, a aprendizagem pode coincidir com o desenvolvimento conforme a criança adquire novas formas de comportamento (teoria dualista de desenvolvimento, o desenvolvimento pode ocorrer de duas formas) (VIGOTSKI, 2016).
- A maturação depende do desenvolvimento do sistema nervoso; a aprendizagem é o processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2016).
- Novidade da teoria: 3 pontos:
 - 1) desenvolvimento e aprendizagem são processos que têm aspectos em comum (VIGOTSKI, 2016);
 - 2) o desenvolvimento é resultado da interação entre aprendizagem e desenvolvimento (dois processos fundamentais que interagem, conectam-se), porém a maturação prepara e possibilita a aprendizagem, e o processo de aprendizagem estimula o processo de maturação (VIGOTSKI, 2016);
 - 3) ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2016).
- Disciplina formal: cada matéria ensinada tem uma importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança. As diversas matérias diferem no valor que representam para o desenvolvimento geral. Para esse conceito, as habilidades formadas no estudo de uma matéria se tornarão análogas às demais, sendo assim, não há a necessidade de se desenvolver todas as habilidades humanas, apenas algumas (VIGOTSKI, 2016).
- A aprendizagem de uma forma particular de atividade tem muito pouco que ver com outras formas de atividade, ainda que estas sejam muito semelhantes à primeira (VIGOTSKI, 2016, p. 107) (É preciso desenvolver as habilidades gerais da criança, o todo e não as partes).
- Diversas pesquisas apontaram ter a aprendizagem, em determinado campo, uma influência mínima sobre o desenvolvimento geral (VIGOTSKI, 2016, p. 107).
- Cada aquisição particular, cada forma específica de desenvolvimento, aumenta direta e uniformemente as capacidades gerais (VIGOTSKI, 2016, p. 107).
- O espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de observação, de atenção, de memória, de raciocínio etc. Assim, cada melhoramento de qualquer uma dessas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral (VIGOTSKI, 2016, p. 107).
- Essa teoria entende que as faculdades intelectuais atuam independentemente da matéria sobre a qual operam, e o desenvolvimento de uma destas faculdades levaria necessariamente ao desenvolvimento das outras – se o homem aprende a fazer bem determinada coisa, em virtude de uma misteriosa conexão, conseguirá

fazer bem outras coisas que carecem de todo o nexos com a primeira (VIGOTSKI, 2016, p. 107).

- Thorndike, oposto a essa concepção, defendeu que há dependência das diversas formas de atividade a respeito do material específico sobre o qual se desenvolve a atividade. O desenvolvimento de uma faculdade particular raramente origina um análogo (semelhante) desenvolvimento das outras (VIGOTSKI, 2016, p. 108).
- O intelecto humano não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, memória, juízo etc. –, mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais, em certa medida, independentes das outras. Cada uma precisa ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado (VIGOTSKI, 2016, p. 108).
- A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (VIGOTSKI, 2016, p. 108).
- Os métodos que permitem que a aprendizagem especializada influa sobre o desenvolvimento geral funcionam apenas porque existem elementos comuns materiais e processos comuns. Somos governados pelos hábitos. Daqui resulta que desenvolver o intelecto significa desenvolver muitas capacidades específicas e independentes e formar muitos hábitos específicos, já que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera. O aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns (VIGOTSKI, 2016, p. 108).
- Para que o desenvolvimento de uma função específica interfira no desenvolvimento de outras funções, é preciso que elas tenham algo em comum (oposição do 3.º grupo) (VIGOTSKI, 2016, p. 108).
- Psicologia estrutural: afirma que o processo de aprendizagem nunca pode atuar apenas para formar hábitos, mas que compreende uma atividade de natureza intelectual que permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de uma tarefa para uma série de tarefas diversas – sustentam que a influência da aprendizagem nunca é específica (VIGOTSKI, 2016, p. 108)
- Ao aprender qualquer operação particular, o aluno adquire a capacidade de construir certa estrutura, independentemente da variação da matéria com que trabalha e independentemente dos diferentes elementos que constituem essa estrutura (difere da teoria apresentada anteriormente) (VIGOTSKI, 2016, p. 108-109).
- Perspectiva Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2016, p. 109)
- A criança aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas ao mesmo tempo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior do que a da operação de partida. Por conseguinte, ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2016, p. 109).
- [...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história (VIGOTSKI, 2016, p. 109).
- A aprendizagem escolar é sistemática e a aprendizagem pré-escolar não é sistemática (VIGOTSKI, 2016).

- A aprendizagem escolar, além de sistematizada, dá algo completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2016, p. 110).
- A aprendizagem produz-se antes da idade escolar (VIGOTSKI, 2016, p. 110).
- Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (VIGOTSKI, 2016, p. 110).
- Relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e as características específicas desta inter-relação na idade escolar (VIGOTSKI, 2016).
- Existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem (VIGOTSKI, 2016, p. 111).
- Nível de desenvolvimento efetivo/real da criança/ nível das tarefas que podem desenvolver-se como uma atividade independente (VIGOTSKI, 2016, p. 111)..
- O processo de desenvolvimento findado até o presente momento (VIGOTSKI, 2016, p. 111).
- Entendemos, por isso, o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (VIGOTSKI, 2016, p. 111).
- Avaliação: os processos avaliativos na educação infantil, geralmente, têm como base o que a criança já aprendeu, no entanto, esse tipo de avaliação não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. As avaliações na educação infantil devem partir de perguntas/atividades-guia. Com essa forma de avaliação, avalia-se o âmbito de desenvolvimento potencial da criança (VIGOTSKI, 2016, p. 111).
- Nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos/ nível de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2016).
- São os processos de maturação que já se produziram, mas ainda não estão completamente desenvolvidos. São possíveis, mas que precisam de mediação.
- São aquelas funções que ainda estão em processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2016).
- Área/zona de desenvolvimento potencial/ zona de desenvolvimento proximal
- São os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (VIGOTSKI, 2016).
- Relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem (VIGOTSKI, 2016).
- A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança (VIGOTSKI, 2016, p. 112).
- São as futuras potencialidades de desenvolvimento psicointelectuais da criança.
- Importante: o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (VIGOTSKI, 2016, p. 112).

- O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só (VIGOTSKI, 2016, p. 113).
- Organização do ensino:
- Atuação do professor: a área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 2016, p. 113).
- Ex.: crianças mentalmente atrasadas. A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta (VIGOTSKI, 2016, p. 113).
- O ensino deve orientar-se tendo como base o desenvolvimento potencial da criança (VIGOTSKI, 2016).
- Ensino: considerações análogas são igualmente válidas para o desenvolvimento da criança normal. Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2016, p. 114).
- Funções psíquicas superiores: sabemos por uma grande quantidade de pesquisas – a que no momento apenas podemos aludir – que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2016, p. 114).
- Ex.: movimento. Os movimentos voluntários primeiramente são sociais e intersíquicos, fazem parte das relações sociais estabelecidas pela criança, ao passo que ela se apropria desses movimentos, eles passam a ser internos da criança, fazem parte de suas aptidões motoras, tornam-se funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2016).
- Controle voluntário do comportamento: como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos (voluntários, intencionais, provêm da vontade) da criança (VIGOTSKI, 2016, p. 114).
- Os exemplos diferentes que apresentamos aqui indicam um esquema de regulação geral no desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na infância, que, do nosso ponto de vista, referem-se ao processo de aprendizagem da criança no seu conjunto. Dito isto, não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra (origina) a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VIGOTSKI, 2016, p. 115).

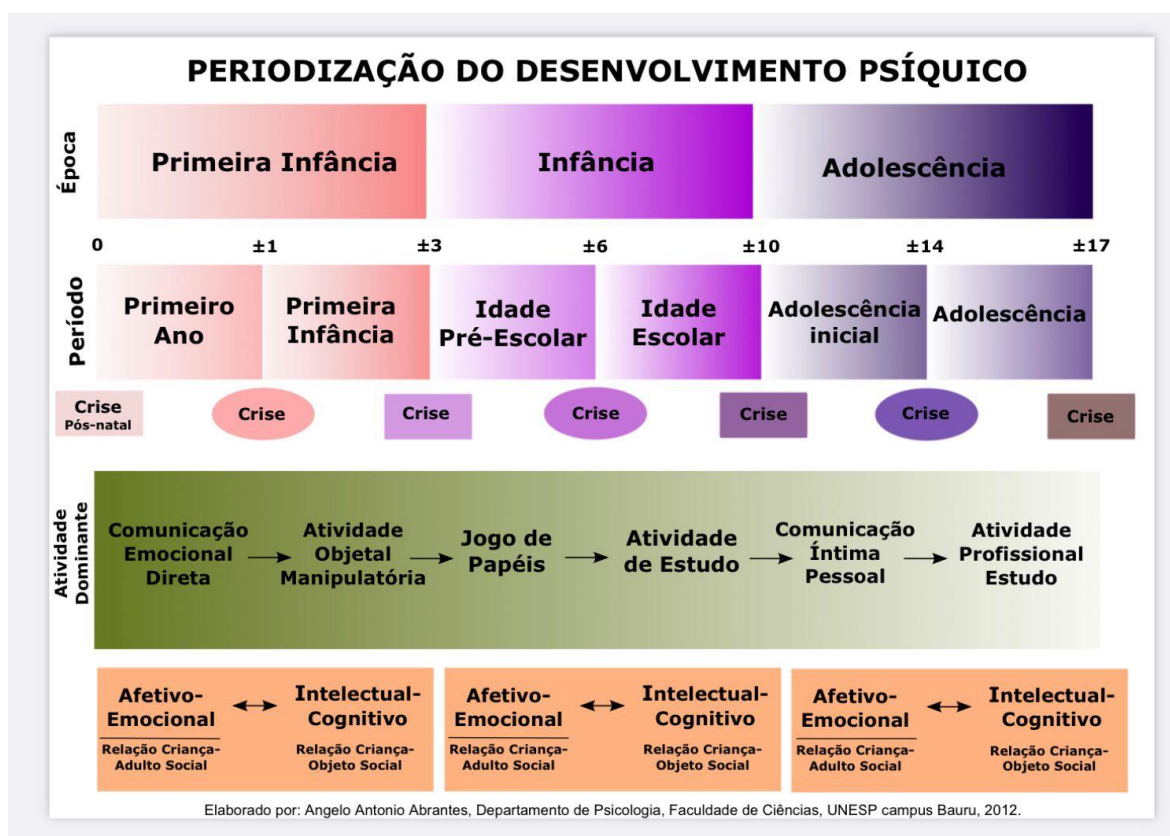
- Síntese relação entre aprendizagem e desenvolvimento: considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2016, p. 115).
- Ex.: movimento. Se uma criança fisiologicamente apta a caminhar viver em um local onde todos são cadeirantes e não buscam ensiná-la a caminhar, ela não aprenderá a caminhar e isso não promoverá o desenvolvimento de suas funções motoras voluntárias necessárias para o ato de caminhar (VIGOTSKI, 2016).
- Processo de aprendizagem e desenvolvimento no adulto:
- Coloca-se um problema: o que diferencia aprender a escrever à máquina, a andar de bicicleta e jogar tênis em idade adulta, do processo que se dá na idade escolar quando se aprendem a língua escrita, a aritmética e as ciências naturais? Cremos que a diferença essencial consiste nas diversas relações destas aprendizagens com o processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2016, p. 116).
- Na criança, alguns processos de aprendizagem precisam do desenvolvimento de processos psicointelectuais inteiramente novos e muito complexos, e o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança. Já no adulto, grande parte dos processos psicointelectuais já está desenvolvido e as aprendizagens novas, em seu processo aproveitam um desenvolvimento já elaborado e completo e isso contribui pouco para o desenvolvimento geral quando comparado à criança (VIGOTSKI, 2016, p. 116).
- Esta hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2016, p. 116).
- O segundo momento essencial desta hipótese é a afirmação de que aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística (*a priori*, que independe de conhecimentos) (VIGOTSKI, 2016, p. 116- 117).

Descrição das ações executadas no encontro:

No quarto encontro de nossa proposta formativa, partindo da questão orientadora “Qual é a importância do movimento corporal para a formação da criança?”, estudamos a temática “A aprendizagem e o desenvolvimento infantil de acordo com a Teoria Histórico-Cultural e a prática pedagógica com o movimento”. Nosso objetivo foi analisar

os princípios da Teoria Histórico-Cultural ligados aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, relacionando-os à prática pedagógica com o movimento corporal. Como subsídio de nossa discussão nesse encontro, utilizamos como material de apoio o capítulo *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar* (VIGOTSKII, 2016), do livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, bem como a tabela da periodização elaborada por Angelo Antonio Abrantes¹³⁹.

FIGURA 14 – Periodização do desenvolvimento psíquico.



Fonte: Abrantes (2012).

Inicialmente, realizamos uma problematização a fim de compreender o que os professores entendiam sobre o processo de desenvolvimento infantil e qual é a contribuição do movimento corporal nesse processo. Em seguida, fizemos uma breve retomada dos estudos realizados no encontro anterior, sintetizando as ideias discutidas, relacionando o desenvolvimento do movimento corporal e o processo de humanização. Na sequência, realizamos uma breve apresentação do autor estudado no dia e dialogamos sobre a organização da escrita do texto.

¹³⁹ Professor do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, 2012.

Posteriormente, de forma colaborativa e articulada, discutimos os principais pontos do texto, sempre relacionando-os à prática pedagógica dos professores, de modo a abordar atividades com o movimento corporal. Durante as discussões, os professores participaram ativamente e trouxeram considerações, exemplos de práticas pedagógicas e apontamentos de trechos do texto, tornando o encontro muito qualitativo. Apesar de ser um texto complexo, todos os professores fizeram a leitura dele e compartilharam seus entendimentos a respeito do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, dialogando colaborativamente. Em nosso estudo, buscamos sempre relacionar a teoria à prática, voltando nossa análise para a importância do movimento corporal para o desenvolvimento da criança.

Na sequência, realizamos um estudo sobre a tabela da periodização (Figura 14), disponibilizada aos professores. Ao discutir a tabela, enfatizamos os períodos de desenvolvimento que equivalem à primeira infância (crianças de 0 a 3 anos), apontando a importância de se compreender os períodos de desenvolvimento para elaborar uma prática pedagógica mais qualitativa com as crianças, enfatizando a importância do movimento em cada período de desenvolvimento das crianças de até 3 anos de vida.

Por fim, realizamos uma atividade com os professores, durante a qual, em uma folha sulfite, pedimos que eles fizessem o desenho de dois recursos pedagógicos que foram confeccionados e que poderiam ser utilizados para trabalhar o movimento corporal com as crianças, sem deixar o outro ver o desenho antes do momento de compartilhar com o grupo. Os recursos desenhados foram petecas, confeccionadas com materiais diversos; fitas coloridas e cones coloridos para organizar um pequeno circuito; recurso feito com caixa de papelão e tinta guache, de modo a confeccionar uma base com círculos coloridos e um dado colorido para ser arremessado pela criança que deveria pular sobre a cor correspondente ao dado; recurso da perna de pau, por meio do qual as crianças seguram em duas bases e caminham com o recurso; bambolês feitos com diversos materiais; garrafas sensoriais feitas com garrafas pet e com recursos coloridos; bilboquês confeccionados com materiais recicláveis; tapete das pegadas feito de papelão, recurso por meio do qual as crianças devem caminhar sobre as marcas de pegadas desenhadas; cavalinhos confeccionados com cabo de vassoura; boliche confeccionado com garrafa pet e bola de papel; brinquedo “vai e vem” confeccionado com garrafa pet e barbantes; pipa; carrinho de empurrar confeccionado com materiais recicláveis; foguetinho confeccionado com materiais recicláveis; recurso feito com pregador e tampas de garrafas pet para que as crianças peguem as tampas utilizando os pregadores. Ao término das apresentações

dos recursos de cada participante, observamos que, a partir de um mesmo comando, foi apresentada uma diversidade de recursos. Por fim, relacionamos a atividade desenvolvida aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, pontuando que todos passam pelos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, no entanto, as experiências e as relações sociais que formam um sujeito são únicas e fazem dele único, gerando a diversidade de recursos apresentada.

Avaliamos esse encontro de forma muito positiva, pois os participantes participaram de toda a discussão, interagindo, compartilhando conhecimentos, práticas pedagógicas e apontamentos de partes do texto que julgaram importantes. A rica compreensão do grupo pelo material estudado mostrou que todos os participantes fizeram uma leitura cuidadosa do material não só do encontro em questão, mas também dos demais, impulsionando importantes discussões ao longo do encontro. A partilha de sugestões de materiais confeccionados que poderiam ser utilizados no trabalho pedagógico com o movimento foi um momento muito rico de interações e contou com a participação de todos os integrantes.

Os aprendizados relacionados ao tema se remeteram à compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, de modo a apontar a essencialidade do movimento corporal para a formação da criança pequena, principalmente daquelas com até 3 anos de vida, pois é nesse período que elas mais se utilizam do movimento para estabelecer relações sociais e para conhecer o mundo.

QUINTO ENCONTRO – 17/09/2021

Quadro 17 – Apresentação geral do quinto encontro

Título	Questão orientadora	Objetivo	Metodologia	Material de apoio
O desenvolvimento motor da criança no primeiro ano de vida	Quais aspectos são essenciais para a formação da criança e do movimento corporal até o primeiro ano de vida?	Compreender como se dá o desenvolvimento das crianças de até 1 ano de vida e a importância do movimento corporal nesse processo.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada do exposto no dia anterior; • Expor uma apresentação sobre o processo de desenvolvimento das crianças de até 1 ano de vida, ressaltando a importância do movimento corporal nesse processo; • Proposição da brincadeira “verdadeiro ou falso” para o encontro seguinte. 	MUKHINA, Valéria. Desenvolvimento psíquico da criança no primeiro ano. <i>In</i> : MUKHINA, Valéria. Psicologia da idade pré-escolar . São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 73-102.

Fonte: Elaborado pela autora.

Roteiro de estudos:

Texto-base: *Desenvolvimento psíquico da criança no primeiro ano*, de Mukhina (1995).

Organização do texto:

Parte 1: O recém-nascido (MUKHINA, 1995, p. 73)

Parte 2: O primeiro ano (MUKHINA, 1995, p. 82)

Pontos destacados do texto:

1- O recém-nascido (MUKHINA, 1995, p. 73)

- Subdivisões:
- Particularidades do desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, importância do treinamento desses órgãos (MUKHINA, 1995, p. 77).
- Desenvolvimento das esferas emocionais. O complexo de animação (MUKHINA, 1995, p. 80).
- Após o nascimento, o bebê se encontra em um mundo muito diferente do mundo do útero materno; nesse novo mundo, ele passará de um ser desamparado para um indivíduo racional (MUKHINA, 1995).
- A criança nasce com um sistema nervoso formado de maneira a adaptar o organismo às novas condições externas (MUKHINA, 1995).
- Após o nascimento, nas novas condições, a vida da criança é assegurada por mecanismos inatos (MUKHINA, 1995).
- Reflexos não condicionados (MUKHINA, 1995).
- Herdados hereditariamente (MUKHINA, 1995).
- Reflexos de orientação: reações para entrar em contato com estímulos. Reflexos de orientação para alimentação – mediante um estímulo, o bebê abre a boca para se alimentar; Reflexo de sucção – suga todo objeto que é colocado em sua boca; Reflexo de preensão – tenta agarrar o que toca sua mão; Reflexo de impulso – reage ao ser tocado na sola do pé; Reflexo de regulação térmica – o organismo do bebê vai adaptando-se às variações de temperatura (MUKHINA, 1995).
- Reflexos atávicos: reações inatas a estímulos externos – preensão e o ato de se arrastar –, movimentos que desaparecem à medida que a criança se desenvolve.
- A maioria das reações reflexas é indispensável para a vida e ajuda a criança a se adaptar às novas condições de existência. Por meio desses reflexos, a criança passa a respirar, a se alimentar (MUKHINA, 1995).
- A etapa imediatamente posterior ao nascimento é a única na vida do homem em que se observam, em estado puro, as formas inatas e instintivas de comportamento, cujo fim é satisfazer as necessidades orgânicas (de oxigênio, de alimentação, de calor). Essas necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, mas não constituem a base de seu desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1995, p. 76).
- Os reflexos não condicionados não asseguram o comportamento humano. Isso nos difere dos animais, cujos reflexos não condicionados garantem a sua existência até a fase adulta (MUKHINA, 1995, p. 76).
- Movimento: o reflexo de preensão se manifesta com a contração da mão, fechando o punho, ao exercitar-se a palma da mão. Mas, para seu desenvolvimento psíquico, para se relacionar com o mundo que a rodeia, a criança não necessita do movimento de preensão, mas sim do movimento de segurar, que surge com a excitação dos dedos (MUKHINA, 1995, p. 77). (Ler página 77).

- O reflexo de se arrastar [...] do lugar ao movimento que permite à criança manter-se por conta própria no espaço (MUKHINA, 1995, p. 77).
- Movimento: as capacidades de agarrar e se arrastar não se formam no período do nascimento, mas apenas muito depois, através dos contatos da criança com o adulto, que provoca e treina esses movimentos. (MUKHINA, 1995, p. 77).
- Particularidades do desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, importância do treinamento desses órgãos (MUKHINA, 1995, p. 77).
- O desenvolvimento sensorial se dá por meio de estímulos externos.
- Movimento: a particularidade principal do recém-nascido é a sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o homem. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passarão a ser secundárias; se o modo de vida e a educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades (obter impressões, mover-se e relacionar-se com os adultos), que são a base do desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1995, p. 77-78).
- A criança recém-nascida apresenta movimentos impulsivos e, ao contrário dos animais, a visão e a audição se desenvolvem mais rapidamente na criança do que os movimentos. Isso se remete à maturação do sistema nervoso que ocorre em primeiro lugar no cérebro da criança (MUKHINA, 1995).
- A influência das impressões externas (social) permite o desenvolvimento dos sentidos e não somente a maturação do cérebro (biológico) (MUKHINA, 1995, p. 80).
- Se a criança for isolada de estímulos externos sensoriais, experimentará um atraso considerável em seu desenvolvimento (MUKHINA, 1995, p. 80).
- Movimento: em contrapartida, na criança que percebe uma quantidade suficiente de impressões (estímulos, mediações), desenvolvem-se rapidamente os reflexos de orientação (o que se expressa em sua capacidade de concentração audiovisual) e se cria a base para o desenvolvimento de movimentos mais complexos bem como para a formação dos processos e das qualidades psíquicas. O produtor e, ainda mais importante, o organizador das impressões audiovisuais necessárias para a formação normal do sistema nervoso e dos sentidos da criança é o adulto. O adulto aproxima o objeto da criança, inclina seu rosto, fala com ela, e assim fazendo, incentiva suas reações de orientação (MUKHINA, 1995, p. 80).
- Desenvolvimento das esferas emocionais. O complexo de animação (MUKHINA, 1995, p. 80).
- É impossível distinguir as reações musculares e o comportamento emocional nos recém-nascidos (MUKHINA, 1995).
- São as interações sociais que permitem o desenvolvimento das emoções.
- Complexo de animação: paulatinamente, produz-se, na criança, uma reação emocional motora dirigida para o adulto e que se denomina complexo de animação. O complexo de animação se manifesta quando a criança concentra seu olhar no rosto que se inclina sobre ela, sorri para esse rosto, move animadamente os braços e as pernas e emite sons suaves. Esse desejo de comunicação com o adulto é a primeira necessidade social da criança (MUKHINA, 1995, p. 81-82).

2- O primeiro ano (MUKHINA, 1995, p. 82)

- Subdivisões:
- A importância da relação da criança com o adulto (MUKHINA, 1995, p. 82).
- Premissas para assimilar a linguagem (MUKHINA, 1995, p. 85).

- Desenvolvimento sensório-motor (MUKHINA, 1995, p. 88).
- Desenvolvimento da orientação espacial (MUKHINA, 1995, p. 94).
- No primeiro ano de vida, as relações emocionais entre a criança e o adulto são essenciais. É o adulto quem satisfaz as necessidades da criança, a qual é inteiramente dependente dele (MUKHINA, 1995).
- Inicialmente, a criança apresenta uma relação direta com o adulto (relacionar-se por relacionar-se), mas, à medida que se desenvolve, essa relação se altera e passa a ser substituída por uma relação em que os objetos e brinquedos se transformam em atividade conjunta entre o adulto e a criança (MUKHINA, 1995).
- O adulto apresenta à criança o mundo material, chama a sua atenção para os objetos, mostra-lhe praticamente todas as formas de manipular os objetos, com frequência ajuda a realizar uma ação e orienta os movimentos. O adulto dirige as ações da criança e a criança recorre ao adulto quando não consegue realizar uma ação (MUKHINA, 1995, p. 83).
- A criança entre 7 e 9 meses observa os movimentos e a conversa do adulto, posteriormente, ela imita o comportamento do adulto (MUKHINA, 1995).
- No fim do primeiro ano, a criança imita diversos gestos do adulto com maior propriedade (MUKHINA, 1995).
- Lei geral do desenvolvimento: as ações que a criança assimila orientada pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, já no primeiro ano, manifesta-se claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicas se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino (MUKHINA, 1995, p. 84).
- A atitude da criança para com a realidade desde o começo tem um caráter social (MUKHINA, 1995, p. 84).
- Premissas para assimilar a linguagem (MUKHINA, 1995, p. 85).
- A criança assimila a linguagem pouco a pouco à medida que se relaciona com o adulto e com os objetos (MUKHINA, 1995).
- O tom de voz é um aspecto importante para que a criança compreenda certas palavras e ações (MUKHINA, 1995).
- Perguntas com diferentes entonações de voz são fundamentais para que a criança assimile a linguagem (MUKHINA, 1995).
- Aprender a identificar os nomes dos objetos é algo essencial (MUKHINA, 1995).
- Ao interagir com os adultos, além de desenvolver a linguagem, desenvolvem-se também os movimentos, pois, ao interagir com o adulto que lhe pede para realizar determinada ação, como mostrar-lhe um objeto, as crianças, nesse período, geralmente apontam ou se locomovem levando o objeto até o adulto (MUKHINA, 1995).
- Até o primeiro ano, a linguagem da criança apresenta caráter passivo, poucas palavras são ditas. No entanto, após o primeiro ano, isso se modifica em função do maior interesse em conhecer o nome de novos objetos; há a assimilação da linguagem (MUKHINA, 1995).
- Desenvolvimento sensório-motor (MUKHINA, 1995, p. 88).
- No primeiro ano de vida, a criança alcança grandes êxitos em seu desenvolvimento sensório-motor e na manipulação mais simples dos objetos. Aprende a sustentar a cabeça, a sentar, a engatinhar, fica em pé e dá alguns passos; começa a estender a mão em direção aos objetos, a apanhá-los e a segurá-los e, no fim do período, a manipulá-los, a balançá-los, a atirá-los, a bater com eles contra

o berço etc. Todos esses movimentos e ações são degraus que conduzem às formas de comportamento que caracterizam um homem (MUKHINA, 1995, p. 88).

- Movimentos progressivos: ajudam a criança a adquirir novas impressões, a conhecer os objetos e as suas propriedades (MUKHINA, 1995).
- Movimentos estereotipados: isolam a criança do mundo exterior (chupar o dedo).
- O desenvolvimento das formas sensório-motoras progressivas ocorre quando a criança se relaciona com o adulto; são formas de grande importância para o desenvolvimento psíquico ao mesmo tempo que servem de indicador do nível de maturidade alcançado pela criança (MUKHINA, 1995, p. 89).
- É de particular importância o deslocamento espacial ativo (primeiro de quatro, depois de pé) quando a criança apanha e, mais tarde, manipula os objetos (p. 89).
- Arrastar-se: a primeira forma de deslocamento autônomo da criança é o arrastar-se. Na maioria das crianças, essa forma surge no fim do primeiro semestre e no começo do segundo, quando a criança tenta alcançar o brinquedo que chama sua atenção: a criança estica uma mão depois da outra ao tentar apanhar o brinquedo e, assim, consegue avançar. Paulatinamente, os movimentos que conduzem ao deslocamento se fixam e se convertem em conduta motora. Inicialmente, a criança se arrasta com a barriga apoiada no chão; posteriormente, adota uma postura mais elevada e engatinha (MUKHINA, 1995, p. 89). (ler página 89).
- Caminhar ereto: o caminhar ereto, forma autenticamente humana de se deslocar, é precedido de um período relativamente longo de aprendizagem, no qual a criança fica em pé, mantém-se ereta com auxílio de um apoio, dá um passo sem se apoiar até que, por fim, anda apoiando-se. Para deslocar-se de um lugar a outro, a criança já sabe arrastar-se, por isso, não sente necessidade de andar em pé. O adulto desempenha um papel decisivo como incentivador da criança, para que ande e assimile os movimentos preparatórios necessários (MUKHINA, 1995, p. 89).
- Preensão: a faculdade de preensão começa no terceiro ou quarto mês de vida. A criança está deitada no berço ou no tapete, levanta as mãos e parece apalpar uma mão com a outra (apenas exteriormente esses movimentos lembram o apalramento. O apalramento autêntico, ou seja, a comprovação das propriedades de um objeto por meio do tato só é possível no fim do período pré-escolar). Se o adulto põe um objeto na mão do bebê, esse tentará mantê-lo aí pouco depois, a própria criança fará esforços para alcançar um brinquedo suspenso: durante um certo tempo, suas tentativas fracassarão e não conseguirá pegar o brinquedo, apenas tocar nele. Aos 4 e meio ou 5 meses, a criança já consegue chegar até o objeto suspenso, agarrá-lo e segurá-lo. Um pouco mais tarde, aos 6 meses, consegue alcançá-lo com uma só mão. Isso não significa que a criança domina por completo a preensão: essa ação ainda é bastante imperfeita. A mão que se move em direção ao objeto descreve uma linha ondulada, em arco, não reta, com frequência desviando-se da direção necessária. A criança tenta agarrar qualquer objeto da mesma maneira, apertando entre os dedos e a palma da mão (MUKHINA, 1995, p. 89-90).
- No segundo semestre do primeiro ano de vida, continua o processo de aperfeiçoamento da apreensão: para começar, torna-se mais preciso o movimento da mão em direção ao objeto e, em seguida, o polegar opõe-se mais aos outros dedos; A criança passa a segurar o objeto com os dedos (MUKHINA, 1995, p. 90).
- A partir dos 6 meses, a criança começa a segurar os objetos com os dedos (MUKHINA, 1995, p. 90).

- Paulatinamente, a manipulação da criança com o objeto vai alterando-se à medida que seus movimentos de apreensão vão aperfeiçoando-se. Aos 8 meses, a criança completa a aproximação da mão em direção ao objeto e, no primeiro ano, essa trajetória se torna direta, sem desvios (MUKHINA, 1995, p. 90).
- A posição dos dedos da criança se altera de acordo com as características do objeto que ela segura (MUKHINA, 1995, p. 90)
- Manipulação do objeto: logo que a criança adquire a capacidade de manter um objeto na mão, começa a manipulá-lo. As primeiras manipulações são muito simples (MUKHINA, 1995, p. 90-91).
- As primeiras manipulações possuem a particularidade de voltar-se para o objeto que atrai a atenção da criança (MUKHINA, 1995, p. 91).
- Em seguida, as manipulações tornam-se mais complexas. Até as ações mais simples, sacudir o objeto, empurrá-lo, provocam algum resultado: o brinquedo se desloca no espaço, fica mais longe ou mais perto, o chocalho produz ruído, o bichinho de pelúcia assovia. A criança começa a observar esse resultado e a reproduzi-lo de maneira ativa (MUKHINA, 1995, p. 91).
- Movimentos intencionais/ voluntários: princípio dos movimentos voluntários: No fim do primeiro semestre e começo do segundo, a criança manipula o objeto com a clara intenção de obter um resultado, de conseguir mudanças produzidas pela manipulação do objeto (MUKHINA, 1995, p. 91).
- Com o desenvolvimento sensório-motor, a criança passa a manipular dois objetos ao mesmo tempo. Essa manipulação acentua ainda mais a intencionalidade da criança em seus movimentos, pois bate dois objetos, coloca-os em uma determinada posição mútua (MUKHINA, 1995, p. 92).
- Ao terminar o primeiro ano de vida, aparece uma importante particularidade nas ações da criança com os objetos. Exteriormente, as novas ações são semelhantes às anteriores. Também agora a criança superpõe, insere, abre etc., mas com maior precisão. A diferença está em que, se antes a criança realizava a ação sempre da mesma maneira (via de regra, ensinada pelo adulto) e com os objetos que lhe ofereciam, agora ela tenta repetir a ação conhecida com todos os objetos e, às vezes, varia a ação de acordo com o objeto (MUKHINA, 1995, p. 92). (ler página 92).
- Com um ano de vida, a criança começa a repetir ações aprendidas com outros objetos; passa também a modificar suas ações sobre o objeto (MUKHINA, 1995, p. 92).
- Nesse período de desenvolvimento, a criança observa os resultados diretos de sua ação e os indiretos, que tenta reproduzir repetindo a ação (MUKHINA, 1995, p. 93).
- A criança passa a observar o resultado de suas ações. Seu interesse passa do objeto para os resultados de suas ações para com os objetos e para conseguir resultados mais complexos (MUKHINA, 1995, p. 93).
- O propósito inicial de deslocar o objeto ou de conseguir uma mudança que provoque o aparecimento de uma propriedade oculta (por exemplo, o som) é sucedido pelo de colocar dois objetos em uma determinada posição mútua e, finalmente, pelo de obter as mudanças já conhecidas com novos objetos, ou obter mudanças que não estão relacionadas com a ação diretamente, mas de forma indireta (MUKHINA, 1995, p. 93).
- Desenvolvimento da orientação espacial (MUKHINA, 1995, p. 94).

- À medida que a criança se apropria das formas sensório-motoras, vai percebendo as propriedades e as relações dos objetos no espaço que a rodeia (MUKHINA, 1995, p. 94).
- Orientação ainda com caráter indiscriminado (MUKHINA, 1995, p. 94).
- A criança ainda é incapaz de captar os objetos e suas propriedades, de imaginá-los, de pensar neles, de prever o resultado de sua manipulação. Tudo isso será adquirido à medida que for conhecendo o mundo que a rodeia. E a melhor forma de conhecer esse mundo são seus próprios movimentos e ações (MUKHINA, 1995, p. 94).
- Movimento de iniciativa visual: olhar de um objeto para outro sem motivo exterior (MUKHINA, 1995).
- Inicia uma sincronização da visão e da audição (MUKHINA, 1995).
- O mundo visual da criança está composto por impressões mutantes, um objeto conhecido em um local diferente, ou em posição diferente parecerá novo para a criança que o olhará (MUKHINA, 1995).
- Aos 6 meses, a criança ainda não compreende noções de distância (MUKHINA, 1995).
- Quando começam a se formar na criança diversos tipos de ações sensório-motoras, surge uma nova tarefa visual: orientar e regular o movimento espacial à apreensão e à manipulação dos objetos (MUKHINA, 1995, p. 96).
- Para conseguir aproximar-se do objeto desejado, a criança precisa considerar muitas coisas: direção, distância, forma dos objetos, tamanho, peso, elasticidade do material etc.; sua visão ainda não capta isso (MUKHINA, 1995).
- A orientação da criança no mundo que a rodeia, por meio de movimentos e de ações externas, é anterior à orientação por meio de processos psíquicos (percepção e reflexão) e é a base desses (MUKHINA, 1995, p. 96).
- A criança não leva diretamente a mão ao objeto, mas apanha-o no espaço e alcança seu objetivo várias vezes, pouco a pouco; o olho, que segue o movimento da mão, começa a captar a aproximação e o afastamento do objetivo e introduz no movimento correlações constantes (MUKHINA, 1995, p. 97).
- Ao fim do primeiro ano, a criança começa a compreender a posição do objeto no espaço (MUKHINA, 1995).
- A visão e os movimentos colaboram para que a criança se familiarize com o espaço (MUKHINA, 1995).
- Percepção visual da forma e do tamanho: no décimo ou décimo primeiro mês, a criança adquire a percepção visual da forma e do tamanho, que, a partir de agora, orienta suas ações (MUKHINA, 1995, p. 99).
- Início da compreensão da função dos objetos: Aos 8 ou 9 meses, a criança passa a ser atraída não apenas pela ação e pelos seus resultados, mas também pelas próprias propriedades do objeto, que determinam os resultados. Agora, a criança não manipula o objeto de forma mecânica, mas como quem tenta averiguar para que serve o objeto (MUKHINA, 1995, p. 100).
- Objetos com propriedades imutáveis: paulatinamente e em função das impressões mutantes, os objetos começam a aparecer para a criança como algo permanente no espaço circundante e com determinadas propriedades imutáveis (MUKHINA, 1995, p. 100).
- Aos 9-10 meses, as crianças procuram os objetos desaparecidos do espaço, compreendendo que esses objetos não deixaram de existir, mas estão em outro lugar. Nesse período, as crianças começam a reconhecer os objetos

independentemente da posição ou do espaço e a calcular o tamanho dos objetos independente da distância (MUKHINA, 1995, p. 101-102).

- Nos últimos meses do primeiro ano de vida, a criança já é capaz de ações que se baseiam em um conhecimento das relações elementares entre os objetos e suas propriedades, isto é, é capaz de ações reflexivas (MUKHINA, 1995, p. 102).
- Todos esses fatos demonstram que, no fim do primeiro ano, a partir dos movimentos organizados pelo adulto e das ações da criança nesse período, formam-se as primeiras impressões sobre o mundo circundante e as formas elementares de percepção e de reflexão que permitem à criança se orientar nesse mundo e constitui uma premissa indispensável para a passagem para a assimilação de distintas formas de experiência social que ocorre na primeira infância (MUKHINA, 1995, p. 102).

Descrição das ações executadas no encontro:

No quinto encontro de nossa proposta formativa, estudamos “o desenvolvimento motor da criança no primeiro ano de vida”. Com o intuito de compreender como se dá o desenvolvimento das crianças de até 1 ano de vida e a importância do movimento corporal nesse processo, partimos da seguinte pergunta orientadora: quais aspectos são essenciais para a formação da criança e do movimento corporal até o primeiro ano de vida? Nossos estudos se basearam no capítulo *Desenvolvimento psíquico da criança no primeiro ano*, de Mukhina (1995), o qual compõe o livro *Psicologia da idade pré-escolar*.

Iniciamos o encontro com uma problematização do tema, para compreender quais aspectos eram essenciais na formação da criança de até 1 ano de vida, segundo os professores participantes. Como resposta, o movimento corporal foi citado como o principal deles.

Primeiramente, retomamos alguns princípios discutidos no encontro anterior e sintetizamos as ideias centrais do texto de Vigotskii (2016). Na sequência, apresentamos a autora do texto-base do encontro em questão e discutimos a organização dos escritos desse material, comparando com a organização de escrita vista nas obras estudadas em encontros precedentes.

Em seguida, por meio de roda de conversa, dialogamos sobre os aspectos principais do texto, fazendo sempre a relação entre teoria e prática. Salientamos a importância do movimento no desenvolvimento das crianças de até 1 ano de vida, apontando a relação dos movimentos infantis com outros aspectos, como o sensorial, o afetivo, o cognitivo, o social, o comunicativo, o biológico etc.

Foi um momento bastante rico, pois os professores participaram ativamente das discussões, trazendo apontamentos do texto e exemplos de práticas pedagógicas com crianças do berçário.

As discussões do texto foram muito produtivas e se estenderam até o horário final do encontro, o que impossibilitou a realização da atividade que havia sido planejada como proposta para esse dia: a brincadeira “verdadeiro ou falso”. Devido ao avançar da hora, a atividade programada ficou como proposição para o encontro seguinte.

Acreditamos que o encontro foi bastante rico e possibilitou aos professores compreenderem a importância do movimento corporal para o desenvolvimento dos bebês. Avaliamos a participação dos professores como algo muito qualitativo, mostrando que eles compreenderam a dinâmica da proposta formativa.

Os aprendizados relacionados ao tema nos levaram a entender o quão importante é o aspecto social para a formação da criança no seu primeiro ano de vida. Nesse processo formativo, encontra-se o movimento corporal, primordial para que a criança estabeleça as suas primeiras relações sociais.

SEXTO ENCONTRO – 21/09/2021

Quadro 18 – Apresentação geral do sexto encontro

Título	Questão orientadora	Objetivo	Metodologia	Material de apoio
O desenvolvimento motor na primeira infância	O movimento corporal faz parte da formação humana na primeira infância?	Analisar como ocorre o desenvolvimento das crianças de 1 a 3 anos de vida e qual é a contribuição do movimento corporal para esse desenvolvimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada das discussões realizadas no encontro anterior; • Roteiro de estudos; • Expor como se dá o desenvolvimento das crianças de 1 a 3 anos de idade e a importância do movimento corporal nesse desenvolvimento; • Dialogar com os professores, trazendo exemplos de práticas pedagógicas; • Dinâmica: verdadeiro ou falso: Escrever três atividades qualitativas que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula com o movimento, dentre as quais uma não teria a realização bem-sucedida, em virtude do período de desenvolvimento das crianças. Os demais participantes têm que adivinhar qual foi essa atividade (dividir os participantes em dois grupos). 	MUKHINA, Valéria. Características da primeira infância. <i>In</i> : MUKHINA, Valéria. Psicologia da idade pré-escolar . São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 103-143.

Fonte: Elaborado pela autora.

Roteiro de estudos:

Texto-base: *Características da primeira infância*, de Mukhina (1995).

Organização do texto:

Parte 1: As conquistas mais importantes da primeira infância (MUKHINA, 1995, p. 103)

Parte 2: Desenvolvimento mental da criança na primeira infância (MUKHINA, 1995, p. 128)

Parte 3: Premissas para a formação da personalidade na primeira infância (MUKHINA, 1995, p. 142)

Parte 4: Evolução do comportamento da criança na primeira infância (MUKHINA, 1995, p. 143)

Pontos destacados do texto:

1- As conquistas mais importantes da primeira infância (MUKHINA, 1995, p. 103)

- Subdivisões:
- Andar ereto (MUKHINA, 1995, p. 104).
- Desenvolvimento da atividade objetal (MUKHINA, 1995, p. 106).
- Aparecimento de novos tipos de atividade na primeira infância (MUKHINA, 1995, p. 113).
- Desenvolvimento da linguagem na primeira infância (MUKHINA, 1995, p. 122).
- Retomada primeiro ano de vida: ao completar o primeiro ano de vida, a criança se habituou a ver, a escutar, a dirigir o movimento das mãos. Nesse período, a criança já não é um ser desamparado e se revela extremamente ativa em seu comportamento e em sua ânsia em estabelecer contato com o adulto.
- No primeiro ano de vida, a criança assimilou a conduta psíquica inicial do homem.
- Conquistas da primeira infância 2 a 3 anos: a criança de 3 anos sabe utilizar muitos objetos habituais. Pode servir-se, relacionar-se com os que a rodeiam e com outras crianças por meio da linguagem e observar as regras mais elementares de comportamento (MUKHINA, 1995, p. 103).
- As conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem. (MUKHINA, 1995, p. 104).
- Andar ereto (MUKHINA, 1995, p. 104).
- Primeiro ano: ao término do primeiro ano, a criança dá seus primeiros passos, mas ainda são bastante imprecisos. Deslocar-se conservando a verticalidade do corpo é um empreendimento difícil. A criança ainda não sabe controlar seu caminhar e perde continuamente seu equilíbrio (MUKHINA, 1995, p. 104).
- Inicialmente, o que incentiva a criança a caminhar superando seu medo de queda é o incentivo do adulto. Em seguida, ela sente-se satisfeita em dominar seu corpo e busca poder dominá-lo cada vez mais, além disso, andar se converte no principal meio de deslocamento, de alcançar o objeto desejado (movimento voluntário) (MUKHINA, 1995, p. 104).
- Progressivamente, o andar da criança vai tornando-se mais confiante e menos tensionado e a criança passa a realizar movimentos cada vez mais desafiadores, demonstrando um desejo de tornar mais desafiador o ato de andar; o simples andar já não a satisfaz mais (MUKHINA, 1995).
- Com 1 ano e meio, a criança vive exercitando o movimento. O simples correr ou o simples caminhar já não a satisfazem (corre e caminha preferencialmente por

locais cheios de obstáculos). Assim, a primeira etapa da aprendizagem do andar é vista pela criança como uma missão especial que lhe proporciona fortes emoções. Somente quando o processo de andar se automatiza (quando essa função motora passa de intersíquica, social, para intrapsíquica, subjetiva), ela perde esse interesse especial (MUKHINA, 1995, p. 105).

- A capacidade de andar permite à criança ter maior contato com o mundo exterior.
- O domínio dessa habilidade desenvolve a capacidade de orientação no espaço. A capacidade muscular passa a ser a medida com que se calcula a distância e a situação espacial do objeto (MUKHINA, 1995, p. 106).
- O caminhar dá maior autonomia à criança, permite-lhe conhecer um número maior de objetos e aprender a manejá-los (MUKHINA, 1995, p. 106).
- Desenvolvimento da atividade objetual (MUKHINA, 1995, p. 106).
- No primeiro ano, a criança ainda não compreende a função dos objetos.
- No primeiro ano, a manipulação dos objetos já é uma atividade complexa, no entanto, nessa idade, a manipulação que a criança faz com o objeto somente objetiva utilizar as propriedades externas dos objetos – manipula da mesma forma objetos semelhantes cujas funções são distintas, como colher e lápis (MUKHINA, 1995, p. 106).
- Na primeira infância, as crianças passam a compreender que os objetos têm função social (MUKHINA, 1995, p. 106).
- Na primeira infância, essa manipulação se altera: a passagem para a primeira infância traz consigo uma nova atitude frente ao mundo dos objetos, que começam a aparecer não como simples coisas que se prestam à manipulação, mas como objetos com um destino determinado e com uma forma determinada para o seu uso, isso é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência social (MUKHINA, 1995, p. 106). (Ler página 106).
- Atividade objetual manipulatória: por meio dela, a criança descobre, pela primeira vez, a função do objeto, que só pode ser apropriada pela criança por meio da mediação do adulto (MUKHINA, 1995, p. 107).
- Os objetos têm funções sociais (MUKHINA, 1995).
- A criança assimila o significado permanente do objeto, o destino que a sociedade conferiu ao objeto e que não varia por necessidades de momento (MUKHINA, 1995, p. 108).
- Três fases do desenvolvimento da atividade objetual manipulatória: a relação entre ação e objeto apresenta três fases de desenvolvimento. Na primeira fase, a criança pode realizar com o objeto qualquer uma das ações que ela domina. Na segunda fase, utiliza o objeto de acordo com a sua função direta. Finalmente, na terceira fase, produz-se algo como um retorno à primeira fase: a livre utilização do objeto, mas em nível totalmente distinto: agora, a criança conhece a função principal do objeto (MUKHINA, 1995, p. 106).
- 1.^a fase: a criança realiza com o objeto qualquer ação que ela domina (MUKHINA, 1995).
- 2.^a fase: utiliza o objeto de acordo com a sua função direta (MUKHINA, 1995).
- 3.^a fase: a livre utilização do objeto, mas conhecendo a sua função principal (MUKHINA, 1995).
- [...] ao assimilar a utilização dos objetos cotidianos, a criança aprende ao mesmo tempo as regras de comportamento social. Ex.: arremessar a xícara no chão em momentos de raiva (MUKHINA, 1995, p. 108).

- Na etapa da manipulação, ao perceber um objeto desconhecido, a criança emprega todos os métodos que conhece para manipulá-lo; posteriormente, tenta estabelecer para que serve esse objeto, como pode ser utilizado; é a orientação do tipo “o que se pode fazer com isso?” (MUKHINA, 1995, p. 109).
- Existem dois tipos de objetos: aqueles que são utilizados de forma unívoca – por exemplo, a louça – e os que se prestam a uma utilização mais **livre** – por exemplo, os brinquedos; para o desenvolvimento psíquico da criança, os mais importantes são os objetos utilizados de maneira bastante unívoca (MUKHINA, 1995, p. 109).
- Atividades que mais desenvolvem a psique da criança na primeira infância: correlativas e instrumentais (MUKHINA, 1995).
- Correlativas: estabelece relação espacial recíproca entre dois ou mais objetos; a criança leva em consideração as propriedades dos objetos para manipulá-los. Ação regulada pelo resultado obtido. Ex.: lego. Importância do papel mediador do adulto (MUKHINA, 1995).
- O papel do adulto não consiste em apenas mostrar o modelo de manipulação do objeto nem concentrar sua atenção nos erros da criança, mas sim lhe dar argumentos comparativos de como realizar a ação por completo.
- Instrumentais: quando a criança se utiliza de uma ferramenta – um instrumento – para agir sobre outros objetos (MUKHINA, 1995, p. 111).
- Ferramentas/instrumentos: as ferramentas mais simples, deixando de lado as máquinas, multiplicam a força natural do homem e lhe permitem realizar diversas ações que ele não conseguiria efetuar simplesmente com as mãos. As ferramentas são, por assim dizer, órgãos artificiais que o homem interpõe entre ele e a natureza (MUKHINA, 1995, p. 111).
- [...] a assimilação da ação instrumental requer uma total reconversão dos movimentos da mão da criança, a total sujeição dos movimentos à forma do instrumento (MUKHINA, 1995, p. 111).
- Etapas da assimilação das ações instrumentais (MUKHINA, 1995):
- 1.^a etapa: o instrumento é para a criança apenas uma prolongação da mão, ação manual e não instrumental (MUKHINA, 1995).
- 2.^a etapa: a criança começa a se orientar para a própria relação entre o instrumento e o objeto sobre o qual incide a ação, mas tem êxito apenas eventualmente, ao tentar repetir os movimentos que tiveram sucesso. O resultado definitivo só se alcança quando a mão se adapta bem às propriedades do instrumento; surge, então, a ação instrumental (MUKHINA, 1995, p. 113).
- Aparecimento de novos tipos de atividade na primeira infância (MUKHINA, 1995, p. 113).
- Ao fim da primeira infância, surgem novas formas de atividade que alcançam sua plenitude mais adiante e começam a determinar o desenvolvimento psíquico. São o jogo e as formas produtivas de ação (o desenho, a modelagem, a construção) (MUKHINA, 1995, p. 113).
- O jogo como forma especial de atividade infantil tem sua história relacionada às mudanças da situação da criança na sociedade (MUKHINA, 1995, p. 113).
- Vida primitiva: não se separava jogo do trabalho (MUKHINA, 1995).
- Caça, criação de animais e agricultura: o adulto constrói para a criança cópias de instrumentos de tamanhos reduzidos para que as crianças aprendam a manipular os instrumentos e realiza *jogos-competição* (MUKHINA, 1995, p. 114).
- Complexificação dos instrumentos de trabalho e das relações de produção: o adulto proporciona os modelos reduzidos de instrumentos para as crianças, mas

estes perdem suas propriedades básicas, servem apenas para representar ou imitar, surge, assim, o *jogo dramático* (MUKHINA, 1995, p. 114-115).

- No jogo dramático, a reprodução das ações objetais passa para o segundo plano, enquanto a reprodução das relações sociais e de trabalho toma a dianteira. Dessa forma, a criança como ente social satisfaz sua necessidade básica de comunicar-se e de conviver com o adulto (MUKHINA, 1995, p. 115).
- Na primeira infância, criam-se as premissas do jogo dramático.
- No início da primeira infância, junto com o adulto, a criança assimila aos brinquedos certas ações, que depois realiza de forma autônoma. “Nessa idade as crianças não reproduzem no jogo fatos de sua própria realidade, mas manipulam os objetos tal como veem o adulto fazer” (MUKHINA, 1995, p. 116).
- Um pouco mais tarde, aparecem jogos que são uma recriação do real em novas situações (MUKHINA, 1995).
- Etapas da substituição de um objeto por outro no jogo: 1.^a) o nome do objeto não é substituído por um nome lúdico; 2.^a) a criança substitui certos objetos por outros e os nomeiam de acordo com o papel desempenhado no jogo (MUKHINA, 1995).
- A criança, na primeira infância, age inicialmente com o objeto e, mais tarde, compreende o significado do objeto no jogo (MUKHINA, 1995, p. 117).
- Ao mesmo tempo que aparecem no jogo os objetos-sucedâneos (substituídos), a criança começa a representar ações de adultos concretos (MUKHINA, 1995, p. 117-118).
- Atividade representativa/ jogo de papéis não se dá na primeira infância, mas a atividade objetual manipulatória é a premissa para seu desenvolvimento posterior: na primeira infância, a criança aprende a garatujar e a assimilar a função representativa do desenho, isto é, compreender que o desenho é a representação de tal ou qual objeto (MUKHINA, 1995, p. 119).
- Etapa pré-representativa da garatuja: a criança desenha linhas, mas elas ainda não representam nada (MUKHINA, 1995).
- Duas fases para a passagem da etapa pré-representativa para a imagem: 1.^a) reconhece o objeto em uma combinação casual de traços; 2.^a) descobre a imagem feita intencionalmente (MUKHINA, 1995, p. 119-120).
- Gradativamente, a criança passa a formular o que deseja desenhar, isso se antecede com um anúncio verbal de seu desenho, isso caracteriza o início da atividade representativa (MUKHINA, 1995, p. 120).
- Desenvolvimento da linguagem na primeira infância (MUKHINA, 1995, p. 122).
- No primeiro ano de vida, a criança aprende a pronunciar os sons e começa a aprender e a pronunciar as primeiras palavras (MUKHINA, 1995, p. 122).
- Na primeira infância, há uma importante mudança na forma de comunicação com o adulto, isso se dá à medida que a criança passa a manusear os objetos mediada pelo adulto que fala com ela, ensinando-lhe a sua função. Isso se difere totalmente do primeiro ano de vida da criança, no qual a comunicação se dá principalmente por meio de movimentos, de gestos e de expressões (MUKHINA, 1995).
- A necessidade de comunicação verbal da criança com o adulto progride de duas formas: primeiro, porque a criança aperfeiçoa sua compreensão da linguagem do adulto; segundo, porque desenvolve sua linguagem ativa própria (MUKHINA, 1995, p. 124).
- As crianças podem não reagir às palavras de pessoas que não fazem parte de seu círculo afetivo (MUKHINA, 1995, p. 124).

- A criança reage corretamente às palavras do adulto quando essas palavras são repetidas em combinação com o gesto (MUKHINA, 1995, p. 124).
 - Com um ano e meio, a criança ainda não consegue executar todas as ações que o adulto solicita; sua atenção ainda se desvia para outros objetos, e solicitações simultâneas ou que não ocorrem de forma imediata prejudicam o desenvolvimento da ação pela criança (MUKHINA, 1995).
 - Aos 2 anos, a criança passa a apresentar maior dificuldade em atender aos comandos do adulto em ações que já se encontram em realização do que em ações que ainda se iniciarão (MUKHINA, 1995).
 - Aos 3 anos, as palavras do adulto passam a ter maior controle sobre a criança, tanto na solicitação para realizar uma atividade como para parar uma atividade (MUKHINA, 1995, p. 126).
 - Desenvolvimento da linguagem: depois de 1 ano e meio, a criança toma iniciativas e exige que o adulto nomeie os objetos, tentando pronunciar as palavras (MUKHINA, 1995):
 - 1 ano e meio: 30 a 100 palavras (MUKHINA, 1995).
 - 2 anos completos: 300 palavras (MUKHINA, 1995).
 - 3 anos: 1.500 palavras (MUKHINA, 1995).
 - Linguagem da criança: linguagem autônoma – procede da linguagem que as mães alteram para o melhor entendimento da criança; palavras corretas alteradas durante o uso pela criança; palavras que a criança inventa (MUKHINA, 1995, p. 127).
 - Na primeira infância, a criança assimila o sistema gramatical da língua materna.
 - A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social (MUKHINA, 1995, p. 127).
 - A percepção e o progresso mental são a base para o desenvolvimento da linguagem (MUKHINA, 1995).
 - Inicialmente, na primeira infância, a criança reproduz as palavras que o adulto pronuncia, mas nem sempre representam o mesmo significado; ao longo da primeira infância, isso se altera e a criança compreende o significado das palavras que pronuncia, representando o progresso mental da criança (MUKHINA, 1995, p. 127).
- 2- Desenvolvimento mental da criança na primeira infância (MUKHINA, 1995, p. 128)
- Subdivisões:
 - Desenvolvimento da percepção e das noções sobre as propriedades dos objetos (MUKHINA, 1995, p. 128).
 - Desenvolvimento da mente (MUKHINA, 1995, p. 135).
 - Desenvolvimento da percepção e das noções sobre as propriedades dos objetos (MUKHINA, 1995, p. 128).
 - No primeiro ano de vida, a criança observa apenas alguns aspectos dos objetos, ainda não é capaz de produzir uma realização sistêmica do objeto (MUKHINA, 1995).
 - No segundo ano de vida, um detalhe passa a chamar mais sua atenção no objeto e isso a faz reconhecer pessoas em fotografias (MUKHINA, 1995).
 - A manipulação dos objetos permite à criança compreender formas e tamanhos (MUKHINA, 1995).
 - Para que a criança perceba os objetos de forma mais completa e multilateral, deverão surgir novas ações de percepção (MUKHINA, 1995, p. 130).

- A assimilação pela criança das ações orientadoras externas depende dos objetos que ela manipula e da ajuda que o adulto lhe presta (MUKHINA, 1995, p. 131).
- Da comparação das propriedades dos objetos por meio de ações orientadoras externas a criança passa à correlação visual das propriedades dos objetos. Assim se forma um novo tipo de percepção. A propriedade de um objeto se converte para a criança em modelo, em medida, que lhe permite determinar as propriedades de outros objetos (MUKHINA, 1995, p. 131).
- Quando a criança passa a realizar ações instrumentais, orientando-se visualmente, ela assimilou as novas ações de percepção (MUKHINA, 1995, p. 132).
- A partir dos 2 anos e meio a 3 anos, a criança passa a escolher os objetos de acordo com um modelo, isso permite a ela classificar objetos de acordo com uma característica modelo (MUKHINA, 1995).
- Aos 3 anos de vida, a criança transforma alguns objetos conhecidos em modelos permanentes e compara-os a diversos outros objetos (MUKHINA, 1995).
- A percepção da criança durante toda a primeira infância está estreitamente relacionada com ações objetais (MUKHINA, 1995, p. 132).
- À medida que a criança se familiariza com as propriedades de diferentes objetos, ela acumula ideias sobre essas propriedades (tamanhos, cores, formas, aspectos espaciais etc.), o que é muito importante para seu desenvolvimento mental. A criança precisa manipular os objetos para ter essa compreensão (MUKHINA, 1995, p. 133).
- Na primeira infância, com a percepção visual, desenvolve-se ativamente a percepção auditiva (MUKHINA, 1995, p. 134).
- Ouvido fonemático: a criança, que percebia as palavras como conjuntos sonoros indivisíveis, que se diferenciavam entre si pelo ritmo e pelo tom, pouco a pouco, começa a perceber a composição sonora das palavras, a destacar nas palavras sons de diferentes tipos, em uma ordem determinada (primeiro as vogais, depois as consoantes) (MUKHINA, 1995, p. 134).
- As crianças de 3 anos aprendem a distinguir o tom dos sons (MUKHINA, 1995).
- Desenvolvimento da mente (MUKHINA, 1995, p. 135).
- Resumo: evolução da inteligência na primeira infância: inteligência ativa; inteligência imaginativa; generalização; função semiótica (MUKHINA, 1995).
- No limite da primeira infância, a criança utiliza cada vez mais relações preestabelecidas (ex.: puxar a almofada para alcançar o relógio que está sobre ela) (MUKHINA, 1995, p. 135).
- A criança também aprende a realizar ações variadas, estabelecendo cada vez mais relações entre objetos separados (MUKHINA, 1995).
- Ações correlativas e instrumentais não exigem trabalho mental da criança, pois o adulto lhe mostra o modelo e lhe ensina a manipular os instrumentos. No entanto, ao aprender a realizar essas ações, a criança assimila a relação entre os objetos e, em particular, a relação entre o instrumento e o objeto (MUKHINA, 1995, p. 135).
- Quando a criança soluciona um problema por meio de operações orientadoras externas que se distinguem das subjacentes às operações perceptivas: não levam em conta as propriedades externas do objeto, mas procuram a relação entre o objeto e as operações para alcançar um determinado resultado (MUKHINA, 1995, p. 136).
- O pensamento da criança que se expressa por meio de operações orientadoras externas é denominado pensamento ativo (MUKHINA, 1995, p. 136).

- [...] as operações orientadoras externas servem de ponto de partida para as operações internas, psíquicas (MUKHINA, 1995, p. 137).
- Na primeira infância, a criança realiza operações mentais, sem a necessidade de testar exteriormente (MUKHINA, 1995).
- Pensamento imaginativo: pensamento da criança que se serve de imagens para a solução de um problema de operações internas (MUKHINA, 1995, p. 137).
- Capacidade de generalização: a generalização baseia-se na linguagem, já que as palavras que o adulto ensina a criança a compreender e a utilizar sempre contêm uma generalização. Quando a criança utiliza um mesmo instrumento para diversas situações (MUKHINA, 1995, p. 137).
- A generalização dos objetos segundo sua função surge primeiro na ação, para, depois, fixar-se na palavra (MUKHINA, 1995, p. 138).
- Quando a criança utiliza um instrumento para determinada ação e consegue sua finalidade, ela utilizará instrumentos semelhantes para fazer tarefas semelhantes. Isso mudará o significado das palavras que a criança assimila, refletindo cada vez mais de maneira generalizada no objeto (MUKHINA, 1995, p. 138).
- Função semiótica ou simbólica da consciência: a função semiótica permite utilizar um objeto em substituição a outro, isto é, em vez de manipular um objeto, é manipulado seu substituto, ainda que o resultado seja atribuído ao próprio objeto. Permite à criança pensar por meio das palavras (MUKHINA, 1995, p. 139).
- Signos: são sistemas de signos ou signos que caracterizam o homem e que foram elaborados pela humanidade, por exemplo: linguagem, símbolos matemáticos ou os vários ramos da arte. “Qualquer tipo de signo serve para a comunicação entre humanos, substituindo certos objetos, fenômenos, relações ou propriedades reais por outros simbólicos” (MUKHINA, 1995, p. 140).
- O sistema de signos mais importante e universal é a linguagem (MUKHINA, 1995, p. 140).
- A função semiótica surge inicialmente em relação a uma atividade prática e somente depois influencia a linguagem e permite à criança pensar com palavras. Para que a criança chegue a dominar a função semiótica, ela precisa assimilar as operações objetivas e, posteriormente, separar a operação do objeto (MUKHINA, 1995, p. 140-141).

3- Premissas para a formação da personalidade na primeira infância (MUKHINA, 1995, p. 142)

- Na primeira infância, a criança aprende paulatinamente o comportamento público (social) do homem e, o que é mais importante, as qualidades internas que definem o homem como membro da sociedade e determinam sua conduta social (MUKHINA, 1995, p. 142-143).
- O adulto regula seu comportamento de acordo com o que é ou não importante para ele em cada situação (MUKHINA, 1995).
- Na conduta da criança, não ocorre essa ordem de preferência que ocorre no adulto (MUKHINA, 1995).
- A criança ainda não compreende certas solicitações do adulto, essa compreensão se forma na criança depois de muito tempo até que ela alcance sua maturidade psicológica que lhe permita coordenar os diversos impulsos e subordinar os menos importantes aos mais importantes (MUKHINA, 1995, p. 143).

4- Evolução do comportamento da criança na primeira infância (MUKHINA, 1995, p. 143)

- Subdivisões:
- O desejo de independência. A crise dos três anos (MUKHINA, 1995, p. 147).
- O comportamento da criança ainda depende de ações imediatas, ela ainda não consegue refletir sobre o que não está em sua condição concreta, seu comportamento depende das condições externas (MUKHINA, 1995, p. 143).
- A partir do início da primeira infância, à medida que suas impressões sobre os objetos se tornam mais fortes, a criança exprime sentimentos e desejos relacionados com objetos que não estão diante de seu olhar, mas em sua memória (MUKHINA, 1995, p. 144).
- O comportamento da criança se torna mais independente à medida que a criança relaciona sentimentos, desejos com as representações. Isso cria condições para a regulação verbal do seu comportamento (MUKHINA, 1995, p. 144).
- Durante a primeira infância, a situação normalmente tem mais força do que as palavras do adulto que os propósitos da criança (MUKHINA, 1995, p. 144).
- O comportamento da criança é orientado por seus sentimentos, por isso, é necessário educar nelas sentimentos de respeito por outras pessoas (MUKHINA, 1995, p. 144).
- Durante a primeira infância, a criança ainda tem possibilidades muito limitadas de se controlar; para ela, é sumamente difícil conter a satisfação imediata de um desejo e é ainda mais difícil realizar uma ação proposta pelo adulto que não seja do seu agrado (MUKHINA, 1995, p. 146).
- O desejo de independência. A crise dos três anos (MUKHINA, 1995, p. 147).
- Na primeira infância, a criança ainda não separa seus desejos de seus sentimentos. Ela ainda não compreende que as mesmas pessoas em diferentes situações e ações continuam sendo as mesmas (MUKHINA, 1995).
- A criança, na primeira infância, ainda não compreende a si própria como alguém diferente dos outros, isso se dá completamente apenas no segundo semestre do terceiro ano (MUKHINA, 1995, p. 147).
- A criança começa a se conhecer no fim do segundo ano. Em primeiro lugar, conhece-se exteriormente; depois, interiormente (MUKHINA, 1995, p. 148).
- A criança manifesta dificuldades para compreender que, apesar de as circunstâncias mudarem, ela não muda (MUKHINA, 1995, p. 149).
- No fim do terceiro ano, a criança descobre sua personalidade como fonte constante de um comportamento e de desejos distintos dos de outras pessoas; isso se deve à sua crescente autonomia prática (MUKHINA, 1995, p. 149). (A criança percebe que suas vontades nem sempre são as mesmas das de outras pessoas).
- A separação em relação aos outros e a tomada de consciência de suas próprias e crescentes possibilidades colocam a criança em uma nova situação em relação ao adulto (MUKHINA, 1995, p. 149).
- A criança apresenta, no fim da primeira infância, uma ânsia em tornar-se independente, isso se expressa no desejo de opor sua vontade à do adulto, assim se inicia a crise dos 3 anos (MUKHINA, 1995, p. 149).
- Além de protestar contra a tutela excessiva, a criança, às vezes, faz coisas proibidas só para demonstrar sua independência (MUKHINA, 1995, p. 150).
- A única forma de satisfazer às necessidades da criança nesse período é o jogo, o adulto mediará essa nova atividade (MUKHINA, 1995, p. 150).

- Uma educação apropriada, quando o educador capta, a tempo, as crescentes possibilidades da criança e satisfaz, propondo-lhe novas atividades e novas relações, permite suportar mais facilmente e encurtar essa fase educacional (MUKHINA, 1995, p. 151).

Descrição das ações executadas no encontro:

No sexto encontro de nossa proposta formativa, discutimos “o desenvolvimento motor na primeira infância”. Nossas atividades foram guiadas pela seguinte questão: o movimento corporal faz parte da formação humana na primeira infância? Nesse dia, nosso objetivo foi analisar como ocorre o desenvolvimento das crianças de 1 a 3 anos de vida e qual é a contribuição do movimento corporal para esse desenvolvimento. Para tanto, utilizamos como material de apoio um capítulo retirado do livro *Psicologia da idade pré-escolar*, mais especificamente o capítulo *Características da primeira infância*, de Mukhina (1995).

Inicialmente, problematizamos a temática, a fim de angariar os conhecimentos que os professores tinham sobre a formação humana na primeira infância e sobre a contribuição do movimento corporal nesse processo formativo.

Na sequência, fizemos uma breve retomada dos aspectos gerais que foram discutidos no encontro anterior, sintetizando as ideias principais do texto estudado, atrelando-as ao desenvolvimento do movimento corporal. Pontuamos que o desenvolvimento da criança de até 1 ano de idade depende da realização de aprendizagens atreladas a aspectos como desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, das esferas emocionais, da linguagem, dos aspectos sensório-motores, da manipulação dos objetos e da orientação espacial, destacando sempre a importância da relação entre a criança e o adulto. Outro ponto destacado foi a importância do movimento corporal para o desenvolvimento integral da criança nesse período, pois os movimentos das crianças estão presentes em todas as relações estabelecidas com o meio.

Em seguida, por meio de um roteiro de estudos disponibilizado aos professores (APÊNDICE 6), discutimos os aspectos principais que fazem parte do desenvolvimento infantil no segundo e no terceiro anos de vida, atrelando-os à importância dos movimentos corporais em seu desenvolvimento. Em síntese, concluímos que, na primeira infância, muitos aspectos estão em desenvolvimento, como o movimento corporal, a atividade objetal manipulatória, a linguagem, a percepção e a mente da criança. Ressaltamos a importância do papel mediador para o desenvolvimento de todos esses aspectos.

Em seguida, realizamos a atividade “verdadeiro ou falso”. Para o desenvolvimento dessa brincadeira, cada professor escreveu, em um papel, três atividades com o movimento corporal aplicadas às crianças da creche (até 3 anos de vida), pontuando com qual turma elas seriam desenvolvidas (atividade A, B e C). No entanto, uma dessas atividades deveria ser falsa, ou seja, sua realização não deveria ser coerente com o período de desenvolvimento das crianças para as quais a atividade seria proposta. Para a realização dessa brincadeira, dividimos os professores em dois grupos: grupo 1 e grupo 2. Após o nosso comando, um dos integrantes de cada grupo deveria correr e tentar pegar um objeto que estava sobre uma mesa (uma boneca); aquele que pegasse o objeto primeiro discutiria com o grupo, que tentaria adivinhar qual das atividades lidas era falsa, pontuando para a equipe.

As atividades pontuadas pelos professores foram estas: papel 1- (A) boliche no infantil II (verdadeira), (B) pegar tampinhas com prendedor no berçário (falsa) e (C) circuito motor no infantil III (verdadeira); papel 2- (A) circuito motor no infantil II (verdadeira); (B) pula carniça no infantil II (falsa) e (C) morto-vivo no infantil II (verdadeira); papel 3- (A) pista de obstáculos no berçário (verdadeira), (B) corrida do saco no berçário (falsa) e (C) colar bolinhas em fita adesiva no berçário (verdadeira); papel 4- (A) cesto do tesouro no infantil I (verdadeira), (B) pegar objetos com um prendedor no infantil I (falsa) e (C) descolar brinquedos colados por uma fita adesiva no infantil I (verdadeira); papel 5- (A) andar sobre tintas no infantil III (verdadeira), (B) boliche no infantil II (verdadeira) e (C) chefinho mandou no berçário (falsa); papel 6- (A) pular no infantil III (verdadeira), (B) saltar no infantil III (verdadeira) e (C) andar com o pé amarrado e com uma bola na mão no infantil III (falsa); papel 7- (A) soltar pipa no infantil II (verdadeira), (B) soltar bolha de sabão no infantil II (verdadeira) e (C) desenhar o corpo no infantil II (falsa); papel 8- (A) bolha de sabão no infantil II (verdadeira), (B) dança das cadeiras no berçário (falsa) e (C) chute ao gol no infantil III (verdadeira); papel 9- (A) circuito motor no infantil I (verdadeira), (B) pega-pega no infantil I (falsa) e (C) dança no infantil I (verdadeira); papel 10- (A) circuito motor no infantil III (verdadeira), (B) cabra cega no infantil III (verdadeira) e (C) encher bexiga no infantil III (falsa); papel 11- (A) desenho do autorretrato da criança no chão no infantil I (falsa), (B) circuito motor com obstáculo no infantil I (verdadeira) e (C) andar sobre corda no infantil I (verdadeira).

Ao término da atividade, o grupo 1 venceu, no entanto, como o intuito dessa dinâmica não era desenvolver o sentimento competitivo, os dois grupos ganharam uma caixa de bombom de recompensa. Essa dinâmica foi realizada com o intuito de partilhar

exemplos de experiências de atividades que explorem o movimento na creche, relacionando-as com cada período de desenvolvimento – discutidos nos textos dos encontros 5 e 6 – em que se encontram as crianças. Foi um momento bastante rico e interativo, pois todos os professores participaram.

Avaliamos a dinâmica de estudos realizada no sexto encontro como muito produtiva, já que os professores participaram das discussões do texto-base, apontando os aspectos que lhes chamaram a atenção, e compartilharam exemplos de práticas pedagógicas. A atividade “verdadeiro ou falso” também foi um momento bastante rico, pois todos realizaram a atividade proposta com muito esmero e alegria, dialogando entre si de modo colaborativo para assinalar as respostas falsas.

Os aprendizados relacionados ao tema possibilitaram aos professores entender como se dá o processo de desenvolvimento das crianças na primeira infância, quais aspectos fazem parte desse processo e a contribuição do movimento corporal para essa formação.

SÉTIMO ENCONTRO – 23/09/2021

Quadro 19 – Apresentação geral do sétimo encontro

Título	Questão orientadora	Objetivo	Metodologia	Material de apoio
As especificidades do trabalho pedagógico na creche e o movimento corporal	Quais elementos fazem parte de uma prática pedagógica qualitativa?	Analisar alguns elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil (a rotina, o espaço físico, a importância do brincar e o trabalho com projetos), atrelando-os ao trabalho com o movimento corporal.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada das discussões realizadas no encontro anterior; • Entrega de um material contendo a organização do texto; • Apresentação de <i>slides</i>; • Exposição de ideias e diálogos interativos. 	LIRA, Aliandra Mesomo; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias. In: CHAVES, Marta. (org.). Intervenções pedagógicas e educação infantil . Maringá: Eduem, 2012. p. 107-117.

Fonte: Elaborado pela autora.

Roteiro de estudos:

Texto-base: *Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias*, de Lira e Saito (2012).

Organização do texto:

Parte 1: A rotina (LIRA; SAITO, 2012, p. 108)

Parte 2: O espaço físico (LIRA; SAITO, 2012, p. 109)

Parte 3: A importância do brincar (LIRA; SAITO, 2012, p. 111)

Parte 4: O trabalho com projetos (LIRA; SAITO, 2012, p. 113)

- Apontamentos gerais:
- A educação da criança pequena teve muitos avanços legais ao longo dos tempos, no entanto, a luta por uma educação infantil de qualidade ainda é objeto de luta quando a intenção é formar sujeitos humanizados (LIRA; SAITO, 2012, p. 107).
- O texto destaca que a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na educação infantil deve caracterizar as ações escolares voltadas para esse nível de ensino (LIRA; SAITO, 2012, p. 107).
- O objetivo do texto é discutir aspectos essenciais que devem constantemente ser considerados e revistos para que as ações educativas na educação infantil sejam sistematizadas e garantam um processo emancipatório para as crianças (LIRA; SAITO, 2012, p. 107).
- Pensar sobre a importância da rotina no cotidiano das práticas educativas, da organização do espaço, da presença do brincar como eixo do trabalho educativo-pedagógico e da necessidade desse trabalho estar orientado por projetos colabora para que as ações escolares com crianças de 0 a 5 anos interfiram positivamente sobre o desenvolvimento infantil (LIRA; SAITO, 2012, p. 107).
- Todos os aspectos que fazem parte das especificidades da educação infantil devem ser atrelados ao planejamento do professor de modo articulado (LIRA; SAITO, 2012, p. 107).

Pontos destacados do texto:

1- A rotina (p. 108)

- Significado da palavra rotina: “caminho habitualmente trilhado, hábito de proceder sempre da mesma maneira, monotonia”, a rotina na educação infantil deve ser modificada e revista constantemente para tornar as ações cotidianas das instituições promotoras de desenvolvimento humano (LIRA; SAITO, 2012, p. 108).
- Pensar em uma organização da rotina que contemple esse objetivo significa pensar em estratégias diferenciadas para se planejar os diversos momentos e atividades que acabam sedimentando-se na educação infantil, ou seja tornando-se “rotineiras” e naturalizadas nessa condição (LIRA; SAITO, 2012, p. 108).
- Devemos possibilitar novas situações que desestabilizem as crianças, levando-as a refletir sobre suas ações, de forma que a rotina proposta pela instituição esteja vinculada com todos os objetivos pedagógicos e seja constantemente avaliada e reestruturada, quando houver necessidade (LIRA; SAITO, 2012, p. 108).
- A rotina deve ser desafiadora e permitir às crianças serem ativas e questionadoras (LIRA; SAITO, 2012, p. 108).
- Uma previsibilidade tranquiliza as crianças, por isso, as rotinas são importantes, no entanto, não precisam ocorrer sempre da mesma forma (LIRA; SAITO, 2012, p. 108).

2- O espaço físico (LIRA; SAITO, 2012, p. 109)

- O espaço físico na educação infantil é pedagógico, ele ensina coisas às crianças, desde formas de se comportar e de agir até possibilidades de locomoção física e de interação (LIRA; SAITO, 2012, p. 109).

- Existem regras definidas pelo MEC para a construção das instituições de educação infantil, essas regras determinam a exigência de espaços adequados para a construção dessas instituições (LIRA; SAITO, 2012, p. 109).
- Ambientes internos: iluminação natural, sempre que possível, ventilação adequada, janelas grandes e na altura das crianças, mobília adequada ao tamanho das crianças (LIRA; SAITO, 2012, p. 109).
- Ambientes externos: riqueza de ambiente natural, parques com diversos brinquedos conservados e seguros (LIRA; SAITO, 2012, p. 109).
- Mais importante que a própria organização do espaço é o uso que se faz dele garantindo um bom aproveitamento pedagógico – diversidade de materiais disponíveis, a possibilidade de exploração e de manipulação, o exercício de escolha pela criança (LIRA; SAITO, 2012, p. 109).
- O espaço deve ser organizado de modo desafiador e levar as crianças a refletir – ele deve ser acolhedor, desafiador, criativo, instigante e, ao mesmo tempo, seguro (LIRA; SAITO, 2012, p. 110).
- O espaço é um parceiro na construção de relações entre as pessoas e o conhecimento (LIRA; SAITO, 2012, p. 111).
- O espaço deve ser sempre planejado, ele é um recurso no processo de aprendizagem das crianças (LIRA; SAITO, 2012, p. 111).

3- A importância do brincar (LIRA; SAITO, 2012, p. 111)

- Por meio da brincadeira, as crianças pequenas se relacionam com o mundo e com as pessoas que ali estão. Enquanto brinca, a criança tem a possibilidade de representar o mundo real e se apropriar dele, interagindo com outras crianças e adultos, construindo hipóteses, respeitando regras e, dessa forma, construindo-se como sujeito (LIRA; SAITO, 2012, p. 111).
- As brincadeiras variam conforme a classe social das crianças, mas todas as crianças, em um momento ou em outro, exercitam sua atividade lúdica (LIRA; SAITO, 2012, p. 111).
- Desde muito pequenas, as crianças se utilizam do brincar para expressar-se (LIRA; SAITO, 2012, p. 111).
- Todas as formas de expressão do brincar produzem impacto sobre a criança, atuando em seu desenvolvimento nos aspectos físico, afetivo, motor e intelectual (LIRA; SAITO, 2012, p. 111).
- Ao exercitar a criatividade, a imaginação e promover a socialização, as brincadeiras são um excelente recurso de aprendizagem e de desenvolvimento e devem fazer parte da rotina nas atividades da educação infantil (LIRA; SAITO, 2012, p. 111-112).
- Cabe ao professor e à instituição de educação infantil deixar disponível às crianças uma ampla gama de materiais em estruturas que incitem o faz de conta e a imaginação (LIRA; SAITO, 2012, p. 112).
- Os momentos de brincadeiras das crianças devem ocorrer com a atenção e auxílio do adulto, isso será objeto de reflexão dos professores e, posteriormente, de ação a partir da reflexão (LIRA; SAITO, 2012, p. 113).

4- O trabalho com projetos (LIRA; SAITO, 2012, p. 113)

- O trabalho com projetos na educação infantil é reconhecido como um modo de organizar as práticas pedagógicas, representa uma ação intencional, planejada e com um alto valor educativo (LIRA; SAITO, 2012, p. 113).

- Os projetos envolvem estudo, pesquisa, busca de informações, exercício de crítica, dúvida, argumentação, reflexão coletiva, devendo ser elaborados e executados com as crianças e não para as crianças (LIRA; SAITO, 2012, p. 113).
- Dimensões do trabalho com projetos: aqueles organizados pela escola; o Projeto Político Pedagógico; aqueles organizados pelo professor; aqueles propostos pelas próprias crianças (LIRA; SAITO, 2012, p. 113).
- No trabalho com projetos, é importante partir de necessidades e de interesses do grupo de crianças, objetivando motivarem-nas a participar de forma ativa das atividades (LIRA; SAITO, 2012, p. 113).
- A seleção dos temas dos projetos deve partir das dúvidas e das curiosidades das crianças. Os projetos podem durar dias, semanas ou um ano, tudo depende da proposta organizada pelo professor (LIRA; SAITO, 2012, p. 114).
- Três momentos decisivos na elaboração e na concretização de um projeto pedagógico na educação infantil: 1.º) definição do problema; 2.º) planejamento do trabalho e concretização do projeto, coleta, organização e registros das informações; 3.º) avaliação e comunicação (LIRA; SAITO, 2012, p. 114).
- Por meio de projetos, tanto as crianças como os professores aprendem ao longo do processo. É essencial que, ao desenvolvê-los, o professor planeje e organize suas ações, de modo a não perder de vista seus objetivos iniciais, atingindo as metas propostas e, então, desenvolva mais habilidades linguísticas, motoras e emocionais (LIRA; SAITO, 2012, p. 114).

Descrição das ações executadas no encontro:

“As especificidades do trabalho pedagógico na creche e o movimento corporal” foi a temática escolhida para o nosso sétimo encontro formativo. A questão que guiou as nossas discussões foi a seguinte: quais elementos fazem parte de uma prática pedagógica qualitativa? Nosso objetivo, nesse encontro, foi analisar alguns elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil (a rotina, o espaço físico, a importância do brincar e o trabalho com projetos), atrelando-os ao trabalho com o movimento corporal. Como material de apoio, para subsidiar nossas discussões, utilizamos o texto *Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias*, de Lira e Saito (2012), um dos capítulos do livro *Intervenções pedagógicas e educação infantil*. Esse encontro foi conduzido majoritariamente pela professora Heloisa Toshie Irie Saito, uma das autoras do material estudado.

Inicialmente, realizou-se uma problematização para compreender quais elementos constituem uma prática pedagógica qualitativa no entendimento dos professores. O movimento corporal foi um dos elementos destacados.

Na sequência, a professora Heloisa apresentou a si e a outra autora do texto. Em seguida, expôs brevemente a organização do texto por meio de um conjunto de figuras (ANEXO 3). Em seguida, perguntou aos professores o que vinha à mente deles quando pensavam no espaço físico da educação infantil. Surgiram como resposta os seguintes elementos: rotina; o brincar; materiais adequados para brincar; planejamento; desafios; projetos de faz de conta; segurança; socialização; aprendizagem; afetividade; rotina; espaços e materiais pedagógicos; aprendizagem; desenvolvimento; mediações.

Instaurou-se, em razão dos conceitos expostos pelos professores, um momento interativo, pois, à medida que eles pontuavam os aspectos voltados ao espaço físico das instituições de educação infantil, a professora Heloisa proporcionava novas discussões sobre o tema, relacionando-o a aspectos do texto-base.

Na sequência, para adentrar propriamente nas discussões do texto-base, a doutora Heloisa perguntou aos professores o que sentiram ao ler o texto, o que mais lhes chamou a atenção no material. Em resposta, os professores pontuaram o seguinte: tudo precisa ter um espaço adequado; a importância do brincar; a importância dos projetos na educação infantil; a importância de realizar diferentes ações para diversificar a rotina; a importância do planejamento. Ao dizer do que mais gostaram na leitura do texto, os docentes citaram alguns exemplos de práticas pedagógicas que realizaram, a saber: projetos realizados entre famílias e escolas no compartilhamento de receitas de alimentos e na construção de brinquedos de sucata que representavam meios de transporte; diversificações na rotina por meio de visitas a locais externos à instituição de ensino.

Depois, houve análise e discussão dos quatro elementos mencionados pelo texto de apoio que fazem parte da prática pedagógica na educação infantil, isto é, debate sobre rotina, espaço físico, importância do brincar e trabalho com projetos.

Finalizamos o encontro com alguns apontamentos gerais sobre o trabalho com os quatro elementos discutidos, atrelando-os a diversos outros aspectos que também fazem parte da prática pedagógica dos professores que atuam com crianças pequenas, dentre eles, o movimento corporal.

Acreditamos que as discussões realizadas nesse encontro tenham sido bastante produtivas. Muitos conhecimentos foram compartilhados, havendo a interação constante do grupo. Por essa razão, avaliamos positivamente esse encontro e acreditamos que foram abordados e analisados elementos importantes que envolvem a ação docente, relacionando aspectos teóricos e práticos, de modo a possibilitar uma reflexão e possível

qualificação da prática pedagógica dos professores que participaram da proposta formativa.

Os aprendizados relacionados ao tema possibilitaram aos professores compreender a prática pedagógica com as crianças de modo integral, a qual, para ser qualitativa, deve considerar uma série de elementos pensados para e pela criança; dentre eles estão a rotina, o espaço físico, o trabalho com projetos, o brincar, o movimento corporal etc.

OITAVO ENCONTRO – 24/09/2021

Quadro 20 – Apresentação geral do oitavo encontro

Título	Questão orientadora	Objetivo	Metodologia	Material de apoio
A importância do planejamento para o desenvolvimento do movimento infantil	Como pensar, organizar e contemplar as práticas pedagógicas com o movimento corporal na educação infantil?	Analisar o planejamento docente, atrelando-o ao trabalho com o movimento corporal.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada do exposto no encontro anterior, articulando ao movimento corporal; • Dialogar sobre os princípios abordados no texto-base sobre a importância do planejamento na educação infantil, relacionando ao trabalho com o movimento corporal; • Dinâmica do conceito. 	OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. <i>In</i> : OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Encontros e encantamentos na Educação Infantil . Campinas: Papyrus, 2016. p. 198-228. <i>E-book</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Roteiro de estudos:

Texto-base: *Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco*, de Ostetto (2016).

Organização do texto:

Parte 1: Planejamento baseado em listagem de atividades (OSTETTO, 2016, p. 202)

Parte 2: O planejamento baseado em datas comemorativas (OSTETTO, 2016, p. 205)

Parte 3: Planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento (OSTETTO, 2016, p. 208)

Parte 4: Planejamento baseado em temas (tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência) (OSTETTO, 2016, p. 210)

Parte 5: Planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento (OSTETTO, 2016, p. 212)

Parte 6: Da crítica às possibilidades, do compromisso à prática: repensando o planejamento do trabalho na educação infantil, incluindo os bebês! (OSTETTO, 2016, p. 214)

- Apontamentos gerais:

- Tal preocupação pode ser relacionada ao fato de que, mais e mais, a educação infantil dirigida às crianças de zero a seis anos ganha estatuto de direito, colocando-se como etapa inicial da Educação Básica que devem receber as crianças brasileiras, respeitando os preceitos constitucionais (OSTETTO, 2016, p. 198).
- Tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade (p. 198).
- Questão principal: o que é planejamento? (OSTETTO, 2016, p. 199).
- O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico (OSTETTO, 2016, p. 199).
- Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças (OSTETTO, 2016, p. 199).
- Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2016, p. 199-200).
- O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção... (OSTETTO, 2016, p. 200).
- Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente (OSTETTO, 2016, p. 200).
- [...] a forma de escrever um planejamento, no dia a dia, deve ser muito pessoal e, principalmente, funcional para o educador (OSTETTO, 2016, p. 200-201).
- Concepção de educação e de criança: a questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização. Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios (OSTETTO, 2016, p. 201).
- Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade (OSTETTO, 2016, p. 201).
- Considerando, então, conteúdo e forma, poderíamos apresentar as seguintes perspectivas: planejamento baseado em “listagem de atividades”, por “datas comemorativas”, baseado em “áreas de desenvolvimento”, baseado em “áreas de conhecimento”, por “temas” (OSTETTO, 2016, p. 202). Formas mais comuns de planejamento encontradas na prática da educação infantil: 1- Planejamento baseado em listagem de atividades (OSTETTO, 2016, p. 201); 2- O planejamento baseado em datas comemorativas (OSTETTO, 2016, p. 205); 4-

Planejamento baseado em temas (tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência) (OSTETTO, 2016, p. 210); 5- Planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento (OSTETTO, 2016, p. 212).

Pontos destacados do texto:

1- Planejamento baseado em listagem de atividades (OSTETTO, 2016, p. 202)

- Visão assistencialista da Educação Infantil – listagem de atividades que não se relacionam (OSTETTO, 2016).
- Esse tipo de planejamento poderia ser considerado um dos mais rudimentares, pois está baseado na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono etc.). O professor busca, então, organizar vários tipos de atividades para realizar durante cada dia da semana. Dessa forma, como seu planejamento é diário, vai listando possíveis atividades para as crianças desenvolverem (OSTETTO, 2016, p. 202).
- A prática pedagógica resume-se, aqui, às chamadas atividades, ou “hora da atividade”, uma vez que os outros momentos da rotina, mais ligados aos cuidados das crianças, não são planejados, sendo mesmo secundarizados (OSTETTO, 2016, p. 203).
- Esse planejamento é rudimentar, pois não vem embasado em qualquer princípio educativo explícito. O que o define é a necessidade de ocupar as crianças durante o tempo em que permanecem na instituição. Nesse sentido, quase não pode ser classificado como planejamento, uma vez que a intencionalidade do educador não está marcadamente definida considerando princípios educativos, muito embora exista por trás dessa prática uma concepção, mesmo que implícita, de criança e educação infantil (OSTETTO, 2016, p. 203).
- Poderíamos assinalar que a criança que aparece é uma criança passiva, sem particularidades ou necessidades específicas, que espera pelo atendimento do adulto, sem nada a dizer ou expressar. Por outro lado, a instituição de educação infantil revela-se como espaço de cuidados ou, como diria Khulmann Jr. (1991), como um espaço de educação assistencialista, onde a educação oferecida à criança é de baixa qualidade, mais moral que intelectual. Podemos associar, aqui, uma prática da instituição como guarda ou depósito de criança, enquanto os pais estão trabalhando. Ou seja, as atividades previstas estão planejadas de acordo com o tempo e não com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (OSTETTO, 2016, p. 203-204).
- Em termos de concepção de educação infantil, poderíamos perceber tal perspectiva dentro da chamada “função guardiã” atribuída às primeiras instituições pré-escolares (OSTETTO, 2016, p. 204).

2-O planejamento baseado em datas comemorativas (OSTETTO, 2016, p. 205)

- Listagem de atividades baseadas em datas comemorativas, empobrecidas de conhecimentos que fazem a criança compreender a realidade (OSTETTO, 2016).
- Nessa perspectiva, o planejamento da prática cotidiana é direcionado pelo calendário. A programação é organizada considerando algumas datas, tidas como importantes do ponto de vista do adulto. Também aqui são listadas várias atividades, só que estas se referem a uma data específica, a uma comemoração escolhida pelo calendário. Assim, ao longo do ano seriam realizadas atividades

referentes ao Carnaval, ao Dia de Tiradentes, ao Descobrimento do Brasil, ao Dia do Índio, à Páscoa, ao Dia do Trabalho, ao Dia das Mães e assim por diante, conforme as escolhas da instituição ou do educador, segundo o que ele julgar relevante para as crianças, ou conforme seja possível desdobrar em atividades para realizar com as crianças (OSTETTO, 2016, p. 205).

- Poderíamos dizer que o trabalho com as datas comemorativas se baseia numa história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores. História que, na verdade, privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade. Por isso, a escolha é sempre ideológica, pois algumas datas são comemoradas e outras não. Além disso, quem também lucra com as datas comemorativas é o comércio, que aproveita os “dias de” para vender suas mercadorias, fazendo-nos crer que as pessoas e coisas só merecem ser lembradas uma vez por ano e não diariamente como de fato deveriam (OSTETTO, 2016, p. 205).
- A marca do trabalho com as datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos, pois em determinada semana os professores trabalham o início da primavera, na outra já entram com o Dia da Criança, tudo isso trabalhado superficialmente e de forma descontextualizada. Na mesma direção, podemos perceber a elaboração ou proposição de “trabalhinhos”, “lembrancinhas”, dancinhas, teatros geralmente destituídos de reflexão, por parte do educador, que em momento algum pensa no significado disso tudo para as crianças, se está sendo “gratificante”, enriquecedor para elas (OSTETTO, 2016, p. 206).
- Em relação às implicações pedagógicas, essa perspectiva torna-se tediosa na medida em que é cumprida ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado (OSTETTO, 2016, p. 207).
- O planejamento acaba sendo planejamento de atividades, a organização prevê listagem de atividades, mesmo que, aparentemente, pareça estar articulando atividades de um mesmo assunto ou tema, no caso a data escolhida para ser trabalhada (OSTETTO, 2016, p. 207).
- A articulação é aparente justamente porque não amplia o campo de conhecimento para as crianças, uma vez que as datas se fecham em si mesmas, funcionando mais como pretexto para desenvolver esta ou aquela atividade ou habilidade (OSTETTO, 2016, p. 207).
- Qual o papel da instituição de educação infantil: repetir/reproduzir o que circula na sociedade em geral ou discutir e questionar os conteúdos e vivências que trazem as crianças? É apenas “respeitar” a realidade imediata da criança, ou ampliar sua visão de mundo? É discutir e negociar significados ou legitimar um sentido único, veiculado nas práticas comemorativas de consumo? (OSTETTO, 2016, p. 207-208).

3- Planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento (OSTETTO, 2016, p. 208)

- Planejamentos baseados em padrões de normalidade de desenvolvimento infantil, desconsiderando o aspecto social e considerando o aspecto biológico. Segue padrões estabelecidos com base em uma criança ideal e não real, universaliza o desenvolvimento infantil. Não considera o aspecto social. Esse tipo de planejamento é baseado em concepções construtivistas. O que importa é a fase em que a criança se encontra, sem articulação com as demais (OSTETTO, 2016).

- O planejamento por áreas de desenvolvimento revela uma preocupação com os aspectos que englobam o desenvolvimento infantil. Nessa direção, várias são as áreas contempladas, sendo mais comum a indicação dos aspectos físico-motor, afetivo, social e cognitivo. Nessa perspectiva nota-se a preocupação em caracterizar a criança pequena, dentro dos parâmetros da psicologia do desenvolvimento, o que indica uma preocupação com as especificidades da criança de zero a seis anos. O planejamento, então, toma tais características e aspectos para determinar objetivos a partir dos quais serão organizadas atividades que estimulem as crianças naquelas áreas consideradas importantes (OSTETTO, 2016, p. 208).
- Assim, dentro desse quadro e com base nesses objetivos definidos para cada área de desenvolvimento infantil, o educador planeja seu dia a dia, especificando, no caso citado acima, que música, que história, que dramatização, que atividade de artes plásticas vai propor. Essa perspectiva de planejamento, se, por um lado, parece considerar particularidades do desenvolvimento infantil, acaba por secundarizar ou mesmo desconsiderar questões relacionadas à construção do conhecimento, à aprendizagem. Por outro lado, a delimitação de áreas de desenvolvimento para orientar o planejamento parte, geralmente, de uma referência geral e universal de desenvolvimento, tomado como regra ou como padrão de normalidade para toda e qualquer criança. Ao estabelecer tal referência na universalidade, toma por certo a existência de uma criança ideal e, por isso, não leva em conta a criança real, concreta, historicamente situada, com características diferenciadas, determinadas pelo seu contexto ou origem sociocultural (OSTETTO, 2016, p. 208-209).
- [...] se o curso do desenvolvimento infantil é considerado critério primeiro (e único) para a ação educativa com crianças de zero a seis anos, aspectos sociais e políticos são minimizados (OSTETTO, 2016, p. 209).
- Poderíamos dizer que, em termos de tendências presentes na educação infantil, essa proposta de planejamento situa-se no campo da “pré-escola com objetivos em si mesma”, uma vez que privilegia o desenvolvimento da criança na fase em que se encontra, não apontando nenhuma articulação com as fases posteriores. Ou melhor, o desenvolvimento pretendido encerra-se ou fica circunscrito no período pré-escolar, sem menção a conteúdos, habilidades ou outros aspectos ligados à escola de ensino fundamental (OSTETTO, 2016, p. 209-210).

4- Planejamento baseado em temas (tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência) (OSTETTO, 2016, p. 210)

- Planejamentos baseados em temas, geralmente, organizam-se em uma sequência semanal de atividades. Não permitem uma flexibilização dos conteúdos, restringindo-se apenas aos conteúdos ligados à temática escolhida. Geralmente são temas gerais, para todas as turmas, que não condizem com a realidade das crianças (OSTETTO, 2016).
- Neste tipo de planejamento, o “tema” é o desencadeador ou gerador de atividades propostas às crianças. O “tema” busca articular as diversas atividades desenvolvidas no cotidiano educativo, funcionando como uma espécie de eixo condutor do trabalho (OSTETTO, 2016, p. 210).
- No trabalho organizado com base em “temas”, pode-se visualizar a preocupação com o interesse da criança, colocando-se em foco suas necessidades e perguntas. Os temas escolhidos pelo professor, sugeridos pelas crianças ou surgidos de situações particulares e significativas vivenciadas pelo grupo indicam o trabalho

a ser desenvolvido. Nesta direção, além da preocupação em trabalhar aspectos que façam parte da realidade da criança, são delimitados conteúdos considerados significativos para a aprendizagem dos alunos. Em regra, é significativo todo aquele conteúdo e/ou conhecimento que faz parte da realidade imediata do aluno (OSTETTO, 2016, p. 210)

- A delimitação do “tema” seria o primeiro procedimento a ser tomado para, em seguida, prever que atividades poderiam ser desenvolvidas com base nesse “tema” delimitado. Geralmente esse tipo de organização prevê, para seu encaminhamento, uma sequência de atividades para a semana, relacionadas ao estudo do “tema” em questão (OSTETTO, 2016, p. 210).
- Na proposição de atividades motivadas pela temática escolhida, haveria uma intencionalidade explícita, tanto na articulação entre todas as atividades planejadas como nos conhecimentos envolvidos (OSTETTO, 2016, p. 211).
- O tema transforma-se numa verdadeira “camisa de força” imposta pela coordenação de uma instituição a todos os educadores: dos bebês às crianças de seis anos, mês a mês são escolhidos os mesmos temas para planejamento (OSTETTO, 2016, p. 211).
- Os acontecimentos do mundo que rodeia a criança também podem virar temas geradores de atividades. Os aspectos sociais e culturais que dizem respeito à vida em sociedade são particularmente importantes e deveriam ser contemplados. (OSTETTO, 2016, p. 211).
- Se, por um lado, a perspectiva centrada na delimitação de temas que desencadeiem atividades educativas parece estar imbuída de intencionalidade pedagógica, representando um avanço em termos de encaminhamento do trabalho na educação infantil, reforçando seu caráter pedagógico, por outro lado parece criar uma falsa articulação de todo o trabalho. Isso porque, sob o pretexto de uma certa temática, as atividades desenvolvidas podem se repetir mecanicamente (OSTETTO, 2016, p. 212).
- Parece que a preocupação primeira é ainda a realização da atividade e não os conhecimentos envolvidos, o questionamento da criança, sua pesquisa e exploração (OSTETTO, 2016, p. 212).

5- Planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento (OSTETTO, 2016, p. 212)

- São planejamentos baseados em quatro grandes áreas trabalhadas na pré-escola: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais. Nesse tipo de abordagem “conteudista”, o trabalho na creche vem no sentido de agir como escola e preparar as crianças para o ensino fundamental, não considerando as especificidades da educação infantil (OSTETTO, 2016).
- Nesta perspectiva, a pré-escola deve contribuir com a universalização de conhecimentos socialmente acumulados, pois ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve, está adquirindo e produzindo novos conhecimentos. Na defesa do “espaço de aprendizagem”, pode-se visualizar nesta perspectiva a busca de articulação com o ensino posterior, oferecido nas séries iniciais do ensino fundamental. O canal de articulação é aqui o conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade (OSTETTO, 2016, p. 212-213).
- De um modo geral, o planejamento que segue essas orientações segue apontando noções a serem trabalhadas na pré-escola, contemplando conteúdos básicos das quatro grandes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais (OSTETTO, 2016, p. 213).

- Socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade: essa era uma meta da pré-escola que estava sendo viabilizada por meio de uma proposta que incorporava no seu planejamento cotidiano o estudo de conteúdos pertencentes às diversas áreas do conhecimento. Foi um tempo em que defender o conhecimento explícito por meio de noções e conteúdos determinados significava romper com práticas assistencialistas, de guarda e de cuidado. Em certa medida, a instituição de educação infantil virou escola, os educadores, professores e as crianças, alunos (OSTETTO, 2016, p. 214).
- Questionaram-se nesse encaminhamento o tal caráter pedagógico e a especificidade da educação infantil (localizada entre a casa e a escola). Esse ponto, associado à não inclusão dos bebês nas propostas, suscitou a crítica e a continuação da indagação: como planejar? Agora traduzido em: o que considerar nesse planejamento? (OSTETTO, 2016, p. 214).

6- Da crítica às possibilidades, do compromisso à prática: repensando o planejamento do trabalho na educação infantil, incluindo os bebês! (OSTETTO, 2016, p. 214)

- O planejamento na educação infantil deve ser organizado tendo em vista as especificidades das crianças pequenas. Ele deve partir do olhar atento do professor em relação às crianças, ou seja, deve partir da necessidade dos pequenos, de suas especificidades (OSTETTO, 2016).
- Qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc., pois, de modo geral, como já indiquei, vejo o planejamento como atitude. O planejamento não é bom ou ruim em si. Tomado como intenção, está submetido à direção que lhe imprimem (OSTETTO, 2016, p. 215).
- Para mim, elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida (OSTETTO, 2016, p. 216).
- Acredito que a sistematização aqui apresentada, como reflexão, foi também uma tentativa de construir um quadro da nossa história, dos momentos pelos quais passamos na defesa da educação das crianças pequenas. De modo geral, muitas das práticas aqui reunidas e comentadas foram, em momentos determinados, ideários do curso de Pedagogia (OSTETTO, 2016, p. 216).
- Com esse desafio, no espaço dos estágios, temos discutido possíveis caminhos. Em 1997 um grupo de estagiárias elaborou seu projeto de estágio abordando a questão dos instrumentos metodológicos do educador: o planejamento, articulado ao registro e à avaliação. O projeto, com o instigante e sugestivo título “Três cabeças que não se entendem passam fome de tanto pensar... Reflexões sobre planejamento, registro e avaliação”, reunia preocupações, dúvidas e reflexões de estagiárias e profissionais da instituição de educação infantil na qual se realizava o estágio. Muitas dessas discussões ganharam também o espaço de nossas aulas e, num crescente processo de busca, fomos ensaiando propostas de planejamento que contemplassem o que considerávamos objetivos indissociáveis (cuidar e educar) e que pudessem oferecer uma referência, um chão para o educador que

atua com grupos de crianças menores de três anos encaminhar seu trabalho (OSTETTO, 2016, p. 216-217).

- Marcadamente, baseou-se na constatação de que tais propostas de planejamento “não davam conta” da especificidade da educação infantil, principalmente por não incluírem a creche, os bebês (OSTETTO, 2016, p. 217).
- O que parece problema, para lidar com os bebês, é característica primeira da instituição que os atende: prover-lhes cuidado e educação (OSTETTO, 2016, p. 218).
- Com base em outros autores Ostetto aponta: Ora! O caráter pedagógico está marcando e envolvendo todo o cotidiano, pois hoje sabemos, “ao atender o bebê, o adulto não apenas lhe dá cuidado físico, mas o insere no mundo simbólico de sua cultura ao interpretar suas expressões, gestos, posturas” (OSTETTO, 2016, p. 218).
- O pedagógico não está na atividade em si, mas na postura do educador, uma vez que “não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos” (OSTETTO, 2016, p. 218).
- O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos – em regra papel, lápis, caneta... –, e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir. De que forma são realizadas essas ações? Isso conta muito na definição do que é pedagógico! Enfim, o pedagógico envolve cuidado e educação, os tais objetivos colocados hoje, claramente, para a instituição de educação infantil (OSTETTO, 2016, p. 218).
- Na instituição de educação infantil deve haver espaço para as diversas linguagens e para a brincadeira (OSTETTO, 2016, p. 218).
- Certamente, muito do caráter educativo-pedagógico passa por tais vivências: de interações, linguagens múltiplas e brincadeiras. Aspectos que, muitas vezes, estão adormecidos no adulto, ou esquecidos nos passados (longínquos...?) anos da infância. São dimensões que precisam ser resgatadas no adulto-profissional da educação infantil que constrói e reconstrói sua competência dia a dia; que busca uma ação intencional, voltada ao atendimento de qualidade para a criança pequena, articulando necessidades vitais para o seu crescimento, garantindo cuidado e educação no planejamento do cotidiano (OSTETTO, 2016, p. 219-220).
- Fomos construindo o conceito de “situações significativas”, ampliando o de simples atividade que estaria contida nas situações significativas. Chegamos à conclusão de que planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico (OSTETTO, 2016, p. 220).
- Nessa perspectiva, outro ponto que passamos a incluir foi a previsão do espaço. Embora se diga que planejar implica pensar também “onde” e “quando” vai se desenvolver uma ação, esse aspecto não era previsto comumente pelos educadores

e por nós. Então passamos a explicitá-lo como elemento fundamental do planejamento (OSTETTO, 2016, p. 220).

- Como perceber as situações significativas? O ponto de partida é a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo à sua volta, quais suas preocupações e que perguntas estão fazendo num dado momento? Afinal: para onde está direcionada a curiosidade das crianças? É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa (OSTETTO, 2016, p. 220-221).
- O problema não está na forma, no modelo de planejamento, como já discutimos ao longo do texto, mas reside no olhar a criança real, para conhecê-la e traçar projetos (OSTETTO, 2016, p. 222).
- Nesse aspecto podemos fazer relação com o que dizíamos lá atrás: planejamento é essencialmente atitude. Então, questionaríamos: que atitude temos empreendido diante da necessidade de olhar e ouvir as crianças, a realidade, o mundo? “Não fomos educados para olhar o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira” (OSTETTO, 2016, p. 222).
- Se não miramos com os olhos direcionados, fixados nas crianças, nos seus movimentos, gestos, expressões, o olhar se perde e vai parar... na “atividade”! De um ponto interno (nosso olhar), vamos para o externo (propostas de atividades) e então vagamos a buscar quem possa dar-nos respostas ao já famigerado planejamento... acontece de os educadores ficarem reféns de um livro, de uma cartilha, de um método, de uma teoria, de algum argumento de autoridade pronunciado por um especialista (OSTETTO, 2016, p. 222).
- Projetos de trabalho: por que “projetos de trabalho”? Primeiro porque projeto traz uma ideia de horizonte, de perspectiva, de linhas gerais que podem, no processo, receber melhores contornos, maiores definições. Segundo, porque em seus elementos poderia incluir o trabalho com qualquer grupo de crianças, sendo para cada grupo um específico e único projeto, articulando-se somente em princípios e itens gerais. Tanto para os bebês como para as crianças maiores, o projeto seria viável considerando, entretanto, conteúdos diferenciados, conforme as próprias características de tais idades (OSTETTO, 2016, p. 223).
- Tal projeto de trabalho pode nascer de qualquer situação acontecida no grupo [...]. Essa “leitura do grupo” deve considerar as características da faixa etária, o contexto socioeconômico e cultural, bem como a dinâmica do grupo (OSTETTO, 2016, p. 224).
- Estrutura de um projeto: O projeto de trabalho, elaborado com base na observação dos movimentos do grupo, procurando identificar seus interesses, vai se estruturando com a delimitação de: nome, justificativa, objetivo geral, assuntos-atividades-situações significativas, fontes de consulta, recursos, tempo previsto (OSTETTO, 2016, p. 224).
- O *nome* indica a direção, o horizonte tomado para o trabalho (OSTETTO, 2016, p. 224).
- A *justificativa* deve contemplar um histórico do projeto: como surgiu, por que foi escolhido, oferecendo também um retrato do grupo (OSTETTO, 2016, p. 224).
- O *objetivo geral* traça o horizonte pretendido, apenas visualizado em seu nome. É um esboço ou direção do caminho que o educador pretende trilhar com as

crianças, na aventura do conhecimento. – Para que do trabalho (OSTETTO, 2016, p. 224).

- O item *assuntos-atividades-situações significativas* refere-se ao “o que” fazer e trabalhar relacionado a objetivos e justificativas (OSTETTO, 2016, p. 224).
- Não há assunto/ tema na Educação Infantil: ao tratarmos dos bebês não poderemos falar de “assunto” a ser estudado, a menos que falemos de uma caricatura de assunto, muito embora em diferentes situações e atividades previstas os bebês estarão construindo conhecimento de si e do mundo. Não aquele conhecimento identificado como conteúdo, como assunto, como tema, aspectos comumente circunscritos às áreas de conhecimento classificadas como pertencentes ao âmbito escolar (OSTETTO, 2016, p. 225).
- Elaborar um projeto pressupõe pesquisa, como já ressaltamos. É importante que o educador indique as *fontes de consultas* das quais se utiliza para construir e desenvolver o projeto (OSTETTO, 2016, p. 225).
- Da mesma forma, é preciso prever os *recursos* de que vai necessitar para viabilizar a realização do projeto (OSTETTO, 2016, p. 225).
- Deve se planejar o que é possível: planejar sim, mas contando com a real potência de sua realização. Por isso, mais uma vez, a pesquisa é fundamental (OSTETTO, 2016, p. 226).
- Por último o educador, analisando os objetivos e os procedimentos, deve estabelecer um tempo para o desenvolvimento do projeto. É importante assinalar: o *tempo previsto* não necessariamente será o tempo real, pois aqui entra a flexibilidade do planejamento, na dinâmica do dia a dia, com a avaliação constante do processo (OSTETTO, 2016, p. 226).
- Creio que a forma de colocar os itens no dia a dia, se decorrente de um projeto articulado, geral, pode receber a feição particular de cada educador. Apenas tem que ser funcional, tem que ajudá-lo, efetivamente, na orientação do seu fazer pedagógico cotidiano (OSTETTO, 2016, p. 226).
- No caso de nossa experiência, na orientação de estágio, propúnhamos uma organização que previa os seguintes itens: situações significativas, organização do espaço, recursos, registro, avaliação. O planejamento compreendido na ação: prever, fazer, registrar e avaliar, para então seguir planejando-replanejando de acordo com o movimento, os desejos e as necessidades do grupo. O planejamento compreendendo a atitude crítica de cada educador diante de sua prática. O planejamento como proposta que contém uma aposta, um roteiro de viagem em que, a cada porto, incorporam-se novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras. O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é ponto de chegada, mas porto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se constrói com o grupo de crianças (OSTETTO, 2016, p. 226- 227).

Descrição das ações executadas no encontro:

No oitavo encontro de nossa proposta formativa, discutimos sobre “A importância do planejamento para o desenvolvimento do movimento infantil”, guiando nossos estudos com base na seguinte questão: como pensar, organizar e contemplar as práticas

pedagógicas com o movimento corporal na educação infantil? O objetivo do nosso encontro foi analisar o planejamento docente, atrelando-o ao trabalho com o movimento corporal. Como material de apoio, utilizamos o texto *Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco*, de Ostetto (2016), publicado no livro *Encontros e encantamentos na Educação Infantil*, também de autoria da mesma autora.

Inicialmente, lançamos nossa problematização a fim de possibilitar aos professores pensar sobre a importância do planejamento na educação infantil na condição de meio de se pensar, de organizar e de contemplar as práticas pedagógicas com o movimento corporal na creche.

Em seguida, fizemos uma retomada dos principais aspectos discutidos no encontro anterior. Ressaltamos a importância de articular o brincar, o espaço físico, a rotina e o desenvolvimento de projetos na prática pedagógica, enfatizando que, em todos esses aspectos, está presente o movimento corporal, destacando, assim, a sua importância para as crianças de até 3 anos de vida.

Na sequência, apresentamos brevemente a autora do material estudado, analisamos a estrutura do texto-base de nosso oitavo encontro e discutimos cada tópico, enfatizando a importância do planejamento na educação infantil, atrelando a alguns aspectos do movimento. Os docentes participaram ativamente da discussão, trazendo exemplos de práticas pedagógicas e apontando trechos do texto que julgaram interessante destacar.

Por fim, realizamos uma brincadeira de mímica nomeada por nós “dinâmica do conceito”. Para a realização dessa atividade, os professores foram organizados em dois grupos. Cada professor recebeu um papel contendo dois conceitos, número 1 e número 2. Seguem as palavras dos dois grupos: grupo 1- chutar, engatinhar, pular, dançar, correr, comer, rastejar, chorar, brincar, abraçar, higienizar, contar história/dramatizar e desenhar; grupo 2- movimento, especificidades, espaço físico, interação, desenvolvimento, rotina, aprendizagem, cuidar, imaginação, afetividade, educar, planejamento e criatividade.

Como podemos ver, os conceitos colocados como opção 1 são mais próximos de aspectos concretos, portanto mais fáceis de serem captados e ensinados. Os conceitos determinados como opção 2 são conceitos mais próximos da abstração, isto é, conceitos que precisam de outros conceitos para serem aprendidos. O intuito da brincadeira foi compreender os diversos aspectos que envolvem o trabalho na educação infantil, inclusive e principalmente o movimento corporal, entendendo também a importância do

trabalho com conceitos científicos, ou seja, aqueles que permitem a abstração, além de ressaltar a importância de se planejar as ações para alcançar uma determinada finalidade.

Avaliamos esse encontro como muito positivo, pois entender a importância do planejamento no trabalho pedagógico é de suma importância para uma prática pedagógica de qualidade e, por meio da participação ativa dos professores nas discussões e na atividade proposta, observamos o compromisso dos docentes em buscar e em compartilhar conhecimentos.

Os aprendizados relacionados ao tema possibilitaram o entendimento de que o planejamento é a ferramenta que permite ao professor estabelecer todos os elementos que permeiam uma prática pedagógica qualitativa com as crianças, dos quais o movimento corporal faz parte. Ao planejar, o professor estabelece seus objetivos, pensa sobre o processo de desenvolvimento das crianças e quais ações devem ser tomadas e organizadas para que as crianças aprendam e se desenvolvam.

NONO ENCONTRO – 27/09/2021

Quadro 21 – Apresentação geral nono encontro

Título	Questão orientadora	Objetivo	Metodologia	Material de apoio
O movimento e a prática pedagógica nos espaços internos da creche	É possível realizar, dentro da sala de aula, atividades com o movimento corporal com as crianças?	Analisar a importância do desenvolvimento de atividades qualitativas com o movimento corporal nos espaços internos da creche.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada e síntese das ideias centrais discutidas no encontro anterior, enfatizando a importância de se trabalhar com o movimento corporal e de incluir essas ações no planejamento. • Roda de conversa para discutir o texto-base. • Partilha de exemplos de atividades qualitativas, trazidas pelos professores, as quais explorem o movimento corporal das crianças, a fim de serem realizadas nos espaços internos da instituição (salas de aula). 	BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola Infantil. <i>In</i> : CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 67-79.

Fonte: Elaborado pela autora.

Roteiro de estudos:

Texto-base: A organização do espaço e do tempo na educação infantil, de Barbosa e Horn (2012).

Organização do texto:

Parte 1: A organização das atividades no tempo (BARBOSA; HORN, 2012, p. 68).

Parte 2: A organização das atividades no espaço (BARBOSA; HORN, 2012, p. 73).

- Apontamentos gerais:
- Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais

nada, o resultado da *leitura* que fazemos do nosso grupo de crianças a partir, principalmente, de suas necessidades (BARBOSA; HORN, 2012, p. 67).

- Conhecer o grupo de crianças, suas preferências, relações é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado (BARBOSA; HORN, 2012, p. 67).
- A forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, que terá dimensões diferentes se tomarmos como referência a sua idade (BARBOSA; HORN, 2012, p. 67).
- A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo-lhes a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais (BARBOSA; HORN, p. 67-68).

Pontos destacados do texto:

1- A organização das atividades no tempo (BARBOSA; HORN, 2012, p. 68)

- Subdivisões:
- Atividades realizadas coletivamente pelas crianças (BARBOSA; HORN, 2012, p. 70).
- O dia a dia (zero a dois anos): possibilidades de organização (BARBOSA; HORN, 2012, p. 70).
- O dia a dia (dois a seis anos): possibilidades de organização (BARBOSA; HORN, 2012, p. 71).
- Aprendendo a mover-se no mundo (BARBOSA; HORN, 2012, p. 72).
- Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas (BARBOSA; HORN, 2012, p. 68).
- Ao dispor as atividades no tempo, é preciso levar em consideração as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas e pensar o que é mais adequado propor às crianças de acordo com a sua faixa etária (BARBOSA; HORN, 2012, p. 68).
- Atividades diversificadas para livre escolha: essas atividades permitem que a criança escolha o que deseja fazer, desde que o ambiente em termos de materiais e espaços permita (BARBOSA; HORN, 2012, p. 68).
- Atividades opcionais: são aquelas que podemos propor tendo como referência o interesse das crianças por algum fato ou acontecimento (BARBOSA; HORN, 2012, p. 69).
- Atividades coordenadas pelo adulto: geralmente são organizadas pelo adulto e propostas para todo o grupo (BARBOSA; HORN, 2012, p. 69).
- Atividades realizadas coletivamente pelas crianças (BARBOSA; HORN, 2012, p. 70).
- São atividades coletivas que abrangem a relação entre o cuidar e o educar (BARBOSA; HORN, 2012).
- Atividades que envolvem o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de Educação Infantil e não podem ser consideradas na dimensão estrita de cuidados físicos (BARBOSA; HORN, 2012, p. 70).

- O dia a dia (zero a dois anos): possibilidades de organização: sugestão de atividades organizadas no tempo para crianças de até dois anos (BARBOSA; HORN, 2012, p. 70).
- O dia a dia (dois a seis anos): possibilidades de organização: sugestão de atividades organizadas no tempo para crianças de dois a seis anos (BARBOSA; HORN, 2012, p. 71).
- Eixos organizadores: projetos (BARBOSA; HORN, 2012, p. 71).
- Projeto: Aprendendo a mover-se no mundo (BARBOSA; HORN, 2012, p. 72).
- O cotidiano das escolas infantis está impregnado de vínculos afetivos em que o adulto tem importante papel de favorecer, de mediar a compreensão e a interpretação do mundo pela criança. Uma das formas de legitimar isso poderá ser a diversificação do lugar das atividades (BARBOSA; HORN, 2012, p. 72-73).

2- A organização das atividades no espaço (BARBOSA; HORN, 2012, p. 73)

- Subdivisões:
 - O uso do espaço externo (BARBOSA; HORN, 2012, p. 75).
 - O uso dos espaços internos (BARBOSA; HORN, 2012, p. 76).
 - O espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais (BARBOSA; HORN, 2012, p. 73).
- Os espaços são compostos por diversos elementos:
 - Nos odores: os espaços apresentam cheiros específicos (BARBOSA; HORN, 2012, p. 73);
 - Nos ritmos: os espaços estabelecem ritmos diversos (BARBOSA; HORN, 2012, p. 73);
 - No mobiliário e nas cores: as mobílias devem ser pensadas para as crianças e adaptadas às suas necessidades, é preferível o uso de cores contrastantes e deve-se atentar ao uso sexista de azul e de rosa (BARBOSA; HORN, 2012, p. 73).
 - Nos sons e nas palavras: as crianças precisam entrar em contato com diferentes tipos de sons, fracos e fortes (BARBOSA; HORN, 2012, p. 74).
 - No gosto: observar com as crianças diferentes tipos de gostos no refeitório (BARBOSA; HORN, 2012, p. 74).
 - No tocar: tocar em diferentes elementos naturais, no próprio corpo e no corpo do amigo (BARBOSA; HORN, 2012, p. 74).
 - Nas regras de uso especial: são regras estabelecidas de diferentes modos de divisão espacial (BARBOSA; HORN, 2012, p. 74).
- É importante conhecer a realidade cultural das famílias das crianças para pensar a organização do ambiente e estabelecer regras nesses ambientes. Conhecer para preservar, dar continuidade ou transformar certos hábitos de modo de vida das famílias. O objetivo principal é criar para cada espaço uma identidade (BARBOSA; HORN, 2012, p. 74).
- O uso do espaço externo (BARBOSA; HORN, 2012, p. 75).
- Espaço de integração para jogos tranquilos: brincadeiras em espaços externos (BARBOSA; HORN, 2012, p. 75).
- Espaço para brinquedos de manipulação e construção: brincar com brinquedos de manipulação em espaços externos (BARBOSA; HORN, 2012, p. 75).
- Espaço estruturado para jogos de movimento: diferentes opções de brincadeiras nos espaços externos para explorar o movimento (BARBOSA; HORN, 2012, p. 75).

- Espaço para jogos imitativos: brincadeiras que possibilitem o desenvolvimento da imaginação nos espaços externos (BARBOSA; HORN, 2012, p. 75).
- Espaço não estruturado para jogos de aventura e imaginação: espaços externos livres (BARBOSA; HORN, 2012, p. 76).
- O uso dos espaços internos (BARBOSA; HORN, 2012, p. 76).
- As salas de aula são partes integrantes da ação pedagógica (BARBOSA; HORN, 2012, p. 76).
- São fatores determinantes desta organização o número de crianças, a faixa etária, as características do grupo e o entendimento de que a sala de aula não é propriedade do educador e que, portanto, deverá ser pensada e organizada em parceria com o grupo de alunos e com os educadores que atuam com este grupo de crianças (BARBOSA; HORN, 2012, p. 76).
- As salas de aula são de todos que ali estão e não apenas do educador, por essa razão as crianças e demais profissionais que ali atuam devem construir em conjunto a organização desses espaços (BARBOSA; HORN, 2012, p. 76).
- Por meio da devida organização dos espaços das salas é possível:
- Promover a identidade pessoal das crianças: personalizando espaços e objetos com as crianças (BARBOSA; HORN, 2012, p. 77).
- Promover o desenvolvimento da competência: possibilitar constantemente novos desafios e a autonomia das crianças (BARBOSA; HORN, 2012, p. 77).
- Promover a construção de diferentes aprendizagens: organizar espaços que permitam à criança explorar e conhecer a cultura humana (BARBOSA; HORN, 2012, p. 77).
- Promover oportunidades para o controle social e a privacidade: permite às crianças expressar sentimentos sem o olhar do outro (BARBOSA; HORN, 2012, p. 77).
- Organização por temas nos espaços semiabertos: cantos fixos e alternativos (BARBOSA; HORN, 2012, p. 77-78).
- As crianças devem ser entendidas como cidadãos no espaço social (BARBOSA; HORN, 2012, p. 78).
- Para que os pequenos e pequeninhos participem deste espaço social, é necessário que se criem novos sentidos nas relações adulto-criança, família-educadores, pais-filhos e que haja, por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar uma outra forma de ver, entender, conviver com as crianças (BARBOSA; HORN, 2012, p. 78).

Descrição das ações executadas no encontro:

No nono encontro de nossa proposta formativa, realizamos estudos sobre “o movimento e a prática pedagógica nos espaços internos da creche”. A questão que guiou nossas discussões foi esta: é possível realizar, dentro da sala de aula, atividades com o movimento corporal com as crianças? Objetivamos analisar a importância do desenvolvimento de atividades qualitativas com o movimento corporal nos espaços

internos da creche. Para tanto, como base para nossas discussões, utilizamos o texto *Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil*, de Barbosa e Horn (2012), que faz parte do livro *Educação Infantil: pra que te quero?*, organizado por Craidy e Kaercher.

Inicialmente, lançamos nossa problematização aos professores, buscando entender seus entendimentos sobre a realização de atividades com o movimento corporal dentro das salas de aula, as quais correspondem aos espaços internos das instituições de ensino de educação infantil.

Posteriormente, dialogamos sobre a dinâmica realizada no encontro anterior, ponderando os aspectos positivos da brincadeira “verdadeiro ou falso”. Em seguida, fizemos um breve resgate da discussão realizada no dia anterior, ao tratar do planejamento docente, destacando a importância de abordar o movimento corporal de modo sistematizado e intencional com as crianças no momento de planejar.

Na sequência apresentamos, brevemente, as autoras do texto e discutimos os aspectos principais que envolvem a organização do espaço e do tempo na educação infantil. Nesse momento, os professores foram bastante participativos, compartilhando as suas percepções sobre o texto e ilustrando com exemplos de práticas pedagógicas.

Posteriormente, iniciamos o momento de partilha de exemplos de atividades pedagógicas qualitativas que exploram o movimento corporal das crianças para serem realizadas nos espaços internos da instituição (salas de aula). As atividades apresentadas pelos docentes são descritas na sequência.

- Atividade “tapete dos obstáculos” para ser desenvolvida no berçário. O professor, utilizando recursos diversos – caixa de ovos, papelão, garrafas pet etc. –, organiza um trajeto a ser percorrido pela criança. Essa atividade pode tornar-se mais complexa à medida que as crianças se desenvolvem. Coletivamente, pontuamos que, por meio dessa atividade, podemos desenvolver o equilíbrio, a lateralidade, a coordenação motora ampla e a concentração.

- Atividade “eu vou andar de trem” para ser desenvolvida em turmas de infantil III. Nessa atividade, as crianças devem estar sentadas em círculo; o trem passa ao redor do círculo e, a cada parada, uma criança deve entrar no trem. O grupo pontuou que, por meio dessa atividade, é possível desenvolver na criança os movimentos gerais do corpo, a atenção e a concentração.

- Atividade “corda entre as pernas” para as turmas de infantil II. Nessa atividade, o professor utiliza uma corda e a coloca esticada no chão, pedindo às crianças que

caminhem em linha reta com a corda entre as pernas. Com a realização exitosa da atividade pela criança, o professor pode torná-la mais complexa, pedindo aos alunos que pulem com os dois pés de um lado ao outro da corda. O grupo pontuou que, por meio dessa atividade, é possível desenvolver o equilíbrio, a lateralidade e a coordenação motora ampla.

- Atividade “passa a bola” para turmas de infantil III. Nessa atividade, o professor precisa apenas de uma bola de tamanho médio. Ele organiza o grupo de crianças em fila e pede aos alunos que passem a bola para o amigo que está atrás, primeiro, por cima da cabeça e, depois, por baixo das pernas, de modo que a atividade se torne mais complexa à medida que as crianças consigam realizar os movimentos. Os professores pontuaram que, com essa atividade, é possível desenvolver a atenção, a preensão palmar e a lateralidade.

- Atividade “batata quente” nas turmas de infantil II. Para essa atividade, o professor precisa de um objeto para ser a batata e organiza o grupo sentado em círculo e, ao fundo, coloca uma música que, ao ser pausada, determina em quem a batata “queimou”. O grupo apontou que essa atividade desenvolve a atenção da criança e o movimento de pegar.

- Atividade “dança das cadeiras” nas turmas de infantil II. Para a realização dessa atividade, é necessário organizar cadeiras em círculo e tocar uma música, que, ao ser pausada, indica o momento de as crianças se sentarem nas cadeiras. Os professores pontuaram que essa atividade pode desenvolver a agilidade, a colaboração e os movimentos amplos do corpo.

- Atividade “rolar”, no berçário. Para essa atividade, o professor precisa de um lençol ou outro tipo de tecido grande. Ele o estende no chão, colocando a criança sobre ele, rolando-a e enrolando-a até o fim do tecido. Essa atividade pode ser dificultada à medida que se torna fácil para a criança, para isso, o professor pode deixar que a própria criança role e se enrole no lençol. Os participantes pontuaram que, por meio dessa atividade, é possível desenvolver os movimentos amplos do corpo da criança e a afetividade.

- Atividade “jogo dos animais” nas turmas do infantil III. Nessa atividade, o professor coloca uma música ao fundo que emite comandos de movimentos relaxantes, ou ele mesmo pode emitir esses comandos. Os professores destacaram que, por meio dessa atividade, é possível desenvolver o controle da criança sobre os seus movimentos, o esquema corporal e o equilíbrio.

- Atividade “fita adesiva no bambolê” para as crianças do infantil I. Para essa atividade, são necessários uma fita adesiva, um bambolê ou outros objetos e bolinhas pequenas. O bambolê recebe um emaranhado de fitas e, nele, são coladas as bolinhas, permitindo à criança pegar e colar as bolinhas novamente. O grupo pontuou que, por meio dessa atividade, será possível explorar o movimento de pressão e as noções de lateralidade.

- Atividade “andar sobre a fita” para as turmas do infantil I. Nessa atividade, é necessário colar uma fita no chão para que as crianças andem sobre ela. Conforme o movimento vai sendo feito com mais esmero pela criança, pode-se colar a fita de diferentes formas, tornando a atividade mais desafiadora. Os professores destacaram que, com essa atividade, será possível desenvolver o equilíbrio e a lateralidade.

- Atividade “brincadeira de raquete”, nas turmas do infantil II. Para essa atividade, são utilizadas raquetes feitas de papelão e uma bolinha. As crianças têm que jogar a bolinha umas para as outras utilizando a raquete. Os professores pontuaram que, por meio dessa atividade, é possível desenvolver a coordenação motora geral.

Avaliamos muito profícuas as ações de estudo realizadas no nono encontro de nossa proposta formativa, uma vez que os professores participaram ativamente das discussões do texto e da atividade proposta, realizando a partilha de experiências e de propostas de trabalho com o movimento para serem exploradas nas salas de aula.

Os aprendizados relacionados ao tema proporcionaram aos professores o entendimento de que os espaços internos das instituições de ensino que atendem as crianças de até 3 anos de idade são locais indispensáveis para a realização das atividades com o movimento corporal. Porém, para isso, eles precisam ser pensados para e pelas crianças, compreendendo-as como sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

DÉCIMO ENCONTRO – 28/09/2021

Quadro 22 – Apresentação geral do décimo encontro

Título	Questão orientadora	Objetivo	Metodologia	Material de apoio
O trabalho com o movimento nos espaços externos da creche	Qual é a importância dos espaços externos na realização das atividades com o movimento corporal?	Discutir possibilidades de trabalho com o movimento nos espaços externos da instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Retomada e síntese das ideias centrais discutidas no encontro anterior; • Discussão das ideias centrais do texto em roda de conversa; • Exemplos de atividades de movimento corporal, trazidas pelos professores, para serem desenvolvidas com as crianças e que podem ser realizadas nos espaços externos da instituição (momento prático). 	<p>HORN, Maria da Graça Souza. <i>A solidária parceria entre espaço e educar</i>. In: HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13-22.</p> <p>HORN, Maria da Graça Souza. <i>Passos do espaço na trajetória da Educação Infantil</i>. In: HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-38.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Roteiro de estudos:

Textos-base: *A solidária parceria entre espaço e educar* e *Passos do espaço na trajetória da Educação Infantil*, de Horn (2004).

Organização do texto:

Parte 1: *A solidária parceria entre espaço e educar* (HORN, 2004, p. 13)

Parte 2: *Passos do espaço na trajetória infantil* (HORN, 2004, p. 23)

Pontos destacados:

1- *A solidária parceria entre espaço e educar* (HORN, 2004, p. 13)

- A educação infantil luta contra a concepção assistencialista que permeia todo o seu trabalho.
- A produção científica foi largamente ampliada, e as pesquisas sobre a infância, em suas diferentes dimensões, influenciaram muito o referencial pedagógico para essa etapa de ensino (HORN, 2004, p. 13).
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 foi um marco muito importante para o avanço no âmbito pedagógico da educação infantil, rompendo com toda normatização até então encontrada no país (HORN, 2004, p. 13).
- Se temos leis e produção científica, o que está faltando para nossas instituições de ensino realizarem um trabalho de qualidade? (HORN, 2004, p. 14).
- Anos de práticas voltadas ao cuidado, sem se preocupar com a formação dos profissionais que atuam com as crianças na educação infantil não se dissiparão rapidamente. No entanto, é chegado o momento de muito trabalho, de muitas modificações, sejam estruturais, sejam pedagógicas (HORN, 2004, p. 14).

- Investir na formação dos profissionais que atuam nessa área é um dos caminhos a serem seguidos (HORN, 2004, p. 14).
 - Formar professores, a partir de situações de aprendizagem, deveria ser a meta desses programas, da educação infantil até a universidade, tornando-os profissionais que dominam as habilidades de seu ofício. Tal formação deverá pautar-se na análise das práticas e na reflexão (HORN, 2004, p. 14).
 - Competências que devem ser desenvolvidas nos professores: aprender a ver e a analisar; aprender a ouvir, a escrever, a ler e a explicar; aprender a fazer; aprender a refletir (HORN, 2004, p. 14).
 - A organização do espaço na educação infantil e a forma como esse espaço é utilizado revelam uma concepção pedagógica (HORN, 2004, p. 15).
 - Piaget: o meio promove experiências sensoriais (HORN, 2004).
 - Vigotski e Wallon – legítimos representantes da importância do meio: o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos (HORN, 2004, p. 16).
 - Os espaços são culturais: cada modo de relação com o entorno implica um determinado equilíbrio funcional, que, por sua vez, é uma expressão da historicidade tanto da maturação individual como da evolução do meio humano. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições (HORN, 2004, p. 16).
 - Wallon e o movimento: na educação infantil, o desenvolvimento motor é fator essencial para se pensar a organização do espaço. Os espaços precisam ser amplos para que as crianças possam movimentar-se e estabelecer relações com aqueles que ali se encontram (HORN, 2004, p. 17).
 - Os espaços devem ser planejados de acordo com a necessidade de cada faixa etária (HORN, 2004, p. 18).
 - Os espaços devem ser pensados e organizados de modo a favorecer as relações sociais, destacando-se a estética e a criatividade (HORN, 2004, p. 18).
 - Para Vigotski, é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar e construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores (HORN, 2004, p. 19).
 - O brincar, de acordo com Vigotski, é essencial para o desenvolvimento de diversas funções psíquicas das crianças (HORN, 2004, p. 19).
 - Os espaços devem ser envolvidos de possibilidades que permitam à criança brincar (HORN, 2004, p. 20).
 - O papel do adulto é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e prevê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento (HORN, 2004, p. 20).
 - Cabe ao professor organizar um espaço adequado ao período de desenvolvimento em que se encontram as crianças, permitindo o processo de aprendizagem e desenvolvimento (HORN, 2004, p. 20).
- 2- Passos do espaço na trajetória infantil (HORN, 2004, p. 23)
- O espaço interfere no disciplinamento das crianças e no controle dos movimentos corporais (HORN, 2004, p. 23).
 - Foucault: Panóptico de Bentham (penitenciária ideal) – o princípio é que o coletivo deve ser evitado (HORN, 2004, p. 23).

- Ao analisar os espaços na educação infantil, é possível observar certa semelhança com organizações que evitam a realização de atividades coletivas e a constante vigilância do adulto (HORN, 2004, p. 24).
- A escola é uma herdeira da organização espacial baseada no Panóptico: tem o intuito de controlar e de vigiar (HORN, 2004, p. 25).
- Esse tipo de organização escolar repressiva apresenta uma tripla função do trabalho: produtiva, simbólica e disciplinar (algo segmentado e aprisionado) (HORN, 2004, p. 25).
- Foucault: a questão disciplinar dissocia o poder do corpo: é preciso ter um corpo limitado ao trabalho (HORN, 2004, p. 25).
- A organização do espaço físico na educação infantil em cantos, em zonas semiabertas, pode constituir-se para alguns educadores como uma forma de controle por meio de arranjos espaciais, muitas vezes, essa não é uma ação descentralizada do adulto (HORN, 2004, p. 25).
- Controle e emancipação: é na relação com o professor que os processos de controle se constroem com duas dimensões únicas: dar autonomia às crianças nem sempre significa emancipá-las (HORN, 2004, p. 25).
- Protagonismo infantil: a criança, na realidade, é uma construção social, é um ser “que existe” em plenitude no “aqui e agora”, produzindo “enredos” e inserindo-se em “cenários” que, muitas vezes, não são feitos para ela (HORN, 2004, p. 26).
- Os espaços escolares buscavam-se tornar-se um poderoso aliado para poder controlar e vigiar a ação infantil (HORN, 2004, p. 26).
- A construção das escolas, no passado, tinha como base a premissa do controle e da vigilância (HORN, 2004, p. 26).
- No entanto, hoje, apesar de muitas mudanças, práticas de controle e de vigilância ainda permeiam os espaços educativos, caso das câmeras nas salas de aula (HORN, 2004, p. 27).
- Papel centralizador do professor (HORN, 2004, p. 27).
- A dificuldade de alguns educadores de trabalhar com corpos que se movimentam é, muitas vezes, evidente (HORN, 2004, p. 27).
- A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial. Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes. A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como pré-alfabetização (HORN, 2004, p. 27).
- É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em um ambiente (p. 28).
- Deve existir sempre a possibilidade de a organização espacial ser transformada (HORN, 2004, p. 28).
- O espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa, em um mesmo espaço, é possível ter ambientes diferentes. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado (HORN, 2004, p. 28).
- Os espaços escolares respondem a padrões culturais e pedagógicos que as crianças vão internalizando e aprendendo. [...] a arquitetura é, por si só, o que materializa todo um esquema de valores, de crenças, bem como os marcos da atividade

sensorial e motora. Sendo assim, ela está inserida em uma cultura e a desvela, em suas formas, arranjos e adornos, cujos estímulos seriam transmitidos por mediação dos adultos e de práticas culturais (HORN, 2004, p. 28).

- Froebel: jardins de infância. Primeiro modelo formalizado de educação pré-escolar (HORN, 2004, p. 29-30).
- Modelo de espaço arquitetônico: essa pedagogia valoriza os espaços não identificados e a necessidade de haver locais específicos para a prática de jogos, de jardinagem e de agricultura. Ao mesmo tempo, esses espaços seriam utilizados para lazer e recreio (HORN, 2004, p. 30).
- O modelo educativo de Froebel previa uma educação integral e harmônica que terá correspondência em um projeto arquitetônico com espaços abertos e fechados (HORN, 2004, p. 30).
- Princípios do modelo de Pedagogia de Froebel: o contato da criança com a natureza; a percepção e a abstração das formas geométricas; a observação de objetos. Nessa proposta, destaca-se a importância dos jogos que desenvolvem a capacidade criadora dos alunos, utilizando-se materiais simples, como bolas, cilindros e cubos (HORN, 2004, p. 31).
- Montessori: cuidados físicos e educação dos sentidos, [...] disciplinar pela atividade e pelo trabalho, em um espaço onde os alunos se movimentassem com liberdade na escolha de tarefas a serem realizadas – brincadeiras que retratavam as formas de trabalho (HORN, 2004, p. 31).
- Descentralização do professor (HORN, 2004, p. 32).
- Destaque da metodologia montessoriana: equipamento, materiais e mobiliário (HORN, 2004, p. 32).
- Novo modelo de considerar e ver a criança – materiais adequados especialmente para as crianças; valorização da arte e da estética (HORN, 2004, p. 32).
- Atualmente, vem-se acentuando o reconhecimento da importância dos componentes do ambiente sobre o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, sua influência sobre a prática pedagógica nas instituições de educação infantil (HORN, 2004, p. 32).
- Os espaços considerados mais bem organizados foram os de organização semiaberta, caracterizados por zonas circunscritas (HORN, 2004, p. 33).
- Espaço e ambiente: o termo “espaço” se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo “ambiente” diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças; ou seja, em relação ao espaço, temos as coisas postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas. Dessa forma, não se considera apenas o meio físico ou material, mas também as interações resultantes dele; os espaços são cheios de vida e de relações (todo indissociável) (HORN, 2004, p. 35).
- Dimensões do espaço: física, funcional, temporal e relacional. O espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas (HORN, 2004, p. 35).
- Régio Emilia: o ambiente é entendido como um sistema vivo, em constante transformação. Organização dos ambientes: o planejamento de como os espaços e os ambientes serão estruturados é discutido e pensado por toda a comunidade escolar: pais, alunos educadores, funcionários; os espaços e os ambientes refletem

uma cultura que é própria de cada realidade, o que determinará diferenças significativas de uma escola para outra (HORN, 2004, p. 35-36).

- Todos os espaços devem ser considerados locais de aprendizagens e sempre considerados espaços de interações sociais (HORN, 2004, p. 36).
- O espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e trocas entre as crianças, garantindo o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo (HORN, 2004, p. 36).
- O espaço deve ser um elemento curricular na educação infantil: ele é um instrumento, um recurso, um parceiro do professor na prática educativa (HORN, 2004, p. 37).
- O espaço é socialmente construído; nesse sentido, os espaços na educação infantil devem ser preenchidos e organizados coletivamente com as crianças. Por meio da organização espacial, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem (HORN, 2004, p. 37).
- Os espaços mostram o desenvolvimento e as descobertas do grupo (HORN, 2004, p. 38).

Descrição das ações executadas no encontro:

Em nosso penúltimo encontro, para discutirmos a temática “o trabalho com o movimento nos espaços externos da creche”, partimos da seguinte questão orientadora: qual é a importância dos espaços externos na realização das atividades com o movimento corporal? Nosso objetivo foi discutir possibilidades de trabalho com o movimento nos espaços externos da instituição de educação infantil. Para tanto, utilizamos dois textos-base, a saber: *A solidária parceria entre espaço e educar* e *Passos do espaço na trajetória da Educação Infantil*, que se encontram no livro *Sabores, cores, sons, aromas: a organização do espaço na educação infantil*, de Horn (2004).

Para o desenvolvimento de nossos estudos nesse encontro, primeiramente, problematizamos nossa temática, a fim de entender a compreensão dos professores sobre a importância dos espaços externos na realização das atividades com o movimento corporal.

Em seguida, retomamos brevemente o material de apoio estudado no encontro anterior, apontando uma síntese dos principais aspectos ligados à organização do espaço e do tempo na educação infantil, atrelando-os ao trabalho com o movimento corporal com as crianças.

Na sequência, de modo colaborativo, discutimos os textos-base selecionados para o encontro em questão, de modo a compreender a constituição histórica dos meios sociais

e dos espaços. Durante todo o momento em que analisávamos aspectos do texto, os professores foram relacionando-os à prática pedagógica, contribuindo com novos conhecimentos e exemplos de ações educativas desenvolvidas, de modo a relacionar a organização dos espaços e o trabalho com o movimento corporal na creche.

Depois, compartilhamos sugestões de práticas pedagógicas que poderiam ser realizadas com as crianças da educação infantil nos espaços externos da instituição de ensino. Na sequência, detalhamos as atividades mencionadas durante o encontro.

- Atividade “túnel de papelão”, no berçário. Para essa atividade, o professor precisa de uma caixa de papelão, de cola e de pedaços de papel. Ele precisa colar os papéis na caixa, de modo a deixá-la mais consistente. A atividade pode ser desenvolvida em espaços externos da instituição, como em pátios ou em solários, onde a criança passa por dentro do túnel, sob mediação do adulto. Esse tipo de atividade pode ser desenvolvido com crianças maiores, basta ampliar o tamanho do túnel ou pedir à criança que realize a passagem carregando uma bola ou outro objeto. O grupo estabeleceu que, por meio dessa atividade, é possível desenvolver a noção espacial, a lateralidade e a coordenação motora ampla.

- Atividade “Pedagogia de circuito motor”, nas turmas do infantil III. Para a realização dessa atividade, o professor deve organizar o espaço externo desta forma: fazer seis círculos pequenos, um ao lado do outro, com fita adesiva no chão, colar uma cadeira no início dos círculos e uma no fim, contendo uma caixa em cada, estando uma delas repleta de bolinhas de plástico. A turma precisa estar dividida em dois grupos e, a cada rodada, uma criança de cada grupo pega a bolinha de uma caixa e a leva até a outra; a criança terá que saltar os círculos com agilidade para pontuar para o seu grupo. O grupo acrescentou que, por meio dessa atividade, será possível desenvolver o equilíbrio, os movimentos amplos do corpo e a concentração.

- Atividade “peteca” com as turmas do infantil III. Para essa atividade, o professor precisa apenas de papel e de fita adesiva. O professor pode iniciar a atividade apresentando fotos de uma peteca e contando às crianças os aspectos culturais que envolvem o brinquedo e o processo histórico de seu surgimento. O passo seguinte é a confecção da peteca com as crianças, pedindo-lhes que façam uma bolinha com uma folha de papel e, depois, embrulhem-na com outra folha, que será “amarrada” com fita adesiva. Por fim, o professor pode levar as crianças ao pátio ou à quadra e deixá-las brincar com as petecas, arremessando-as sem as deixar cair no chão. Os professores pontuaram que,

por meio dessa atividade, será possível desenvolver os movimentos corporais de forma geral, a noção espacial e a coordenação motora fina.

- Atividade “classificação de legos” nas turmas do infantil III. Nessa atividade, o professor deve organizar o espaço externo da seguinte forma: distribuir uma bacia com água e, em certa distância, alguns recipientes com cores diferentes. Na bacia de água, deve haver peças de encaixe das mesmas cores que os recipientes distribuídos. As crianças devem “pescar” as peças com uma colher e levá-las até os seus respectivos recipientes (isto é, da mesma cor) sem deixar as peças caírem da colher. Os professores apontaram que, por meio dessa atividade, é possível desenvolver o equilíbrio, a coordenação dos movimentos da mão e a atenção.

- Atividade “circuito motor com bambolês, colchonetes e garrafas pet”, com alunos do infantil II. Nessa atividade, o professor organiza, no pátio ou na quadra, um percurso com bambolês, com colchonetes e com garrafas pet, orientando as crianças a percorrer o percurso. Por meio dessa atividade, o professor pode observar as dificuldades das crianças, ampliando as possibilidades de desenvolvimento da atividade. O grupo destacou que, por meio do circuito motor, é possível desenvolver os movimentos amplos do corpo, o equilíbrio, a lateralidade etc.

- Atividade “corrida do saco” nas turmas do infantil III. Nessa atividade, no pátio ou na quadra, as crianças devem ser divididas em dois grupos. Em cada momento, um representante de cada grupo pula utilizando um saco até a linha de chegada; o mais ágil pontua para o grupo. Os professores destacaram que, por meio dessa atividade, é possível desenvolver o equilíbrio, a coordenação motora ampla e a lateralidade.

- Atividade “coelhinho sai da toca”, com crianças do infantil II. Na quadra, o professor desenha círculos no chão, indicando “tocas” dos coelhos. Ao comando do professor, cada criança deve entrar em uma toca, até que reste apenas uma. O grupo pontuou que, por meio dessa atividade, é possível explorar os movimentos amplos do corpo, a agilidade e a noção espacial.

- Atividade “música do sapo” nas turmas do infantil I. Nessa atividade, por meio de músicas que falam sobre os sapos, as crianças imitam os movimentos do animal, saltando pelo pátio ou pelo solário. O grupo destacou que essa atividade desenvolve os movimentos amplos das crianças.

- Atividade “pato, pato, ganso”, com as turmas do infantil II. Nessa atividade, as crianças devem sentar-se em círculo no pátio; uma delas passa em volta do círculo, batendo na cabeça das crianças sentadas e dizendo “pato”; aquela para quem for

direcionada a palavra “ganso” corre em volta do círculo para “pegar” o amigo. O grupo pontuou que, por meio de tal atividade, é possível desenvolver a agilidade e coordenação motora ampla.

- Atividade “mãe da rua” com as turmas do infantil III. Para o desenvolvimento dessa atividade, é necessário desenhar quatro quadros grandes no chão do pátio ou na quadra, deixando um corredor entre eles, no qual estará uma criança que será a “mãe da rua”. Essa criança precisa tentar “pegar” os amigos que se encontram dentro dos quadrados, os quais têm que passar de um lado ao outro da brincadeira, pulando em um pé só. O grupo destacou que, por meio dessa atividade, é possível desenvolver regras de jogos, agilidade e equilíbrio.

- Atividade “mão na bola”, com crianças do infantil II. Essa atividade se dá em duplas. As crianças, no pátio, no solário ou na quadra, precisam sentar-se uma em frente à outra e uma bolinha é deixada entre elas. O professor emite comandos, como “mão na cabeça”, “mão na barriga”, “mão na perna” até dizer “mão na bola”; nesse momento, ganha a criança que, mais rapidamente, pegar a bola. Os professores pontuaram que, por meio dessa atividade, é possível desenvolver o esquema corporal, a atenção e o movimento de pressão.

O penúltimo encontro de nossa proposta formativa foi um momento muito rico de partilha de conhecimentos e de experiências, porque os professores participaram das discussões dos textos-base, relacionando-os à prática pedagógica e partilharam importantes atividades que são possíveis de serem desenvolvidas com as crianças por meio de recursos simples, de fácil acesso e que podem promover o desenvolvimento do movimento corporal das crianças. Por essa razão, avaliamos esse encontro de forma bastante profícua.

Os aprendizados relacionados ao tema propiciaram aos professores entender que os espaços externos são ambientes que possibilitam inúmeras formas de se trabalhar o movimento corporal com as crianças, a considerar as vastas tipologias que caracterizam esses espaços.

DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO- 30/09/2021

Quadro 23 – Apresentação geral do décimo primeiro encontro

Título	Questão orientadora	Objetivo	Metodologia	Material de apoio
Diálogos sobre o trabalho com o movimento na creche	Como relacionar teoria e prática no trabalho pedagógico na creche considerando aspectos voltados ao movimento corporal das crianças?	Discutir sobre práticas pedagógicas qualitativas com o movimento corporal na creche considerando a importante relação entre teoria e prática.	<ul style="list-style-type: none"> • Problematização; • Realizar uma síntese das discussões de todos os encontros, ressaltando os aspectos principais de cada material estudado, atrelando-os ao trabalho com o movimento corporal na creche; • Discussão acerca de algumas atividades apresentadas pelo texto-base; • Mural de conceitos: dizer, em uma palavra, o que é o movimento corporal para a educação infantil; • Pensar, coletivamente, com o grupo, quatro atividades com o movimento corporal na creche (uma para o berçário, uma para o infantil I, uma para o infantil II e uma para o infantil III) que envolvam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. 	RABINOVICH, Shelly Blecher. Pequeno catálogo de atividades corporais para a educação infantil. <i>In</i> : RABINOVICH, Shelly Blecher. O espaço do movimento na educação infantil : formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007. p. 89-168.

Fonte: Elaborado pela autora.

Roteiro de estudos:

Texto-base: *Pequeno catálogo de atividades corporais para a educação infantil*, de Rabinovich (2007).

Organização do texto:

Parte 1: Esquema corporal (RABINOVICH, 2007, p. 90)

Parte 2: Estruturação espacial (RABINOVICH, 2007, p. 117)

Parte 3: Orientação temporal (RABINOVICH, 2007, p. 143)

Pontos destacados do texto:

1- Esquema corporal (RABINOVICH, 2007, p. 90)

- Aula 1- Roda cantada: roda, roda, roda, pé, pé, pé... (RABINOVICH, 2007, p. 93);
- Aula 2- Equilíbrio em diferentes objetos (RABINOVICH, 2007, p. 94);
- Aula 3- Atividade historiada com imitação de diferentes animais (RABINOVICH, 2007, p. 95);
- Aula 4- Atividade de rolamento (RABINOVICH, 2007, p. 96);
- Aula 5- Manipulação com bexiga (RABINOVICH, 2007, p. 97);
- Aula 6- Pega-pega da linha (RABINOVICH, 2007, p. 98);
- Aula 7- Atividade da raposa (RABINOVICH, 2007, p. 99);
- Aula 8- A história da serpente (RABINOVICH, 2007, p. 100);
- Aula 9- O mestre mandou... (RABINOVICH, 2007, p. 101);
- Aula 10- Futebolão (RABINOVICH, 2007, p. 102);
- Aula 11- Atividade com peteca (RABINOVICH, 2007, p. 103);
- Aula 12- Pega-pega da cobra (RABINOVICH, 2007, p. 104);

- Aula 13- Manipulação do bambolê (RABINOVICH, 2007, p. 105);
- Aula 14- Atividade carrinho de mão (RABINOVICH, 2007, p. 106);
- Aula 15- Atividade da tartaruga (RABINOVICH, 2007, p. 107);
- Aula 16- Pular corda (RABINOVICH, 2007, p. 108);
- Aula 17- Caça e caçador (RABINOVICH, 2007, p. 109);
- Aula 18- Jogo dos números e letras (RABINOVICH, 2007, p. 110);
- Aula 19- Acertando o cesto (alvo) (RABINOVICH, 2007, p. 111);
- Aula 20- Aula com jornal (RABINOVICH, 2007, p. 112);
- Aula 21- Morto e vivo (RABINOVICH, 2007, p. 113);
- Aula 22- Gato e rato (RABINOVICH, 2007, p. 114);
- Aula 23- Desenho corporal (RABINOVICH, 2007, p. 115);
- Aula 24- Acorda a família do urso (RABINOVICH, 2007, p. 116).

2- Estruturação espacial (RABINOVICH, 2007, p. 117).

- Aula 1- Mico preto (RABINOVICH, 2007, p. 119);
- Aula 2- Pega-pegas do rabinho (RABINOVICH, 2007, p. 120);
- Aula 3- Pega-pegas da bola (RABINOVICH, 2007, p. 121);
- Atividade 4- Mãe da rua (RABINOVICH, 2007, p. 122);
- Atividade 5- Pega-pegas americano (RABINOVICH, 2007, p. 123);
- Atividade 6- Pega-pegas gato e rato (RABINOVICH, 2007, p. 124);
- Atividade 7- Pega-pegas da borboleta (RABINOVICH, 2007, p. 125);
- Atividade 8- Barra manteiga (RABINOVICH, 2007, p. 126);
- Atividade 9- Acertando o alvo (RABINOVICH, 2007, p. 127);
- Atividade 10- A ponte (RABINOVICH, 2007, p. 128);
- Atividade 11- Cabra-cega (RABINOVICH, 2007, p. 129);
- Atividade 12- Alerta (RABINOVICH, 2007, p. 130);
- Atividade 13- Brincadeira do farol (RABINOVICH, 2007, p. 131);
- Atividade 14- Câmbio (RABINOVICH, 2007, p. 132);
- Atividade 15- Pique-bandeira (RABINOVICH, 2007, p. 133);
- Atividade 16- Jogo da torre (RABINOVICH, 2007, p. 134);
- Atividade 17- Pega-pegas do cacique e do índio (RABINOVICH, 2007, p. 135);
- Atividade 18- Atividades com figuras geométricas (RABINOVICH, 2007, p. 136);
- Atividade 19- Pega-pegas da corrente (RABINOVICH, 2007, p. 137);
- Atividade 20- Nunca três (RABINOVICH, 2007, p. 137);
- Atividade 21- Galinha, pintinho e raposa (RABINOVICH, 2007, p. 138);
- Atividade 22- Pega-pegas do salvador secreto (RABINOVICH, 2007, p. 140);
- Atividade 23- Guerra das serpentes (RABINOVICH, 2007, p. 141).

3- Orientação temporal (RABINOVICH, 2007, p. 143).

- Aula 1- Roda com pano (RABINOVICH, 2007, p. 145);
- Aula 2- História do pescador (RABINOVICH, 2007, p. 146);
- Aula 3- Corre-cutia (RABINOVICH, 2007, p. 147);
- Aula 4- Roda cantada (RABINOVICH, 2007, p. 148);
- Aula 5- Boliche (RABINOVICH, 2007, p. 149);
- Aula 6- Coelhoinho sai da toca (RABINOVICH, 2007, p. 150);
- Aula 7- Dança com bambolês (RABINOVICH, 2007, p. 151);
- Aula 8- Batata-quente (RABINOVICH, 2007, p. 152);

- Aula 9- Roda cantada (RABINOVICH, 2007, p. 153);
- Aula 10- Passa anel (RABINOVICH, 2007, p. 154);
- Aula 11- Toddybol (RABINOVICH, 2007, p. 155);
- Aula 12- Amarelinha (RABINOVICH, 2007, p. 156);
- Aula 13- Estafeta (RABINOVICH, 2007, p. 157);
- Aula 14- Movimentação em arcos (RABINOVICH, 2007, p. 158);
- Aula 15- Queimada ameba (RABINOVICH, 2007, p. 159);
- Aula 16- Esconde-esconde (RABINOVICH, 2007, p. 160);
- Aula 17- Rio vermelho (RABINOVICH, 2007, p. 161);
- Aula 18- Queimada em equipe (RABINOVICH, 2007, p. 162);
- Aula 19- Atividade: estátua (RABINOVICH, 2007, p. 163);
- Aula 20- Escravos de Jó (RABINOVICH, 2007, p. 164);
- Aula 21- Basquete com números (RABINOVICH, 2007, p. 165);
- Aula 22- Suco envenenado (RABINOVICH, 2007, p. 166);
- Aula 23- Pular elástico (RABINOVICH, 2007, p. 167).

Descrição das ações executadas no encontro:

No décimo primeiro e último encontro de nossa proposta formativa, a temática foi a seguinte: “Diálogos sobre o trabalho com o movimento na creche”, tendo como guia esta pergunta: como relacionar teoria e prática no trabalho pedagógico na creche considerando aspectos voltados ao movimento corporal das crianças? Nosso objetivo foi discutir práticas pedagógicas qualitativas com o movimento corporal na creche, considerando a importante relação entre teoria e prática. Em nosso último encontro, tivemos como texto-base o capítulo intitulado *Pequeno catálogo de atividades corporais para a educação infantil*, que faz parte do livro *O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional*, de Rabinovich (2007). No entanto, com o intuito de finalização, todos os materiais utilizados ao longo da proposta formativa também foram mencionados e sintetizados.

Primeiramente, por meio de nossa problematização, buscamos compreender as relações estabelecidas pelos professores entre teoria e prática no trabalho com o movimento corporal.

Na sequência, recapitulamos, encontro a encontro, o que discutimos ao longo da proposta formativa, atrelando os conceitos abordados ao trabalho com o movimento corporal com as crianças na creche. A cada texto discutido, sintetizamos as ideias principais e relacionamos a importância do movimento corporal na prática pedagógica. Esse momento foi bastante rico, pois os professores foram pontuando o que consideraram mais importante ao longo das discussões.

Em seguida, discutimos, de modo geral, os aspectos principais abordados no texto-base escolhido para o encontro em questão. Foi um momento bastante interessante, porque alguns professores relataram ter utilizado algumas atividades do material proposto em seus planejamentos.

Posteriormente, tendo em vista todos os estudos da proposta formativa, pedimos aos professores que resumissem, em uma palavra, o conceito de movimento corporal na educação infantil. As respostas foram estas: desenvolvimento; essencial; base; habilidades; fundamental; criatividade; afetividade; interação; especial; expressividade corporal; especificidade; aprendizagem.

Para finalizar, coletivamente, pensamos em quatro atividades que podem ser realizadas com o intuito de trabalhar com o movimento corporal na creche, considerando as especificidades de cada período do desenvolvimento. Obtivemos as seguintes indicações: para o berçário, estimulação fonoarticulatória com o intuito de desenvolver a coordenação dos músculos faciais; para o infantil I, rolar, possibilitando o desenvolvimento da coordenação motora ampla; para o infantil II, dança com o intuito de desenvolver o esquema corporal; para o infantil III, rasgar, possibilitando o desenvolvimento da coordenação motora fina.

A nosso ver, o último encontro de nossa proposta formativa foi muito produtivo, já que realizamos um momento de sintetização dos aspectos teóricos abordados ao longo da proposta formativa, atrelando-os à prática pedagógica com o movimento corporal na educação infantil, de modo a relacionar teoria e prática. Outro aspecto que tornou esse momento rico foi a ativa participação dos professores nesse processo de sintetização e de relação entre teoria e prática. Todos compartilharam os aprendizados obtidos durante a proposta formativa e exemplos de práticas pedagógicas.

Os aprendizados relacionados ao tema evidenciaram a importante relação entre teoria e prática no que diz respeito ao trabalho pedagógico com o movimento corporal. O movimento corporal não se desenvolve de forma espontânea; ele é aprendido socialmente e, por isso, é essencial o aspecto teórico que respalde a prática docente.

Ao concluir os encontros de nossa proposta formativa, partimos para a compreensão do impacto de nossos estudos. Nesse momento, enviamos aos professores o questionário 2, disponível nos apêndices, com o intuito de verificar a reverberação do desenvolvimento de nossa proposta formativa. Na sequência, discutimos as respostas dos professores.

6.4 RESULTADOS OBTIDOS COM A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA *IN LOCO*

A última etapa de nossa proposta formativa consistiu na aplicação do questionário 2 aos professores que participaram de nossa pesquisa. Esse material foi enviado aos docentes em formato de formulário *on-line*, assim como realizado na aplicação do questionário 1. Com o questionário 2, buscamos compreender o impacto do desenvolvimento de nossa formação contínua colaborativa *in loco*. Nele, os professores responderam a questões afetas à experiência proposta por meio desse projeto de formação continuada, relatando o impacto em sua prática pedagógica com o movimento corporal.

Como já pontuamos nas descrições dos encontros, de modo geral, avaliamos positivamente essa proposta formativa. Observamos, ao longo dos encontros, como os professores se empenharam em ler os materiais complementares, o que os levou a interagir ativamente durante as discussões, de modo a partilhar experiências e conhecimentos, relacionando teoria e prática. Nesse sentido, acreditamos que a proposta de formação contínua colaborativa *in loco* tenha alcançado seu objetivo, já que os docentes participaram ativamente dos estudos, entrando em atividade no processo formativo e atuaram de forma colaborativa em todos os momentos. Acreditamos que essa proposta tenha sido de grande valia para a formação docente.

Posto isso, na sequência, verificamos o impacto dessa proposta formativa por meio da análise das respostas ao questionário 2 enviado aos professores. Com intuito de sintetizar as respostas, organizamos os quadros¹⁴⁰ a seguir.

Quadro 24 – Síntese de respostas ao questionário 2 entregue aos professores: avaliação dos aspectos metodológicos da proposta formativa

Questionário 2 – professores: avaliação dos aspectos metodológicos da proposta formativa	
1 Nome	-
2 Comente como foi a experiência da formação continuada organizada pelas pesquisadoras.	<ul style="list-style-type: none"> • Foi muito bom, por causa da pandemia, tivemos que reinventar as propostas pedagógicas, nesse curso, pude lembrar como é em sala de aula. • Foi uma pesquisa enriquecedora, na qual nós aprofundamos nossos conhecimentos acerca do movimento, foi um estudo dinâmico, atrelando a teoria e a prática. • Foi muito gratificante, uma grande oportunidade de compartilhar e interagir por meio do conhecimento que os pesquisadores nos trouxeram. • Muito excelente, contribuiu muito na minha forma de realizar as atividades na sala de aula. • Foi excelente, com muito aprendizado e trocas de experiências referentes ao tema trabalhado.

¹⁴⁰ Destacamos que, para a elaboração dos quadros, algumas respostas dos participantes da pesquisa foram retextualizadas, isto é, foram feitas modificações textuais, a fim de garantir uma melhor compreensão de seu conteúdo por parte dos leitores deste trabalho.

	<ul style="list-style-type: none"> • De muita valia, pois pudemos conhecer e discutir mais sobre o movimento na educação infantil, foi muito importante para mim, como professora. • Foi de suma importância para o desenvolvimento profissional, ampliando ainda mais nosso conhecimento. • A experiência foi muito boa e atendeu minhas expectativas. Gostei muito. • A organização da formação continuada estava impecável, conhecendo as teorias de como surgiu a evolução do homem e como o movimento fez parte desse momento da história. • Ótimo conteúdo, ótima experiência. • Foi maravilhosa, muito produtiva. • A proposta foi muito bem elaborada, veio acrescentar no nosso saber, algumas adaptações aqui, algumas estratégias ali e tudo vai se encaixando e podemos ter uma qualidade de trabalho!
<p>3 Essa formação continuada ofertada pelas pesquisadoras se aproxima daquela ofertada pelo município? Explique sua resposta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, é melhor, porque foram menos pessoas e houve interação com todos os participantes. • Existem semelhanças, porém essa formação continuada nos proporcionou, além do conhecimento, refletir sobre nossas atividades de movimento que fazem parte do nosso planejamento, elencando os erros e acertos. • Não. Essa formação superou todas as formações ofertadas pelo município, pois essa é muito próxima da nossa realidade. • Não, pois o município somente oferece teoria e não a prática na sala de aula. • Não, totalmente diferente, pois a do município trabalha somente teoria e nada de prática e, nesta, podemos dialogar, trocar experiências entre outras coisas que auxiliam nossa prática. • Não, muitas vezes, as formações continuadas são voltadas mais para o ensino fundamental. • Essa formação nos levou a uma profunda teoria, na qual pudemos relacionar teoria e prática. • Não, pois tivemos teoria e prática juntas e estudamos por vários dias temas muito importantes. • Não, essa formação teve uma base teórica que fez toda a diferença. • Foi além da ofertada pelo município, foi falado de conteúdo de qualidade; acredito que de muitas formações que tivemos foi até além, pois teoria é ótimo, mas quando vem acompanhada de exemplos de como realizar na prática é perfeito. • Não se aproxima, porque foi muito melhor, pois se tratando do conteúdo e do aprofundamento da pesquisa em si, tivemos uma base desde o contexto histórico até o ambiente de sala de aula, geralmente os cursos ofertados pelo município são superficiais, o curso foi um presente para nós.
<p>4 A formação continuada ofertada pelas pesquisadoras atendeu a especificidade do trabalho pedagógico com as crianças que se encontram na primeira infância? Justifique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, tem muita relação com que trabalhamos e vemos em nosso trabalho. • Com certeza atende as especificidades, tendo como primícias do desenvolvimento da criança o movimento, e que é basilar no trabalho pedagógico desenvolvido na primeira infância. • Sim. Os textos são riquíssimos de conhecimento e práticas pedagógicas que contribuíram muito para o nosso trabalho na educação infantil. • Sim, pois trouxe bastante sugestão de brincadeira e atividades para nossa prática em sala de aula. • Sim, atendeu as expectativas, pois trouxe aprendizado para nossa prática na sala de aula e no desenvolvimento de nossas crianças. • Sim, pois faz parte do nosso trabalho como professor. • Sim, pois, além de momentos teóricos, tivemos momentos práticos, em que compartilhamos experiência profissionais. • Sim, atendeu minhas expectativas, pois aprendi muitos conteúdos novos sobre a primeira infância, teorias, práticas, projetos, rotinas e principalmente sobre o nascimento. Me interessei muito. • A formação que foi realizada atendeu as necessidades para realizar o processo de ensino e aprendizagem no qual o professor poderá organizar uma ação adequada para as reais necessidades. • Sim, atendeu as minhas expectativas e da especificidade do trabalho pedagógico. • Sem dúvida atendeu foi de grade valia participar dessa formação continuada. • Totalmente, aprofundamos em uma pesquisa de campo, desde o nascimento do bebê suas fases, até ir completando a idade, um trabalho totalmente voltado para a creche, em comparativo com o município em que, na maioria das vezes, a formação é voltada para o ensino fundamental, então a formação da doutoranda Débora teve um olhar mais clínico para a nossa realidade de ensino.

<p>5 Você acredita que a realização da formação continuada ofertada abordou aspectos voltados ao movimento corporal no trabalho com as crianças de até 3 anos de idade em sua plenitude e importância? Explique sua resposta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, com certeza estudamos que o movimento corporal tem início desde cedo, logo que nasce o bebê já começa a mover os braços, pernas e segura firme o dedo da gente ou de quem ele o segura. • Abordou os aspectos voltados ao movimento desde o nascimento, passando por várias etapas do desenvolvimento da criança até chegar aos três anos, detalhando teoricamente as fases do desenvolvimento e aprimoramento do movimento na criança. • Sim. A clareza com que foi abordado o tema ficou nítida a importância do movimento nessa faixa etária. • Sim, pois aprendemos que o movimento faz parte do desenvolvimento da criança desde que nasce. • Sim, pois, no curso, como pudemos perceber, tudo envolve o movimento e trouxe muitos exemplos de práticas que podemos realizar com nossos alunos em sala como fora da sala para que se desenvolvam por completo. • Sim, pois o movimento corporal está voltado para tudo que fazemos como professor na sala de aula com crianças de 0 a 3 anos. • Sim, pois estudamos desde a hominização do homem. • Sim, abordou, pois os movimentos estão envolvidos em todas as áreas, desde o banho, a alimentação, brincadeiras. O movimento é essencial para a criança, ajudando no seu desenvolvimento. • Abordou sim, porque os movimentos fazem parte de todos os momentos da rotina. • Sim, abordou o trabalho pedagógico com as crianças. • Sim, abordou claramente os aspectos voltado para o movimento. • Sim, a base dos textos para a pesquisa eram os movimentos e suas funcionalidades, do bebê à criança, a formação abordou também brincadeiras e atividades que podemos realizar com cada faixa etária das crianças, abordou o quanto o movimento é importante para o desenvolvimento pleno da criança.
<p>6 Você considera que os momentos de formação continuada ofertados foram realizados de forma proveitosa e de modo a ampliar qualitativamente sua atuação como professor? Explique sua resposta. Em caso de resposta negativa, aponte formas de melhoria dessa formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, vejo que foram bem aproveitados e bem elencados os assuntos. • Com certeza foi muito proveitoso, já que nos fez pensar nos pontos positivos e negativos, o que deu certo e o que pode ser melhorado na nossa prática como professor. • Sim. Foi de grande valia para a nossa prática pedagógica. • Sim, porque aprendemos na prática e trocas de experiências a forma como trabalhar com nossas crianças. • Sim, pois, da forma que foi realizado o curso, pudemos trocar experiências com outras turmas de modo a enriquecer nosso trabalho em sala de aula. • Sim, pois trouxe assuntos que estão voltados para o nosso trabalho com crianças de 0 a 3 anos. • Muito proveitosa, pois, por meio dos textos estudados, podemos ver o desenvolvimento amplo do aluno. • Os momentos foram muito proveitosos, pois todos os professores interagiram e colocaram um pouco das suas experiências em práticas, tiramos dúvidas e descobrimos como acertar em algumas brincadeiras ou atividades que estavam dando erradas. • Sim, os momentos de formação trouxeram momentos nos quais os professores colocaram a sua opinião sobre os assuntos discutidos, ampliando os conhecimentos para a prática pedagógica. • Foi proveitosa sim, ampliou mais a qualidade como professor. • Com certeza, os textos trabalhados, os exemplos de atividades serão muito bem aproveitados por mim nas minhas aulas. • A formação foi totalmente qualitativa para nós como profissionais da educação, tivemos um olhar diferente em relação às atividades com os movimentos, o desenvolvimento da criança em várias áreas permeia o movimento; ele é relevante e adequado para os alunos de primeira infância, nenhum outro curso abrangeu tão significativamente este assunto com tanta prioridade.
<p>7 Descreva o que considerou mais importante na formação continuada ofertada pelas pesquisadoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lembramos da rotina, dos projetos, planejamento, e com quem estamos trabalhando, com crianças com suas características e modo de pensar e culturas docentes e seus respectivos movimentos e aprendizado da vida familiar. • Tudo o que nos foi ofertado nos trouxe muita riqueza de conhecimento, a formação nos fez repensar em nossa prática, quando trabalhamos o movimento, a rotina, o espaço, o planejamento sempre tendo como objetivo a criança. • Os momentos de interação, associados a teoria à prática. O que mais me chamou atenção foi que temos que humanizar nossas crianças.

	<ul style="list-style-type: none"> • A forma como foi realizado o curso e as trocas de experiências, podemos realizar a mesma brincadeira de várias formas. E o professor deve trabalhar sempre pensando nas especificidades das crianças. • Tudo que foi nos apresentado, os temas, tudo foi de suma importância. • Todos os momentos foram importantes para ampliar o conhecimento. • Alguns textos que foram base da parte teórica trouxeram conhecimentos de extrema importância e o que mais chamou minha atenção foi o texto: “Desenvolvimento psíquico da criança no primeiro ano”. • A base teórica foi fundamental para entender o desenvolvimento do movimento da criança que está na creche. • A fala das suas explicação e trabalhos realizados. • Os exemplos de como trabalhar o movimento em cada faixa etária, as explicações dos pesquisadores com total domínio de conteúdo. • A qualidade de vida em que nossos alunos irão se desenvolver, em todos os aspectos, começando por uma atividade bem elaborada, bem pensada com significados para as nossas crianças.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Em resposta ao questionário 2, no que se refere à avaliação dos aspectos metodológicos que fizeram parte de nossa proposta formativa, os professores apontaram ter gostado da metodologia empregada, a qual se diferenciou da metodologia das formações ofertadas pelo município. Em suma, os professores apontaram que a proposta formativa abordou temas voltados à educação infantil, atendendo às especificidades do trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 3 anos, tendo como ênfase práticas pedagógicas com o movimento corporal. Os professores destacaram também que a proposta formativa foi profícua em decorrência dos momentos de interação e de partilha de conhecimentos, além dos estudos realizados e da importante relação entre teoria e prática.

Quadro 25 – Síntese de respostas ao questionário 2 entregue aos professores: aspectos voltados às compreensões apropriadas a partir da formação

Questionário 2 – professores: aspectos voltados às compreensões apropriadas a partir da formação	
8 Comente sobre as compreensões que angariou a partir dos estudos advindos da formação continuada de modo a enfatizar o aspecto do movimento corporal.	<ul style="list-style-type: none"> • Foram as atividades, estimulação com os bebês e seu comportamento e o desenvolvimento. E da pré-formação humana, como veio e como se formou. • É por meio do movimento que a criança interage com o mundo, se apropria e se desenvolve. • O fato de que tudo está associado ao movimento e que nenhum aprendizado pode ser completo sem o movimento corporal, a criança não se desenvolve sem o movimento. • Aprendi o quanto o movimento faz parte da nossa rotina em sala de aula. • O movimento faz parte de nossas vidas e faz parte da rotina assim como em todos os outros momentos. • Às vezes pensamos que já sabemos de tudo e não é verdade, precisamos sempre ter formações assim onde podemos discutir o teórico com a prática. • Tivemos conhecimento desde a evolução humana até os dias atuais. • Os modos a enfatizar os movimentos corporais são de extrema importância para o desenvolvimento da criança, pois aprendi que a criança tem que passar por todas as fases do movimento, pois, se ela pular alguma fase, certamente terá alguma dificuldade no futuro, seja na aprendizagem, na linguagem ou até mesmo na coordenação motora. • Compreendi que os movimentos fazem parte do desenvolvimento da criança desde o nascimento, assim, quando ela perde uma fase do desenvolvimento que abrange o movimento, terá prejuízos no futuro. • Falou do movimento do corpo da criança com propriedade de conhecimento.

	<ul style="list-style-type: none"> • O movimento corporal para a criança precisa ter um significado para ele ter sentido e gradativamente a criança se desenvolver, tudo tem que ser planejado, pensado, para se ter um trabalho de qualidade em sala de aula, claro dentro de nossas condições.
9 Considerando os estudos ofertados durante a formação continuada, como você conceitua o movimento corporal na educação infantil? Explique.	<ul style="list-style-type: none"> • Que todos os movimentos são importantes na educação infantil tanto no pular, o rodar, o andar faz parte na vida da criança. • O movimento corporal está presente na vida da criança desde o ventre materno, é por meio dele que a criança aprende e se desenvolve. • A base para o desenvolvimento e a aprendizagem. • Como sendo essencial para que haja uma melhor aprendizagem das crianças. • Essencial, pois faz parte em todos os aspectos do desenvolvimento da criança, sendo assim se faz necessário ter um olhar mais cuidadoso, pois é por meio dele que a criança se desenvolve. • De suma importância, pois nosso objetivo como profissional é estimular a criança a promover a construção da sua própria identidade e autoimagem, mediante o conhecimento do seu corpo, desenvolvendo assim capacidades motoras básicas como rolar, andar, correr, pular, dançar, rasgar, recortar, ter noção de cuidados com o seu corpo, adotando hábitos de higiene, familiarizando-se principalmente com sua imagem. • O movimento na educação infantil é o todo, e está presente em todos os momentos, a criança precisa estar bem desenvolvida no seu aspecto motor para ter um bom desempenho futuramente. • Conceito movimento corporal volta para o desenvolvimento da descoberta do corpo, pois muitas crianças não conhecem o próprio corpo. • O movimento na educação infantil se justifica pela necessidade de a criança conhecer o seu corpo e suas funções. • O movimento é utilizado pela criança como uma linguagem, tanto para agir com o meio físico como para se comunicar com as pessoas. • O movimento corporal é de extrema importância na educação infantil, pois os movimentos realizados aqui surtirão efeito lá no ensino fundamental. • A atividade mais importante para o desenvolvimento pleno de uma criança, não podemos ficar presos a papéis, já que o brincar ensina, só precisa ser um brincar com mais qualidade, mediado pelo docente, com um olhar clínico para que as atividades elaboradas tenham sucesso e seus objetivos sejam alcançados.
10 A formação continuada ofertada esclareceu suas possíveis dúvidas no que se refere ao trabalho com o movimento corporal e contribuiu para uma melhoria em sua prática pedagógica? Explique.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhando a linguagem gestual e articulação corporal. • A formação continuada nos chama a repensar constantemente o nosso trabalho com o movimento corporal, deixando evidente que é de suma importância e que a falta deste poderá acarretar sérios danos ao desenvolvimento infantil. • Sim, com certeza abriu a janela do conhecimento para nortear nosso trabalho em relação ao movimento. • Sim, pois nos trouxe outra visão de como trabalhar atividades de movimento em sala de aula para que aconteça a aprendizagem das crianças. • Sim, trouxe riquíssimos conhecimentos e fez com que enxergasse que há várias formas de trabalhar o movimento com minhas crianças. • Sim, sempre é bom ter mais conhecimentos. • Sim, veio para enriquecer ainda mais nosso profissionalismo. • Sim, tirou minhas dúvidas e trouxe muito conhecimento, pois aprendi que, sem o movimento dentro da sala de aula, não é possível o desenvolvimento completo da criança. • Sim, o trabalho pedagógico com movimento é fundamental na educação infantil para desenvolver habilidades futuras. • Por já ter o conhecimento do corpo da criança dos seus movimentos, o que foi diferente foi a forma de falar e de se expressar que foi ótimo. • Sim, foi uma formação continuada muito esclarecedora e contribuirá muito na minha prática pedagógica. • Sim, não tenho dúvidas, a pesquisa foi muito bem fundamentada e elaborada, hoje temos uma outra visão de ensino em relação às práticas com os movimentos corporais.
11 Descreva uma atividade (remota ou presencial) por meio da qual, após a participação na formação continuada, você	<ul style="list-style-type: none"> • Foi uma que deixei: a criança deita no chão e a mãe ou outra pessoa faz o desenho da silhueta do seu corpo e, depois, a criança pegou roupas de sua preferência e vestiu o desenho da sua silhueta, pode também brincar de amarelinha, uma pessoa vai falando cabeça e a criança pula na cabeça, ombro ela pula no ombro e assim até finalizar o corpo, com isso, a criança vai memorizando. • Andar sobre a corda, estimulando a atenção e o equilíbrio.

<p>contemplou o movimento corporal no planejamento e que, no seu desenvolvimento, considerou sua efetivação positiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Circuito com copos, colocar alguns copos espalhados de forma que a criança possa circular entre eles sem derrubá-los. Foi enviado para a criança fazer em casa no ensino remoto. E as crianças realizam muito bem. Então posso concluir que sua efetivação foi positiva. • Atividade: andar sobre a fita, a criança terá que andar sobre a fita, colocar um pé diante do outro sem sair de cima, explorando o equilíbrio, atenção, concentração. • Atividade de estender meias no varal e colocar prendedor, logo após retirar do varal trabalhando a coordenação motora, agilidade, atenção, entre outros. • Circuito motor, utilizando recursos diversos como bambolê, fita, cadeira e colchonete. • Brincadeira que podemos começar do simples como um circuito motor e ir aprimorando-a conforme o desenvolvimento motor do nosso aluno. • Realizei no presencial a atividade “cama de gato” (se arrastar) e percebi que as crianças têm muita dificuldade em arrastar; eles conseguem apenas engatinhar, mas, com mediação e demonstração, depois de várias tentativas, algumas crianças conseguiram. Mas é uma atividade muito importante, pois trabalha a força, atenção, coordenação e vou continuar realizando, até todos conseguirem. • No parque algumas crianças não conseguiam subir a escada do escorregador, precisando voltar para realizar outros movimentos para a criança conseguir subir as escadas, andar em linha reta, pular, subir e descer circuitos simples, entre outras. • O que foi mostrado do movimento, a sua efetivação é positiva para o trabalho com a criança. • Corrida dos sentados, em que é feita uma linha de partida e outra de chegada, os participantes terão que realizar a corrida sentados no chão. • Fomos brincar com as crianças no parque, e participamos juntas, trocamos os lugares com as crianças e elas nos mediarão, foi uma atividade que nos enriqueceu muito como professores, o carinho, o amor, a socialização, foi uma experiência única, como eles ficaram felizes e nós também, conhecemos melhor os nossos alunos, e como está o seu desenvolvimento, fizemos algumas observações para intervir na subsequência, com um planejamento mais qualitativo.
<p>12 Diante da formação ofertada, foi possível compreender a importância do movimento corporal para o desenvolvimento das crianças da primeira infância? Justifique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, foi muito bom e de grande importância para mim, muitas coisas faladas, eu pude lembrar e de autores que eu não conhecia. • Sim, é na primeira infância que a criança se desenvolve, a fase mais importante e o movimento vai promover o desenvolvimento não só dos movimentos do corpo, mas acima de tudo vai promover o desenvolvimento psíquico da criança. • Sim, compreender o movimento nos deu a oportunidade de um olhar diferenciado para nossa prática pedagógica. • Sim, por meio do movimento, a criança se desenvolve e aprende ao mesmo tempo. • Sim, pois o movimento está presente desde o nascimento da criança e que ela vai se desenvolvendo por meio do movimento e por meio das aprendizagens vivenciadas. Devemos ensinar a criança a brincar. • Sim, a criança que tem um estímulo desde a primeira infância vai ter um desenvolvimento muito mais completo que uma criança que não teve acesso a esses estímulos, isso pode causar danos futuramente. • Sim, pois, por meio desse desenvolvimento, a criança vai ter uma boa desenvoltura futuramente. • Sim, o movimento é muito importante para o desenvolvimento, pois contribui na escrita, leitura, noções espaciais, no cognitivo, na oralidade e outras. • Sim, descobri com a formação continuada que o movimento é a base do desenvolvimento psíquico da criança. • Muito, as explicações foram muito esclarecedoras. • Sim, claro, sem sombras de dúvidas, uma pesquisa com aprofundamento no quesito movimento corporal, só veio a acrescentar no nosso âmbito de trabalho, e nós como provedores de conhecimento.
<p>13. Você acredita que, diante da realização dessa proposta de formação continuada realizada pelas pesquisadoras, há a possibilidade de uma qualificação no trabalho pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, por meio do conhecimento, podemos refletir sobre nossas práticas e aprimorá-las para desenvolver um trabalho de qualidade. • Sim. Repensando as práticas pedagógicas, nossos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem com as crianças. • Sim, pois nos trouxe bastante prática para nosso conhecimento, para nossas práticas em sala de aula. • Sim, pois obtivemos aprendizagem não só teórica como prática para melhorar nosso trabalho em sala de aula e assim estar revendo nossas práticas em sala de aula e ter um olhar para nossas crianças e suas especificidades.

na educação infantil? Justifique sua resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, pois é de formações assim que precisamos para ampliar ainda mais nossos conhecimentos como profissionais. • Com certeza, é estudando que vamos adquirindo conhecimento e levando para nossa prática pedagógica em sala de aula. • Sim, pois adquiri muitos conhecimentos, experiências novas e aprendi que devo refazer as atividades que, por algum motivo, não deram certo. • Sim, o meu trabalho pedagógico na educação infantil terá um outro olhar para as atividades de movimento. • Traz a confiança na qualificação do trabalho pedagógico, sim, o que foi passado foi ótimo para trabalhar com a criança. • Sem dúvida, muitas das dúvidas que, no decorrer da elaboração das atividades, eram visíveis a formação continuada veio contribuir para uma qualificação em nosso trabalho. • Não tenho dúvidas da produtividade que foi essa pesquisa, e que com certeza ela dará frutos, esclareceu muitos assuntos referentes às práticas pedagógicas com o movimento, o quanto ela é significativa para a primeira infância, pois tudo o que foi ensinado nesta faixa etária a criança levará para a sua vida adulta, também acredito que a educação infantil é uma das etapas mais importantes na vida da criança, ela é a base e, se tiver qualidade de ensino nesta etapa, é garantido um desenvolvimento pleno para as nossas crianças.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos aspectos direcionados às compreensões apropriadas pelos professores durante a formação, podemos dizer que os docentes compreenderam a importância do movimento corporal para o desenvolvimento infantil, pois ele está presente em todos os aprendizados da criança e, em virtude de sua essencialidade, deve fazer parte da prática pedagógica dos professores que atuam na creche. Por meio das respostas, observamos também que a proposta formativa incidu na qualificação da prática desses professores, pois, como apontaram na questão 11, a partir de nossa formação, eles realizaram com as crianças inúmeras atividades envolvendo o movimento corporal, de modo a atuar naquilo que se encontra em processo de desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal). Essas respostas reforçam o caráter de nossa pesquisa-ação, demarcando o impacto de nossa proposta formativa para uma qualificação do trabalho pedagógico dos professores.

De forma geral, como podemos ver nos quadros com as respostas dos docentes, a pesquisa foi acolhida por eles, que apontaram positivamente os conhecimentos abordados na proposta, destacando, de forma qualitativa, os conteúdos, a metodologia, as discussões abordadas, as interações estabelecidas, enfim, toda a proposta formativa. Na sequência, abordamos, de forma mais precisa, a análise dos dados gerados.

6.5 ANÁLISE DOS DADOS

Como apresentado anteriormente, nossa proposta formativa aconteceu em 11 encontros presenciais com duração de 2 horas cada e 1 não presencial envolvendo o preenchimento dos questionários 1 e 2. Os encontros ocorreram na instituição de ensino em que realizamos a pesquisa de campo, no período da tarde, horário de trabalho dos

professores. Enfatizamos que o fato de o município ter disponibilizado a instituição de ensino e permitido que a proposta formativa ocorresse no horário de trabalho dos professores foi algo muito positivo e que incentivou a participação dos professores. Para cada dia de estudo, foi disponibilizado um material de apoio entregue com antecedência para que os professores realizassem a leitura prévia, esse material foi organizado e disponibilizado aos docentes semanas antes do início da proposição. Ao longo dos encontros contaríamos com a participação da equipe gestora em nossa proposição inicial, no entanto essa participação ocorreu em apenas alguns dias, devido à necessidade de a equipe gestora realizar outras funções na instituição que coincidiam com o momento de nossos estudos, ou seja, as condições objetivas reais da instituição levaram a não participação integral da equipe gestora.

É importante ressaltar que nossa proposta formativa passou por mais algumas mudanças em decorrência das condições objetivas reais da instituição de ensino. Uma delas foi uma reorganização de nossos encontros em decorrência do retorno presencial das crianças na instituição. De início, a proposição de nossa proposta formativa seria de um encontro por semana, sendo assim, realizada em 11 semanas, quase três meses de duração. Estipulamos esse tempo tendo em vista a necessidade da leitura prévia e atenciosa dos materiais de apoio. Em decorrência do agendamento do retorno presencial das crianças nos dias próximos ao início de nossa formação, foi necessário adiantar os encontros, pois os professores que estavam participando da proposta formativa não poderiam sair das salas de aula todos no mesmo horário para participar da formação. Por esse motivo realizamos a proposta formativa 2 a 3 vezes por semana, finalizando em pouco mais de 20 dias, como podemos ver em nosso cronograma de estudos.

Quadro 26- Cronograma de estudos proposta de formação contínua colaborativa *in loco***CRONOGRAMA DE ESTUDOS PROPOSTA FORMATIVA 2021****FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O MOVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Doutoranda: Debora Luppi Souto

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloisa Toshie Irie Saito**LOCAL:*******HORÁRIO: 13h30min às 15h30min**

DATA	TEMÁTICA	ATIVIDADE/MATERIAL BASE
1º encontro 08/09/2021	Necessidades formativas docente: a prática pedagógica com o movimento na Educação Infantil.	Cronograma de estudos da proposta formativa.
2º encontro 10/09/2021	O processo de hominização e o movimento corporal.	ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem . 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1986. 51 p.
3º encontro 14/09/2021	A importância do movimento no processo de humanização.	LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O desenvolvimento do psiquismo . 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.
4º encontro 16/09/2021	A aprendizagem e o desenvolvimento infantil de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural e a prática pedagógica com o movimento.	VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem . 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-118.
5º encontro 17/09/2021	O desenvolvimento motor da criança no primeiro ano de vida.	MUKHINA, Valéria. Capítulo IV. Desenvolvimento psíquico da criança no primeiro ano. In: MUKHINA, Valéria. Psicologia da idade pré-escolar . São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 73-102.
6º encontro 21/09/2021	O desenvolvimento motor na primeira infância.	MUKHINA, Valéria. Capítulo V. Características da primeira infância. In: MUKHINA, Valéria. Psicologia da idade pré-escolar . São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 103-151.
7º encontro 23/09/2021	As especificidades do trabalho pedagógico na creche e o movimento corporal.	LIRA, Aliandra Mesomo; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias. In: CHAVES, Marta. (org.). Intervenções pedagógicas e educação infantil . Maringá: Eduem, 2012. p. 107-117.
8º encontro 24/09/2021	A importância do planejamento para o desenvolvimento do movimento infantil.	OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Encontros e encantamentos na Educação Infantil . Campinas: Papirus, 2016. p. 198-228. <i>E-book</i> .
9º encontro 27/09/2021	O movimento e a prática pedagógica nos espaços internos da creche.	Exemplos de atividades de movimento que podem ser realizadas nos espaços internos da instituição trazidas pelos professores (momento prático). BARBOSA, Maria Carmen Silveira & HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). Educação Infantil: Pra que te quero? . Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 67-79.
10º encontro 28/09/2021	O trabalho com o movimento nos espaços externos da creche.	Exemplos de atividades de movimento que podem ser realizadas nos espaços externos da instituição trazidas pelos professores (momento prático). HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização do espaço na educação infantil . Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13-38.
11º encontro 30/09/2021	Diálogos sobre o trabalho com o movimento na creche.	RABINOVICH, Shelly Blecher. Pequeno catálogo de atividades corporais para a educação infantil. In: RABINOVICH, Shelly Blecher. O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional . São Paulo: Phorte, 2007. p.89-168.
12º encontro Não presencial	Repensando o trabalho pedagógico com o movimento na creche.	Questionários 1 e 2.

*** Ao longo da proposta formativa possíveis imprevistos podem ocorrer e os encontros poderão ser realizados de modo não presencial e/ou as datas serem alteradas.**

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assinalamos que a proposta formativa teve um bom desenvolvimento, mesmo nesse formato antecipado, mas acreditamos que em nossa proposta inicial os professores teriam mais tempo para fazer as leituras dos textos complementares de modo mais atencioso e isso implicaria em uma maior participação dos profissionais já que teriam um maior aporte teórico, colaborando para uma qualificação ainda maior de nossa formação contínua. No entanto, entendemos que as condições objetivas reais que envolvem o trabalho nas unidades de ensino da educação infantil fazem parte da formação continuada e devem ser incorporadas às proposições formativas e não ignoradas. Tendo esse entendimento, não permitimos que as condições objetivas impedissem a realização de nossa proposta, mas analisamos tais condições e reorganizamos a realização de nossa formação contínua colaborativa *in loco* de modo a integrá-las ao desenvolvimento das

ações efetivadas, tendo em vista sempre o cumprimento dos objetivos inicialmente propostos.

Cabe destacar que nossa proposição de formação não foi obrigatória e só estiveram conosco aqueles profissionais que desejaram. Além disso, a formação foi organizada em formato de um curso de extensão, com certificação de 60 horas.

Um dado gerado que acreditamos ser relevante analisar é o fato de que muitos professores não aceitaram participar da proposta formativa, mesmo ela sendo realizada em horário de trabalho na instituição de ensino e gerando certificação de 60 horas. Esse dado nos levou a algumas inquietações para serem solucionadas em estudos posteriores: qual o sentido da formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil? Por que realizar uma formação continuada? Quais os benefícios de uma formação continuada no entendimento dos professores?

Consideramos que os professores que participaram da proposta formativa fizeram essa escolha em busca de qualificar suas práticas pedagógicas. Ao longo dos encontros, o empenho em estudar os textos (mesmo em um curto período), a participação assídua nas discussões e o encaminhamento das proposições com o grupo nos levou a acreditar que esses profissionais dedicados são exemplos de professores que de fato se preocuparam com a qualidade de suas práticas pedagógicas. Podemos afirmar, a partir das respostas obtidas no questionário 2 (apêndice 3), que eles se preocuparam em realizar mediações significativas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, buscando oportunidades de refletirem sobre o trabalho pedagógico.

Em nosso entendimento, a carga horária ofertada por nós, não representou peso na escolha dos professores em participar ou não da pesquisa, pois o município oferecia a carga horária de formações continuadas necessária para a progressão salarial dos docentes. Isso reforçou ainda mais nosso entendimento de que o que os levou a participarem foi a intenção de angariar novos conhecimentos que permitissem refletir e melhorar suas práticas pedagógicas.

Outro dado gerado que nos chamou a atenção foi o fato de os professores terem apontando, em resposta ao questionário 2, terminologias voltadas à psicomotricidade, mesmo que esses termos não tenham sido estudados ao longo da proposta formativa, tais como: equilíbrio, coordenação, lateralidade, dentre outros. Acreditamos que isso tenha acontecido porque essas terminologias faziam parte do dia a dia da prática pedagógica desses professores, como observado ao longo dos encontros, já que eles mencionavam

esses termos ao discutirmos sobre práticas pedagógicas relacionadas ao movimento corporal.

Em nosso entendimento, os termos voltados à psicomotricidade fazem parte de um todo que envolve o movimento corporal. Os professores apontaram essas terminologias, mesmo que ao longo da proposta formativa tenhamos enfatizado a importância de o movimento corporal ser compreendido como um aspecto integral que não pode ser dissociado dos demais aspectos que envolvem o desenvolvimento infantil, tão pouco fragmentado. Em nossa proposta formativa buscamos trazer para a contemporaneidade reflexões sobre o movimento de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural a qual não subdivide o movimento corporal, mas o compreende enquanto uma função psíquica superior que se desenvolve por meio da apropriação da cultura humana mediante o contato social e que está atrelado ao desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores. Sendo assim, o movimento corporal promove o desenvolvimento do sujeito de forma integral.

Nesse sentido, entendemos que não há a necessidade de esquadrihar as habilidades do movimento. Em nossa compreensão, ele deve ser entendido como uma grande concepção de desenvolvimento que envolve a criança como um todo. Apesar de enfatizarmos essa defesa, os professores apontaram termos psicomotores se referindo ao movimento corporal. Destacamos que a pretensão de nossa proposta formativa não foi de qualificar a concepção dos docentes em relação ao movimento corporal na Educação Infantil em uma única formação, já que acreditamos que essa alteração se faz em um processo contínuo. Essa compreensão ressalta mais uma vez nossa defesa de que as formações continuadas na Educação Infantil devem ser processos contínuos, relacionados e que coadunem com as necessidades locais dos professores, alterando gradativamente suas concepções já findadas e que merecem ser analisadas com o intuito de promover práticas pedagógicas mais qualitativas.

Chamamos a atenção também para o fato de que as respostas pouco conceituais utilizadas pelos professores no questionário 2 ao não apontarem conceitos teóricos discutidos ao longo da proposta, demonstraram elementos de uma formação inicial limitada, que deixou lacunas formativas e que acabaram ficando para a formação continuada resolver. Além disso, demonstram que, possivelmente, os professores fizeram parte de um processo formativo inicial que coaduna com os princípios disseminados pelos organismos internacionais de conhecimento mínimo para atuar na função docente o que reflete diretamente na qualidade do ensino nas instituições de educação infantil.

Um exemplo dessas respostas pode ser observado na questão 9 quando perguntamos aos participantes da pesquisa como eles conceituavam o movimento corporal na Educação Infantil. Os professores deram respostas pouco conceituais como por exemplo: “todos os movimentos são importantes na educação infantil tanto no pular, o rodar, o andar faz parte na vida da criança; o movimento na educação infantil se justifica, pela necessidade de a criança conhecer o seu corpo e suas funções” (Quadro 25). Como podemos ver, algumas respostas apresentam certo esvaziamento de conceitos científicos. Mediante esse dado, destacamos o quão fulcral é a qualidade na formação inicial dos professores e o quanto isso impacta no desenvolvimento da formação continuada, pois os aspectos teórico metodológicos, bem como os princípios que norteiam o trabalho pedagógico que abrangem a educação necessitam ser compreendidos na formação inicial para que haja continuidade no processo formativo.

Ressaltamos que, ao longo da proposta formativa, muitos professores relataram um contexto desfavorável em seus processos de formação inicial que incluíam poucos recursos econômicos, necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, tarefas domésticas, tarefas familiares, dentre outros fatores. Isso os levou à realização de algumas formações aligeiradas e à distância. Esse dado nos chamou a atenção pelo fato de que o contexto geral desfavorável dos professores interferiu diretamente na qualidade da formação inicial, sendo assim, a culpabilização de uma formação inicial limitada não deve recair sobre o professor, pois ele se encontra inserido em um contexto de desigualdades e empecilhos o qual dificulta ou até impossibilita um processo formativo adequado. Sendo assim, defendemos que a formação continuada, precisa ter como base a formação inicial, mas quando isso não ocorre a formação continuada mais uma vez desenvolve papel essencial para a efetivação de práticas pedagógicas profícuas na Educação Infantil, pois por meio de uma formação que seja contínua colaborativa e *in loco*, é possível, superar algumas das lacunas deixadas pela formação inicial.

Julgamos que nossa proposta formativa tenha gerado impacto positivo na prática pedagógica dos professores. Evidenciamos isso em nossa questão número 11 do questionário 2, na qual pedimos aos professores para descreverem uma atividade (remota ou presencial) que após a participação na formação continuada tenham contemplado o movimento corporal no planejamento e que no seu desenvolvimento consideraram sua efetivação positiva.

Em resposta, os professores descreveram uma série de atividades desenvolvidas tanto no ensino não presencial como no presencial como: cama de gato, andar sobre a

corda, desenho da silhueta no chão, circuito com copos, andar sobre fita, estender meias no varal, circuito motor, andar em linha reta, pular, subir e descer escadas, corrida dos sentados, brincadeiras no parque, como exposto no quadro 25. Mediante os exemplos trazidos pelos professores observamos que o desenvolvimento das atividades foi qualitativo no que se refere ao movimento corporal das crianças. Notamos que alguns professores pontuaram a importância das mediações e das observações para práticas pedagógicas futuras contempladas em planejamento. Além disso, ressaltamos que nas descrições alguns professores apontaram que ao desenvolver as atividades as crianças tiveram dificuldades, no entanto ressaltaram outras tentativas, até que elas conseguissem realizar os movimentos sozinhas. Demarcamos também o olhar atencioso dos professores em observar as dificuldades das crianças e intervir na zona de desenvolvimento proximal, atuando naquilo que ainda estava em desenvolvimento e não nos aprendizados já findados pelas crianças.

Destacamos que a exploração do movimento corporal tem relação com o contexto em que se encontra inserida a criança. O professor faz parte desse contexto e tem a possibilidade de ampliar as condições do desenvolvimento infantil. Portanto, uma formação contínua colaborativa *in loco* possibilita essa ampliação e permite reflexões e novas condições de qualificar a prática pedagógica.

Mesmo com as circunstâncias adversas resultantes das condições objetivas reais da realização da proposta formativa, que alteraram o tempo de realização e o quadro de participantes, acreditamos que ainda assim esse tipo de proposta contribuiu para a qualificação docente o que resultou em práticas pedagógicas mais profícuas com as crianças na Educação Infantil. Foram momentos muito ricos de interações e ampliações de experiências e conhecimentos que fizeram todos os participantes desenvolver-se, dentre eles aqueles que organizaram a proposta, pois ela foi realizada de modo colaborativo.

Algo que entendemos ser pertinente analisar e que julgamos ser uma prática que possa possibilitar a realização de formações continuadas mais qualitativas, se remete ao fato de que, em nossa pesquisa de campo, evidenciamos nas respostas da equipe gestora que o município desempenhava papel centralizador na administração e realização das formações continuadas desenvolvidas em todas unidades de ensino do município, sendo assim toda e qualquer formação desenvolvida nas unidades de educação infantil estavam sempre submetidas às orientações e à organização da gestão municipal.

Acreditamos que a descentralização da administração da formação continuada da gestão municipal poderia ser algo bastante profícuo para o desenvolvimento de propostas formativas *in loco* que poderiam ser desenvolvidas pelas equipes gestoras. Propostas que teriam a possibilidade de atender às necessidades reais dos professores estabelecendo a importante relação entre teoria e prática e que poderiam ser realizadas de forma colaborativa e contínua, como efetuamos em nossa modalidade de proposição de formação contínua colaborativa *in loco*. Em nosso entendimento as equipes gestoras das instituições de ensino, por acompanharem o trabalho docente dia a dia, teriam maiores possibilidades de compreenderem as necessidades formativas dos professores e de desenvolverem propostas que permitissem os colocar em plena atividade formativa coadunando com a prática pedagógica desses profissionais potencializando-as.

Evidenciamos que a realização de nossa proposição formativa se deu, desde o princípio, tendo como base as dificuldades apontadas pelos participantes. Por esse motivo, acreditamos que os momentos de estudos tenham colocado os professores em plena atividade, pois não estavam distantes de suas realidades e eram coerentes com as especificidades do trabalho educativo na Educação Infantil. Além disso, esse tipo de proposta considera o contexto em que os participantes estão envolvidos de modo a humanizar aqueles que ali estão.

Destacamos também a importante relação entre teoria e prática que foi realizada durante toda a proposta demonstrando que a prática precisa ser subsidiada pela teoria que permite a reflexão dessa prática e que esse deve ser um trabalho contínuo. Acreditamos que essa proposição formativa tenha atendido aos objetivos propostos e poderá incidir diretamente na qualidade da prática pedagógica dos docentes.

Em síntese, ao longo dessa seção apresentamos os estudos desenvolvidos em nossa pesquisa de campo na qual realizamos uma proposta formativa de formação contínua colaborativa *in loco*. Durante a seção apontamos a organização dessa proposição, os apontamentos dos resultados obtidos e a análise dos dados gerados.

Primeiramente apresentamos uma breve retomada da organização de nossa proposta formativa apontando os dados gerados por meio das entrevistas realizadas com a equipe gestora e o questionário 1 disponibilizado aos professores. Em seguida, destacamos as necessidades formativas apontadas pelos participantes. Na sequência, discorreremos sobre como foi o processo de realização de nossa proposta formativa descrevendo cada um dos 11 encontros presenciais e para isso organizamos a descrição de cada encontro da seguinte forma: quadro de apresentação, roteiro de estudo que guiou

nossas discussões, apresentação da temática estudada, questão orientadora, objetivo, material de apoio, descrição metodológica dos acontecimentos, avaliação e aprendizados relacionados ao tema.

Na sequência, apontamos os resultados obtidos com nossa proposta de formação contínua colaborativa *in loco*, trazendo a síntese de respostas do questionário 2 entregue aos professores. Por fim, apresentamos a análise dos dados gerados em nossa proposição formativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a formação continuada de professores na educação infantil a partir de práticas pedagógicas que envolvem o desenvolvimento do movimento corporal na primeira infância, possuindo a seguinte problemática: uma formação docente contínua colaborativa *in loco* pode possibilitar avanço qualitativo na atuação dos professores da educação infantil no que se refere às atividades com o movimento? Nossa hipótese inicial era de que a formação continuada para os professores que atuam na educação infantil não deve se restringir apenas a uma capacitação expositiva e rápida, pelo contrário, deve ser realizada por meio de intervenções colaborativas que considerem as especificidades e as necessidades dos professores atuando em suas dificuldades, colocando-os enquanto sujeitos do seu próprio processo formativo. Por meio dessa proposição de formação contínua colaborativa *in loco*, cujos princípios estejam atrelados à colaboração, à formação *in loco*, à humanização, à formação contínua, à reflexão contemplando a relação entre teoria e prática e à qualificação do trabalho docente, acreditamos ser possível certa melhoria na qualidade do desenvolvimento de atividades com o movimento no que tange à prática pedagógica dos professores que atuam na educação infantil, resultando, assim, no pleno desenvolvimento das crianças.

Em resumo, nossa tese é de que o desenvolvimento de um trabalho realizado por meio de uma formação docente contínua colaborativa *in loco* na educação infantil, mediante ações formativas que considerem o contexto de trabalho em que se encontra o professor e suas especificidades, poderá qualificar a prática pedagógica com o movimento enquanto função psicológica superior, além de incidir diretamente no desenvolvimento das crianças.

Para comprovar nossa tese, traçamos como objetivos específicos: identificar e analisar referências bibliográficas e os principais documentos legais que tratam sobre a formação de professores da educação infantil, com ênfase na formação continuada; averiguar o conceito de movimento na Teoria Histórico-Cultural; analisar, por meio de questionário, como se dá a formação continuada dos professores que atuam na educação infantil no que se refere às atividades realizadas com o movimento corporal e qual o resultado dessa formação para a ação educativa; desenvolver a proposição de uma formação contínua colaborativa *in loco* específica para os professores participantes da

pesquisa, de modo a considerar suas necessidades no trabalho docente, verificando, posteriormente, o impacto dessa ação; analisar e indicar os princípios gerais que devem orientar a organização e a efetivação de uma formação docente contínua colaborativa *in loco*, enfatizando o trabalho com o movimento. Buscando atingir os objetivos estabelecidos, dividimos a presente pesquisa em cinco seções.

Na primeira seção realizamos a parte introdutória do presente estudo, apontando a relevância da temática estudada, os objetivos, a metodologia, a justificativa, enfim todos elementos necessário para a introdução da pesquisa.

Na segunda seção, nosso objetivo foi identificar e analisar referências bibliográficas e os principais documentos legais que tratam sobre a formação de professores da educação infantil, com ênfase na formação continuada. Nessa seção, constatamos que a educação não é um campo neutro, pois está inserida em uma sociedade com determinada organização social regida pela economia, da qual derivam as políticas públicas voltadas à educação que resultam em propostas curriculares que se fazem na prática pedagógica dos professores. Sendo assim, a educação recebe influência do poder público e social, sendo composta por princípios que nem sempre estão atrelados à formação humanizadora de todos, pelo contrário, estão compostos para manter as desigualdades sociais para que assim a base capitalista se mantenha.

Dessa forma, como a educação não é um campo neutro, mas sim de disputas políticas, econômicas e sociais, as políticas públicas voltadas à formação docente também não são, tendo em vista que são responsáveis pela formação daqueles cujo trabalho consiste em formar os cidadãos que atuarão na sociedade vigente. Desse modo, há a necessidade de uma formação específica direcionada aos professores, seja ela inicial ou continuada, que, corriqueiramente, atua no sentido quantitativo e não qualitativo da formação.

As políticas públicas apresentam princípios que, infelizmente, regem a favor do modo de produção capitalista e que, a partir de 1990, enfrentaram uma reforma no âmbito educacional, culminando em uma intensificação das forças que objetivam a manutenção social e que têm o intuito de uma educação mínima direcionada àqueles economicamente menos favorecidos. Desses princípios direcionados à manutenção social e à educação mínima para os menos favorecidos economicamente, surgiram políticas públicas envolvendo leis e medidas que tomaram conta da educação pública brasileira em todas suas esferas, dentre elas, a formação de professores.

Existem muitas leis que regem a formação de professores no Brasil, garantindo a formação inicial mínima para esses profissionais, dentre os quais se encontram os que atuam na educação infantil. Além disso, a legislação assegura que os docentes tenham direito à formação continuada. No entanto, as medidas tomadas em resposta a essas leis são questionáveis e se remetem a uma formação um tanto aligeirada, voltada a uma educação quantitativa e não qualitativa. O mesmo ocorre na formação continuada, que, usualmente, encontra-se atrelada apenas à oferta de horas estabelecidas pelas leis e não à qualidade do conteúdo a ser ofertado e à forma de ofertá-lo, de modo a restringir essas ações de formação continuada apenas a palestras expositivas e não a uma formação de fato contínua, que possa resultar na qualificação da prática pedagógica dos docentes. Nesse sentido, ainda há muito a ser feito para que os professores que atuam na educação infantil tenham uma formação de fato qualitativa.

Nesta seção discutiremos também sobre a relação entre a formação humana e a formação de professores destacando que ambos são processos bastante complexos e que exigem constante aprendizagem. Em nosso entendimento, tanto o processo de formação humana quanto de formação docente se iniciam desde a tenra idade e não apresentam um momento para finalização, podendo acontecer enquanto os sujeitos viverem. Ambos são resultados de um processo inicial e contínuo que requerem constantes aprendizagens para que haja o desenvolvimento dos sujeitos.

Além disso, o aspecto social é predominante nestes dois processos, pois sem a mediação social dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e a apropriação dos conhecimentos científicos, não será possível que sujeitos e professores desenvolvam e aperfeiçoem suas funções especificamente humanas, humanizando-se e tornando suas práticas pedagógicas assim também humanizadas. Pontuamos também que em ambos processos os sujeitos necessitam estar em plena atividade. O conhecimento para ser aprendido deve ser algo significativo para o indivíduo e isso precisa acontecer tanto no desenvolvimento humano quanto no desenvolvimento do professor. Em outras palavras, é preciso que esses sujeitos entrem em plena atividade para se apropriarem dos conhecimentos científicos, pois somente assim haverá a efetiva aprendizagem e o desenvolvimento integral de suas potencialidades humanas.

Em nosso entendimento, a formação de professores na educação infantil, tanto inicial quanto continuada, é essencial para uma prática pedagógica que seja efetiva no sentido de promover o desenvolvimento humano das crianças. Para que isso seja possível, há a necessidade de uma formação docente que coloque esses profissionais em plena

atividade e que reflita sobre seu trabalho com as crianças, resultando em uma educação humanizadora para todos. Enfatizamos que a formação inicial para esses professores é de suma importância, no entanto a formação continuada representa papel de destaque na busca dessa educação humanizadora, pois, por meio dela, é possível que os professores realizem estudos que qualifiquem ainda mais a prática pedagógica, ampliando seus conhecimentos.

Defendemos que a formação continuada na educação infantil deve ser uma formação contínua colaborativa *in loco*, que envolve conhecer os contextos educativos, as necessidades dos profissionais, as angústias e, dessa forma, abarca estudos, planejamento, reflexões, aprendizagem de novos conhecimentos, desenvolvimento pessoal, subjetivo e coletivo.

Além disso, esse modo de encaminhar a formação continuada possibilita aos professores estarem sempre em processo de aprendizagem e desenvolvimento, apropriando-se de conhecimentos cada vez mais complexos e possibilitando a melhoria de sua prática pedagógica, incluindo suas ações ao trabalhar com o movimento infantil, aspecto fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, principalmente, aquelas de até três anos de idade, uma vez que, nesse período, é por meio do movimento que elas se relacionam socialmente e conhecem o mundo em seu entorno.

Na terceira seção, tendo como objetivo averiguar o conceito de movimento na Teoria Histórico-Cultural, constatamos que o desenvolvimento dos movimentos complexos possibilita o autocontrole da conduta de modo que a criança possa organizar suas ações diante de uma finalidade. A necessidade humana é um aspecto muito importante nesse processo, visto que permitiu e permite o desenvolvimento filogenético e ontogenético do homem. Por essa razão, para promover o desenvolvimento das crianças que se encontram na primeira infância, é preciso que se promova nelas a necessidade de se movimentar, pois, mediante uma necessidade, haverá um objetivo e, assim, haverá a precisão da realização de novos movimentos para que a finalidade se cumpra.

Diante do percurso de nossos estudos, compreendemos que o movimento voluntário, superior, consciente e complexo, entendido por nós como uma função psíquica superior, tem sua origem na inserção do sujeito nas relações sociais, as quais possibilitam a ele a apropriação da cultura humana histórica e social, construída ao longo das gerações precedentes. Enfatizamos que esse movimento não é resultado apenas da hereditariedade e do aspecto fisiológico, ele só pode ser desenvolvido mediante o aspecto social. Sem a aprendizagem dos conhecimentos sociais, não é possível a realização desses

movimentos complexos, denominados pela perspectiva Histórico-Cultural como “voluntários”.

Nesse sentido, podemos dizer que o movimento é um aspecto muito importante para o desenvolvimento humano. No início da ontogênese humana, os movimentos são involuntários e, à medida que ocorrem a mediação social e a apropriação do conhecimento cultural, eles passam a ser voluntários, intencionais e planejados. Os movimentos voluntários são aqueles movimentos complexos, os quais são encontrados apenas na espécie humana. São movimentos aprendidos socialmente e não hereditários, sendo assim, a gênese dos movimentos voluntários é inteiramente social. Dessa maneira, ao nascerem, as crianças não apresentam esses movimentos. No decorrer de suas aprendizagens sociais, esses movimentos vão sendo apropriados e desenvolvidos, enfatizando a importância da mediação social com as crianças pequenas, já que, por intermédio dela, os movimentos são ensinados e apropriados pela criança. Outro ponto a destacar é que as crianças pequenas, especialmente as que se encontram na idade entre zero a três anos, expressam-se, comunicam-se, estabelecem relações com o outro e exploram o seu entorno por meio dos movimentos, por isso o trabalho com o movimento é tão essencial com as crianças na primeira infância. Além disso, ao se movimentar, relacionar-se e explorar o mundo, outras funções são desenvolvidas na criança, funções essas que teriam limitações em seu desenvolvimento sem o desenvolvimento do movimento voluntário complexo.

Defendemos que o trabalho com o movimento com as crianças que se encontram na creche deve ser desafiador, ou seja, os movimentos corporais das crianças não podem ser reprimidos ou controlados constantemente, mas explorados e desenvolvidos, permitindo à criança ser um sujeito participativo e ativo em seu processo formativo. Como discutimos, o movimento se encontra presente em todos os períodos de desenvolvimento que envolvem a primeira infância, que vai, aproximadamente, até os três anos de vida. Desde o nascimento do bebê, ele é imerso em um mundo social, repleto de movimentos sociais. Seus movimentos, inicialmente involuntários, vão se desenvolvendo à medida que a criança se relaciona com o mundo social e vão, gradativamente, deixando o patamar elementar e se transformando em movimentos mais complexos já desenvolvidos nos homens. Defendemos que o movimento na criança de até três anos de vida é essencial para o seu desenvolvimento integral, pois, ao se movimentarem, as crianças não desenvolvem apenas sua motricidade, mas também outras

funções psíquicas superiores que fazem parte de um processo de desenvolvimento integral do sujeito.

Vimos que, para a realização dos movimentos complexos e voluntários, há a necessidade de uma série de relações e reações sistêmicas no corpo humano. Os sistemas e reações acionados para a realização do ato motor voluntário são tanto de cunho físico como psíquico. Nesse sentido, os movimentos voluntários não podem ser entendidos como meros atos decorrentes apenas do sistema motor, mas como funções psíquicas superiores, tendo em vista que, para serem realizados, é necessária a participação de todas as funções humanas.

Na seção quatro, buscamos apresentar o método de investigação e a metodologia de estudo empregados no desenvolvimento da presente pesquisa. Cabe enfatizar que, ao longo de nossa pesquisa, utilizamos como método de investigação o materialismo histórico-dialético, o qual entende que os sujeitos se formam mediante uma relação dialética com o meio, o qual desempenha papel essencial na formação da consciência subjetiva de cada um que, dialeticamente, determina o meio coletivo. Ao definir esse método de investigação, em todo nosso estudo, partimos do pressuposto de que os sujeitos da pesquisa estavam imersos em um contexto social e coletivo que definia suas consciências e que influenciava diretamente seus trabalhos pedagógicos. Além disso, realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, caracterizada como uma pesquisa-ação, na qual organizamos e desenvolvemos uma proposta de formação contínua colaborativa *in loco* com um grupo de 12 professores, seguida de uma análise dos dados por meio de uma abordagem qualitativa.

Nessa seção, explicitamos e discorremos sobre o método dialético de estudo, que é a metodologia mais adequada para tratar da realidade social, pois esse método não é oportuno ao tratar da realidade natural, já que essa se afasta dos aspectos históricos e subjetivos. Mediante as diversas vertentes que se pautam no método dialético, na presente pesquisa, optamos por utilizar o método da dialética Marxista, entendido como materialista histórico e dialético cujo principal representante é Karl Marx. Discorremos também sobre os tipos de pesquisa utilizados no desenvolvimento da pesquisa, relembramos que foram: bibliográfica e documental com uma abordagem qualitativa seguida de uma pesquisa de campo, entendida como pesquisa-ação, a qual foi realizada em uma instituição pública de educação infantil. Diante de diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa existentes, em nosso estudo, optamos por utilizar documentação, entrevista estruturada, questionário e observação.

Na seção cinco, buscamos discutir sobre alguns princípios gerais que acreditamos definir uma formação contínua colaborativa *in loco*, formação essa que julgamos ser de fato qualitativa para os professores que atuam na educação infantil. Ao longo da seção, analisamos sete princípios gerais que versam sobre uma formação contínua colaborativa *in loco*, sendo eles: 1) Formação em colaboração; 2) Formação *in loco*; 3) Formação humanizadora; 4) Formação contínua; 5) Formação teórico-prática; 6) Formação continuada e a qualificação do professor e do ensino; 7) Formação continuada específica para os professores da educação infantil.

Na seção seis, tivemos o objetivo de apresentar a organização, os resultados obtidos e a análise dos dados de nossa pesquisa de campo. Nesse estudo, desenvolvemos a proposição de uma formação contínua colaborativa *in loco*, uma modalidade de formação continuada, que teve como objetivo analisar, por meio de entrevistas e questionários, como se dava a formação continuada dos professores que atuavam na educação infantil no que diz respeito às atividades realizadas com o movimento corporal. Essa pesquisa buscou apontar qual o resultado dessa formação para a ação educativa dos professores e propor uma formação contínua colaborativa *in loco* específica para os participantes da pesquisa, de modo a considerar suas necessidades no trabalho docente, verificando, posteriormente, o impacto dessa ação.

Inicialmente, apresentamos o desenvolvimento de nossa proposta formativa, incluindo, de modo resumido, os caminhos trilhados até o início da proposição formativa, perpassando pela entrevista à equipe gestora até a disponibilização do questionário 1, respondido pelos professores. Em seguida, realizamos a análise dos dados obtidos nas entrevistas e nos questionários ponderando as principais necessidades formativas apontadas pela equipe gestora e pelos professores. Tendo em vista essas necessidades, organizamos nossa proposta formativa elencando a realização de 11 encontros presenciais e um não presencial. Para cada encontro presencial, selecionamos uma leitura complementar disponibilizada com antecedência aos participantes da proposta para leitura prévia, pois, nos encontros, faríamos as discussões dos textos, e não a leitura deles na íntegra. Na sequência, apresentamos o processo de realização da proposta de formação contínua colaborativa *in loco*, descrevendo a metodologia dos encontros e os resultados obtidos. Posteriormente, apresentamos o impacto da proposta de formação contínua colaborativa *in loco*, apontando as respostas dos professores ao questionário 2. Por fim, discorreremos sobre a análise dos dados gerados em nossa proposição formativa. Os resultados da quarta seção demonstraram que nossa proposta formativa, tendo como base

as respostas dos professores, apresentou um impacto positivo na formação continuada dos professores, de forma a possibilitar a qualificação da prática pedagógica desses docentes com as crianças que se encontram na educação infantil.

Os resultados da pesquisa apontaram que existe uma grande carência na qualidade das formações continuadas destinadas aos professores que atuam na educação infantil. Habitualmente, essas formações são realizadas como via para cumprimento de horas estabelecidas por leis, remetendo-se apenas ao aspecto quantitativo e não qualitativo. Quando falamos de formações continuadas especificamente sobre o movimento corporal para os professores que atuam na creche, esse cenário de desqualificação torna-se ainda pior, pois, como apontam nossos resultados, poucas formações continuadas são desenvolvidas com o intuito de trabalhar essa temática com os professores que atuam nessa etapa de ensino.

No entanto, os bons resultados de nossa proposta formativa demonstram que, por meio de uma proposição de formação contínua colaborativa *in loco* que contemple os princípios gerais que defendemos, é possível promover aos professores formações continuadas que primam pela qualidade e que objetivam trazer reflexões e novos conhecimentos a eles, e que resultem em práticas pedagógicas planejadas, comprometidas, organizadas e repletas de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Acreditamos que a formação continuada de professores é um aspecto essencial para a qualificação do ensino na educação infantil. Defendemos que uma formação docente contínua colaborativa *in loco* na educação infantil realizada com ações formativas e que considere as especificidades dos professores possibilita uma prática ressignificada, que amplia as possibilidades de atuação e que resulta em uma organização do trabalho pedagógico adequada para um fazer de qualidade na educação infantil, que tenha como produto a plena aprendizagem e o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores das crianças, dentre elas, o movimento corporal. Dessa maneira, acreditamos que as crianças poderão se desenvolver de forma integral, de modo a se apropriarem dos conhecimentos científicos e da cultura humana elaborada socialmente e historicamente pela humanidade.

Em suma, defendemos uma formação continuada que seja realizada em colaboração, colocando o professor como sujeito do processo formativo, podendo potencializar o trabalho com o movimento corporal na educação infantil. Dessa maneira, ampliam-se ainda mais as possibilidades de atuação e promove-se o pleno

desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores das crianças, dentre elas, o movimento, propiciando, assim, uma educação infantil humanizadora.

Enfatizamos que nossa pesquisa foi desenvolvida somente em uma instituição de ensino de educação infantil com um pequeno grupo de profissionais, trazendo, portanto, o resultado de apenas um determinado contexto, mas que nos ajuda a pensar também nas condições dos diferentes contextos de creche existentes em nosso país. Isso aponta a necessidade de novas pesquisas em outras instituições e/ou municípios que tratem sobre a formação continuada de professores da educação infantil e o trabalho com o movimento corporal com as crianças da primeira infância. Nesse sentido, destacamos que a presente pesquisa não findou a necessidade dos estudos voltados à temática abordada. Nossos resultados apontam uma contribuição para a área pesquisada, mas que continua requerendo o olhar atencioso dos pesquisadores que estudam a educação infantil para uma maior qualidade nessa etapa de ensino. Por isso, ressaltamos a necessidade de novos estudos voltados à formação continuada dos professores que atuam na creche, estudos que culminem na valorização desse profissional e que resultem em uma educação infantil que seja humanizadora, que envolvam o trabalho pedagógico com o movimento corporal, especialmente, das crianças de até três anos de vida, por se tratar de um período em que o movimento possibilita a elas estabelecerem relações sociais e conhecerem o mundo ao seu redor.

Acreditamos que seja necessário continuar buscando uma formação docente, tanto inicial quanto continuada, que seja de fato “formadora” e que coloque o professor em atividade nesse processo formativo, contemplando uma amplitude de conhecimentos e que não seja apenas um requisito para obter uma titulação. Esse tipo de formação conteria em seu currículo conteúdos científicos, pedagógicos, didáticos, históricos, políticos, sociais, entre outros, os quais, interligados, viabilizariam uma formação multilateral, muito distante apenas do domínio de conteúdos fragmentados, ou seja, uma formação que resulte em docentes ativos, pesquisadores, reflexivos de modo a qualificar o ensino brasileiro em todos os seus níveis.

Em nosso entendimento, a presente pesquisa traz ao cenário da educação infantil importantes reflexões que demonstram ser possível o desenvolvimento de uma formação continuada que seja de fato qualitativa e que tenha como ponto de partida as necessidades reais dos professores. Formação que traga novos conhecimentos aos docentes e que vá além do que está posto como pronto, acabado e imutável. Formação que coadune com as especificidades do trabalho pedagógico na creche e com as necessidades formativas das

crianças de até três anos de vida, que necessitam ser ativas e movimentar-se para aprender e desenvolver-se. Formação que permita ao professor compreender o quão o movimento corporal é decisivo no processo da formação psíquica infantil.

Em suma, constatamos que uma formação docente contínua colaborativa *in loco* na educação infantil realizada por meio de ações formativas que considerem as especificidades dos professores pode possibilitar uma prática ressignificada, ampliando as possibilidades de atuação docente no sentido de buscar uma educação infantil de qualidade, que tenha como produto a plena aprendizagem e o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores das crianças, dentre elas, o movimento corporal.

Concluimos que seja preciso continuar buscando uma formação docente que seja de fato “formadora” e que abranja todos os aspectos essenciais para um trabalho de excelência na educação infantil, e que não seja apenas um requisito para obtenção de um diploma. Essa formação deve conter, em seu currículo, conteúdos científicos, didáticos, pedagógicos, históricos, políticos, sociais, entre outros, e não deve ficar restrita apenas a uma formação inicial, mas que seja contínua e integral. Formação essa que resulte em docentes pesquisadores, ativos e que, assim, isso possa se refletir em todo âmbito educacional, tornando o ensino, não apenas da educação infantil, de excelência. Dessa maneira, acreditamos que as crianças poderão desenvolver-se de forma integral, de modo a se apropriarem dos conhecimentos científicos e da cultura humana elaborada social e historicamente pela humanidade.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *In: MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 241-266.*
- ANANIEV, B. G. Las interrelaciones genéticas y estructurales en el desarrollo de la personalidad. *In: LIAUDIS, V. Y.; ILIASOV, I. I. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 142-147.*
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educação nata na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul./2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2019.
- ARCE, A.; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. *In: MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 187-204.*
- ARCE, A.; RAUPP, M. D. A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. *In: MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 51-92.*
- ALVES, G. Valores-fetiche, expectativas e utopias de mercado. *In: ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 89-110.*
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 67-79.*
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun./2011.
- BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. *In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.*
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, RJ, 1827.

Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965**. Definições do curso de Pós-Graduação. Brasília, DF: Senado Federal, 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Senado Federal, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, RJ, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União Brasília, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 3 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União Brasília, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB n.º 22/1998**, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 23 Dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 17 fev. 2020.

BRASIL. Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 1403.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.** Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores/apresentacao>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília, DF: 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF: SEED, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm#anexo. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília, DF : Inep, 2015 a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educacao+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015 b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 20 fev. de 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Formação continuada de profissionais de Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2017 b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/formacao-continuada-de-profissionais-de-educacao-basica>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProInfantil**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresentacao>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação conselho pleno. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação conselho pleno. **Resolução CNE/CP n.º 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, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BLAGONADIEZHINA, L; BOZHOVICH, L. **Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes**. Moscú: Editorial Progreso, 1978.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CAMBI, F. **A História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CASTRO, R. M. de. A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. *Educação em revista*, v. 28, n. 4, p. 263-287, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pFbqZZfCrkHPPhbGDLB5Vsg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2023.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1986.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 316- 338.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, M. S.; SOUZA, N. M. M. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. *In*: MOURA, M. O. (org). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo, SP: Edição Loyola, 2017. p. 183-210.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1986.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

ELKONIN, D. Sobre El problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0. 5**. Curitiba: Ed. Curitiba / Editora Positivo Informática LTDA, 2010.

FORMOSINHO, J. O.; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a perspectiva da associação criança. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. Pioneira, SP: Thomson Learning, 2002. p. 01-40.

FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. *In*: KRAMER, S. *et al.* (org). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 77-100.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALUCH, M. T. B.; CROCHÍK, J. L. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 234-258, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3218/pdf.10>. Acesso em: 27 fev. 2023.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HARVEY, D. Do fordismo à acumulação flexível. *In*: HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135-162.
- HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13-38.
- LANTER, A. P. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. *In*: KRAMER, S. *et al.* (org). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 131-158.
- LEONTIEV, A. N. Sobre la formación de las capacidades. *In*: LIAUDIS, V. Ya; ILIASOV, I. I. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 44-53.
- LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 59-84.
- LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3572/pdf.4>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- LIMA, A. E. O. **Formação em contexto na Educação Infantil**: uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza. 2013. 316 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2013.
- LIRA, A. M.; SAITO, H. T. I. Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias. *In*: CHAVES, M. (org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 107-117.
- LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

- LIUBLINSKAIA, A. A. **Desenvolvimento psíquico da criança**. 1. ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1979.
- LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.
- LURIA, A. R. **Conciencia e lenguaje**, 2. ed. Madrid: Visor Libros, 1984.
- LURIA, A. R. Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 21-38.
- LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.
- MACHADO, A. **Neuroanatomia funcional**, 2. ed. São Paulo: Atheneu Editora, 2002.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 93-122.
- MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro 1. 15. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. Prefácio à "Contribuição à Crítica da Economia Política". *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975. v. 1, p. 300-303.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MUKHINA, V. Desenvolvimento psíquico da criança no primeiro ano. *In*: MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 73-102.
- MUKHINA, V. Características da primeira infância. *In*: MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 103-143.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n. 166, p. 1106-1133 out./dez./2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 198- 228. *E-book*. Disponível em: https://play.google.com/books/reader?id=fniADwAAQBAJ&pg=GBS.PP1&hl=pt_PT. Acesso em: 09 abr. 2023.

PAIVA, A. C. S. S.; PINHEIRO, M. N. S.; RODRIGUES, T. A. Cuidar e educar na educação infantil: perspectiva desafiadora na formação inicial de professores para a primeira infância. In: ANDRADE, A. I. *et al.* (Org.) **A formação/profissão docente no contexto nacional/internacional**: entre cenários, análises e possibilidades. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 02-21.

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

RABINOVICH, S. B. Pequeno catálogo de atividades corporais para a educação infantil. In: RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na educação infantil**: formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007. p. 89-168.

SAITO, H. T. I. **Aproximações entre a legislação da Educação Infantil Brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica**: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor. 2010. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SAITO, H. T. I. **Contribuições do contextualismo a proposições de processos formativos de profissionais da educação infantil**. 2019. 134 f. Relatório (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019.

SANTOS, E. O. **Políticas de formação continuada para os professores da Educação Básica**. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 01-12. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 17 de fev. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SMIRNOV, A. A (org.). **Psicologia**. 1. ed. México: Editorial Grijalbo, 1960.

SOUTO, D. L. **O movimento na educação infantil**: a especificidade da prática pedagógica com crianças de zero a três anos. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2018.

SOUZA, R. A. M. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula.** 2006. 314 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo. 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TOMAZZETTI, C. M.; WINTERHALTER, D. F. História da educação infantil no interior do rio grande do Sul à luz da política educacional brasileira. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 302-323, nov. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7339>. Acesso em: 11 out. 2021.

VÉNGUER, L. La asimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitivas y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas en el niño. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS.** Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 156-167.

VICENTINI, C. A.; STEFANINI, M. A.; VICENTINI, I. B. F. Considerações morfofuncionais do desenvolvimento do sistema nervoso. *In*: MARTINS, L. M. M.; ANGELO, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 123-132.

VYGOTSKY, L. S. **Selected Psychological Investigations.** Rússia: Izd. Akad. Pedagog. Nauk, Moscou, 1956.

VYGOTSKY, L. S. **Development of the Higher Mental Functions.** Rússia: Izd. Akad. Pedagog. Nauk, Moscou, 1960.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. - São Paulo: Ática, 2009b.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I** (Incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología). Madrid: Visor, 1997a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997b.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III** (Incluye Problemas del desarrollo de la psique). Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 103-118.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: Psicología infantil (Incluye Paidología del adolescente Problemas de la psicología infantil). Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas VI**: Herencia científica. Madrid: Editorial Pedagógica, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução da Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1 ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o símios, homem primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Madrid: Gráficas Rogar, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

ZAPOROZHETS, A. V. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 71-82.

ZAPOROZHETS, A. V. Las condiciones y las fuerzas motrices del desarrollo psíquico del niño. *In*: LIAUDIS, V. Ya; ILIASOV, I. I. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 13-16.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO 1 DISPONIBILIZADO AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O MOVIMENTO NA PRIMEIRA
INFÂNCIA**

Doutoranda Debora Luppi Souto (Orientanda)

Doutora Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora)

QUESTIONÁRIO 1 AOS PROFESSORES

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Turma em que está atuando na Educação Infantil:
- 4- Coursou a modalidade normal (magistério)? () sim () não
- 5- Tem curso de graduação? () sim () não. Qual?
- 6- Há quantos anos atua na educação básica e quantos anos atua somente na educação infantil?
- 7- Já desempenhou no âmbito educativo algum cargo para além da ação em sala de aula? () sim () não Qual?
- 8- Como se deu seu processo de formação inicial, (presencial ou a distância)?. Nesse processo houve em algum momento uma disciplina específica sobre a Educação Infantil? () sim () não
Em caso afirmativo, descreva brevemente alguns aspectos da disciplina e se ela contemplou o aspecto do movimento na Educação Infantil.
- 9- Em quais turmas de 0 a 3 anos (creche) já atuou? Por quanto tempo?
- 10- Tendo como base seus estudos e sua prática pedagógica qual é a sua concepção de criança e de educação? Explique.

- 11- Quais conhecimentos acredita que devam ser trabalhados com as crianças na Educação Infantil? Justifique.
- 12- Qual é a sua concepção de formação continuada? Como você entende que deve ocorrer esse processo formativo? Explique e aponte algumas sugestões de como você gostaria que esse processo fosse desenvolvido.
- 13- A equipe gestora realiza uma formação contínua de forma a atender suas necessidades e possibilitar maior qualidade no momento da prática pedagógica com as crianças? Justifique. Em caso afirmativo, por que considera a formação adequada?
- 14- Como ocorre a realização dos momentos de formação continuada disponibilizados pela Secretaria de Educação Municipal de Paíçandu? Descreva a forma como são desenvolvidos.
- 15- Qual o número de horas de formação que deve ser ofertado pelo município durante o ano letivo? O município disponibiliza esse número de horas como estabelecido e oferece alguma progressão salarial como incentivo à formação continuada? Explique.
- 16- A formação continuada ofertada pelo município para a Educação Infantil é voltada especificamente para essa etapa de ensino ou ocorre em nível mais geral? Justifique sua resposta.
- 17- Você acredita que a realização da formação continuada ofertada pelo município, da forma que ocorre, atende todos os aspectos da Educação Infantil (espaços, rotina, música, brincar, cuidar e educar, período de desenvolvimento das crianças, movimento, desenvolvimento da autonomia, autoestima, identidade, dentre outros) em sua plenitude e importância abrangendo as especificidades do trabalho educativo com as crianças entre zero a três anos de forma a contemplar as especificidades dessa faixa etária? Explique sua resposta.
- 18- Você considera os momentos de formação continuada ofertados pelo município proveitosos e realizados de forma com que isso reflita na melhoria de sua atuação enquanto professor? Explique sua resposta.
- 19- Descreva um momento de formação continuada ofertada pelo município que considerou qualitativa e um momento que não considerou proveitoso para sua ação enquanto professor, de modo a justificar suas escolhas.
- 20- Você julga plenamente adequada a maneira como a formação continuada é ofertada pelo município? () sim () não
- Em caso negativo, que sugestões de melhoria você daria em relação ao modo como a formação continuada do município é realizada e como você gostaria que essa formação ocorresse?
- 21- Durante os momentos de formação continuada ofertados pelo município há estudos referentes ao movimento na Educação Infantil e qual a frequência? () sim () não. Em caso afirmativo, descreva alguns aspectos desses estudos, enfatizando a concepção de movimento trazida por eles.
- 22- Tendo como base sua formação, tanto inicial como continuada, como você conceitua o movimento corporal na Educação Infantil e quais dúvidas você tem sobre esse tema? Elenque suas dúvidas.

- 23- Considerando a formação continuada e sua prática presencial com as crianças, quais sugestões você daria para tornar a prática pedagógica com o movimento corporal ainda mais qualitativa?
- 24- Como você realiza atividades com o movimento em sua prática pedagógica presencial com as crianças e em quais espaços do CMEI costuma propor essas atividades? Por quê? Descreva três exemplos de atividades.
- 25- No que se refere ao ensino não presencial, como você tem organizado o trabalho pedagógico que contemple o movimento neste modelo de ensino? Como avalia tal encaminhamento?
- 26- Você faz uma análise das ações que envolvem o movimento já executadas com as crianças como forma de se autoavaliar e de repensar no planejamento? Por quê? Descreva uma atividade que contemplou o movimento no planejamento e que no desenvolvimento do mesmo considerou sua efetivação positiva.
- 27- Você costuma realizar mediações quando propõe atividades que envolvem o movimento? Em caso afirmativo, como elas se efetivam e para realizar essas mediações você utiliza como recurso materiais elaborados por você que se diferenciam daqueles já existentes na creche? Explique.
- 28- No dia a dia da creche as crianças aparentam gostar das atividades que envolvem o movimento? Por quê? Quando uma criança se recusa a realizar atividades que envolvam o movimento, qual postura adota?
- 29- Em sua prática pedagógica quais as dificuldades encontradas no momento de realizar as atividades com o movimento corporal? Vocês dialogam com a equipe gestora sobre essas dificuldades? Em caso afirmativo, que medidas são tomadas pela equipe gestora e pelo município para superar tais dificuldades? Explique.
- 30- O que você gostaria de saber mais sobre o trabalho com o movimento na primeira infância e quais conteúdos envoltos nesse tema gostaria de estudar? Explique e elenque os conteúdos. Fale também sobre como você gostaria que esse estudo fosse realizado, de modo a se efetivar enquanto formação contínua?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA DIRECIONADA AOS GESTORES

1. Qual é a quantidade de alunos e professores das salas onde atuam os docentes que farão parte da formação continuada proposta por nós?
2. Quais atividades e/ou estudos são entendidos como formação continuada para o município e por vocês?
3. O município oferece incentivo e condições para realização de formação continuada em nível de especialização, mestrado e doutorado? Explique.
4. O município encaminha alguma orientação de realização de formação continuada para ser realizada no ano de 2021 com os professores? Se sim, quais trabalhos vocês realizam no âmbito da formação continuada com os docentes e quais são as maiores dificuldades para a efetivação dessas formações?
5. Qual o referencial teórico que guia os trabalhos de formação continuada, bem como a prática pedagógica dos professores no município e na instituição de ensino?
6. Qual o entendimento de educação defendido pelas formações continuadas direcionadas aos professores que atuam na creche? Tendo como base essa educação, quais conhecimentos devem ser trabalhados com as crianças na Educação Infantil? Explique.
7. Qual a concepção de criança defendida nas formações continuadas? Explique.
8. Quais temas essas formações costumam ter?
9. Quais as principais dificuldades encontradas pela equipe gestora na realização das formações continuadas na instituição de ensino? Explique.
10. Dentre esses temas há algum específico sobre o trabalho com o movimento? Explique.
11. Além das orientações e propostas de formação continuada ofertada pelo município há alguma proposição de organização de formação contínua de autonomia da equipe gestora? Explique.
12. Como vocês, enquanto equipe gestora, organizam a realização da formação continuada na instituição de ensino? E qual a frequência dessa formação?

13. Quais as principais queixas e elogios que vocês recebem dos professores quando o assunto é formação continuada?
14. Enquanto gestores, vocês têm um panorama de tudo que ocorre no CMEI. Diante dessa visão ampla, vocês conseguem identificar, na prática pedagógica dos professores, avanços qualitativos em relação às orientações de formação continuada? Explique.
15. Existe alguma proposição de formação continuada especificamente sobre o trabalho com o movimento?
16. Quais as principais carências e dificuldades do CMEI no que se refere à realização de ações pedagógicas com o movimento?
17. Diante da realidade objetiva do CMEI, vocês acreditam que as atividades com o movimento poderiam ser realizadas de forma mais qualitativa? Em caso de resposta afirmativa defina alguns aspectos que poderiam ser modificados e aprimorados para qualificar ainda mais esse trabalho.
18. Quais as principais dificuldades que os professores relatam na realização de atividades com o movimento?
19. Qual sua concepção de formação continuada?

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO 2 DISPONIBILIZADO AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O MOVIMENTO NA PRIMEIRA
INFÂNCIA**

Doutoranda Debora Luppi Souto (Orientanda)

Doutora Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora)

QUESTIONÁRIO 2 DISPONIBILIZADO AOS PROFESSORES

1. Nome:
2. Comente como foi a experiência da formação continuada organizada pelos pesquisadores.
3. Essa formação continuada ofertada pelos pesquisadores se aproxima daquela ofertada pelo município? Explique sua resposta.
4. A formação continuada ofertada pelos pesquisadores atendeu a especificidade do trabalho pedagógico com as crianças que se encontram na primeira infância? Justifique.
5. Você acredita que a realização da formação continuada ofertada abordou aspectos voltados ao movimento corporal no trabalho com as crianças de até três anos de idade em sua plenitude e importância? Explique sua resposta.
6. Você considera que os momentos de formação continuada ofertados foram realizados de forma proveitosa e de modo que amplie qualitativamente sua

atuação enquanto professor? Explique sua resposta. Em caso de resposta negativa aponte formas de melhoria dessa formação.

7. Descreva o que considerou mais importante na formação continuada ofertada pelas pesquisadoras.
8. Comente sobre as compreensões que angariou a partir dos estudos advindos da formação continuada de modo a enfatizar o aspecto do movimento corporal.
9. Considerando os estudos ofertados durante a formação continuada, como você conceitua o movimento corporal na Educação Infantil? Explique.
10. A formação continuada ofertada esclareceu suas possíveis dúvidas no que se refere ao trabalho com o movimento corporal e contribuiu para uma melhoria em sua prática pedagógica? Explique.
11. Descreva uma atividade (remota ou presencial) que após a participação na formação continuada você contemplou o movimento corporal no planejamento e que no seu desenvolvimento considerou sua efetivação positiva.
12. Diante da formação ofertada foi possível compreender a importância do movimento corporal para o desenvolvimento das crianças da primeira infância? Justifique.
13. Você acredita que diante da realização dessa proposta de formação continuada realizada pelos pesquisadores há a possibilidade de uma qualificação no trabalho pedagógico na Educação Infantil? Justifique sua resposta.

APÊNDICE 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (EQUIPE GESTORA)

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada *FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O MOVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA*, que faz parte de um estudo de Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), orientada pela professora doutora Heloisa Toshie Irie Saito. O objetivo da pesquisa é investigar a formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de práticas pedagógicas que envolvem o desenvolvimento do movimento na primeira infância.

Para alcançar esse propósito a sua participação é muito importante. Ela se daria por meio de uma entrevista juntamente com os outros membros da equipe gestora a qual responderá a questões afetas aos anseios, as necessidades do local, a proposta pedagógica, os avanços, as problemáticas, as dificuldades encontradas na prática pedagógica, enfim, nessa entrevista buscaremos compreender tanto o aspecto administrativo quanto pedagógico de modo a compreender as relações e o contexto daquela instituição. A visita técnica juntamente com a entrevista aos gestores das instituições será realizada de acordo com a disponibilidade dos mesmos com dia e hora previamente agendadas e registradas por meio de fotos e gravação em áudio.

O conteúdo da entrevista será transcrito e poderá ser divulgado exclusivamente com finalidade acadêmico-científica, ou seja, na redação do trabalho em questão, em anais de eventos científicos e em revistas e/ou livros, mantendo os princípios da ética em pesquisa com seres humanos, mantendo sigilo sobre sua identidade. Os registros escritos dos questionários e da formação continuada serão guardados em arquivo pessoal das pesquisadoras e serão destruídos após uso para divulgação dos resultados do estudo em eventos científicos e/ou publicações científicas.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos no desenrolar da pesquisa, já que estará sendo questionado por um pesquisador que não faz parte do seu convívio direto. Sendo assim, há riscos emocionais e/ou psicológicos pelo fato de que será exposto a questionamentos que tornarão os processos de formação continuada de professores de seu município de domínio público. No entanto, encaminharemos o roteiro da entrevista com antecedência de modo que possa sentir-se confortável para responder de acordo com suas possibilidades, almejando um mínimo de riscos e o máximo de benefícios, tendo em vista que sua experiência relatada oportunizará para o meio acadêmico e profissional muitas sugestões e/ou ampliações para o processo de formação continuada de professores para atuarem na educação infantil. Outro cuidado para diminuir os riscos será o fato de tratarmos os dados colhidos com toda ética e preservação dos mesmos. Nesse sentido, os riscos se justificam pelo benefício esperado.

Informamos ainda que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa, e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Vale ressaltar que caso seja tirada alguma fotografia sua realizando as atividades propostas, em sala ou em outro espaço escolar, poderemos estar divulgando a imagem em artigos e/ou livros, de forma a preservar a identidade de todos os indivíduos, por meio da edição das imagens.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Ressaltamos que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados conforme as proposições dispostas pelo comitê de ética.

O benefício esperado com a pesquisa é buscar ampliar o debate acerca da formação de professores da Educação Infantil no Brasil e, em especial, no estado do Paraná, contribuindo para uma melhor compreensão da importância da formação continuada dos professores que atuam com as crianças desse nível de ensino. Nesse sentido potencializaremos ações concretas no âmbito da formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil considerando a prática pedagógica com o movimento e, conseqüentemente, uma melhor atuação pedagógica com as crianças. Entendemos que o projeto gerará resultados que poderão fazer parte das discussões e formulações de formações continuadas no município pesquisado assim como em outros municípios tanto do nosso Estado quanto do nosso país, uma vez que os dados e as análises realizadas serão publicados.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....
.....,

(nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Debora Luppi Souto e coordenada pela professora doutora Heloisa Toshie Irie Saito.

Assinatura ou impressão datiloscópica

Data:

Eu, Debora Luppi Souto, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Assinatura do pesquisador

Data:

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome: Debora Luppi Souto

Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Bloco I12, sala 220.

Telefone: 30115038/30114887

e-mail: debora_luppi@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)

Endereço: Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-PR

Telefone: (44) 3011-4444

e-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada *FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O MOVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA*, que faz parte de um estudo de Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), orientada pela professora doutora Heloisa Toshie Irie Saito. O objetivo da pesquisa é investigar a formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de práticas pedagógicas que envolvem o desenvolvimento do movimento na primeira infância.

Para alcançar esse propósito a sua participação é muito importante, e ela se daria em três momentos: o primeiro deles será por meio de um questionário no qual por escrito responderá perguntas relacionadas a alguns dados pessoais, a formação continuada e a prática pedagógica com o movimento. No segundo momento participará de uma proposta de formação continuada ofertada por nós, a qual será realizada por meio de intervenções que considerem as especificidades e necessidades de vocês professores e do local de trabalho, objetivando uma melhor exploração do movimento de modo a possibilitar na prática pedagógica da Educação Infantil, ações que efetivem a plena aprendizagem e desenvolvimento das crianças, colocando vocês professores em plena atividade no processo formativo para um possível aprimoramento dessa prática pedagógica. No terceiro momento responderá por escrito a um novo questionário relatando como foi a experiência proposta com essa formação continuada e no que isto resultou em sua prática pedagógica no que se refere ao trabalho com o movimento. Informamos que poderão ocorrer possíveis riscos e desconfortos, diante do fato de que você estará em participação de uma pesquisa que foge de suas atividades normais e na presença de um pesquisador que não faz parte do universo escolar; no entanto, acreditamos que com o tempo se acostumarão com a presença do mesmo e desenvolverão suas atividades de estudos normalmente. A aplicação dos questionários se efetivará em dia e horário que melhor lhe convier e será registrada por meio de sua escrita, já a formação continuada ofertada por nós será realizada de acordo com as possibilidades do município. O conteúdo dos questionários e da formação continuada será transcrito e poderá ser divulgado exclusivamente com finalidade acadêmico-científica, ou seja, na redação do trabalho em questão, em anais de eventos científicos e em revistas e/ou livros, mantendo os princípios da ética em pesquisa com seres humanos, mantendo sigilo sobre sua identidade. Os registros escritos dos questionários e da formação continuada serão guardados em arquivo pessoal das pesquisadoras e serão destruídos após uso para divulgação dos resultados do estudo em eventos científicos e/ou publicações científicas.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos no desenrolar da pesquisa, já que estará sendo questionado por escrito por um pesquisador que não faz parte do seu convívio direto. Sendo assim, há riscos emocionais e/ou psicológicos pelo fato de que será exposto a questionamentos que tornarão os processos de formação continuada de professores de seu município de domínio público. No entanto, encaminharemos os questionários de modo que possa sentir-se confortável para responder de acordo com suas possibilidades, almejando um mínimo de riscos e o máximo de benefícios, tendo em vista que sua experiência relatada oportunizará para o meio acadêmico e profissional muitas sugestões e/ou ampliações para o processo de formação continuada de professores para atuarem na educação infantil. Outro cuidado para diminuir os riscos será o fato de tratarmos os dados colhidos com toda ética e preservação dos mesmos. Nesse sentido, os riscos se justificam pelo benefício esperado.

Informamos ainda que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa, e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Vale ressaltar que caso seja tirada alguma fotografia sua realizando as atividades propostas, em sala ou em outro espaço escolar, poderemos estar divulgando a imagem em artigos e/ou livros, de forma a preservar a identidade de todos os indivíduos, por meio da edição das imagens.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Ressaltamos que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados conforme as proposições dispostas pelo comitê de ética.

O benefício esperado com a pesquisa é buscar ampliar o debate acerca da formação de professores da Educação Infantil no Brasil e, em especial, no estado do Paraná, contribuindo para uma melhor compreensão da importância da formação continuada dos professores que atuam com as crianças desse nível de ensino. Nesse sentido potencializaremos ações concretas no âmbito da formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil considerando a prática pedagógica com o movimento e, conseqüentemente, uma melhor atuação pedagógica com as crianças. Entendemos que o projeto gerará resultados que poderão fazer parte das discussões e formulações de formações continuadas no município pesquisado assim como em outros municípios tanto do nosso Estado quanto do nosso país, uma vez que os dados e as análises realizadas serão publicados.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....
.....,

(nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Debora Luppi Souto e coordenada pela professora doutora Heloisa Toshie Irie Saito.

Assinatura ou impressão datiloscópica

Data:

Eu, Debora Luppi Souto, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Assinatura do pesquisador

Data:

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome: Debora Luppi Souto

Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Bloco I12, sala 220.

Telefone: 30115038/30114887

e-mail: debora_luppi@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)

Endereço: Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-PR

Telefone: (44) 3011-4444

e-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 6

ROTEIRO DE ESTUDOS DISPONIBILIZADO AOS PROFESSORES- TEXTO 6

MUKHINA, Valéria. Capítulo V. Características da primeira infância. In: MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 103-151.

CAPÍTULO 5: CARACTERÍSTICAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Valéria Mukhina

O capítulo é dividido em 4 partes:

- 1.ª As conquistas mais importantes da primeira infância (p. 103);**
- 2.ª Desenvolvimento mental da criança na primeira infância (p. 128);**
- 3.ª Premissas para a formação da personalidade na primeira infância (p. 142);**
- 4.ª Evolução do comportamento da criança na primeira infância (p. 143).**

PARTE 1: AS CONQUISTAS MAIS IMPORTANTES DA PRIMEIRA INFÂNCIA (p. 103)

SUBDIVISÕES:

Andar ereto (p. 104);

Desenvolvimento da atividade objetal (p. 106)

Aparecimento de novos tipos de atividade na primeira infância (p. 113)

Desenvolvimento da linguagem na primeira infância (p. 122)

PARTE 2: DESENVOLVIMENTO MENTAL DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA (P. 128)

SUBDIVISÕES:

Desenvolvimento da percepção e das noções sobre as propriedades dos objetos (p. 128);

Desenvolvimento da mente (p. 135).

PARTE 3: PREMISSAS PARA A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA (P. 142)

PARTE 4: EVOLUÇÃO DO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA (p. 143)

SUBDIVISÕES:

O desejo de independência. A crise dos três anos (p. 147);

ANEXOS

ANEXO 1

Imagem do formulário *on-line* concedido pela diretora da instituição no qual ela solicita a resposta dos professores no interesse em participar da proposta formativa

10/06/2021 Proposta Formativa (Doutorado Profª Débora Luppi)

Proposta Formativa (Doutorado Profª Debora Luppi)

Solicito que os professores interessados em participar da Formação in loco que faz parte da pesquisa para a tese de Doutorado da Profª Débora Luppi, preencham os dados abaixo (inclusive quem já falou com a equipe). Em caso de mais de 2 professores por faixa etária, será realizado sorteio.

Nome *

Turma que atua *

Berçário

Infantil I

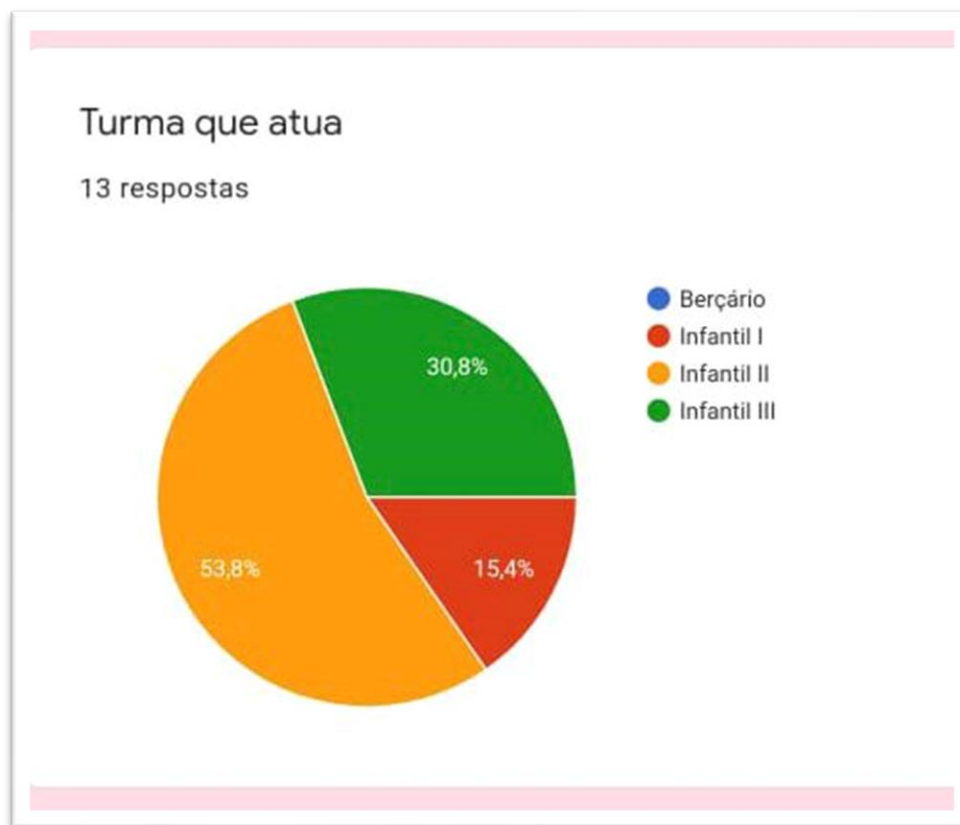
Infantil II

Infantil III

Fonte: Arquivo pessoal (2021).

ANEXO 2

Imagem de um gráfico cedido pela diretora da instituição que retrata a porcentagem dos professores que aceitaram participar da proposta formativa



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

ANEXO 3



Fonte: Arquivo pessoal (2021).