



# PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE  
CRECHES DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO: UMA AVALIAÇÃO  
A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**ADRIANA SILVA DAMIÃO**



# UFG

UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA SILVA DAMIÃO

**A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE  
CRECHES DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO: UMA AVALIAÇÃO  
A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**CATALÃO-GO**

**2017**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**      **Dissertação**      **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

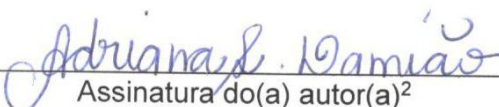
Nome completo do autor: **Adriana Silva Damião**

Título do trabalho: **A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE CRECHES DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

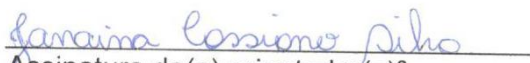
**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  **SIM**      **NÃO**<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 09/ 03 / 2018

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

ADRIANA SILVA DAMIÃO

**A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE  
CRECHES DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO: UMA AVALIAÇÃO  
A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

**Orientadora:** Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva.

**CATALÃO – GO**

**2017**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

DAMIÃO, ADRIANA SILVA  
A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS  
PROFESSORAS DE CRECHES DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE  
GOIANO: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO  
CULTURAL [manuscrito] / ADRIANA SILVA DAMIÃO. - 2017.  
C, 100 f.

Orientador: Prof. Dr. JANAINA CASSIANO SILVA.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade  
Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Catalão, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista  
de tabelas.

1. CRECHE. 2. FORMAÇÃO CONTINUADA. 3. PROFESSORES. 4.  
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. I. CASSIANO SILVA, JANAINA ,  
orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.  
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)


ATA DA 59ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE  
**ADRIANA SILVA DAMIÃO**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA ADRIANA SILVA DAMIÃO

Aos seis dias do mês de abril do ano de dois mil e dezessete (06/04/17), às 14h (quatorze horas), no Lab. Multimeios - U.A.E. Educação (Sala 4, Bloco H), da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 59ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, da estudante **Adriana Silva Damião**, intitulada: **“A concepção de formação continuada das professoras de creche de um município do sudeste goiano – Uma avaliação a partir da Teoria Histórico Cultural”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva (PPGEDUC/UFG – Orientadora e Presidente da Banca), Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa (UNESP – Membro Externo) e Profa. Dra. Altina Abadia da Silva (PPGEDUC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguiram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Janaína Cassiano Silva, Aprovada; Eliza Maria Barbosa, Aprovada; Altina Abadia da Silva, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, aos seis dias do mês de abril do ano de dois mil e dezessete (06/04/17).

Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva – Janaína Cassiano Silva  
Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa – Eliza Maria Barbosa  
Profa. Dra. Altina Abadia da Silva – Altina Abadia da Silva

Secretário

  
Vinícius Viana dos Reis Costa  
Técnico Administrativo em Educação  
Instituto Federal de Goiás  
Campus Catalão - 75704-020

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG

Dedico este trabalho às crianças da creche:  
Sujeitos da História e da Cultura.

## AGRADECIMENTOS

Um longo caminho foi trilhado até aqui. E é preciso agradecer àqueles que não me deixaram esmorecer na caminhada e que através da sua companhia e incentivo, me motivaram ao crescimento, tanto pessoal, quanto acadêmico. A estes, o meu reconhecimento:

À professora orientadora desta pesquisa, Dra. Janaína Cassiano Silva, meus agradecimentos pela confiança e generosidade com que tratou meus momentos de inexatidão sobre tudo que lhe encaminhei. Sua palavra sábia, amiga e fortalecedora sempre presente fez transformar o meu conhecimento, acrescentando a ele novos saberes e o desejo de ser pesquisadora e, sobretudo, pensar uma nova perspectiva para a educação humanizadora das crianças matriculadas nas creches municipais.

Aos professores do curso de Pós-graduação Mestrado em Educação, UFG – Regional Catalão, que contribuíram significativamente para a minha formação, nos debates, encontros e aprofundamento do conhecimento científico, ampliando meus horizontes e contribuindo para a construção de uma postura crítica, ética, e sensível na minha trajetória de pesquisadora e professora da Educação Infantil.

Às professoras que fizeram parte da banca examinadora, Dr<sup>a</sup>. Altina Abadia da Silva e Dr<sup>a</sup>. Eliza Maria Barbosa, pela leitura cuidadosa, criteriosa e pelas contribuições, indicações e sugestões que foram fundamentais para o enriquecimento desta pesquisa.

Em especial aos sujeitos participantes da pesquisa, as nove professoras de duas creches de um município do sudeste goiano, pela maneira atenciosa com a qual me receberam e pelas valiosas contribuições a este trabalho, sem as quais não seria possível de ser realizado.

Às minhas colegas e amigas da quinta turma do Mestrado em Educação, essencialmente feminino, com as quais compartilhei ideias, experiências e pude vivenciar momentos alegres e fraternos.

Ao NEPIE – Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação, que me possibilitou inúmeros momentos de reflexão sobre o papel dos professores da Educação Infantil no processo de humanização das crianças.

À FAPEG – Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, pela concessão da bolsa de estudos, que muito me auxiliou nos gastos com viagens a eventos da educação, na compra de livros e outros materiais necessários ao trabalho acadêmico.

À Prefeitura Municipal de Catalão, pela concessão da Licença Para Aprimoramento e Qualificação Profissional, pelo período de um ano, sem a qual não seria possível a dedicação exclusiva e realização da pesquisa. Que muitos outros mestrandos também possam ser beneficiados com esse direito através da ampliação de vagas, o que se torna fundamental para a qualificação profissional.

Meus agradecimentos sinceros, à minha enteada Cristiane Ferreira da Paixão (*in memoriam*), pelas palavras de incentivo, ânimo, confiança e fé, que me empurraram na concretização dos meus projetos. Meu reconhecimento e carinho incondicional.

Aos meus filhos, Murillo Phillipe Ferreira Duarte e Gabriella Maria Ferreira Duarte, que são o motivo e a razão de tudo a que me dedico.

À minha mãe, Elza Silva Duarte, mulher exemplo de força, inteligência, sabedoria e amor ante a minha busca de realização pessoal e profissional.

Aos mencionados, e aos que não mencionei, os meus sinceros agradecimentos. A minha gratidão a quem me deu força para continuar.

Que este trabalho não seja o fim, mas o início de muitas outras histórias, que tenham a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças da creche.

## RESUMO

A presente dissertação é resultado de um estudo que buscou analisar a concepção das professoras de creches acerca da formação continuada vivenciada por elas nos últimos dez anos e o impacto dessa sobre o trabalho pedagógico com as crianças. Esta pesquisa nasceu de inquietações da pesquisadora, enquanto docente e estudiosa dessa etapa da educação. Partindo de uma compreensão que apesar da vigência da legislação pertinente há mais de duas décadas, ainda há muitas lacunas a serem preenchidas, para que um atendimento de qualidade se efetive, como direito das crianças e das famílias. Assim, essa investigação tem por objetivo geral analisar qual é a concepção de formação continuada das professoras de creches num município do Sudeste Goiano. A hipótese que pauta esse estudo, de que a formação continuada dos professores da Educação Infantil, especificamente os de creche, não é vista como primordial para as políticas públicas municipais. Fato este que se relaciona com uma visão nacional acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com esta faixa etária, que ainda está pautada no cuidado, apesar das discussões acerca da articulação cuidadas e ensino se inserirem no campo acadêmico já há algum tempo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como referências elementos da Teoria Histórico-Cultural. Os participantes da pesquisa são nove professoras efetivas, pedagogas, que atuam em duas creches municipais mais antigas, quanto ao ano de fundação, nos agrupamentos de berçário e maternal, com uma experiência mínima de cinco anos. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e a análise, segue os pressupostos contidos na Teoria Histórico-Cultural e na Análise de Conteúdo. Os resultados encontrados dizem respeito à concepção que as professoras têm sobre formação continuada, revelando o processo de qualificação vivenciado por elas nos últimos dez anos e os desafios que identificam na efetivação de uma proposta de formação em serviço. Encontramos evidências nas falas das professoras sobre as implicações da formação continuada e o trabalho pedagógico ofertado às crianças da creche, ao planejamento pedagógico e à desvalorização do professor da Educação Infantil. Esperamos com a pesquisa, agregar novos conhecimentos, ao que já foi produzido sobre formação continuada para professores de creches, no município estudado.

**Palavras-chave:** Creche. Formação Continuada. Professores. Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

The present dissertation is the result of a study that sought to analyze the conception of day care teachers about their continuing education in the last ten years and its impact on the pedagogical work with children. This research was born of the researcher's concerns, as a teacher and student of this stage of education. Based on an understanding that despite the validity of the relevant legislation for more than two decades, there are still many gaps to be filled, so that quality care is effective, as a right of children and families. Thus, this research has the general objective of analyzing the conception of continuing education of nursery teachers in a municipality in Southeast Goiania. The hypothesis that guides this study, that the continuing education of the teachers of the Child Education, specifically those of day care, is not seen as primordial for the municipal public policies. This fact is related to a national view about the pedagogical work developed with this age group, which is still based on care, despite the discussions about the articulation care and teaching have been inserted in the academic field for some time. It is a qualitative research, which has as references elements of the Historical-Cultural Theory. The research participants are nine effective teachers, pedagogues, who work in two older municipal nurseries, in the year of foundation, in nursery and nursery groups, with a minimum of five years of experience. The instrument used for data collection was the semi-structured interview and the analysis, following the assumptions contained in the Historical-Cultural Theory and Content Analysis. The results are related to the conception that the teachers have about continuing education, revealing the qualification process experienced by them in the last ten years and the challenges they identify in the implementation of a training proposal in service. We found evidence in the teachers' statements about the implications of continuing education and the pedagogical work offered to children in day care, pedagogical planning and the devaluation of the teacher of Early Childhood Education. We hope with the research, to add new knowledge, to what has already been produced on continuing education for daycare teachers in the studied municipality

**Key words:** Nursery. Continuing Education. Teachers. Historical-Cultural Theory.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa político do município.....	61
Figura 02 - Total de crianças matriculadas na educação infantil em 2015.....	63

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relevância da Pesquisa: Levantamento bibliográfico .....	53
Tabela 2 - GT's da ANPED .....	53
Tabela 3 -Dados pessoais dos sujeitos da pesquisa: .....	59
Tabela 4 - Ano de fundação das creches da Rede Municipal Pública – GO .....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BDTD - Banco Digital de Teses e Dissertações  
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior  
CESUC - Centro de Ensino Superior de Catalão  
CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
Ead- Educação à Distância  
FAPEG - Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás  
HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.  
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFG- Instituto Federal Goiano  
ITEGO- Instituto Tecnológico do Estado de Goiás  
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação  
PIB- Produto Interno Bruto  
PME - Plano Municipal de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação  
Prof.<sup>a</sup> - Professora  
SAP- Sistema de Acompanhamento em Pesquisas  
SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SMEC- Secretaria Municipal de Educação de Catalão  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UEG - Universidade Estadual de Goiás  
UNICAT - União Catalana de Gestão do Conhecimento  
UNIUBE - Universidade de Uberaba/MG

## SUMÁRIO

I- INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DA CRECHE .....	24
1.1– A formação inicial do professor da educação infantil .....	24
1.2- A formação continuada do professor de creche .....	31
1.3 – Políticas nacionais e municipais de formação continuada.....	33
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL.....	37
2.1 – O processo de humanização do ser humano .....	37
2.2 – A contribuição da teoria histórico cultural para a formação de professores da educação infantil.....	44
2.3. Informações breves sobre a criação da educação infantil em Catalão/GO-----	48
CAPÍTULO III – O PERCURSO METODOLÓGICO .....	51
3.1- O caminho da pesquisa.....	52
3.2 – Relevância da pesquisa – o balanço da produção .....	52
3.3 – Os sujeitos da pesquisa .....	58
3.4 – O campo da pesquisa – lugar e local .....	60
3.5 – As entrevistas com os sujeitos .....	65
CAPÍTULO IV- RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS .....	68
4.1 - A formação continuada e o trabalho na creche .....	68
4.2 - A formação continuada e o planejamento pedagógico.....	71
4.3 - A formação continuada e a valorização do professor da educação infantil .....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	85
APÊNDICES.....	91
APÊNDICE A – TCLE- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	92

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	95
APÊNDICE C - ROTINA CRECHE A.....	97
APÊNDICE D - ROTINA CRECHE B.....	99

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação é o resultado do nosso envolvimento profissional com as questões relacionadas à formação inicial e continuada das professoras das creches na Rede Municipal de Ensino de Catalão/GO e à qualidade do atendimento público ofertado às crianças de zero a três anos de idade.

O interesse por essa temática partiu inicialmente das inquietações por nós vividas, enquanto servidora desta Rede Municipal de Ensino, no período de 2002 a 2015 e depois, ao ingressar na Pós-Graduação Mestrado em Educação em 2015, na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. A participação em momentos de estudos, acerca das discussões que pautam essa temática da formação de professores da educação infantil, deu oportunidade de refletirmos sobre a formação continuada das professoras e a tão disseminada “qualidade” do atendimento e da oferta da educação como um direito das crianças e das famílias.

Essas questões mobilizaram nossas preocupações durante o período que convivemos diretamente com a equipe pedagógica e administrativa da Rede Municipal de Ensino de Catalão, inicialmente como professora alfabetizadora por três anos, depois assumindo um cargo de coordenadora geral da educação infantil, por um período de oito anos. Em seguida, como presidente do Conselho Municipal de Educação de Catalão por dois anos e por último, como professora do agrupamento de Berçário I, por um ano. Esse percurso profissional suscitou a vontade de compreender como tem avançado o processo de formação continuada vivenciado pelas professoras da creche. Essas experiências nos forneceram pistas acerca da importância de se conhecer a realidade das instituições e das professoras que atuam nos agrupamentos de berçário e maternal, como ponto de partida para a pesquisa. Também nos motivou a ingressar num curso de Mestrado em Educação e a participação em grupos de pesquisa como o NEPIE – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação e em outro estudo, intitulado “Panorama da Educação Infantil no Sudeste Goiano” da UFG – Regional Catalão, que tem como objetivo geral realizar um mapeamento da educação infantil na microrregião de Catalão – GO, visando identificar e analisar as concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem, as práticas educativas e as políticas públicas para a educação infantil à luz dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica.

Em nossos estudos, reconhecemos que a educação das crianças ganhou destaque ao ser expressa na legislação brasileira, no 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)

Essa conquista, expressa na CF de 1988, veio legitimar a educação infantil como direito da criança e dever do Estado, refletindo naquele momento, uma vitória das famílias e dos educadores, que pela primeira vez, viram o reconhecimento educacional das instituições de atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade. Seguidamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei nº 9394/86) vieram corroborar o dever do Estado com o atendimento às crianças pequenas.

A partir desses marcos legais, os direitos da criança pequena à educação, a política de educação infantil, as práticas pedagógicas e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos, numa clara demonstração que a educação infantil, estava se destacando na agenda da política brasileira, apresentando à sociedade a necessidade de uma nova perspectiva de infância, que iria além do cuidar, buscando a superação daquela conotação de atendimento assistencial e filantrópico, com a função de guarda e proteção, comum até então. Apesar de se apresentarem como instituições assistencialistas, as creches foram concebidas como instituições educacionais, ainda que não cumprissem esse papel. A partir daí as creches apareciam como um símbolo concreto de lutas, dos movimentos sociais e reivindicações das mães trabalhadoras. Creche passou a ser sinônimo de conquista. Assim, muitos olhares, de estudiosos e pesquisadores, se voltam para esse importante momento da educação básica, com a finalidade de conhecer esse universo, buscando uma reestruturação dessa etapa do ensino, como forma de propiciar uma boa educação aos pequenos, com profissionais bem preparados e com um melhor nível de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. ( KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p.200)

As creches, nesse período histórico, apareciam como o resultado de uma demanda, por um atendimento que contemplasse essa nova visão da educação infantil, que era reflexo também de uma luta social das mães trabalhadoras e educadores, nas décadas de 80 e 90, que buscavam a oferta de uma educação de qualidade à criança pequena e um direito social, foi promulgada a Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 29, estabelece:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 25.)

A expressão educação infantil e sua concepção com primeira etapa da educação básica encontra-se na lei maior da educação do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.304, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Se o direito de 0 a 6 anos à educação em creches e pré-escolas já estava assegurado na Constituição de 1988, que simboliza um grande avanço no campo das conquistas relativas ao direito das crianças no Brasil e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande importância para a educação infantil em nosso país uma vez que refletia mudanças na vontade política e na organização da sociedade brasileira.

A inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, conforme está expresso no artigo 29 da LDBEN, é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, portanto, para que a Educação Infantil pensada e apresentada em forma de lei, encontre uma legitimidade, faz-se necessário repensar a formação docente e o modo como esta formação vai colaborar para que haja um pleno desenvolvimento das potencialidades infantis, através de um ensino humanizador que tenha significado para a criança pequena. Nesse sentido, o papel do professor é relevante e encontra-se numa posição de destaque, efetivando numa ação conjunta, o que está estabelecido na legislação específica. Qualificar esse profissional na área da educação, reconhecendo a complexidade de crianças pequenas em ambientes coletivos, é um grande desafio, que em parte ainda não foi superado. Esse panorama legal apresentado e as novas concepções de criança, de escola e de educação infantil demandam revisões sobre a formação inicial e continuada de professores e reflexão conjunta sobre a prática pedagógica nos anos iniciais da infância.

Compreendemos que a formação inicial, adquirida nos cursos de licenciatura plena, é a base que dá sustentação ao trabalho docente e que precisa estar atrelada a uma formação contínua, cujo conceito nos remete a vários estudos, nos quais identificamos não haver um consenso quanto a essa definição, mas se mostra indispensável para que o professor da educação infantil possa se apropriar dos conhecimentos científicos, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com essa faixa etária:

Considerando que a legislação deu um passo significativo no que diz respeito às políticas públicas voltadas para a infância e para o direito da criança em receber uma educação de qualidade desde o nascimento, do ponto de vista prático, ainda convivemos com a difícil realidade de muitas instituições, cujas profissionais não apresentam formação adequada para lidar com a criança pequena. (PASCHOAL; AQUINO, 2007, p.192).

Segundo Kramer (2006), o trabalho com as crianças pequenas é ainda uma tarefa nova e recente na história da escola brasileira. Portanto, processos de formação caracterizados como emergenciais e esporádicos, não refletem mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, como da carreira profissional.

Diante disso, buscamos analisar a concepção de formação continuada das professoras das creches, que estão atuando nos agrupamentos de berçário e maternal da Rede Municipal de Ensino de Catalão/GO. Utilizaremos nesta pesquisa o termo professoras, devido ao fato que nos anos de 2015 e 2016 (período da pesquisa) não havia nenhum professor modulado nesses agrupamentos, o que torna a creche essencialmente feminina. É uma questão cultural e esse padrão começa a ser rompido, mesmo que lentamente. É esperado que, se o homem quer ser professor, trabalhe com adolescentes ou procure cargos de chefia. O homem não é visto como alguém que possa cuidar de crianças. Quando há a presença de homens na creche, estes estão modulados nos cargos de direção ou coordenação.

O referencial que sustenta teoricamente essa pesquisa, parte do enfoque da Teoria Histórico-Cultural e seus colaboradores, pois acreditamos que esses pressupostos nos permitem compreender como o professor vai se constituindo enquanto profissional e a concepção de criança que permeia o trabalho educativo. Ribeiro (2009), traz a seguinte consideração:

Entretanto, a posição de Vigotski e seus colaboradores, que concebem a criança como capaz de aprender desde bem pequena, assim como experiências contemporâneas na área da educação infantil, que privilegiam uma pedagogia da escuta, do estudo e da reflexão sobre a infância e como esta se constitui, esboçam uma nova concepção de criança. Desse ponto de vista, para o enfoque defendido, durante a infância, o mundo se descortina para a criança, abre possibilidades de aprendizagem, de formação e desenvolvimento de capacidades, de aptidões, de formação das funções psíquicas superiores especificamente humanas. (RIBEIRO, 2009, P. 12).

Portanto, a instituição educativa assume um caráter fundamental na relação estabelecida de humanização da criança e a figura do professor, possibilitando o acesso da criança à cultura produzida e elaborada historicamente pela humanidade. Para Vygotsky, a interação (principalmente a realizada entre indivíduos face a face) tem uma função central no

processo de internalização, afirma que "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa". Por isso, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor.

Ao darmos início à pesquisa procuramos a Secretaria Municipal de Educação de Catalão, na busca pela identificação da quantidade de instituições de educação infantil, mantidas pelo poder público. Conseguimos as seguintes informações sobre a Rede Municipal de Ensino de Catalão: que no ano de 2015, contava com um total de 23 (vinte e três) instituições de educação infantil, sendo 08 (oito) creches, 05 (cinco) Centro Municipais de Educação Infantil – CMEI's, 06 (seis) escolas de Ensino Fundamental que ofertam a pré-escola, e 04 (quatro) instituições conveniadas que garantem o atendimento a cerca de 2.987 crianças de 0 a 5 anos de idade. Para os agrupamentos de berçário e maternal existe um total de 150 professores que atuam com as crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de idade (dados atualizados em 2015).

A partir de uma reunião com os coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, percebemos que a Rede Municipal de Ensino de Catalão/GO tem ampliado consideravelmente o atendimento nas creches, sinalizando uma tentativa de cumprimento de suas responsabilidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394-96 (BRASIL, 1996).

No entanto, o atendimento às crianças de creche, está longe de suprir a demanda, uma vez que há uma intensa procura por vagas e lista de espera. Compreendemos que o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 3 anos de idade, apresenta especificidades que precisam ser discutidas e tematizadas como foco de estudos em diferentes etapas da formação de professores que trabalham com essa faixa etária e que demanda uma organização diferenciada, não somente do ponto de vista educativo, mas também do número e qualificação dos profissionais. Na creche e pré-escola há um conjunto de ações que caracterizam o trabalho pedagógico e as práticas desenvolvidas, demonstrando uma concepção de infância e de educação para esse público alvo. Cerisara (1999) aponta em seus estudos, que “a área da educação infantil ainda é um processo de construção.”

Assim, tomamos como objeto de estudo nesta pesquisa, o processo de formação continuada vivenciado pelas professoras efetivas, que estão moduladas nos agrupamentos que correspondem à faixa etária de 0 a 3 anos de idade, nas creches municipais. O problema investigado será: qual a concepção de formação continuada das professoras das creches em Catalão – GO?

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a concepção das professoras da creche acerca da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Catalão – GO. Dessa questão norteadora, surgem outras inquietações, e assim procuramos ainda, investigar como as professoras da creche percebem o seu papel com relação a essa formação continuada, como foi se constituindo o processo de formação continuada vivenciado pelas professoras e compreender quais são os desafios enfrentados por eles quanto à efetivação de uma proposta de formação em serviço.

Em conformidade com os objetivos apontados, trabalhamos com a hipótese de que a formação continuada dos professores da educação infantil, especificamente os de creche, não é vista como prioridade pelas políticas públicas municipais. Fato este que se relaciona com uma visão nacional acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com essa faixa etária, que ainda está pautada no cuidado, apesar das discussões acerca da articulação entre o cuidado e ensino já se inserirem no campo acadêmico já há algumas décadas. Deste modo, a formação continuada ainda não é compreendida pelas políticas públicas, como necessária para a melhoria do ensino aprendizagem da criança pequena e como uma forma de assegurar um acesso ao ensino de qualidade para os educandos. Ressaltamos que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação inicial.

Assim, tomamos as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Catalão como ponto de partida da pesquisa, selecionamos as duas creches mais antigas, quanto ao ano de fundação e definimos como sujeitos, nove professoras efetivas e pedagogas, com uma experiência mínima de cinco anos de efetivo trabalho com a educação infantil . O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada.

A estrutura da dissertação está organizada da seguinte forma:

No capítulo I, intitulado “A formação continuada do professor de creche”, apresentamos como o professor da educação infantil vai se constituindo, desde a formação inicial e o percurso acadêmico feito por ele. Faremos uma exposição sobre as políticas públicas direcionadas para a formação continuada do professor de creche, nos âmbitos nacional e municipal.

No capítulo 2, “A formação do professor segundo a Teoria Histórico-Cultural”, trazemos os estudos feitos por Vigotski (1988) e seus colaboradores, que trazem em seus postulados, uma ênfase nas condições adequadas de vida e de educação, para um pleno desenvolvimento da aprendizagem da criança pequena. Trazemos neste capítulo considerações acerca da relação entre a atividade da criança e a cultura histórica e socialmente constituída, evidenciando o papel do professor enquanto mediador dessa relação.

No capítulo 3 “O percurso metodológico – o caminho da pesquisa”, traçamos o caminho percorrido para realizar a investigação. Evidenciamos passo-a-passo, como fomos realizando as etapas da pesquisa, fazendo o levantamento bibliográfico nos sites digitais, o contato prévio com os coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Catalão, a busca por informações quanto ao ano de fundação das creches municipais, a definição dos sujeitos da pesquisa, a realização das entrevistas semiestruturadas, a análise das falas dos professores da educação infantil, com vistas a atender os objetivos da pesquisa.

No capítulo 4, “Resultados e Discussão dos Dados” apresentamos e discutimos os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas e produzidos durante a investigação. Neste capítulo, procuramos responder aos objetivos da pesquisa, identificando e analisando qual é a concepção de formação continuada dos professores da Educação Infantil em Catalão, bem como os professores da educação infantil percebem o seu papel com relação a essa formação continuada e compreender quais são os desafios enfrentados pelos professores de creches e o que tem sido feito para superá-los. Pretendemos neste momento, não afirmar que a hipótese que pauta o estudo está correta, mas sim testá-la com a finalidade verificar a extensão dessa afirmação, com vistas a repensar a condução da educação de crianças pequenas nas creches de Catalão – GO e acrescentar conhecimentos ao que já foi produzido sobre formação continuada na Educação Infantil, no período compreendido entre 2005 e 2015.

Por fim, trazemos as considerações finais, fazendo uma síntese dos elementos constantes na dissertação e fechando as questões apresentadas no trabalho. Identificamos se a pesquisa respondeu ao problema, inicialmente proposto, se ampliou a compreensão sobre o mesmo ou se foram descobertos outros problemas. Esclarecemos ainda, se a hipótese formulada no início, foi confirmada ou refutada, se os objetivos foram alcançados, se a metodologia utilizada foi suficiente para realizar os procedimentos, no intuito de agregar conhecimento ao que já produzido a respeito dos estudos acerca da formação do professor de creche, na Rede Municipal de Ensino de um município do sudeste goiano.

## **CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DA CRECHE**

Neste capítulo, trazemos algumas considerações acerca da formação de professores no Brasil, que estão articuladas com as transformações ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas. Sabemos que fatores sociais e históricos influenciaram diretamente na construção da concepção de creche e na formação do professor da Educação Infantil, que assumiram diferentes conotações no decorrer da história da sociedade brasileira. Esse debate acerca das funções da creche e do papel do professor, foi se modificando até os dias atuais, resultado das alterações da visão de infância, o que ocasionou impactos na forma de educar as crianças pequenas. Perceber como essa relação foi se constituindo e como se apresenta atualmente, é o objetivo deste capítulo.

### **1.1– A formação inicial do professor da educação infantil**

No percurso histórico da formação de professores no Brasil, apresentamos algumas considerações sobre formação inicial e continuada, tomando como marco legal a Constituição de 1988, que refletiu naquele momento uma resposta às reivindicações das famílias e dos educadores, que através de movimentos socialmente organizados em defesa dos direitos dos cidadãos e da educação da criança pequena, teve como culminância a promulgação da Constituição. A lei maior, traz em seu artigo 205, o seguinte enunciado:

Art. 205- A educação, direito de todos e dever do Estado 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.121)

Essa foi uma grande conquista para todos, nesse momento da história da educação no Brasil. A Constituição Federal reconheceu a existência do sistema federal, dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Mas ao mesmo tempo, que a lei representou uma conquista, também fez necessário se pensar no seu cumprimento, no sentido de efetivar a expansão das creches e pré-escolas no país, democratizar o acesso e a permanência das crianças nessas instituições e garantir aos educadores, a formação inicial em nível superior e continuada, através da Universidade e Institutos Superiores de Educação, conforme está na redação da lei:

Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação far-se-á em nível superior, em cursos 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. 26)

A LDBEN, Lei nº 9394/96 fixou um prazo de carência de dez anos para que os professores da educação básica, em exercício, adquirissem a titulação em nível superior. Segundo Marco (2014) “ao fundamentar e legalizar o *status quo* da formação docente, houve uma necessidade de abrir novas universidades e expandir o ensino superior para o interior do Brasil.”

Saviani (2011) nos diz que concomitantemente à abertura de novas universidades públicas houve também por parte do governo federal um incentivo à ocupação das vagas ociosas nas universidades federais, através do Programa Universidade Para Todos (ProUni) e Financiamento do Estudante ao Ensino Superior – FIES, objetivando um maior acesso ao ensino superior.

A Educação Infantil, pós Lei Nº 9.394/1996, se articula com a qualidade do atendimento ofertado às crianças pequenas e com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de zero a cinco anos de idade, exigindo que este, esteja no patamar de habilitação coerente com a responsabilidade do se espera dele. Sendo que, para atuar na Educação infantil, segundo o artigo 62, da LDB, deverá ser em “nível superior, admitindo-se como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Compreende-se que a instituição de ensino superior tem por objetivo formar o educador, com uma oferta dos requisitos básicos para o exercício da profissão. O PNE esclarece que “a formação de profissionais da educação infantil merece atenção especial, dada à relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (BRASIL, 2001, p. 43)

Para Arce (2001, p.181), o professor da educação infantil “(...) é aquele que ensina, que deve possuir competência (que supere o amadorismo, a improvisação e a mediocridade), tenha precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento.”

Há tempos, a formação do professor da educação infantil é um dos grandes desafios enfrentados pelos sistemas de ensino, considerando a grande diversidade cultural, política e econômica da realidade brasileira. A legislação nos aponta quanto à importância da formação docente como uma das premissas, para que a qualidade na educação Infantil se efetive. Estudiosos da área enfatizam essa questão. Saviani (1991), nos fala que o trabalho docente é o

“ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.”

De acordo com Barreto (1998), o grande desafio do Brasil na atualidade no que se refere aos cursos de formação de professores, é o de preparar um profissional altamente qualificado, principalmente, no que diz respeito à pesquisa e à reflexão da própria prática pedagógica.

Arce (2001) se posiciona sobre como deveria ser a formação do professor, destacando que:

A formação do professor precisa contemplar as diversas áreas de conhecimento humano para que sua cultura seja vasta. Fornecendo-lhe assim elementos para que possa ensinar os alunos, possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidades e não somente os seus próprios interesses imediatos” O conhecimento deve inquietar, ser uma vacina contra a apatia e o egoísmo. Ainda não possuímos melhor forma de fazer isso do que a leitura e o ensino. Eis o que a educação do professor deveria fazer. (ARCE, 2001, p. 59)

Diante dessa afirmação, o que percebermos com relação ao professor da creche, é que as propostas de formação de professores carecem de uma análise da apreensão do real em sua concreticidade. Assiste-se atualmente a uma descaracterização do papel do professor em sua complexidade. Nota-se que esta descaracterização tem provocado a desintelectualização do trabalho docente, fortalecendo um trabalho direcionado às necessidades imediatas da criança e ao cumprimento de uma rotina, demonstrando uma alienação do trabalho pedagógico.

Saviani (2011) fala da necessidade que formar professores têm, no sentido de que além de uma cultura geral e da formação específica, o professor precisa ainda de uma preparação didática-pedagógica, com a qual estará de fato, apto para atuar na docência.

Para este estudioso, a formação de professores prevê além de conteúdos culturais e cognitivos, “o conhecimento de fundamentos científicos e filosóficos que permitam ao professor a compreensão do desenvolvimento da humanidade e a partir daí, realiza um trabalho de formação das crianças a ele confiadas”. (SAVIANI, 2011, p.13).

Essa situação nos preocupa e nos interessa porque, a nosso ver, uma formação de professores (seja inicial ou continuada) sólida, consistente, com rigor teórico e de qualidade (tanto teórica como metodológica) pode de alguma forma contribuir para fortalecer uma proposta de Educação Infantil coerente com os direitos da criança e principalmente com um processo de humanização do próprio ser humano.

A Política Nacional da Educação Infantil, traz como sendo relevante o papel do professor das crianças de zero a cinco anos de idade, no sentido que assumam um papel de caráter socioeducativo, conforme redação do documento:

Que a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores e professores, pais, comunidade e outros profissionais; Que a reflexão coletiva, sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação. (BRASIL, 2006, p. 27)

Kramer (2006) considera que a qualificação do professor de Educação Infantil, é necessária em dois sentidos: um que reflete a qualificação como uma melhoria no desenvolvimento do trabalho pedagógico e outra no sentido que garante uma profissionalização, um avanço na escolaridade e conseqüentemente, no Plano de carreira. A autora também salienta que há tempos, a formação do professor, em especial da educação infantil é um dos grandes desafios desse país, que se torna não o único, mas um dos principais problemas da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica (2015), apontam para necessidade que o professor seja polivalente, no sentido que tenha uma atitude de aprendiz e que procure fazer uma constante reflexão da sua prática, com o objetivo de realizar com competência um atendimento na Educação Infantil. Arce (2001) enfatiza que o professor deste nível é:

... aquele que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão, 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.181).

Segundo Kramer (2006), a formação inicial e continuada são instrumentos para efetivar uma qualidade no trabalho do professor, junto à criança pequena, mediante uma atualização e aprimoramento dos conhecimentos necessários à essa prática pedagógica. Mas o que a autora percebe é que as resoluções e deliberações estaduais e municipais confrontam-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, gerando nos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada.

Na prática, observa-se a tentativa de conciliar, numa mesma situação, profissionais com níveis de escolaridade distintos. No caso das creches comunitárias, esta realidade se impõe: profissionais não habilitados dedicam-se ao atendimento de uma parcela significativa da população de 0 à 6 anos, tentando suprir a omissão e ineficiência do Poder Público, sem falar do expressivo contingente de creches e pré-escolas particulares que contrariam a legislação quanto às instalações adequadas e à formação dos profissionais. (KRAMER, 2006, P.8)

Para Gatti (2008), o conceito de formação continuada é tomado de modo amplo e genérico, como atividades que venham contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Podendo se configurar, como horas de trabalho coletivo nas escolas, trocas cotidianas com seus pares, congresso, seminários, cursos de diversos formatos, que visem oferecer uma troca de informações, reflexões, que favoreçam o aprimoramento profissional, criando o discurso da atualização e o discurso da renovação. Segundo Facci (2004), a formação continuada diz respeito a estudos sobre formação sistemática, que ocorre externamente à formação inicial, podendo ser comum ocorrer no local de trabalho, denominada formação em serviço.

Os estudos de Facci (2004), nos dizem que a profissão docente inclui momentos de singularidade e universalidade, na qual: “Singularidade representa as posições políticas dos professores, seus conflitos, suas ideologias e sua identidade pessoal. Enquanto universalidade representa a organização política administrativa dos indivíduos.” (p. 24)

Consideramos assim, que o aperfeiçoamento do professor e a valorização do profissional da educação, também está contemplado na letra da lei, ainda que em muitos lugares do Brasil, não receba a devida atenção e cumprimento, através dos planos de carreira:

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:  
II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para este fim. (BRASIL, 1996, p.27)

Analisamos que a LDB, traz aspectos que nos chamaram a atenção, com relação à formação continuada. 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). Percebemos, então, que o uso desses termos introduz duas questões básicas, no sentido de que o professor precisa ser treinado para ter uma eficiência e ser atualizado, para superar os déficits da formação inicial. Essas questões reduziram a concepção de formação continuada, assim como formação contínua ou continuada também recebe especial atenção no PNE -Plano Nacional de Educação (2014/2024.), que estabelece como meta a formação em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / formação continuada na área de atuação, formar em nível de pós-graduação, cinquenta por cento 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. Isso reflete uma essencial estratégia de formação em serviço, tendo finalidade a melhoria na educação.

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, PNE -2004/2014, Meta 16)

Para cumprir esses pontos cruciais de formação docente, o PNE 2014/2024 delegou essa responsabilidade às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A responsabilidade pela formação continuada na Educação Infantil, ficou como incumbência da Secretaria Municipal de Educação (SME) responsável pela oferta, financiamento e manutenção de programas de formação permanente, bem como firmar parcerias com universidades públicas e instituições particulares de ensino superior para garantir uma proposta de formação continuada. Com essa ideia de formação, o PNE parece fazer prevalecer uma concepção de formação continuada que sugere o desenvolvimento de práticas formativas voltadas para atualização de conteúdos, métodos ou técnicas, com o intuito de promover a modernização da escola e do ensino. Em contrapartida, esse tipo de formação é desacompanhado de uma reflexão sobre trabalho docente e as condições em que ele se realiza. Vê-se, assim, que o PNE e a LDB guardam semelhanças quanto à assunção de uma concepção de formação continuada alinhada aos interesses da reforma educativa. Ainda em consonância com esse ideário, o PNE defende a tese de que “a formação continuada é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e incentivará a abertura de novos horizontes na atuação profissional”. Com isso, reafirma-se o protagonismo docente como caminho para efetivação da qualidade do ensino.

Em se tratando do professor da creche há de se considerar uma proposta de formação continuada, que garanta as condições necessárias para que a atividade docente, em consonância com uma infraestrutura adequada, que promova o desenvolvimento infantil, com uma prática pedagógica, voltada para uma educação de direito e não como um ato de benevolência.

O Plano Nacional de Educação 2004/2014, limita-se a informar que uma de suas metas é criar mecanismos para que as faculdades de educação em parceria com as secretarias de educação, ofereçam a formação continuada ao professor da educação infantil, seja através de

curso presenciais ou EAD – Educação à distância. Apesar dos documentos oficiais reconhecerem o direito da criança pequena à educação infantil com profissionais habilitados e qualificados, na prática essa formação continuada ainda não está totalmente efetivada nas redes de ensino.

É importante mencionar que não existe por parte das esferas federal e estadual de gestão educacional no Brasil nenhuma ação de formação continuada específica para os professores de creche, desta forma cabe aos municípios prover o atendimento a esta demanda e isso tem sido realizado, relativamente, em parceria com as instituições de ensino superior na melhor das hipóteses, por empresas de consultoria que tem realizado essas formações, ainda que não seja.

No desenvolvimento da pesquisa, tivemos informações que na Rede Municipal de Ensino de Catalão/GO, no período estudado de 2005 a 2015, a formação continuada na educação infantil, aconteceu privilegiando a pré-escola através de eventos pedagógicos, ofertados pelo sistema de ensino adotado, em determinada gestão. Ao segmento creche o que foi ofertado, neste período, diz respeito às Semanas Pedagógicas, feitas no início do ano, onde as professoras se reuniam com profissionais da saúde, para conversas acerca da higienização, alimentação, e cuidados com os pequenos. Identificamos que o município carece de documentos próprios a respeito da organização da educação infantil nas creches municipais, tomando como referência os documentos oficiais do Ministério da Educação.

Assim, não evidenciamos nesses encontros, relatados pelas professoras que nos concederam as entrevistas, uma discussão sobre a educação infantil e o atendimento ofertado às crianças de zero a três anos de idade no sentido de efetivar uma compreensão das necessidades pedagógicas dessa faixa etária. Segundo Kramer (2006), a prática pedagógica voltada ao atendimento das crianças da educação infantil, envolve uma atividade que contemple as especificidades de cada faixa etária, visto que trabalhar com crianças pequenas é ainda uma tarefa nova e recente na história da escola brasileira. Portanto, cursos esporádicos de formação continuada não garantem resultados satisfatórios, nem mudanças significativas. Há de se pensar em uma proposta de formação contínua, permanente, para um fim de profissionalização docente e conseqüente valorização profissional.

## 1.2- A formação continuada do professor de creche

Para compreendermos como a educação infantil foi tratada nas políticas educacionais, é preciso entender a relação entre educação e trabalho. Nossa intenção é demonstrar que a educação, de modo geral, historicamente vem se organizando de acordo com as necessidades apresentadas pelos modos de produção do setor produtivo capitalista assumindo, com isso, características bastante semelhantes as desenvolvidas no âmbito econômico.

De acordo com os estudos de Marx (1991), o trabalho é o que identifica o homem, é pela realização do trabalho que o homem se realiza, ou seja, a partir da interação do homem com a natureza para garantir sua subsistência. Segundo o autor, no sistema capitalista, o trabalhador trabalha para outra pessoa. Dessa forma, seu trabalho é algo externo a ele mesmo, o que o torna alienado em relação ao seu trabalho e em relação a si mesmo. O homem cede sua força de trabalho e sua dignidade humana. O modo de produção capitalista

A partir de 1970, a economia brasileira vivenciou grandes transformações e contradições advindas com o avanço tecnológico e científico. Paralelo a isso, advém também a ampliação das desigualdades sociais e dos excluídos. (Dourado, 2007)

Nesse contexto as reformas educacionais não ficariam imunes à lógica do capital. Educar vai além de tirar o homem de seu estado natural, vai além da alfabetização, além da missão civilizadora, segundo Smolka (2002) educar é dar ao homem uma atividade socialmente significativa, é atribuir-lhe o estatuto de homem que pensa e age.

Portanto, a educação como parte do processo social é resultado da condição material do homem, se ajusta conforme a necessidade social. No contexto da sociedade capitalista em que vivemos a Educação Infantil sofre grande influência do neoliberalismo e se determina como uma instituição, que produz resultados e garante o “progresso econômico” dos países periféricos. A educação infantil vinculou-se a um atendimento diferenciado dependente da classe social a qual pertencia, como defende Kuhlmann Júnior (1998), esta é uma relação histórica, que se encontra na atualidade. Essa afirmação pode ser confirmada, uma vez que no Brasil a nomenclatura existente ainda é de creches, como instituições de período integral, assistencialistas, para mães que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos, e pré-escola, para crianças ricas de meio período do dia, de caráter educacional.

Desde sua origem, as modalidades de educação das crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e camadas sociais diferenciadas: as creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas,

principalmente, para os filhos das classes média e alta. Embora as creches não atendessem exclusivamente a crianças de 0 a 3 anos , e as pré-escolas não fossem apenas para as crianças de 4 a 6 anos é importante que , historicamente, essas duas faixas etárias foram também de modo distinto. (BRASIL, 2003, p. 8).

Considerando que a educação infantil deu grande salto, ao ser incluída na LDBEN Nº 9,394/96, considerada a primeira etapa da educação básica, porém há de efetivar práticas diferenciadas que resultem no desenvolvimento da criança pequena. Reflete uma tentativa de superação de práticas voltadas ao assistencialismo e às diferenças de atendimento, a LDB nº 9394/96, afirma no Art. 30, que “a educação infantil será oferecida em creches para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos”. É imprescindível a reflexão sobre esses avanços, e, até que ponto, estes contemplam as crianças e todas as suas necessidades sem diferenciar o atendimento segundo a classe a que elas pertencem.

Partindo desses pressupostos teóricos e dando continuidade à nossa pesquisa, retomamos o objeto de estudo desse trabalho que se refere à formação continuada do professor da educação infantil. Assim, concordamos com Gatti (2003) e, entendemos que um projeto de formação continuada não pode ser construído ignorando todas as dimensões que estão envolvidas.

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimimento a uma formação precária, pré-serviço e nem sempre são de propiamente aprofundamento ou ampliação de Conhecimento. (GATTI, 2008, p. 58).

Já Kramer (1989) questiona se as propostas de formação continuada no Brasil, leva em conta a pessoa e o cidadão em formação ou se privilegiam apenas a formação técnica, como se fosse um treinamento.

Embora a oferta de formação continuada esteja garantida aos profissionais da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9394-96, em seu artigo Nº 67, que estabelece:

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. (BRASIL, 1996a, artigo 67).

O que notamos é que o acesso e as condições sob as quais a formação continuada é oportunizada aos docentes da educação infantil, ainda se configura como um desafio a ser superado. Kramer (2006) destaca que:

A formação de profissionais da educação infantil – gestores e professores é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial do ensino médio e superior.” (KRAMER, 2006, p. 152).

Compreendemos a partir dos estudos acerca da formação de professores da educação básica, que este é um desafio ainda a ser vencido, no sentido que professores e gestores estejam imbuídos da certeza que a qualificação profissional é um requisito indispensável para a efetivação de uma educação compromissada com o desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, discorreremos no próximo tópico sobre a oferta de políticas nacionais e municipais que contemplem a formação continuada de professores.

### **1.3 – Políticas nacionais e municipais de formação continuada**

Neste tópico, apresentamos o que está posto no documento intitulado Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que foi criado por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, e instituído pela Portaria Normativa nº 09, de junho de 2009 que lança o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica, cuja finalidade é atender as disposições do Decreto 6.755/2009, objetivando oferecer formação inicial e continuada de professores em nível superior, visando formar os docentes que já atuam na educação básica. O oferecimento da formação é garantido mediante mecanismos de parceria e cooperação em que o poder público deve garantir cursos superiores públicos, gratuitos, e de qualidade, oferecendo formação inicial e continuada aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais que não possuem a formação considerada adequada, conforme as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96.

A primeira mudança concreta na formação docente no Brasil foi proposta com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 (Art. 61, 62, 63) que, além de possibilitar ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do professor da

educação básica para o ensino superior, cujo lócus preferencial foi atribuído às Universidades Superiores de Educação.

Na Rede Municipal de Ensino de Catalão – GO, as professoras efetivas da creche, são todas graduadas com formação em nível superior, com certificação em cursos de Licenciatura Plena em Biologia, Pedagogia, Geografia, História, Letras e Matemática, pela UFG – Universidade Federal de Goiás, CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão, UNICAT – União Catalana da Gestão do Conhecimento, UNIUBE – Universidade De Uberaba /MG. A essas docentes, foram oferecidos no período de 2005 a 2015, pela SMEC eventos de formação continuada esporádicos, consistindo em palestras e ou encontros pedagógicos de curta duração.

É importante destacar, que devido o Plano de Carreira, intitulado Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Catalão (CATALÃO, 2011) privilegia a busca pessoal de participação e conseqüente apresentação de certificados de Pós-graduações ou cursos com duração mínima de 180 horas, com gratificação. Assim, é notório que as profissionais associam a formação continuada à essa prática de uma busca individual por essa qualificação. Durante esse estudo, ressaltamos que será importante o diálogo, para o estabelecimento de relações significativas entre as professoras e o poder público municipal, no sentido de efetivação de uma política de formação continuada na educação infantil. Freire (2008, p.46) pontua que “[...] a ação de olhar e escutar é um sair de si mesmo e ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história”. Com base nessa afirmação, reiteramos o nosso problema: qual é a concepção de formação continuada na educação infantil dos professores que trabalham na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Catalão?

Na Rede Municipal de Ensino de Catalão, no período compreendido entre 2005 a 2015, os professores da educação infantil, tiveram oportunidade de participar de eventos de formação continuada, configurados como palestras com autores renomados, Congressos de Educação, Simpósios ou as Semanas Pedagógicas, feitas geralmente no início do ano letivo, patrocinados pelo poder público. Na última gestão, 2013/2016, os professores da educação infantil tiveram oportunidade de participarem de um evento intitulado HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação. Tal proposta era realizada quinzenalmente, num espaço coletivo, onde os professores dos agrupamentos de Jardim I e Jardim II, que corresponde à faixa etária de 4 e 5 anos podiam interagir com outros docentes e coordenadores pedagógicos, com a finalidade de elaborar o

planejamento das atividades pedagógicas, junto às crianças de tais agrupamentos. Ressaltamos que essa experiência incluindo os professores da educação infantil, passou a acontecer no ano de 2015 e 2016, talvez pela exigência formal da criança a partir de 04 (quatro) anos estar matriculada na instituição de ensino. Nos anos anteriores, 2013 e 2014, esse evento era direcionado apenas aos professores do Ensino Fundamental.

A proposta do HTPC é que os professores dos agrupamentos da pré-escola possam se encontrar, num espaço alheio à instituição escolar em que estão modulados, no período noturno, para que possam organizar o planejamento e as atividades pedagógicas direcionadas a esta faixa etária, sendo que em todas as instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Catalão, eles seguirão o que ali foi planejado naquele momento e realizarão com as crianças as mesmas atividades que foram estipuladas para a quinzena, no sentido de uniformizar o atendimento. O objetivo é que todas as crianças matriculadas nas instituições municipais, sigam um mesmo projeto e uma mesma organização das atividades diárias.

A proposta de HTPC do agrupamento de Jardim I e de Jardim II, tinha uma página nas Redes Sociais, na qual as professoras compartilhavam imagens e vídeos das atividades realizadas com as crianças. Identificamos através dos relatos das professoras que o evento era válido na questão de organização das atividades pedagógicas, uma vez que as atividades didáticas definidas para quinzena, eram entregues ao professor, já editadas e impressas na quantidade das crianças matriculadas em cada agrupamento. Porém, existiam queixas dos professores participantes, quanto a realização do HTPC ser no período noturno e fora da instituição escolar, na qual o professor está modulado. O que causava uma grande insatisfação, devido ao cansaço e por ser um horário extra ao trabalho escolar. O HTPC não se caracterizava como realização da hora atividade, pela qual o professor recebe um valor mensal e nem certificava os docentes pela participação, o que acabava por ferir os direitos de trabalho dos professores, que além de cumprir a hora atividade na própria instituição de ensino, tinha que se deslocar para um outro evento. A Lei Federal nº 11.738/2008, traz em seu artigo 4º que:

Art. 4º: Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (BRASIL, 2008)

Em outras palavras, o HTPC não se configura como um cumprimento do 1/3 destinado à hora-atividade e perde sua intenção ao ser proposto fora do ambiente de trabalho dos educadores e no horário noturno. Consideramos importante destacar, que essa proposta é destinada apenas aos professores da pré-escola, quinzenalmente para a troca de experiências e

planejamento das atividades pedagógicas. Nessa prática, os professores da creche são excluídos desse momento de troca de experiências e planejamento. Deste modo, compreendemos, que a formação continuada para as professoras da creche, ainda não é compreendida como necessária para melhoria do ensino-aprendizagem da criança pequena e para a qualificação deste profissional.

Diante do exposto, partimos agora para uma aproximação da formação de professores com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural com a finalidade de resgatarmos elementos essenciais para a formação docente voltada à educação humanizadora.

## **CAPÍTULO II -A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**

Neste capítulo, pretendemos apresentar parte do referencial teórico que dá fundamentação a essa pesquisa. Temos o intuito de discorrer sobre as ideias principais da Teoria Histórico-Cultural e qual a contribuição desse estudo para a formação de professores no Brasil, especificamente os professores da educação infantil.

### **2.1 – O processo de humanização do ser humano**

A Teoria Histórico-Cultural é um estudo cuja referência principal é a obra de Lev Semionovitch Vigotski' (1896-1934), que tem uma raiz marxista. Vigotski era professor e pesquisador, nasceu em Orsha pequena cidade da Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896, é originário de uma família de princípios educativos, este fato deu estímulo intelectual, fazendo-o interessar-se pela reflexão e estudo em várias áreas do conhecimento. Viveu na Rússia e foi deixando contribuições importantes para o nosso século, fundou um laboratório de psicologia no Instituto de treinamento de professores, atuou intensamente na área da psicologia, contribuindo com estudos sobre o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo infantil. No ano de 1918 formou-se em Direito pela Universidade de Moscou. Casou-se aos 28 anos e teve duas filhas. Faleceu em 1934, vítima de tuberculose, doença com que conviveu durante quatorze anos.

Vigotski inicia suas teorias no final da revolução russa quando o país se torna socialista criando assim um pensamento marxista, pois segundo Marx: “tudo é histórico, fruto de um processo e, que são as mudanças históricas na sociedade e na vida material que modificam a natureza humana em sua consciência comportamento”. Influenciado por estas ideias Vigotski se dizia marxista e desenvolveu sua teoria sobre funções psicológicas superiores

Deixou para o campo educacional, contribuições no que se refere aos educadores, sua ideologia se reverte de suma importância, pois trás para o campo educacional uma visão integrada de conhecimentos. Ele buscava uma descrição e uma explicação das funções psicológicas superiores (pensamento, lembrança voluntária, raciocínio dedutivo, por exemplo), contrapondo-se à teoria baseada no estímulo-resposta. Criticou a teoria de que os processos mentais adultos estão latentes na criança, bastando apenas sua maturação. Foi um

dos primeiros defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia, ao insistir que as funções psicológicas são produtos da atividade cerebral. Para Vygotsky, os processos mentais devem ser entendidos historicamente. Foi um dos fundadores do Instituto de Estudos das Deficiências, em Moscou. Lecionou e escreveu extensamente sobre problemas da educação. A questão cultural por exemplo, foi algo muito observada por este homem, pois ele a via como uma "modeladora" de ideias, ou seja, algo que direciona o pensar de um grupo. Além desta visão sobre a cultura, Vygotsky ainda seguia uma linha marxista, ou seja, materialista. Percebemos essa visão marxista claramente em suas obras, pois observamos sua visão de como as ideias derivam das condições materiais. E por fim, ele também acreditava nas relações sociais como o motor da história.

Segundo Shuare (1990), o pensamento de Vigotski estava enraizado no momento histórico de criação da sociedade socialista, que era também um momento de revolução. Marx (1962) foi o primeiro a perceber a natureza histórica e social do ser humano.

Definimos a Teoria Histórico-Cultural para a fundamentação teórica da pesquisa, porque entendemos que os estudos feitos por seus colaboradores, nos permitem uma compreensão diferente acerca do ser humano e a forma como este se apropria de conhecimentos que são imprescindíveis para sua constituição humana, concebendo o desenvolvimento humano como decorrente das apropriações e objetivações realizadas pelo sujeito. O professor tem um papel relevante, nesta perspectiva, enquanto um agente ativo no processo ensino-aprendizagem, reservando à educação e ao ensino um papel relevante no processo de humanização, que é o processo de formação das qualidades humanas.

Concordando, Leontiev ( 1978) afirma que:

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 estão 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 doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272)

Em seus estudos, Vigotski (2006) concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Característica esta, que distingue o ser humano dos animais, que o faz superior aos outros seres vivos, devido à sua capacidade de acumular e transmitir conhecimentos.

Concomitante a essa ideia, Leontiev (1978) explica que a natureza do homem é social e tudo que tem de humana nele provém de sua vida em sociedade, da cultura criada e objetivada pela humanidade.

Assim, Vigotski (2001) apresenta uma nova concepção de homem, que nasce com uma única aptidão: a capacidade de desenvolver novas aptidões, desenvolvendo assim sua inteligência e personalidade. As qualidades humanas são criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade. A concepção de homem que emerge da obra de Vigotski, está liberto das amarras da hereditariedade, cuja aptidão humana seria a capacidade de formar novas aptidões e desenvolver sua inteligência e personalidade. As qualidades humanas são externas ao sujeito. São apreendidas, apropriadas através das experiências sócio históricas da humanidade, de forma ativa num processo de apropriação da cultura socialmente produzida.

Leontiev (1978) contribui ao afirmar que:

Cada indivíduo aprende a ser homem. 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, 1978, p.267).

Tomando a Teoria Histórico-Cultural como referencial de análise desta pesquisa, seguiremos Mello (2007) quando esta sintetiza o ser humano como produto da história construída pelos próprios seres humanos, entendendo que o homem cria a cultura humana – língua, linguagens, costumes, valores, ciências tecnologia, bem como a forma de relacionar com os objetos e também utilizá-los. Fica evidente como a educação tem um papel fundamental na mediação do adulto no desenvolvimento das funções tipicamente humanas, mas que são alcançadas no convívio com o outro, através da apropriação.

Leontiev (1978) define apropriação como “(...) um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente.” O autor diz que homem só se apropria dos objetos histórico-culturais, através da atividade, ou seja quando primeiramente desenvolve uma relação com eles. Em seguida, para que a apropriação aconteça se faz necessário, que o homem reorganize suas ações e crie novas aptidões, novas funções psíquicas. Por último, a apropriação acontece, quando mediada por outros homens, através da interação e da comunicação. Só assim, o homem reproduz para si, os objetos da cultura e as qualidades humanas, construídas pelas gerações anteriores. (LEONTIEV, 1978).

Sobre a apropriação, Mello (2007) nos diz que esta “(...) só se torna possível, quando as novas gerações aprendem a utilizar esses objetos reproduzindo o uso para o qual foram criados”. E Gamba (2009), completa que “o processo de humanização de cada homem é um processo de educação e se constitui na relação entre apropriação e objetivação da cultura.”

Para Duarte (2001) “o ser humano produz uma realidade objetiva, que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características sócio-culturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos.”

Leontiev (1978) nos diz que as qualidades humanas tais como: a linguagem oral, a escrita, o pensamento, o cálculo, a memória, são internalizadas pelos indivíduos, num processo de apropriação, num desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se traduzem num processo de educação.

Uma outra contribuição de Vigotski (1984) para os educadores, foi sua teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal, compreendendo-a como a distância entre o conhecimento adquirido autonomamente e o conhecimento adquirido com a ajuda de outros elementos de seu grupo social. Para Vigotski, a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade. Dessa forma membros imaturos da espécie humana vão aos poucos se apropriando dos modos de funcionamento psicológicos, comportamento e cultura. Neste caso, essa teoria nos leva a pensar que é importantíssimo conciliar os conceitos do cotidiano com o científico, mais uma vez a questão do desenvolvimento condicionado a aprendizagem. Segundo Vigotski (1995), são as funções psíquicas superiores que possibilitam ao homem seu agir consciente e voluntário no mundo, resultado de um desenvolvimento histórico cultural, através das relações sociais. A partir dessas questões, o autor tem uma ideia para o desenvolvimento cultural do homem, que ele chama de lei genética, onde ele aponta:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio como categoria psíquica e logo no interior da criança, como categoria intrapsíquica. (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

O autor nos diz ser essencial o papel da mediação do adulto na aprendizagem, para que haja o desenvolvimento das funções tipicamente humanas de condutas. Para Vigotski (1995)

“o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psíquicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” Todas as pessoas são capazes de aprender. O que diferencia uma das outras é à maneira de como cada um aprende. Conforme bem exemplifica Oliveira (1997):

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vigotski. Em primeiro lugar porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes.  
( p.59)

A partir do desenvolvimento sócio histórico das funções psíquicas superiores o homem se diferencia dos animais, que têm a sua vida governada pelas leis da evolução biológica. Os seres humanos, se distinguem no sentido que o desenvolvimento do psiquismo, provoca necessidades que podem ser satisfeitas por meio do trabalho, que é uma atividade social, realizada pelo coletivo de homens e mediada pela comunicação. O trabalho criou no homem a consciência. (LEONTIEV, 1978).

Gamba (2009) complementa, afirmando que a atividade tem como característica básica a objetividade. A apropriação do objeto, do seu uso, do seu significado deriva da necessidade humana. Mas só a necessidade não é suficiente para provocar uma atividade, uma vez que durante toda a existência humana os homens construíram objetos para satisfazer suas necessidades, sendo que esses objetos criaram novas necessidades, e exigiram novos objetos que as satisfizessem, num processo interminável de motivo e atividade. (LEONTIEV, 1978).

Segundo Leontiev (1978) a gênese da atividade é o motivo, unidade entre a necessidade e a identificação do objeto, que dirige o cérebro humano, a formular a atuação que irão culminar em satisfazer uma necessidade. Portanto, sem motivo, não há atividade. Para esse autor, a atividade é definida como “os processos psicologicamente caracterizados, por aquilo a que o processo como um todo, se dirige coincidindo sempre com o objetivo ou motivo, que estimula o sujeito a executar a atividade.” (LEONTIEV, 2001).

Duarte (1993), descreve a atividade humana, como sendo uma atividade consciente, que se decompõe em ações, cujo sentido é dado pela relação do motivo com a atividade. Segundo ele “é isso que permite, ao mesmo tempo, um grande desenvolvimento da atividade e da consciência humana.”

Ainda segundo Duarte (2004) o indivíduo se faz humano, apropriando-se da humanidade produzida historicamente. Podemos dizer assim do papel do trabalho educativo, que tem como finalidade transmitir o conhecimento socialmente existente, bem como valorizar a transmissão da experiência num processo histórico-social. Aprendemos a ser humanos por intermédio das relações que estabelecemos com os outros, especialmente na medida em que nos apropriamos dos objetos da cultura e de toda riqueza material e intelectual construída historicamente. Diante disso, nos propomos a compreender o conceito de ser humano e como acontece a sua humanização, conforme Magalhães (2014):

O ser humano se humaniza em relação ao outro, no meio e em que vive, o que significa valorizar a atividade vital humana, o trabalho e o lugar desse ser humano nas relações sociais e no tempo histórico, ou seja, o ser humano aprende com as gerações anteriores e não para de modificar sua condição de vida e seu desenvolvimento. (MAGALHÃES, 2014, p. 29).

O conceito de ser humano é essencial para a compreensão dos pressupostos contidos na Teoria Histórico Cultural. Quando enxergamos o homem como um ser histórico social, podemos distinguir esse homem dos animais, nos sentidos em que este produz as qualidades humanas, através do trabalho. Os seres humanos se apropriam da natureza, numa relação dialética, na qual vai incorporando o gênero humano e transformando a natureza com a finalidade de atender a suas necessidades. Engels (2004) afirma que o trabalho é a condição básica fundamental, e até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

Tomando esse estudo, a respeito de como o homem vai engendrando suas ações, com o objetivo de atender suas necessidades, através do trabalho, podemos dizer que a estrutura do trabalho humano, pode dar bases para o trabalho educativo.

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: inicialmente, outras pessoas atuam sobre a criança, se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre as demais estão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta. (VIGOTSKI. 1995).

Podemos afirmar com base nos estudos de Magalhães (2014), que a Teoria Histórico-Cultural concebe o ser humano como produto da história, e, ao criar e desenvolver cultura, o ser humano desenvolve o conjunto de gestos adequados à utilização dos objetos, ou seja, deposita nos objetos as qualidades humanas. Tais aquisições humanas não são transmitidas a partir da herança biológica, mas a partir das qualidades humanas criadas e desenvolvidas

historicamente. Podemos dizer que as relações com outros seres humanos são fonte de desenvolvimento; a criança aprende a ser um ser humano a partir da relação que estabelece com outros seres humanos. Em outras palavras, ela se apropria da experiência humana acumulada ao longo da história.

Dessa forma, o trabalho pedagógico na educação infantil deve, pois promover esse desenvolvimento garantindo assim, às crianças, a apropriação desse processo. Facci (2004) nos diz que é necessário criar nas crianças as funções psíquicas que ainda não estão formadas, por meio dos conteúdos do conhecimento:

É necessário criar na criança premissas de desenvolvimento e as funções psíquicas que ainda não estão formadas. Isso pode ser realizado por meio de conteúdos do conhecimento. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. ( p.241)

Torna-se imprescindível compreender a profissão docente numa tentativa de superar os mitos colocados sobre ela. Arce (2001, p.170) traz uma imagem do professor de educação infantil, ao decorrer da história, como “(...) um personagem fortemente marcado por uma concepção de maternidade, educadora nata, rainha do lar, onde o seu papel educado está interligado ao ambiente doméstico, que é importante nos primeiros anos de vida”:

O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto, destacar que esse mito da mulher mãe e educadora nata exerce seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida dos indivíduos, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação em geral. (ARCE, 2001, p. 170).

Percebemos aqui o papel que a educação desempenha no processo de humanização do ser, uma vez que as crianças aprendem a ser o que são e o que virão ser em outras fases de sua vida. Por isso dependem das condições concretas em que vivem, e das relações sociais em que estão inseridas. Assim, conforme Saviani (1997) bem exemplifica, o que não foi garantido pela natureza ao nascer, precisa da ajuda do homem para ser produzido historicamente. Magalhães (2014) sintetiza o papel da Teoria Histórico Cultural:

A Teoria Histórico Cultural defende o papel da educação escolar é o de criar aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos. Para tanto, faz-se necessário que as condições de educação e de vida possibilitem às novas gerações o acesso à cultura historicamente introduzida pelos homens. A educação tem, portanto, um papel central no processo de formação do homem, ou seja, a transmissão/apropriação do conhecimento científico em

suas formas mais desenvolvidas, as quais são resultantes do processo histórico de transmissão da cultura humana. (MAGALHÃES, 2014, p. 55).

Apresentamos a seguir a contribuição da Teoria Histórico Cultural para a formação de professores da educação infantil, que conforme a reflexão de Campos (2008, p.4), configura-se como um grande desafio ainda a ver vencido, uma vez que essa etapa da educação básica necessita de professores que percebam o papel indissociável do cuidar e educar, bem como as especificidades dessa faixa etária, que dependem de profissionais cuidadosamente bem preparados para condicionar o desenvolvimento das crianças..

## **2.2 – A contribuição da Teoria Histórico Cultural para a formação de professores da educação infantil**

A infância, como a conhecemos atualmente é uma construção recente, que data dos últimos duzentos anos (ÀRIES, 1978). Muito se tem discutido sobre o fato de que a infância é uma construção histórica e social (ÀRIES, 1978; VYGOTSKY, 1995; LEONTIEV, 1988).

Apesar dos inúmeros conflitos vivenciados no século XX, temos um século de ascensão quanto ao reconhecimento dos direitos dos cidadãos, representando conseqüentemente um avanço na sociedade. Mello (2007) nos fala da progressão quanto aos direitos das mulheres, dos idosos, das minorias étnicas, das pessoas que são público alvo da inclusão e das crianças.

Mas conforme nos alertava Marx (1962) de que ainda vivemos na pré-história humana, podemos constatar através da literatura existente, que o direito à infância ainda não foi consolidado, uma vez o universo das crianças de zero a cinco anos de idade não tem vagas garantidas nas instituições de educação infantil e nem desfrutam de um atendimento de qualidade, que possa estimular o seu desenvolvimento.

Passados vinte anos da promulgação da lei maior da educação, LDBEN nº 9394/96, o Brasil vive um momento efervescente de ideias e debates acerca da efetivação dos direitos das crianças, bem como uma clareza quanto ao papel fundamental do professor qualificado, que tenha a competência de mediar as experiências da criança pequena de modo a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento e aprendizagem, a autora Ortiz (2007) fala que “ O professor de educação infantil, faz a mediação entre a criança e suas diferentes linguagens para aprender sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca.”

Mesmo tendo um cunho educacional, delimitado pelos marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN – Lei nº 9394/96, a educação infantil ainda precisa

avançar no sentido de ocupar o seu lugar de direito na Rede Municipal de Ensino de Catalão. Ainda que os critérios de matrículas não são definidos pela situação sócio-econômica das famílias ou com a condição da mãe trabalhadora, também não há vagas para todas as crianças que necessitam desse atendimento. Assim, conforme informação da SMEC (2015) apenas 30% das crianças de zero a três anos de idade estão nas creches municipais.

Apesar do avanço da legislação, as práticas pedagógicas direcionadas às crianças de zero a três anos de idade ainda estão pautadas em atividades que pouco tem contribuído para o desenvolvimento psíquico da criança. Para Mello (2000), os três primeiros anos da vida da criança, é o período de mais rápido desenvolvimento, tanto físico como psíquico e para que este desenvolvimento aconteça, é necessário estabelecer uma relação de cuidado e educação, desde o início de vida.

Tomamos assim, segundo os pressupostos contidos na Teoria Histórico-Cultural que o atendimento à criança de zero a três anos possui especificidades que precisam ser contempladas na prática pedagógica, direcionada ao desenvolvimento das funções psíquicas. Para Vigotski, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionadas desde o primeiro dia de vida criança. É nesse sentido que Vigotski (2001) explica que:

A aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento (...). É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. (p.334)

O autor concebe que desde o nascimento da criança, ela passa a fazer parte de uma história e de uma cultura, que vão sendo assimiladas através de um processo de interação, o que na creche não acontece apenas na interação adulto-criança, mas também na relação criança-criança. Assim, as atividades direcionadas às crianças de creche devem ser planejadas e propiciadas situações onde as crianças possam vivenciar experiências, fundamentadas numa tríade: cuidar, educar e o brincar.

Entendemos aqui, que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança e Vigotski (2007) confirma essa afirmação. O autor coloca que o brincar é uma atividade que estimula a aprendizagem pois cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, uma vez “[...]No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.” (VIGOTSKI, 2007, p. 137).

Para Vigotski (2007), o brinquedo é como uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. É na brincadeira que acontecem as maiores aquisições de uma criança, e são elas que se tornarão, no futuro, seu nível básico de ação real e moralidade.

Nessa perspectiva, Mello (2007, p. 85), “a creche e a escola da infância, podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas.” Segundo a autora, é neste espaço, intencionalmente organizado, com as condições adequadas de vida e educação, que poderão ser garantidas a máxima apropriação das qualidades humanas, que são externas ao sujeito e que serão adquiridas ao longo das interações vividas coletivamente, através da atividade.

Mas este não é o quadro que típico das escolas da infância, onde muitas vezes as crianças que lá são matriculadas (quando há vagas), são entregues à equipe profissional, sendo que a maioria dos pais não visualizam esse espaço como um lugar tempo de descobertas e aprendizagem, mas sim um espaço onde a criança poderá receber uma alimentação adequada, o banho, o repouso, a guarda, a proteção e a escolarização. Claro, que a criança que frequenta a creche precisa sim, de muitos cuidados, mas também se faz necessário um trabalho pedagógico direcionado ao educar, como forma da criança ter uma percepção de si mesma e dos outros. Entendemos que a concepção de Educação Infantil modificou nos últimos anos, porém o que assistimos ainda é uma visão distorcida do que seria realmente esse tempo da infância e o papel da professora creche.

Com a Teoria Histórico-Cultural, temos um novo conceito de criança, como um ser forte e capaz de aprender, que participa de um intenso processo de humanização do zero aos cinco anos de idade. Segundo Mello (2007), pode-se definir da seguinte forma:

O processo de humanização se constitui na relação dialética entre apropriação e objetivação. Numa breve definição desses conceitos e pensando a dinâmica da educação infantil, podemos entender a apropriação como assimilação da experiência humana e a objetivação como a expressão ou a produção da cultura que se torna possível a partir da apropriação da experiência humana. (MELLO, 2007, p. 101.)

O processo de humanização é um processo de formação das qualidades humanas. Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem e sua humanidade são produtos da História criados pelos próprios seres humanos, no decorrer de suas vivências. Marx (1962), percebeu essa natureza social e histórica do homem, fazendo uma análise teórica da sua natureza. Portanto para se apropriar das qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura humana, nas

palavras de Marx (1962) é necessário que as novas gerações se apropriem também dos objetos da cultura, aprendendo a utilizá-los conforme a sua utilização social, através da mediação com seres humanos mais experientes.

Para Leontiev (1978), as aquisições humanas não acontecem naturalmente, mas sim numa relação de interação e comunicação com outros seres humanos. Nas palavras do autor:

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 estão 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 numa relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros 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, 1978, p. 272).

Quando compreendemos como se dá esse processo de humanização, nos é possível pensar, ancorados nas obras dos principais autores colaboradores da Teoria Histórico-Cultural como se dá a aprendizagem das crianças pequenas em especial, as crianças de creche e qual é o papel do professor. Através desses pressupostos, a imagem da criança que emerge, é uma criança que desde muito pequena é capaz de explorar espaços e objetos que a rodeiam, estabelecendo relações com as pessoas que as rodeiam. (MELLO, 2007)

Para Arce (2007), a criança é um sujeito de direitos que merece desenvolver-se em ambiente próprio sem a intervenção de nenhum fator que possa comprometer o seu desenvolvimento. Para a autora, é papel da educação infantil:

Sem embargo, a educação tem como função acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a espontaneidade da criança, tendo o mínimo possível de intervenção neste processo. Além disso, o professor deve oferecer atividades diversificadas na instituição de educação infantil a fim de que as crianças possam desenvolver suas capacidades criativas. É principalmente através das brincadeiras que elas internalizarão seus conhecimentos, reproduzindo e interiorizando as relações e atividades dos adultos de forma lúdica, tentando entender as diferentes situações. (ARCE, 2007, p. 17).

Porém não podemos cometer o equívoco de pensar que o processo de desenvolvimento da aprendizagem pode ser antecipado, numa preparação para se adentrar o mundo do ensino fundamental, transformando a criança em escolar e promovendo um encurtamento da infância.

Segundo Arce (2007), cabe ao professor da creche, atuar como um mediador entre as crianças do conhecimento, ofertando a elas um tempo e um ambiente, rico, agradável, com

brinquedos, garantindo a interação da criança com seus pares ou mesmo sozinhas, oportunizando momentos de aprendizagem. Tomando o RCNEI (1988) como direcionamento, podemos pontuar que:

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (BRASIL, 1998, p. 43).

Ainda neste mesmo documento temos:

Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1988, p. 30).

Comprendemos assim, que a formação de professores deve garantir um espaço de reflexão e compreensão do sentido do trabalho docente. Procuramos neste item, apresentar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com a educação de crianças pequenas, tomando a instituição educativa como o local para o desenvolvimento das funções psíquicas e o professor como mediador da relação de apropriação do conhecimento de mundo.

### **2.3. Informações breves sobre a criação da educação infantil em Catalão/GO**

Em Catalão – GO, a educação infantil não nasceu diferente da história do restante do país. Em suas origens, as instituições destinadas à guarda e cuidados da criança pequena, nasceram da iniciativa de caráter assistencial e filantrópico, com o objetivo de resguardar as crianças carentes, filhas das mães trabalhadoras que estavam inseridas no mercado de trabalho.

A educação infantil em Catalão/Go, município do sudeste goiano, foi estruturada como em muitos municípios brasileiros. Inicialmente, com creches filantrópicas, mantidas pelas igrejas católica e evangélica, como a Creche São Francisco de Assis (1978); Creche São Sebastião (1979) e Creche Recanto Infantil (1982), mantidas através de doações do comércio local, pelas associações religiosas e depois, com a parceria da prefeitura Municipal. A primeira creche fundada pelo poder público municipal data de 1980 (Creche A). A partir daí

outras creches foram fundadas, na periferia da cidade, para atender crianças carentes (Ver Tabela 04). Nesse momento, a finalidade era acolher, alimentar, proteger e cuidar de crianças carentes, filhos de mães solteiras, na maioria das vezes, ou de empregadas domésticas. Nessas instituições de ensino, muitas vezes a professora era a profissional responsável por todos os afazeres, como por exemplo, limpar o ambiente, fazer o lanche, dar banho nas crianças, alimentar, colocar para dormir, etc. As crianças ficavam nesse espaço, muitas vezes cedidos pela própria igreja, sem uma infraestrutura e organização pensadas para o pleno desenvolvimento motor e psíquico dos pequenos.

Nesse momento, a ideia acerca de infância e educação infantil, se baseavam na concepção de criança enquanto ser que precisava ser cuidado. As mães precisavam trabalhar fora para complementar a renda da família e necessitavam de um local para deixarem seus filhos.

As atividades pedagógicas, quando existiam, não passavam de tarefas mimeografadas ou feitas a mão livre pela profissional (voluntária ou contratada por alguma entidade religiosa e filantrópica), sem um planejamento prévio ou uma unidade metodológica e descontextualizadas, com práticas baseadas em datas comemorativas, com a finalidade de distrair ou vencer a jornada diária na instituição. Após a promulgação da LDB nº9394/1996, houve um tempo de adequação, para que tais instituições de educação infantil pudessem se estruturar, fisicamente e quanto ao pedagógico, com a contratação de professores formados, conforme os novos paradigmas, com uma visão da criança pequena como sujeito de direitos e a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

A última creche fundada pelo poder público municipal data de 2013 (Ver Tabela 04), segundo dados da SMEC. A partir de 2001, as creches saem da alçada da Secretaria de Assistência Social e passam a fazer parte da coordenação da SMEC.

O recorte histórico da pesquisa é de 2005 a 2015, um período de dez anos, por compreendermos que neste tempo, as creches mantidas pelo poder público já haviam saído do âmbito da assistência social e passaram a fazer parte da administração e coordenação da Secretaria Municipal de Educação. Já haviam vencido o tempo de adequação previsto na LDBEN nº 9394/1996 e esses espaços educativos eram ocupados por diretores, coordenadores e professores graduados. Um outro aspecto importante referente à Educação Infantil no âmbito político é que, atualmente, a responsabilidade para o funcionamento das creches e pré-escolas é regulada pelo município e que, segundo projeto governamental, deverá a partir de

2007 receber da União uma verba para este nível educativo que até 2006 não lhe era destinada (FUNDEB).

Mesmo tendo um cunho educacional, delimitado pelos marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN – Lei nº 9394/96, a educação infantil ainda precisa avançar no sentido de ocupar o seu lugar de direito na Rede Municipal de Ensino de Catalão. Ainda que os critérios de matrículas não são definidos pela situação socioeconômica das famílias ou com a condição da mãe trabalhadora, também não há vagas para todas as crianças que necessitam desse atendimento. Assim, conforme informação da SMEC (2015) apenas 30% das crianças de zero a três anos de idade estão nas creches municipais.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2015, identificamos que no Brasil, as matrículas diminuíram em todas as etapas de ensino, menos na creche, que atende as crianças até os 3 anos de idade. A idade mais crítica é de quatro anos, 690 mil crianças não são atendidas, e 17 anos, em que 932 mil adolescentes deixaram os estudos. O censo mostrou que a pré-escola, voltada para crianças de quatro e cinco anos, teve uma redução de 1% de matrículas em relação a 2014, passando de 4,96 milhões para 4,92 milhões, aproximadamente. Foi a primeira queda desde 2011. Já a creche, que atende às crianças com até 3 anos, foi a única etapa regular que apresentou aumento nas matrículas, 5,2% a mais que em 2014. O número de crianças atendidas passou de 2,9 milhões para 3 milhões aproximadamente. O número vem crescendo desde 2010. A maioria das creches está na zona urbana cerca de 76,3% e 40,7% são privadas, a maior participação da iniciativa privada em toda a educação básica. Sendo que no Brasil há cerca de doze milhões de crianças na idade de zero a três anos de idade, entende-se que não há vagas nas creches para um universo de nove milhões de crianças. É um dado assustador. (Censo Escolar, 2015).

Fundamentada nas discussões anteriores, apresentamos no próximo capítulo o caminho da pesquisa, o percurso metodológico.

### **CAPÍTULO III – O PERCURSO METODOLÓGICO**

Passamos agora, a uma exposição do percurso da pesquisa, pensando inicialmente o que deflagrou o interesse pela pesquisa, bem como a busca por um referencial teórico que desse sustentação ao trabalho. Nesse momento, nos inquietamos com as dificuldades vivenciadas diariamente pelas professoras de creche, com relação à sua formação para o desenvolvimento de um trabalho de atendimento que refletisse os ideais pregados nos marcos legais referentes à educação infantil. E a busca, por outros trabalhos que nos ajudassem refletir melhor sobre a concepção que as professoras de creche têm em relação ao seu trabalho.

Esse conflito gerou em nós pesquisadores, uma quebra da estabilidade, um afastamento das ideias pré-concebidas a respeito de como o trabalho com a educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Catalão está estruturado. Foi um momento de afastamento, de dedicação, de estudo do referencial teórico, procurando entender a forma como o profissional da educação infantil é visto ao longo da história no Brasil e como se estabeleceu em Catalão – GO.

A pesquisa foi sendo delimitada no Curso de Mestrado em Educação UFG – Regional Catalão, em 2015, passando pelos trâmites legais e pelos contatos pré-agendados com a Secretaria Municipal de Educação de Catalão (SMEC) e pela equipe pedagógica das creches A e B. Assim, demos início à pesquisa, após a definição das instituições escolares e da escolha dos professores que atendiam aos pré-requisitos das entrevistas, os quais deveriam ser pedagogos, professores dos agrupamentos de berçário e maternal e ter uma experiência na educação infantil municipal de no mínimo, cinco anos. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), buscamos a coleta de dados que atendessem aos objetivos da pesquisa, através da entrevista semiestruturada. Durante três dias, nos períodos matutino e vespertino, visitamos as creches A e B, realizando as entrevistas com nossos sujeitos da pesquisa. Foi um momento interessante de troca, diálogo, de reflexão dos próprios conceitos, de interação entre pesquisadores e professores.

Delimitamos a seguir, o caminho percorrido com a finalidade de identificar os sujeitos da pesquisa e a construção dos dados.

### **3.1- O caminho da pesquisa**

A trajetória metodológica percorrida para o desenvolvimento da pesquisa nos levou a definir um referencial teórico e os métodos de investigação com a finalidade de compreendermos como se realiza uma pesquisa em ambiente educacional.

Nesta pesquisa, nossas ações nos levam a uma aproximação com a realidade, de maneira consistente e consequente. Concordamos com Gatti (2007, p. 57) quando esta afirma que pesquisar “é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos”. A autora enfatiza que só existe pesquisa quando o pesquisador estiver consciente e atento aos modos específicos de se situar a pesquisa, ou seja ter clareza e domínio metodológico.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada nos referenciais da Teoria Histórico-Cultural. Nossa preocupação será com aspectos da realidade educacional, que nos permitem centrar nossa atenção e compreensão na dinâmica as relações sociais.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Segundo Deslauries (1991, p. 58) “O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas ações”.

Para as autoras Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa permite que o pesquisador tenha um contato direto com sua fonte direta de coleta de dados:

[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11)

Assim, nos dedicamos à pesquisa.

### **3.2 – Relevância da pesquisa – o balanço da produção**

Ao darmos início ao percurso metodológico da pesquisa, procuramos realizar uma revisão bibliográfica nos sites digitais, buscando por artigos, teses, dissertações e livros, que

se aproximassem da nossa temática de pesquisa. Nosso intento era conhecer as produções acadêmicas que versavam sobre a formação continuada de professores da educação infantil, especificamente os de creche tendo como referencial a Teoria Histórico-Cultural, que aponta a criança como capaz de aprender desde o seu nascimento, na relação com a cultura mediada por parceiros mais experientes. ( LEONTIEV, 1978)

No levantamento bibliográfico, que também é uma forma de aprimoramento dos estudos, utilizamos as palavras-chaves: Educação Infantil; Formação Continuada: Teoria Histórico-Cultural. Entre os trabalhos encontrados, selecionamos aqueles que se aproximavam do nosso objeto de estudo

Na tabela 1.0 apresentamos os resultados da busca e a quantidade de trabalhos encontrados, em conformidade com as palavras chaves.

**Tabela 1** - Tabela 1.0- Relevância da Pesquisa: Levantamento bibliográfico

Banco de dados	Descritores	
	Formação continuada Educação Infantil	Formação continuada; Educação infantil; Teoria Histórico-cultural
CAPES	89	39
GT's da ANPED	69	01
BDTD	112	41

**Fonte:** Bancos de dados digitais CAPES, ANPED, BDTD (2005 a 2015)

Nos sites da ANPED anual, no período de 2005 a 2015, que corresponde à 28<sup>a</sup> a 37<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, encontramos 68 trabalhos referentes à formação continuada na educação na Educação Infantil, o trabalho com os bebês e a Teoria Histórico Cultural. Procuramos no GT 07 que corresponde à educação de crianças de 0 a 6 anos e no GT 08 que diz respeito à formação de professores. Encontramos os seguintes resultados:

**Tabela 2 – GT's da ANPED**

Ano	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005
GT 07	07	06	04	09	05	02	02	02	02	05	05
GT 08	08	06	01	00	02	04	03	01	06	05	00

Fonte: Organizado pela autora.

Observamos que os trabalhos apresentados nos GT's da ANPED, há um número pequeno direcionados à reflexão da formação continuada de professores da creche.

Entre os trabalhos encontrados, nos sites digitais da CAPES e BDTD acima elencados, destacamos para estudo e análise as Teses de Doutorado e as Dissertações de Mestrado de Almada (2011), Bissoli (2005), Duarte (2013), Gamba (2009), Magalhães (2014), Marco (2014), Raupp (2008), Ribeiro (2009), Silva (2008) e Octaviani (2003).

Por entendermos que podem enriquecer a nossa pesquisa com os resultados apresentados, esse mergulho no levantamento bibliográfico, foi de fundamental importância para visualizarmos qual é a relevância da pesquisa e o que ela pode contribuir, com algo novo, para o que foi produzido, em termos de conhecimento aos estudos da formação continuada na educação infantil.

O que encontramos?

A tese de doutorado de Almada (2011), intitulada “A formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural”, faz um percurso interessante nos processos de apropriação e objetivação das políticas concernentes à formação do professor de educação infantil, no curso de Pedagogia de um centro universitário, localizado na cidade Imperatriz – MA. O autor utilizou a Teoria Histórico-Cultural, como o referencial teórico, concebendo o desenvolvimento humano decorrente das apropriações e objetivações realizadas pelo sujeito, baseando-se nos trabalhos de Vigotski e Leontiev. Sua principal categoria de análise foi o trabalho. Através dos dados coletados, chegou aos resultados da análise, verificando que falta ao curso de Pedagogia em Imperatriz – MA uma concepção definida de criança e educação infantil, levando os professores à adoção de práticas voltadas mais para um sentido de escolarização, subsidiada por teoria que fundamente a educação desenvolvente, como é o caso da Teoria Histórico-Cultural.

O trabalho de doutorado de Bissoli (2005), “Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural” traz contribuições à nossa pesquisa no sentido que faz uma caracterização a respeito de como o processo educativo intencional e sistematizado, baseado no conhecimento das regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, contribui para a formação da personalidade infantil. Esta tese tem por objeto a formação da personalidade da criança, de acordo com os postulados da Teoria Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski. Neste trabalho, busca-se compreender as regularidades do desenvolvimento da personalidade infantil, com o objetivo de contribuir para que a prática educativa esteja permeada pela consciência, por parte dos professores, de que sua atuação intencional e sistematizada pode influenciar positivamente tanto a formação das

capacidades psíquicas como, e como consequência, a formação da personalidade. Busca compreender quais são os elementos da prática educativa — como momento privilegiado de relações sociais nas quais a criança se insere — capazes de contribuir para o seu desenvolvimento amplo, considerando-a em sua historicidade e concreticidade.

Prosseguindo, em sua Dissertação de Mestrado, Duarte (2013), com sua pesquisa intitulada “Formação continuada: professores da educação infantil da Rede Municipal de Catalão – GO” faz uma investigação sobre as concepções de formação continuada expressas pelos gestores e por professores da Educação Infantil. A luz da Teoria da Atividade, de Leontiev, a pesquisadora busca refletir sobre a necessidade e os motivos da formação continuada apontadas nas falas dos gestores e dos professores. A contribuição deste trabalho diz respeito à nossa pesquisa, no sentido que apresenta dados de uma contextualização histórica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Catalão, no período de 2000 a 2015.

A contribuição significativa de Gamba (2014), com sua Dissertação de Mestrado “Formação Continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil”, teve como objetivo principal verificar as percepções de professoras da educação infantil acerca dos descompassos entre sua formação inicial e continuada e a sua prática efetivamente realizada. A conclusão deste estudo se refere que os cursos de formação de professoras ainda não contemplam os conteúdos essenciais para uma prática docente a favor das especificidades da criança. Neste trabalho, a pesquisadora defende que a formação docente voltada para a educação infantil deve privilegiar conhecimentos de diferentes áreas capazes de orientar ações pedagógicas voltadas ao pleno desenvolvimento da criança, buscando a efetivação de suas múltiplas possibilidades e capacidade de aprender. Sob esta perspectiva, o processo de formação de professores da educação infantil, abrange a infância, envolve educar cuidando e cuidar educando, reconhecendo as necessidades individuais e respeitando as diferenças sociais, históricas e culturais das crianças.

Com Magalhães (2014), temos uma aproximação de um resultado de uma pesquisa sobre “Implicações da Teoria Histórico-Cultural na Formação dos Professores da Educação Infantil realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina-PR”, com a participação de oito professoras atuantes com crianças de zero a cinco anos de idade. Teve como objetivo principal compreender possíveis transformações na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa a partir do estudo da Teoria Histórico-Cultural, partindo da seguinte hipótese: a educação é uma objetivação da esfera da atividade não

cotidiana, da esfera complexa da atividade humana. Portanto, é uma atividade que exige reflexão, intenção, fundamentação teórica. No entanto, a lógica que tem orientado o trabalho docente é a lógica do cotidiano.

Marco (2014) em sua Dissertação de Mestrado, intitulada “Percepções de professores de escolas públicas, de educação infantil. Acerca de sua formação e prática educativa: O caso de Medianeira/PR”, visa compartilhar os estudos realizados em pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília, São Paulo. Foi delimitado como o objetivo principal destes estudos, verificar nas percepções de professoras de Educação Infantil acerca dos descompassos entre sua formação inicial e continuada e sua prática efetivamente realizada. O problema de investigação foi: quais as percepções de professoras de escolas públicas de Educação Infantil de Medianeira/Paraná, acerca de sua formação inicial e continuada? A base teórica utilizada para a revisão bibliográfica voltou-se, especialmente, para os estudos da Teoria Histórico-Cultural. Também trouxemos outros autores contemporâneos que destacam o valor da formação docente no trabalho com a criança pequena e os impactos das aprendizagens decorrentes dessa formação para suas práticas pedagógicas. Defendemos que a formação docente voltada à Educação Infantil deve privilegiar conhecimentos de diferentes áreas capazes de orientar ações pedagógicas voltadas ao pleno desenvolvimento da criança, buscando a efetivação de suas múltiplas possibilidades e capacidade para aprender.

Raupp (2008) traça uma pesquisa teórico-bibliográfica no campo científico da Educação. Objetiva examinar e analisar como tem sido entendida a formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil na produção científica portuguesa e brasileira no período de 1995–2006. A partir da década de 1990, uma série de críticas advindas da esfera científica direciona-se tanto às políticas para a formação docente quanto às produções científicas da educação, entre as quais a Educação Infantil. Estas críticas incidem, sobretudo, sobre o esvaziamento do conteúdo da escola e também do próprio conhecimento na formação de professores. A pesquisa possibilitou demonstrar que as definições políticas de cada país, no campo da educação das crianças de 0 a 6 anos, geraram a maioria das concepções de formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil nas produções científicas portuguesas e brasileiras analisadas, evidenciando que o percurso dessa formação é resultado da articulação de tempos e influências; que as concepções de formação presentes nas produções científicas dos dois países apresentam diferentes conceitos, tendo a maioria deles, no entanto, os mesmos aportes epistemológicos reveladores de uma formação centrada

no “cotidiano em si”, cujo significado se expressa no “esvaziamento do conhecimento” nessa formação e se objetiva na “desintelectualização” tanto das educadoras de infância portuguesas quanto das professoras de Educação Infantil brasileiras.

O que nos interessa em Ribeiro (2009) diz respeito ao que esta autora pesquisou nas relações constituintes do processo de apropriação-objetivação do mundo da cultura humana pela criança na Escola da Infância sob o olhar do Enfoque Histórico-Cultural. Ao entender a professora como responsável pela organização dos espaços, dos materiais e do tempo das crianças na escola, a pesquisa contemplou as concepções das professoras, concepções estas norteadoras de suas intenções, falas, atitudes e de suas práticas pedagógicas. As percepções infantis acerca das situações pedagógicas vivenciadas na Escola da Infância também serviram de indicadores na análise dos dados. Esta dissertação se configura em consonância com um olhar teórico que entende a criança como capaz de aprender desde muito pequena, contribuindo para a construção de um olhar voltado à criança pequena e favorecendo a reflexão acerca da Educação Infantil como elemento propulsor da formação humana plena nas crianças.

Silva (2008) em sua pesquisa “Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural” buscou investigar se as ações educativas estão promovendo o cuidar e o educar, considerando a ligação imprescindível entre eles, para a promoção do desenvolvimento psicológico das crianças menores de três anos, à luz dos preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Entende-se que se faz necessário aprofundar a reflexão acerca da educação infantil, a visão do assistencialismo x ensino e demais discussões em voga no momento, para que, assim, se possa contribuir para o processo de consolidação da educação infantil como segmento educacional promotor do desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades para todos os indivíduos, desde a infância.

Finalizando nossa revisão bibliográfica, trazemos Octaviani (2003) que em seu trabalho de Doutorado, “As concepções de “educar” das profissionais de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural”, com o objetivo de caracterizar as concepções de “educar” norteadoras das práticas das profissionais de uma creche municipal, constitui-se como um ponto de partida na proposição de ações de formação continuada necessárias às profissionais da educação infantil, tendo em vista as qualidades do atendimento oferecido nessas instituições.

Selecionamos esses pesquisadores, por compreendermos que as referidas pesquisas estão em consonância com a nossa, devido às palavras chaves, norteadoras das pesquisas serem as mesmas: Educação Infantil; Formação Continuada; Teoria Histórico-Cultural.

### **3.3 – Os sujeitos da pesquisa**

Neste tópico, descrevemos como foi feita a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa. A definição dos sujeitos da pesquisa, não aconteceu de forma aleatória. Após os primeiros contatos, com os coordenadores pedagógicos da SMEC, depois com os gestores das creches A e B, para apresentação da pesquisa, passamos ao momento de visita para conhecer os espaços físicos e conseqüentemente, os profissionais que ali atuavam. Do total de trinta professores dos agrupamentos de berçário e maternal, das Creches A e B, passamos à identificação dos participantes da pesquisa, que deveriam atender aos critérios pré-estabelecidos, a saber: ser efetivo, formado em Pedagogia e ter pelo menos cinco anos de experiência na educação infantil municipal. Apesar, de todos os profissionais se mostrarem receptivos à colaborar com a pesquisa, o número de sujeitos se reduziu a nove professores.

Nesse momento então, solicitamos aos professores uma autorização prévia dos participantes, mediante assinatura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nessa ocasião, também fornecemos esclarecimentos quanto ao estudo, seus objetivos, garantia de anonimato, informações sobre a entrevista, entre outros assuntos, pautados nos cuidados éticos preconizados pela Resolução nº 196 – 96, do Conselho Nacional de Saúde. (BRASIL, 1996b).

Após esse momento, marcamos as datas para a realização das entrevistas semiestruturadas. Vale ressaltar que a entrevista se consistiu “numa série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p.186).

Ao iniciarmos as entrevistas, esclarecemos que estas iriam ser gravadas, mas que preservaríamos o nome do sujeito no anonimato, utilizando um nome fictício. Perguntamos os dados pessoais dos profissionais por entendermos que informações de ordem mais geral, tendem a deixar o sujeito mais a vontade, conforme apresentamos na Tabela 3.0:

**Tabela 3** Dados pessoais dos sujeitos da pesquisa:

Nome	Agrupamento	Formação	Pós - Graduação	Anos de experiência
Adma	Maternal I	Pedagogia UEG	• Psicopedagogia; Métodos e técnicas de ensaio.	13
Agnes	Maternal II	Pedagogia UEG	-	25
Alice	Berçário I	Pedagogia UEG	• Educação infantil; Neuropedagogia.	21
Aline	Berçário I	Pedagogia CESUC	-	19
Amália	Berçário I e II	Pedagogia UNIUBE	• Psicopedagogia.	10
Amanda	Maternal II	Pedagogia UFG	• Educação infantil.	08
Andressa	Berçário II	Pedagogia UFG	• Educação infantil; Gestão escolar.	05
Anita	Maternal II	Pedagogia UFG	• Psicopedagogia; Educação infantil; • Alfabetização.	06
Antônia	Maternal II	Letras e Pedagogia UEG	• Métodos e técnicas.	12

**Fonte:** Dados coletados nas entrevistas (2016).

Identificamos que os participantes da pesquisa são nove professoras efetivas, do gênero feminino, pedagogas e pós-graduadas, com exceção de uma. As professoras têm uma média de idade de 44,8 anos, entre 37 e 62 anos de idade. Todas as professoras possuem uma experiência na educação infantil municipal de no mínimo cinco anos. Ressaltamos que os nomes das professoras são fictícios com a finalidade de preservar o anonimato dos sujeitos.

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, reconhecemos que o entrevistador precisa desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Segundo Ludke, André (1998, p. 35) “(...) esta estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança para que o informante se sinta a vontade para se expressar livremente”.

Dando prosseguimento à entrevista, partimos para os dados específicos, com a finalidade de adentrar no universo das concepções do sujeito, deixando as professoras expor seus pontos de vista acerca da sua compreensão por formação continuada na educação infantil, sua importância e o processo vivido por cada uma, nos últimos dez anos.

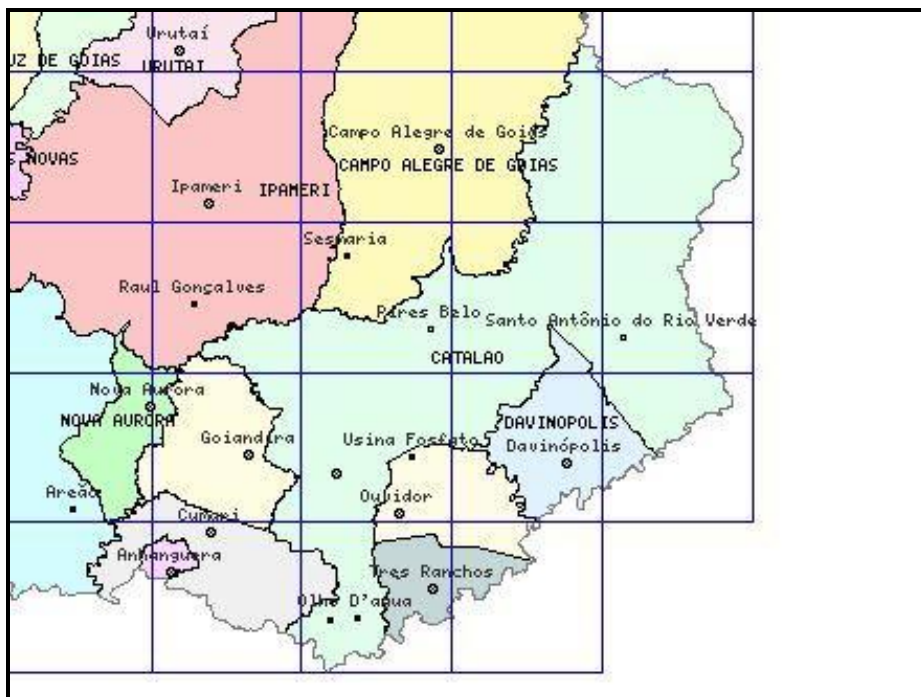
Para finalizar a entrevista, deixamos em aberto para que as professoras pudessem identificar e enumerar quais são os desafios enfrentados por elas no trabalho com as crianças de 0 a 3 anos de idade, quanto à efetivação de uma proposta de formação continuada e para que pudessem tecer algum outro comentário acerca sua atuação na educação infantil municipal, complementando ou mesmo, esclarecendo algum ponto de vista que julgassem relevantes.

Realizamos as entrevistas com os sujeitos das pesquisas, durante três dias seguidos, nos períodos matutino e vespertino, em março de 2016, quando tivemos a oportunidade de tomar conhecimento de temas que afligem as professoras da educação infantil, suas inquietações e suas dificuldades. Na pesquisa, optamos por utilizar o termo professora para designar os concursados atuantes nas creches da Rede municipal de Ensino de Catalão, uma vez que do universo de 150 professores no ano de 2015, todos pertencem ao gênero feminino.

Salientamos que estamos vivendo uma era de uma quantidade enorme de informações que são ofertadas diariamente através da internet, de revistas, jornais, e o professor precisa estar em contínuo aprendizado para que possa lidar com essa nova realidade. Faz-se necessário para que o professor tenha segurança ao desenvolver o seu trabalho pedagógico, através de uma formação contínua que permita a ele, refletir sobre o alcance da sua prática pedagógica.

### **3.4 – O campo da pesquisa – lugar e local**

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Catalão, que é um município brasileiro do sudeste de Goiás. Sua população, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, é de 100.590 habitantes, e conforme o PIB de 2015 ocupa o patamar de terceira maior economia de Goiás. Possui área de aproximadamente 3778 km<sup>2</sup>.



**Figura 01 - Mapa político de Catalão/GO**

**Fonte:** IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística/ 2015

O município de Catalão/GO possui uma economia diversificada ligada à agropecuária, indústria automobilística, comércio e mineração, com a presença de várias empresas multinacionais. O município de Catalão é considerado também, como um pólo educacional do sudeste goiano, por ter unidades de educação que vão do ensino infantil até o ensino superior. O município conta com várias escolas e creches, tanto na zona urbana como na zona rural, para o ensino infantil, fundamental e médio. No ensino superior, Catalão conta com duas universidades presenciais: uma regional da Universidade Federal de Goiás, criada em 28 de fevereiro de 1980 e o Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC), instituição privada, fundada pouco depois, em 1985. Em maio de 2016, a atual presidente do Brasil, Dilma Rousseff (PT), assinou um projeto de lei que cria mais cinco universidades federais (Catalão – GO, Jataí – GO, Delta do Parnaíba – PI; Norte do Tocantins – TO e, em Rondonópolis – MT). Segundo o Ministério da Educação, as novas universidades deverão se juntar às 63 existentes. A cerimônia de assinatura foi no Palácio do Planalto, em nove de maio de 2016 e o projeto será encaminhado ao Congresso Nacional, para que se transforme em Lei e emancipação das Universidades aconteça em 2017. A Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, passará a ser denominada Universidade Federal de Catalão.

A cidade de Catalão/GO conta também, com três polos universitários à Distância (Ead): Faculdade Anhanguera, Estácio de Sá e Unicat. No ramo dos cursos técnicos, Catalão possui sedes do SENAC, SENAI, ITEGO, Labibe Fayad e Instituto Federal Goiano (IFG), com a oferta de cursos voltados para diversas áreas: beleza, meio ambiente, informática, saúde, mecânica, elétrica, automobilística, mineração, artes, cênicas e outros.

Essas informações tem por objetivo, informar a situação econômica da cidade de Catalão, que tem uma arrecadação mensal estimada em um milhão de reais e o que isso reflete na esfera da educação municipal, em termo de investimentos pelo poder público.

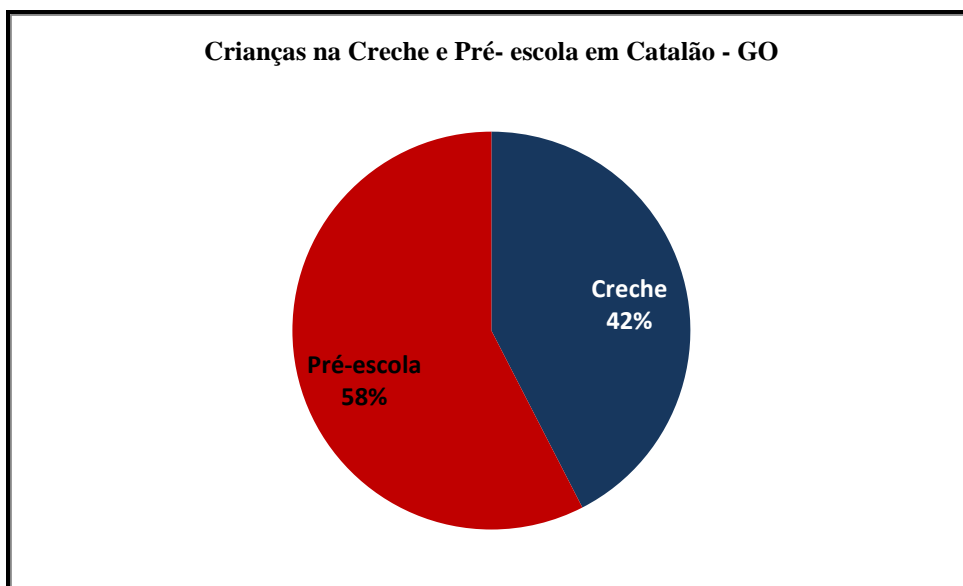
Dando prosseguimento ao estudo, fizemos um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação de Catalão – GO, com a finalidade de mapear as instituições de educação infantil que atendem às crianças de 0 a 3 anos e onze meses de idade, tomando conhecimento do ano de fundação de cada creche, bem como o número de agrupamentos e o número de professores de berçário e maternal, conforme apresentamos na Tabela 4.0:

**Tabela 4 - Ano de fundação das creches da Rede Municipal de Ensino de Catalão – GO**

Creche	Fundação	Agrupamento			Nº de professores
		Berçário	Maternal I	Maternal II	
A	1980	03	03	03	18
B	1991	02	02	02	12
C	1992	01	01	01	06
D	1995	02	02	03	14
E	1995	02	02	02	12
F	2003	03	03	03	18
G	2005	01	01	01	06
H	2008	01	01	01	06
I	2009	02	03	02	14
J	2009	01	01	01	06
K	2011	02	02	02	12
L	2013	02	02	03	14
M	2013	02	02	02	12

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Catalão – GO, 2015. Dados organizados pela pesquisadora.

A partir desse levantamento, conseguimos enumerar que a Rede Municipal de Ensino de Catalão, contava em 2015, com 13 instituições de educação infantil, para o atendimento de 0 a 3 anos. Excluímos nessa tabela as creches conveniadas, por não terem professores efetivos, e sim de contratos. Desse total, possui 24 (vinte e quatro) agrupamentos de berçário, 25 (vinte e cinco) agrupamentos de Maternal I e 26 (vinte e quatro) agrupamentos de Maternal II, o que garantiu um atendimento a 1.395 crianças de 0 a 3 anos de idade (corresponde a 30% do total de crianças em Catalão/GO) por 150 (cento e cinquenta) professores efetivos. Na pré-escola, as informações coletadas na SMEC, apontam para um atendimento a 1.592 crianças de quatro e cinco anos de idades, por um total de 77 professores efetivos. O que perfaz um total de 2.987 crianças matriculadas na educação infantil municipal, em 2015, conforme demonstrado no Gráfico 01:



**Figura 02 - Total de crianças matriculadas na educação infantil em 2015.**

**Fonte:** Organizado pela autora.

Utilizamos como critério de escolha das instituições, o ano de fundação. Optamos por escolher as duas creches mais antigas: uma em 1980 e a outra em 1991, conforme exposto na tabela 2.0. Ressaltamos que todas as professoras são efetivas e com uma experiência profissional superior a cinco anos de modulação na educação infantil municipal. Para a seleção das professoras utilizamos como critério o tempo de atuação (superior a cinco anos) e a formação em Pedagogia, por acreditarmos que esta habilita o professor ou a professora, para o trabalho na educação infantil. Nesse sentido, totalizamos nove professoras que serão as

participantes da pesquisa. Atendendo aos critérios pré-estabelecidos, iniciamos o trabalho com uma expectativa de encontrar nessas instituições um atendimento na Educação Infantil, com um nível de qualidade efetivada.

Em contatos previamente agendados com a equipe gestora das duas creches mais antigas, apresentamos a pesquisa intitulada “A concepção de formação continuada dos professores da educação Infantil em Catalão – GO- uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural”.

Realizamos duas visitas nas creches que denominamos de Creche A e Creche B. Na primeira visita, apresentamos a pesquisa para a diretora e a coordenadora pedagógica. Notamos uma preocupação quanto ao anonimato das entrevistas, uma vez que percebemos que estas não querem uma exposição negativa da instituição. Esclarecemos os objetivos e os aspectos éticos da pesquisa. No geral, as profissionais se mostraram muito atenciosas e receptivas. Neste dia também conheci o espaço físico das respectivas instituições – Creche A e Creche B.

A Creche A é a instituição de Educação Infantil mais antiga da Rede Municipal de Ensino de Catalão, ou seja, a que foi fundada em 1980. Está localizada em um bairro periférico da cidade de Catalão, de classe média. As crianças de 0 a 5 anos de idade que frequentam a creche, são em sua maioria, filhas de trabalhadores das indústrias, do comércio ou de funcionários públicos. Recentemente, a creche passou por uma reconstrução, onde o prédio antigo foi derrubado e uma nova sede foi construída, trazendo maior conforto e amplitude do espaço físico, contando assim com três salas disponibilizadas para o atendimento às crianças da faixa etária correspondente ao agrupamento de berçário, três salas para maternal I, três salas para maternal II, duas salas para jardim I e duas salas para jardim II, além de oferecer uma área para os atendimento administrativo, bem com uma biblioteca/brinquedoteca, um laboratório de informática, pátio coberto e área verde. Em 2015, contava com duzentos e noventa e uma crianças matriculadas nos agrupamentos de berçário a Jardim II. Neste ano, a creche contava com um total de vinte e duas professoras efetivas, sendo que dezoito atuavam nos agrupamentos de 0 a 3 anos. Dessas, apenas quatro possuem graduação em Pedagogia e uma experiência de 5 anos de trabalho com a educação infantil. Três destas professoras aceitaram participar da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que a quarta professora, não pôde participar por estar de Licença Prêmio.

A Creche B foi fundada em 1991, está localizada em um bairro periférico da Cidade de Catalão, de classe média baixa. As crianças de 0 a 5 anos de idade que frequentam essa instituição de Educação Infantil, são em sua maioria filhos de trabalhadores assalariados das indústrias do comércio, autônomos ou filhos de empregadas domésticas, com uma renda mensal em média de um salário mínimo. A Creche B funcionava até o ano de 2014, em uma sede antiga, com instalações um tanto quanto precárias, disponibilizando para o atendimento às crianças matriculadas de duas salas para o agrupamento de berçário, duas salas para maternal I, duas salas para maternal II, duas salas para jardim I e duas salas para Jardim II. Oferecia também um espaço improvisado para o funcionamento de secretaria e direção, bem como uma cozinha e despensa. Essa creche não contava com refeitório, nem sala de professores, nem brinquedoteca ou área verde. Havia um pequeno pátio, onde era reservado para a recreação das crianças maiores, com a sombra de uma árvore, um pula-pula e outros brinquedos para recreação infantil. Uma nova sede mais ampla está sendo construída anexa a Creche B, com previsão para ser entregue em janeiro de 2016, o que não aconteceu. No ano de 2015, a Creche B com um total de dezesseis professoras efetivas, atendendo a cerca de cento e noventa crianças matriculadas na educação infantil, sendo que doze atuavam nos agrupamentos de berçário e maternal. Dessas, sete são formadas em Pedagogia e trabalham há mais de 5 anos na educação infantil. Seis professoras aceitaram participar da pesquisa, mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a sétima não pode participar, por estar de atestado médico, com dengue.

Na segunda visita às creches A e B, procuramos conhecer as professoras dos agrupamentos de berçário e maternal, tendo assim a oportunidade de convidá-las a participar da pesquisa. Notamos uma boa aceitação por parte dos sujeitos, que se comprometeram a participar das entrevistas e assinar o Termo Consentimento Livre e Esclarecido, que ficou agendado para março de 2016. Assim de um total inicial de 150 (cento e cinquenta) professoras de berçário e maternal da Rede Municipal de Ensino de Catalão, esse número passou para 30 (trinta) das duas mais antigas e se reduziu a 09 (nove) professoras, devido aos pré-requisitos por nós estabelecidos para a participação no estudo.

### **3.5 – As entrevistas com os sujeitos**

De acordo com a Resolução nº 466/12, “toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)”

(BRASIL, 2012, p.152), de forma que, caso receba sua aprovação, possa ser iniciada em seguida a coleta de dados, conforme prevê a resolução. Então, como em princípio todas as pesquisas envolvendo seres humanos devem ser analisadas pelo Sistema CEP/CONEP. Esta pesquisa está inserida dentro de um projeto maior intitulado “Panorama da educação infantil no sudeste goiano: concepções, práticas educativas e políticas públicas”, cujo nº de aprovação no Conselho de Ética é CAEE 3938214.0.0000.5083.

A construção de dados se deu através da realização de entrevistas semiestruturadas com nove professoras, efetivas, graduadas em Pedagogia, que já atuam com a educação infantil municipal há mais de cinco anos. Identificamos que as nove professoras entrevistadas pertencem ao gênero feminino, com uma média de idade de 44,8 anos, formadas em Pedagogia pela UFG – Regional Catalão, UEG – Pólo Catalão (curso trazido pela Prefeitura de Catalão), pelo CESUC e UNIUBE.

Verificamos que todas as professoras, sujeitos da pesquisa, são pós-graduadas, conforme a Tabela 4.0. Acreditamos que por haver na Lei municipal Nº 2.872, de 18/11/2011, intitulada Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos profissionais do Magistério da educação Básica, da Rede municipal de Ensino de Catalão, algumas cláusulas que contemplam a busca pessoal do professor pela formação continuada com gratificação, através da apresentação de certificados obtidos com cursos de aperfeiçoamento profissional ou pós-graduações, existe uma procura por esses cursos rápidos, oferecidos por instituições particulares, feitos nos finais de semana já que a prefeitura não disponibiliza esse tempo de formação em serviço.

Art. 55 – Será concedida ao profissional efetivo da área da educação, em funções do magistério, com formação na área da educação, nos termos da legislação vigente, uma gratificação de titularidade, mediante a apresentação de certificado ou certificados de cursos de aprimoramento, aperfeiçoamento profissional, ou pós-graduação na área educacional, ou na área sua área de formação. (CATALÃO,2011, p.12)

Para o professor efetivo, a gratificação é de 20% sobre o seu salário base. Valor este, bastante significativo que incide o valor do salário base, daí a grande procura por tais cursos de pós-graduações.

Art. 57- A gratificação de titularidade será calculada sobre o vencimento básico do cargo do servidor, a razão de: de titularidade será calculada sobre o vencimento básico do cargo do servidor, a razão de: I-5% (cinco por cento), para o curso com duração de 180 (cento e oitenta) horas; II-7% (sete por cento), para um total igual ou superior a 360 (trezentos e sessenta) horas; III-10% (dez por cento), para curso ou cursos com um total igual ou superior a

720 (setecentos e vinte) horas; IV-13% (treze por cento), para curso ou cursos com duração total igual a 1080 horas (mil e oitenta) horas. V-20% (vinte por cento), para curso ou cursos com duração superior a 1080 ( mil e oitenta) horas. (CATALÃO, 2011, p.13)

Por essa razão, identificamos que a grande maioria das professoras efetivas possuem pós-graduações, devido ao interesse em receber a gratificação contemplada pelo Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede municipal de Ensino de Catalão (CATALÃO/GO. Lei nº 2.872, de 18/11/2011).

No capítulo IV, trazemos os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e apresentamos uma análise, segundo o referencial da Teoria Histórico-Cultural.

## **CAPÍTULO IV- RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS**

As entrevistas semiestruturadas, realizadas com nove professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Catalão nos forneceu dados que permitiram a realização de algumas reflexões acerca do processo de formação continuada vivenciado por elas enquanto funcionárias públicas, no período compreendido entre 2005 e 2015. O nosso propósito é identificar a concepção de formação continuada das professoras pesquisadas.

### **4.1 - A formação continuada e o trabalho na creche**

A Constituição Federal de 1988, situa a creche como direito da criança, opção da família e dever do Estado. Surgindo daí uma maior preocupação com a qualidade do atendimento, ofertado às crianças pequenas e às famílias, numa promoção da família.

Vários movimentos sociais, e a consequente, elaboração e promulgação de leis, que visassem dar um norte, uma garantia, um subsídio teórico e organizacional da Educação Infantil, foram sendo anunciados numa clara tentativa de situar a educação infantil, como um tempo de aprendizagens. Se antes, a figura da educadora da escola maternal, tinha a função de educar, zelando pela saúde da criança, providenciando alimentação e repouso, após a década de 1980, pontua-se ser necessário um profissional mais preparado para a realidade da creche, bem como adequá-los ao trabalho pedagógico intencional, através de uma formação inicial e continuada.

Qualidades como “ser mãe”, “ser mulher”, “gostar de criança”, cedem lugar a propostas mais elaboradas de profissionalização. Juntam-se às novas exigências pregadas pela LDBEN nº 9394/96 que uniformizou a nomenclatura de educadores para todos os profissionais da educação básica, de professore habilitados em nível superior ou formado por treinamento em serviço. (SAVIANI, 2000).

Assim mais do que uma necessidade, a formação continuada ou formação em serviço, mais do que uma necessidade se configura em um direito dos professores. Diante disso, cabe às Secretarias Municipais de Educação, garantir esse direito aos professores da educação infantil, através da oferta de uma proposta de formação continuada, em parceria com instituições públicas e privadas de ensino superior, bem como implementar um programa que seja articulado às necessidades e características específicas de cada realidade. (VOLPATO, 2005; MELLO, 2005.)

Segundo Volpato (2005) e Mello (2005), os documentos oficiais do MEC, tais como Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança (BRASIL, 2009), as Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) e os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998) estabelecem parâmetros de qualidade e condições dignas de atendimento à criança pequena, bem como uma ação mais consciente e comprometida ética e politicamente, que passa pela qualificação profissional do profissional da educação infantil.

Percebemos através das falas das professoras entrevistadas, que elas têm clareza nas suas afirmações, que a formação inicial não é suficiente para o trabalho pedagógico com as crianças dos agrupamentos de zero a três anos de idade, o que faz necessário alçar mão, buscar algo mais, uma complementação, uma atualização, um aperfeiçoamento através dos cursos, palestras e outros eventos que possam fornecer ferramentas para a efetivação de uma prática que contemple o mínimo para um atendimento de qualidade na educação infantil. Abaixo, trazemos trechos das entrevistas, em que elas exemplificam o seu entendimento sobre essa questão:

A princípio, a formação inicial é o curso de Pedagogia. Mas depois tem vários trabalhos que podem tá complementando essa formação inicial. Como na educação infantil, (...) que exige muito conhecimento. E como a gente vai adquirir esse conhecimento? Através dos vários cursos, as pós, as palestras, os simpósios, e até estudos que a gente pode fazer por conta própria. (ANDRESSA, 49, Berçário II)

Quando a gente termina a nossa graduação, a gente precisa procurar outros meios para desenvolver o nosso trabalho. Eu terminei minha graduação, eu não trabalhava ainda na Educação Infantil e aí, como eu fui concursada, comecei a trabalhar e procurei outros meios. (ADMA, 47, Maternal I)

Não basta só o curso de Pedagogia. Lá é muito corrido. Aprende muitas coisas, mas fica muitas coisas para trás, né? E quando você vai trabalhar pra fazer a prática mesmo, aí você vê, que o importante é isso aí, os conhecimentos que a gente adquire com a formação continuada. (ALINE, 62, Berçário I)

A formação continuada é os cursos que a gente pode fazer depois que termina a faculdade, que podem ser oferecidos, que está garantido pela LDB, que o município tem que garantir isso para o professor. E no momento, isso está muito falho. (AMANDA, 45, Maternal II)

Todas as professoras são unânimes em afirmar a importância da formação continuada, enquanto uma busca pessoal e coletiva para uma melhor qualificação e valorização do seu trabalho enquanto professora da educação infantil, bem como um direito garantido pela Lei 9.394 de 1996, que em seu artigo 69, determina ser uma obrigação do município ofertar meios

para que o profissional da educação básica possa conhecer as especificidades do seu trabalho e desenvolvê-lo com competência. Mas apesar dessa obrigação do município, o que percebemos é que na Rede Municipal de Ensino de Catalão, as professoras tomam para si, essa obrigação de procurar por cursos que lhe garantam essa formação continuada, conforme um trecho da fala da Professora Antônia (37):

Formação continuada para mim, é dar continuidade aos estudos, fazendo Pós-graduações. Inclusive eu fiz em Psicopedagogia, Educação Infantil e Alfabetização e Letramento. Tudo por conta própria mesmo. (ANTÔNIA, 37, Maternal II).

A formação em nível superior é a primeira condição para o trabalho com as crianças da educação infantil, que dará suporte à prática profissional do professor. Porém, Nóvoa (1995) destaca que, a formação do professor também inclui um trabalho de reflexão sobre a prática pedagógica, refletindo e discutindo suas experiências. Para o autor, só a formação inicial ou a certificação em especializações não basta:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos, ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

As professoras das creches municipais reconhecem a importância da educação infantil, como uma etapa que exige muitos conhecimentos. Uma valorização do tempo da primeira infância, como um tempo rico em aprendizagens, e que necessita de profissionais qualificados para desenvolver satisfatoriamente, ações que contemplem o aprendizado da criança. Tomando os pressupostos da Teoria Histórico Cultural, entendemos que o ser humano, diferentemente dos animais, não nasce com as capacidades de apropriação de meios do convívio social. O ser humano aprende esse convívio através da mediação dos adultos. O Papel do professor na educação infantil, assume uma importância muito grande, quando este se reconhece mediador do processo de aprendizagem da criança, quando este lhe apresenta um mundo inteiro de descobertas. Processo este bem reconhecido na entrevista da professora Adma (47), quando esta afirma da necessidade da formação continuada, para um ir além do básico, do cuidar:

A gente precisa muito da formação continuada, apesar que algumas professoras acham que não. Porque não podemos ficar paradas, temos que procurar outros métodos, tem que procurar o que não está dando certo. A Educação Infantil é o esteio, temos que começar desde o início, a cuidar direito da criança. (ADMA, 47, Maternal I).

Como bem evidencia, Kuhlman Jr. (1998), a educação infantil não se pode furtar à transmissão de conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida. Mas se faz necessário um cuidado especial, no sentido de não promover na esfera da faixa etária de zero aos cinco anos uma antecipação de conteúdos, com vistas a prepara para o ensino fundamental. Machado (1998) assinala que reivindicar uma formação continuada para os profissionais da creche, não pode significar, portanto, preparar os educadores para copiarem o modelo do ensino fundamental. As Professoras, nos falam um pouco sobre a importância dos conhecimentos teóricos como uma forma de estabelecer, um melhor atendimento à criança pequena:

A formação continuada é muito importante, porque “tendo” a teoria, fica mais fácil de colocar em prática e cada é algo mais que você...cada criança tem sua individualidade, cada criança tem a sua capacidade. Esses cursos “dá” uma direção para se trabalhar com elas. (AGNES, 46, Maternal II).

A formação continuada é uma forma de estar ajudando om professor que está ali, na sala de aula. É muito importante. Quanto mais você está em busca do conhecimento. É muito importante você estar se aperfeiçoando. (AMÁLIA, 41, Berçário I).

Quanto mais a gente vai aprendendo, tendo experiência, ajuda bastante, a gente vai além da prática também, buscando autores pra estar compreendendo melhor a educação infantil. A base da prática é a teoria. (ANITA, 39, Maternal II).

Percebemos nas falas apresentadas, que as professoras têm consciência que a formação continuada é necessária para o aprimoramento profissional e para a realização de uma prática pedagógica que tenha um alcance no desenvolvimento integral da criança de zero a três anos de idade.

Diante desse reconhecimento, anunciamos no próximo tópico, o caminho no que tange à organização do trabalho intencional do professor na creche.

#### **4.2 - A formação continuada e o planejamento pedagógico**

A educação infantil é apresentada nos documentos da legislação brasileira como a primeira etapa da educação básica, onde a prática pedagógica deve favorecer a construção do conhecimento das crianças de zero aos cinco anos de idade. Entendemos que é preciso pensar o conteúdo da atividade da criança diretamente integrado às suas condições de vida e educação.

Para Leontiev ( 1978), “ a criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm por intermédio a relação do homem aos

seres humanos.” Partindo daí o importante papel do adulto como mediador das relações da criança com o mundo.

A partir da teoria histórico-cultural percebe-se que o ser humano é produto do momento histórico, social e cultural de que está inserido. Nesse sentido, o seu desenvolvimento é considerado como resultado do processo de aprendizagem, tendo em vista que as experiências vividas pelo sujeito impulsionam seu desenvolvimento. Dessa forma, entende-se que a interação com o meio e com os outros indivíduos para as crianças são efetivamente importante e quanto maior a diversidade nas atividades propostas, bem como estimulação do mediador/facilitador mesmo à criança ainda muito pequena, mais rica será a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento infantil. Considerando, que desejamos que as crianças se apropriem das atividades humanas, da cultura mais elaborada, precisamos garantir no espaço da creche, que os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade estejam presentes.

A creche é o lugar onde os conhecimentos espontâneos podem e devem transformar-se em conhecimentos científicos. Mello (2007) aponta, que o aprimoramento do trabalho pedagógico, direcionado para o desenvolvimento da aprendizagem infantil, só atinge seus objetivos quando este acontece de modo intencional e planejado. O que Saviani (2003, p. 93), caracteriza como “ a escola tem uma função tipicamente educativa, ligada à questão do conhecimento, é preciso pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo.”

O planejamento das atividades com as crianças da creche, podem e devem acontecer no cotidiano do trabalho pedagógico. De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.196) cabe: “[...] ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los;” Assim compreendemos que o planejamento permite ao professor refletir sobre a sua prática e os meios para se alcançar seus objetivos.

Vigotski (2006, p. 109) destaca que a aprendizagem da criança tem início anteriormente à aprendizagem escolar, ou seja, “[...] toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Além disso, enfatiza que, primeiramente, devemos compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e, posteriormente, as características específicas desta inter-relação na idade escolar. “É uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2006, p.111).

Em conformidade com o estudo da Teoria Histórico Cultural, há de se pensar a educação infantil com uma finalidade que contemple o cuidar e o educar, culminando na obtenção da aprendizagem, a fim de que a criança se desenvolva integralmente. Sabemos que as atividades principais para a faixa etária de zero a três anos são: a comunicação emocional direta do bebê; a atividade objetual manipulatória e o jogo de papéis. Por isso, o docente deve ter uma formação qualificada, deve ter intencionalidade em suas ações, um conhecimento acerca do que planejar, ter uma organização temporal e espacial, além da rotina em sua sala de aula, a fim de que suas aulas tenham resultados positivos, que os alunos possam aprender e interagir, a fim de ir aprimorando seu desenvolvimento. Ribeiro (2009) destaca o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem:

Numa prática pedagógica voltada à formação e ao desenvolvimento integral humano em cada criança, a participação da professora na construção de uma rotina provocativa e interessante para as crianças constitui-se como elemento central no processo de aprendizagem, pois ela assume uma postura de observação e escuta, medeia e auxilia a formulação de estratégias para que as crianças as utilizem nas diversas situações de aprendizagem. (RIBEIRO, 2009, p. 135).

Diante dessa afirmação, compreendemos quão importante é a questão do planejamento pedagógico intencional para o trabalho com as crianças da creche, no qual o papel do adulto é o de mediador, em busca de aprendizagens que impulsionem o desenvolvimento da criança. Segundo Mello (2012) as professoras da creche assumem uma posição importante na organização do espaço, na proposição de atividades significativas, na coordenação das atividades, nas diferentes formas de ajuda que as crianças solicitam, na ampliação daquilo que as crianças fazem; mas a criança precisa realizar, ela própria, as atividades. A autora conclui que os processos de ensinar e de aprender têm natureza colaborativa, ou seja, são resultados da ação conjunta do professor com a criança.

Leontiev (1987) apresenta que já no primeiro ano de vida a conduta da criança começa a reestruturar-se, à medida que aparece um número cada vez maior de processos comportamentais, cujo surgimento deve-se ao fato da vida da criança transcorrer em condições sociais e da influência educadora das pessoas circundantes. A criança assimila os modos humanos elaborados socialmente, de ação com os objetos e as formas de comunicação humana começam a dominar a linguagem. Nesta criança, se formam também necessidades novas, especificamente humanas, as que são criadas por todo o seu modo de vida desde os primeiros dias de existência. A criança aprende a responder cada vez mais aos requerimentos do adulto, a subordinar-se à proibição, à compreender o elogio, o incentivo. (SILVA, 2008, p. 134)

Verificamos que no município estudado, as professoras da creche, não têm na instituição escolar, um local e um horário definido para a realização da Hora Atividade ou

Hora do Planejamento. Sendo assim, a organização do trabalho pedagógico é realizado individualmente, na residência da professora, conforme descrito abaixo:

O nosso Planejamento, no início do ano letivo, a gente faz a semana do Planejamento, que a gente junta com as nossas colegas, que a gente escolhe um “método” e as formas como vai trabalhar. Aqui na nossa instituição, o nosso Planejamento é semanal, a gente sempre junta no início do ano e faz o cronograma, Nós fazemos assim, toda semana uma professora faz o Planejamento, mas é discutido antes. Mas o nosso Planejamento é feito em casa. Nós não temos esse momento de fazer aqui na instituição. (ADMA, 47, Maternal I).

A gente procura bem estar trabalhando algumas coisas com eles, não deixando só o cuidar, a gente procura muito o educar, com eles. Trabalha com eles a disciplina desde pequenininho, a gente tenta trabalhar com eles na hora do banho, a questão de nomear as partes do corpo, várias coisas que a gente...tudo isso a gente coloca no Planejamento, a gente une as professoras, todas do Berçário e faz um Planejamento Geral no início do ano e vai continuando no decorrer do ano, nos encontros, em alguns dias que estão programados no Calendário. (ALICE, 39, Berçário I).

A gente segue a Rotina Diária de trabalho com os meninos. Não tem jeito de ser diferente, né. (ALINE, 62, Berçário I).

Olha, nós trabalhamos assim: nós somos três turmas de maternais, com duas professoras. Uma de manhã e outra a tarde. Uma professora fica encarregada de fazer o planejamento. O que eu acho muito importante, a gente trabalha as datas e o que vem, tipo um esquema, da Secretaria Municipal de Educação de Catalão (SMEC) para nós, e a gente acrescenta coisas da rotina diária do aluno, a higiene do dia-a-dia. (AGNES, 46, Maternal II)

Diante do exposto nas entrevistas, recordamos que em suas origens, essas instituições não eram consideradas espaços educativos por excelência, restringindo suas atividades ao cuidado básico de higiene, sono e alimentação, ancoradas numa concepção de desenvolvimento que o pressupõe como um processo natural, espontâneo e a-histórico. Esses dados que justificam a ausência do planejamento pedagógico e consequentemente do ensino sistematizado com as crianças de zero a três anos de idade, o que nos faz supor que apesar do que está posto na legislação e da discussão acerca do tempo da infância ser um tempo rico de aprendizagens, nem sempre o planejamento é visto como um instrumento relevante para a concretização do trabalho pedagógico, como afirma a professora do Berçário II:

A gente trabalha, o planejamento é semanal. Não precisa ser tão rigoroso, porque você tá trabalhando com criança, que tá começando agora. Aí, o que o currículo exige que você trabalhe além do cuidar. Você trabalha socialização, a interação, a coordenação motora, a linguagem oral, a visual. Então assim, você trabalha através de projetos, O projeto pode durar uma

semana ou menos, ou mais dias. Você não precisa estar preocupada de tá fazendo um Planejamento Diário e ter que fazer “aquele” Planejamento acontecer naquele dia, porque às vezes, não você tem a liberdade de estar, como eu posso falar, a realidade da criança, às vezes é uma. (ANDRESSA, 49, Berçário II).

Essa afirmação da professora nos fez recorrer a Mello (2002) para reforçar nosso entendimento acerca da importância do planejamento pedagógico das ações:

A função do adulto é, portanto, ser o organizador de experiências para garantir que estas respondam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Não é papel do educador, vigiar, cuidar, controlar, fazer pela criança, mas propor atividades atraentes, colocar a criança em condições de agir. Nesse momento, o educador é observador da atividade infantil, leitor das diferentes linguagens que a criança usa para comunicar suas necessidades e companheiro das brincadeiras e das atividades através das quais estabelece uma relação de carinho e cumplicidade com a criança. (MELLO, 2012, p. 14)

O que percebemos, é apesar das discussões acerca das especificidades da educação infantil, o olhar das professoras e dos gestores sobre essa etapa da educação básica se diferencia, conforme a importância que é dada em cada mandato político. No período compreendido entre 2005 e 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Catalão, teve três mandatos diferentes de gestores: 2005 a 2008 – Gestor 1; 2009 a 2012 – Gestor 2; 2013 a 2016 – Gestor 3. Diferentes personalidades ligadas à educação privada e estadual, comissionados, representantes legítimos de seus partidos políticos, com uma visão própria acerca da importância da educação infantil municipal. Através da fala das professoras, que expõem o seu entendimento em cada gestão, podemos perceber a importância dada a essa etapa da educação se diferencia de gestor para gestor e que a proposta de formação continuada em cada mandato, não têm continuidade no outro, conforme a exemplificação das professoras Adma (47) e:

Bom, inicialmente a gente tinha aquelas semanas pedagógicas, nós participávamos de muitos congressos e no início do ano, sempre tinha as semanas de planejamento que a gente trabalhava junto com as outras instituições, a gente convivia junto com outras professoras, conversava e agora nós não temos esses cursos mais e estamos precisando. Estamos sentindo falta e temos que procurar por si mesmo, por essas formações. (ADMA, 47, Maternal I).

No início, quando eu entrei (Gestão anterior), havia muitos cursos. Inclusive, quando tinha um Sistema de Ensino, a gente fazia muito esses cursos, antes das aulas, a gente tinha quase uma semana, né. A preparação de cursos,

palestras, vinham pessoas de outros lugares. Agora nessa gestão é assim: os cursos estão menos, de vez em quando tem alguma coisinha. Espero que eles melhorem nessa área. (ANTÔNIA, 37, Maternal II)

Dando continuidade a esse entendimento, o que identificamos através das entrevistas é a participação das professoras das crianças de zero a três anos, em eventos de formação continuada, como palestras, simpósios, cursos esporádicos de curta duração patrocinados pela S.M.E.C. ou Pós-Graduações *lato sensu*, pagos por iniciativa própria. Percebemos também que as ações quanto aos eventos de formação continuada se diferenciam, de gestão para gestão:

Eu já participei de vários simpósios e congressos patrocinados pela Secretaria Municipal de Educação. (AGNES, 46, Maternal II).

Já participei de algumas palestras, alguns programas que veio tanto pelo material que a gente trabalhava, que era fornecido pela Rede. A gente tinha muito apoio, tinha cursos. (Gestão anterior). Eu participei sim. (ALICE, 39, Berçário I)

Já participei duas vezes na gestão anterior, que sempre iniciando o ano letivo, a gente participava. Ultimamente não está sendo oferecido este tipo de serviço.(...) Eu tenho duas Pós-graduações . Tudo bancado por mim mesma, por conta própria. (ANITA, 39, maternal II).

Sim, eu já participei de alguns, mas não me lembro quando. (...) Porque eu sou formada em Pedagogia. Eu fiz duas pós, no caso da Especialização em educação Infantil e Gestão Escolar. (ANDRESSA, 49, Berçário II).

A Secretaria Municipal de Educação de Catalão, tem como proposta de trabalho pedagógico para a educação infantil, as orientações contidas nos documentos oficiais editados pelo Ministério da Educação – MEC, entre eles: o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998); as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL,2013); Critérios Para Um Atendimento em Creches Que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL,2009); Subsídios Para o Credenciamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL,1998.) e um documento organizado pela equipe pedagógica da S.M.E.C., intitulado Ementário da Educação Infantil (CATALÃO, 2002), aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Catalão – C.M.E.C., que faz uma síntese dos objetivos da educação infantil , definidos pelos RCNEI. (BRASIL, 1998). Há uma ausência de diretrizes aprovadas pelo

Conselho Municipal de Educação de Catalão acerca da proposta pedagógica para a educação infantil.

Diante do que foi apresentado, passamos para um outro tópico referente à valorização do professor da educação infantil, na Rede Municipal de Ensino do município estudado.

### **4.3 - A formação continuada e a valorização do professor da educação infantil**

Historicamente, o Brasil vem percorrendo caminhos tortuosos no processo de reconhecimento profissional e valorização dos professores da educação infantil, desde à expansão das creches, na década de 1970, com uma legislação omissa e que desqualificava a área e seus profissionais, depois na década de 1980, esse contexto passou a ser alvo de pesquisas, discussões e reivindicações de diferentes setores da sociedade. O que se configurou num movimento, por parte dos educadores e também do governo federal, em busca de mecanismos que pudessem garantir a formação inicial do profissional e a consequente valorização, na busca da qualidade do atendimento às crianças pequenas, o que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Arce (2004), pontua o tema, dizendo da importância de fazer um diálogo, entre a educação infantil e a educação do país:

A história da educação de crianças menores de seis anos e suas práticas, seu pensamento educacional, sua formação docente, suas instituições educacionais, suas relações de gênero etnia, seus intelectuais e sua memória ainda carecem de estudos detalhados e investigações que as tomem como constituintes de um campo de pesquisa que possa unir interdisciplinarmente essas duas áreas de produção. (ARCE, 2004, p. 21).

A educação infantil, nasce no Brasil, com uma perspectiva de compensação de carências de populações pobres, visando inicialmente o combate à desnutrição e uma preparação das crianças para o ingresso no ensino fundamental. Kramer (2001) contextualiza a concepção de infância da seguinte maneira:

A ideia de infância (...) não existiu sempre, e nem da mesma maneira ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-Industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 2001, p. 19).

Diante disso, observamos que nos documentos oficiais do Ministério da Educação, na década de 1980, veiculava a imagem do profissional da educação infantil, como sendo do sexo feminino, educadora nata, passiva, de bom coração. Assim, para trabalhar com as crianças de zero à cinco anos de idade, bastava ser mulher e ter o “dom” para lidar com elas. (ARCE, 2004).

Conforme Campos (1984), assinala sobre a questão do reconhecimento profissional no trabalho com o atendimento à criança pequena, atualmente ainda guarda traços, do momento, em que se predominava o trabalho voluntário, de boa vontade, carregado de idealismo. Somase a isso, as reivindicações a melhores salários e condições de trabalho são recebidas negativamente, pelos gestores Kramer (2009), nos fala da importância da existência de documentos oficiais que pontuam o reconhecimento e a valorização do profissional da educação básica:

A elaboração de diretrizes e a definição de critérios de qual a recente aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a ampliação do ensino fundamental para nove anos abrem perspectivas de mudanças. (KRAMER, 2009, p. 12-13).

A professora Alice (39), exemplifica em sua fala, essa questão:

O maior desafio que eu encontro, pra gente no momento. Na questão física aqui está bom. Poderia melhorar, mas tá bom. A questão relação família/escola está um pouco complicado ainda, porque a gente precisa de mais compreensão dos pais, apoio, a gente encontra neles, é tipo uma barreira, eles não veem a gente como profissional da Educação Infantil, às vezes eles veem a gente como uma babá. Essa é uma barreira que a gente encontra. É o que eu acho mais importante (ALICE, 39, Berçário I)

Apesar que a LDBEN/1996, deixa claro que o profissional da educação infantil, precisa ter como formação mínima, o curso em nível superior, e a maioria dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Catalão, serem professores pós-graduados e/ou com especialização, mesmo assim, os professores não se sentem valorizados, socialmente, prevalecendo uma ideia comum, que na creche os professores são vistos como babás. A professora Antônia, também comunga dessa ideia:

Bom, é.eu acho que o pior descaso que a gente tem é com a família, porque a família ela não dá apoio para nós, professores. A família acha que a gente tá aqui só pra cuidar, dar banho, escovar os dentes, vestir uma roupa, calçar um sapato (nas crianças). Dar a educação que os pais não dão em casa, também está sendo legado para nós, professores. (ANTÔNIA, 37, Maternal II)

Em face a isso, podemos afirmar que quando o professor não consegue enxergar o sentido pessoal do seu trabalho, com o significado dado socialmente, pode-se considerar esse trabalho alienado e pode descaracterizar a prática escolar. É vital ao professor da educação infantil, conhecer qual é o seu papel, quem é o público, com o qual ele está lidando, e as especificidades da faixa etária. Facci (2004), diz que a superação de um trabalho alienado, não depende apenas das condições subjetivas, mas sim nas relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve. Ainda que o professor, sinta na sua prática diária, a necessidade de estar aprimorando seus conhecimentos, numa busca de uma formação que pudesse dar uma maior qualidade ao seu trabalho com as crianças pequenas, na verdade, não é esse um desejo comum, entre professores e os gestores, conforme a Professora Anita (39) descreve em sua fala:

Na minha opinião, o município tinha que valorizar mais os professores da educação infantil, trazer mais cursos e oferecer (aos professores). Estar acompanhando mais de perto, não é o caso que vemos aqui. A gente vê que a realidade, aqui, é outra. (ANITA, 39, Maternal II).

Assim, o maior desafio que eu acho é a falta de apoio da Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME). Principalmente, com as crianças que tem deficiência, dificuldades. Fala tanto de Inclusão e a gente não vê, não se sente segura, para estar incluindo essas crianças dentro da sala de aula. Mesmo no maternal II, que são crianças de três anos. Então eu me sinto insegura, principalmente quando a criança não desenvolve a fala, quando ela tem alguma deficiência, seja ela física ou psicológica. Meu maior desafio, minha maior dificuldade é isso. Eu peço ajuda dos pais, eu peço ajuda da direção, eu peço ajuda. Inclusive assim: a escola sempre me apoia, tá sempre disposta a me ajudar, coordenador, diretor, todo mundo ajuda. Mas falta muito apoio da Coordenação Pedagógica da SME. (AMANDA, 45, Maternal II).

Igual eu falei: ter mais cursos, mais supervisão, um acompanhamento. Em outros tempos, tinha coordenadores que iam até nós, nas salas, nas unidades e davam esse apoio. Então eu acho que falta pra mim, enquanto professora, esse apoio faz falta. Pra mim, era muito bom, quando tinha essa pessoa preparada para nos ajudar. É o que falta, eu acho. (AGNES, 46, Maternal II).

Através de fragmentos das entrevistas semiestruturadas com as professoras da educação infantil, nos atentamos que elas visualizam a formação continuada como sendo cursos, palestras ou até Pós-graduações que visem solucionar um problema imediato. É o que está sendo oferecido no mercado naquele momento. É fato que o Estatuto do Servidor Público – Prefeitura de Catalão, Lei nº 2.872, de 18/11/2011, em seu artigo 62, contempla com gratificação as Pós-graduações feitas pelo profissional da Educação, onde com uma Pós-

graduação, o professor tem uma passagem de PD IV para PD V, com um aumento real de 5% em seus rendimentos mensais. E com outra Pós-graduação, perfazendo um total de 1.080 horas tem uma gratificação de 20 % em seus rendimentos. Daí a procura urgente pelas Pós-graduações lato sensu, feitas geralmente em encontros nos finais de semana. Sendo que para o título de mestre, o aumento é de apenas 5%, e a licença remunerada para o devido curso, previsto no artigo 62, parágrafo III, é de apenas dois professores por vez, ou seja dois professores a cada dois anos, num universo de mais de quinhentos docentes efetivos na educação básica. A Professora Antônia nos fala, que antes de fazer o concurso da Prefeitura de Catalão, ela já havia procurado por conta própria um curso de Pós-graduação em Métodos e técnicas de Ensino. E que depois, esse diploma lhe serviu para garantir a Titularidade, com uma gratificação em seus rendimentos, de 20%:

Sou pós-graduada, então assim, nem na época eu era concursada, eu trabalhava na escola particular, achei interessante estar fazendo essa Pós. E depois me valeu muito e quando eu entrei na Prefeitura (de Catalão), não precisou fazer outra. A gente busca sim. Pós-graduação em Métodos e Técnicas de Ensino” (ANTÔNIA, 37, Maternal II).

Todas as professoras são unânimes em afirmar a importância da formação continuada, enquanto uma busca pessoal e coletiva para uma melhor qualificação e valorização do seu trabalho, enquanto professora da educação infantil, bem como um direito garantido pela Lei 9.394 de 1996, que em seu artigo 69, determina ser uma obrigação do município ofertar meios para que o profissional da educação básica possa conhecer as especificidades do seu trabalho e desenvolvê-lo com competência.

Nossa! E como! Principalmente a de Educação Infantil (Especialização), porque quando eu fiz Pedagogia, né, eu formei pra professora. Depois eu passei no concurso e vim para a Educação Infantil. Isso acontece com a maioria dos professores, que quando chega aqui, a realidade é outra, né, porque existe o cuidar e o educar, então a maioria dos professores só baseia no educar, e chega aqui, depara com o cuidar. Então, há um choque para o professor. Quando o professor fala assim: Ah! Eu estudei tantos anos e vou trabalhar a higienização das crianças? Mas realmente você trabalha o educar e o cuidar, mas é extremamente importante o curso, as Pós que a gente faz, pra te dar uma base. Porque o curso da Pedagogia te dá uma base pra ser professor. Quando você faz uma Especialização, e pra mim, que me ajudou muito. Hoje todo o trabalho do meu dia-a-dia, eu sempre tô espelhando nas minhas pós, a qualidade do ensino. Como eu vou trabalhar o educar, como eu não vou ficar só no cuidar? Então a preocupação, lógico, tem o cuidar. Mas o professor hoje, preocupa muito com o educar, mesmo estando trabalhando num Berçário, porque muitos professores acham que é só o cuidar, mas o educar dá pra trabalhar e muito no Berçário. (ANDRESSA, 49, Berçário II)

Nóvoa (1992) exemplifica que a identidade profissional é um processo permanente, construído ao longo da carreira. Para o autor “a identidade não é um dado, não é uma propriedade nem um produto, mas é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992).

Duarte (1999) também concebe a prática pedagógica como fundamental na formação do indivíduo. Para ele, esta prática desempenha o papel de mediador entre a vivência do ser para-si e a forma consciente que conduz o processo histórico de objetivação universal:

Concebo a prática pedagógica como uma prática direcionada para a elevação da consciência do indivíduo ao nível da genericidade para-si, ou seja, para a formação, pelo indivíduo, de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano. (DUARTE, 1999, p.119).

O profissional ao fazer uma reflexão da sua prática, também se apropria de outros conceitos, tal como a professora Antônia (37), evidencia:

Bom, o que eu quero falar é que trabalhar com essas crianças de zero a três é um enorme prazer. Você aprende muito com elas. Elas tem um carinho enorme, que eu acho que falta em casa. Eles apegam na gente, como se a gente fosse pai e mãe deles. Ele vêm na gente, o carinho e a afetividade que falta em casa. (ANTÔNIA, 37, Maternal II)

Trabalhando com os pressupostos da Teoria Histórico Cultural, de que o profissional ao desenvolver sua prática pedagógica, também se humaniza, não só porque apropria-se de conhecimentos que serão ensinados, mas também toma consciência e avança para níveis menos profundos de alienação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização da pesquisa, temos o intuito de agregar conhecimento ao que já foi produzido com relação à formação continuada dos professores da educação infantil. O trabalho nos direciona para uma questão: que não estamos prontas ainda para finalizar o assunto. E junto com a pesquisa, estamos num movimento de aprendizagem e transformação constantes. É um processo de superação e qualificação. Uma superação de ideias e práticas, que há muito tempo vêm permeando a nossa visão e o trabalho com a educação infantil municipal.

Através do referencial da Teoria Histórico-Cultural, esperamos contribuir no sentido de que o professor da creche se reconheça e assuma uma identidade, para que possa se compreender também como um sujeito de direitos, traduzindo o trabalho pedagógico, na efetivação de um atendimento de qualidade para as crianças das creches municipais, modificando o seu olhar sobre a infância, sobre o seu papel quanto à mediação do processo de humanização da criança pequena.

Torna-se relevante pontuar, que a Rede Municipal de Ensino de Catalão, carece da efetivação de uma proposta de formação continuada direcionada aos professores da creche, pautada nos referenciais da Política Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica (2009), coerente com os desafios enfrentados diariamente pelas professoras. Falta uma proposta contínua de formação em serviço, de realização da Hora Atividade no local de trabalho, de planejamento das atividades pedagógicas acompanhadas por um coordenador pedagógico, num momento de troca de experiências e reflexão da prática.

Destacamos que até o momento, os objetivos da pesquisa foram alcançados. Nossa proposta era investigar qual a concepção de formação continuada dos professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Catalão. Percebemos que as professoras efetivas, pedagogas, com uma experiência na educação infantil municipal superior a cinco anos, que são os sujeitos dessa pesquisa, têm uma concepção de formação continuada: que esta se caracteriza numa busca pessoal, numa complementação ao Curso de Pedagogia, numa procura por meios de uma melhor qualificação, na busca pelo conhecimento, que possa auxiliar frente às especificidades da educação infantil. Refletindo sobre as falas dos sujeitos, percebemos que as próprias professoras participantes da pesquisa, não têm uma identidade definida, pautada pelo conhecimento das teorias da aprendizagem que sustentam o fazer pedagógico, uma vez que o trabalho com as crianças da creche, em especial os mais pequenos, está influenciado

pela rotina dos cuidados diários, que consome a maior parte do tempo de permanência da creche.

As professoras falam sobre o planejamento pedagógico, mas é fato comprovado que não há uma obrigação do planejamento das atividades diárias ou dos projetos pedagógicos, serem construídos coletivamente, em momento específico da Hora Atividade, no local de trabalho. As professoras não demonstram interesse em cumprir o período da Hora Atividade na escola. Sendo esse momento realizado no próprio lar, ou no espaço de uma hora, quando as professoras dos turnos matutino e vespertino se encontram no horário destinado ao repouso das crianças, o que julgamos ser insuficiente para a construção de um planejamento do trabalho pedagógico ou da troca de experiências. Em seus relatos, há uma ênfase no planejamento anual, feito no início do ano letivo. Há uma espera pela orientação vinda dos coordenadores pedagógicos da SMEC. Porém nos atentamos, para o fato de que as professoras não têm um conhecimento científico e crítico, sobre o desenvolvimento da criança pequena e quais atividades seriam mais adequadas para a faixa etária de zero aos três anos de idade.

Dentre os desafios enfrentados pelos professores quanto à efetivação de uma proposta de formação continuada na educação infantil, está o fato do professor da creche, se sentir desvalorizado, tanto pelos gestores, quanto pelos responsáveis das crianças matriculadas na instituição. Essa desvalorização social, faz parte da história da educação infantil. Uma vez que, desde o início da educação infantil no Brasil, havia uma ideia de qualquer pessoa, do sexo feminino, de boa vontade, que tivesse o dom, que soubesse cuidar de crianças, tal como cuidava dos próprios filhos, poderia ser profissional da creche. Já que esta instituição estava destinada à guarda, proteção e cuidados das crianças pequenas, enquanto a mãe biológica estava ausente do lar. Assim a “tia” ficava cuidando da criança. Mas através dos movimentos sociais, das famílias e dos próprios educadores, esta visão foi sendo diferenciada e a educação infantil, passou a ser um direito das crianças e das famílias, formalizado na legislação educacional. Para o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 5 anos de idade, existe a exigência do professor ter habilitação em nível superior. Esse quesito, está resguardado na Rede Municipal de Ensino de Catalão, que dentre os professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Catalão, no segmento creche e pré-escola, sendo que do tal de 227 professores concursados e modulados na educação infantil, todos têm formação em nível superior na área da educação. O que simboliza um avanço, de que na docência da educação infantil só há professores graduados, mas ainda assim, há que se repensar em formas de alcançar essa

valorização social deste professor, que sente desvalorizado e até meio que esquecido pelos gestores e pais. Há que se pensar numa efetiva valorização da educação infantil, quanto ao espaço destinado ao atendimento das crianças pequenas, bem como numa proposta de formação continuada, para que o professor possa interagir com seus pares e refletir sobre o atendimento destinado às crianças pequenas, numa educação voltada para o acesso á cultura acumulada pelas gerações anteriores.

Identificamos nas entrevistas, com as nove pedagogas, uma vontade de fazer o “certo” em conformidade com os objetivos da educação infantil, de crescer profissionalmente, de serem reconhecidas enquanto docentes e realizarem um trabalho de qualidade. Sendo assim, evidenciamos o papel da formação continuada no sentido, de se constituir num momento de reflexão e aprendizagem, para a efetivação de uma educação infantil que realmente atenda aos direitos da criança pequena de forma consolidada e ainda o reconhecimento, a valorização desse profissional. Sabemos que a qualidade do atendimento à educação infantil, não perpassa apenas na atuação do professor, mas sim de um esforço conjunto, entre políticas públicas, gestão e demais profissionais da educação. É um ir além do que está proposto na legislação oficial. Demanda uma tomada de consciência, um empoderamento dos conhecimentos científicos imprescindíveis para o trabalho pedagógico, é uma vontade política de fazer algo mais pelas crianças pequenas, cidadãs de direitos, uma valorização dos professores e de todos que estão imbuídos no processo de realização de uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. **A formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade estadual Paulista, Marília.

ALMEIDA, A. C. **Pactuação de responsabilidades em prol da inclusão social de crianças**. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, n. 40. Brasília: MEC/SEF, p. 12-13, set. 2005.

ALVES, N. N. L. **Elementos mediadores e significativos da docência em educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia**. Goiânia, FE/UFG, 2002. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. **Coordenação pedagógica na educação infantil – trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. Goiânia, FE/UFG, 2007.

ARCE, A. **As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil**. *História da Educação*, Pelotas, n. 21, p. 107-131, jan/abr. 2007.

ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. (187-204).

ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. *Cadernos Cedes* [online]. 2004, vol.24, n.62. (9-25).

ARCE, Alessandra. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2010.

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1978.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: **Informação e documentação: trabalhos acadêmicos**. Rio de Janeiro, 2011.

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T. **O trabalho docente na Educação Infantil; uma perspectiva dialética**. In: GARCIA, I. et al. *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*. Goiânia: FE/UFG, 2006. [http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete\\_old2/sites/default/files/ALVES,Nancy.pdf](http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/ALVES,Nancy.pdf)

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BISSOLI, M. F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2005

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988) Rio de Janeiro: FAE, 1989.

.BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, p. 18, seção 1. 13 abr. 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16 mai 2006a, p. 11, Seção 1.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. **Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. **Presidência da República. Constituição 1988: Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: . Acesso em: 3 ago. 2010

BUJES, M. I. E. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22. Saiba Mais Saiba Mais Fundamentos e princípios da educação in fantil

BARROS, Miguel Daladier. **Educação Infantil: o que diz a legislação**. In HERMIDA, Jorge Fernando. **Educação infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília-DF: Ministério da Educação, 1996a.

BRASIL. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília:1990.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 0196/96, de 10 de outubro de 1996, **Estabelece as normas para pesquisa com seres humanos**. In: Diário Oficial da União, Brasília, 10 de outubro de 1996b.

BRASIL, **Referenciais para a formação de professores**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2002.

BOGDAN. R. C. & BIKLEN. S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos Métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2006. 1a edição.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M. **A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KSHIMOTO, T. M. (Orgs) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CANDAU, V. M. F. **Universidade e formação de professores: Que rumos tomar?** In: CANDAU, V. M. F. (Org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes,1997. p. 237-250.

CATALÃO/GO. Lei nº 2.872, de 18/11/2011. **Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede municipal de Ensino de Catalão**.

DUARTE, Newton. **A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico- Cultural**. Psicologia USP, v. 07, nº12, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiniana. Campinas: Autores Associados. 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 121

DUARTE, Luciana C. **Formação Continuada: Professores da Educação Infantil na Rede Municipal de Catalão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em educação – PPGEDUC – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. 2013.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FREITAS, M. T. de A. 2000. **As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate**. In: **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28.

FREITAS, M. T. e SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. Págs. 26-37.

GAMBA, Lane Mary Faulin. **Formação Continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências. UEP, Marília, 2009.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livros, 2005.

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

KISHIMOTO, T. M. **Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade**. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

KRAMER, Sônia. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo. Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, out.2006. Times New Roman

KRAMER, S. **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré- escola: questões teóricas e polêmicas**. In: Conferência realizada no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil. MEC/Coedi, Belo Horizonte. 1994.

KRAMER, S. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.p. 117-132.

KUHLMANN JR. Moysés. **Educação Infantil e Currículo.** In:FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados; São Carlos: UFSCar; Florianópolis: UFSC, 1999.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas, Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria da psique infantil.** In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 7ªed. São Paulo: Ícone, 2001.

\_\_\_\_\_.**O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

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

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo. E.P.U. 1986.

MARCO, Marilete Terezinha de. **Percepções de professores de escolas públicas de educação infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira/PR.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: I sobre Feuerbach.** São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** In: FROMM, E. **O conceito marxista do homem.** Tradução de T.B. Bottomore. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1962.

MELLO, Suely Amaral. **A educação das crianças de zero a três anos.** Marília, 2002. (Texto produzido para a disciplina Metodologia da Educação Infantil FFC/ Unesp).

\_\_\_\_\_. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica.** Marília: Unesp- Marília – Publicações, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e o trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_.**O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky.** In: GOULART, A.L.; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

RIBEIRO, A. E. M. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque históricocultural.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2009.

ROSEMBERG, F. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** /MEC/SEF/COEDI – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 51-61.

SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades.** *Póiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143, 2009.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como y ola veo.** Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, Janaína Cassiano. **Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade estadual Paulista. Araraquara, SP, 2008

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança.** In: FREITAS, Marcos César; KUHLMANN Jr. Moysés. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância.* São Paulo, Editora Cortez, 2002. [p.99-127]

SZYMANSKI, Heloisa (org); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília, Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa, v. 4).

VOLPATO, Claudia Fernandes e MELLO, Suely Amaral. **Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas.** *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2005, vol.35, n.126. (723-745).

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

ZAPOREZHETS, A. V. **El desarrollo de la personalidad em el niño pre-escolar.** In: DAVIDOV, V. ; SHUARE, M. (Org.) **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS.** Tradução de Marta Shuare, Moscú: Progreso, 1987.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – TCLE- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Universidade Federal de Goiás - UFG/Regional Catalão**  
**Programa de Pós – Graduação em Educação Mestrado em Educação**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*A concepção de formação continuada dos professores da educação infantil em Catalão/GO – uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural*”. Meu nome é Adriana Silva Damião, sou o (a) pesquisador(a) e minha área de atuação é a Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao (à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail: [adriana6catalao@gmail.com](mailto:adriana6catalao@gmail.com), inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (064) 3411-0075; 8161-6805 ou 9643-9275. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62) 3521- 1215.

#### **1- Informações Importantes sobre a Pesquisa**

**Título:** *A concepção de formação continuada dos professores da educação infantil em Catalão/GO – uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural.*

**Justificativa:** A presente pesquisa trata de analisar a concepção de formação continuada dos professores da educação infantil, que estão atuando nos agrupamentos de berçário e maternal da Rede Municipal de Ensino de Catalão, sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural. Vale destacar, que as questões relacionadas à qualidade do atendimento às crianças da educação infantil têm sido alvo de nossas preocupações durante o período em que estivemos convivendo diretamente com a equipe pedagógica e administrativa da Rede Municipal de Ensino de Catalão, por um período de 14 anos. Percebemos que a Rede Municipal de Ensino de Catalão tem ampliado consideravelmente o atendimento na educação infantil, sinalizando uma tentativa de cumprimento de suas responsabilidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394-96 (BRASIL, 1996a). No entanto, o atendimento

às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, está longe de suprir a demanda, uma vez que há uma intensa procura por vagas e lista de espera. Assim, tomamos como objeto de estudo nesta pesquisa, o processo de formação continuada vivenciado pelas professoras efetivas, que estão moduladas nos agrupamentos de berçário e maternal, que corresponde à faixa etária de 0 a 3 anos e onze meses de idade, nas creches municipais. O problema investigado será qual a concepção de formação continuada dos professores da educação infantil em Catalão-GO? Desta forma, consideramos que este projeto de pesquisa trará reflexões e discussões relevantes e necessárias acerca do atendimento à criança pequena em Catalão/GO.

**Objetivos:** O objetivo geral desta pesquisa é analisar o que os professores da educação infantil pensam sobre a formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Catalão. A partir desse objetivo geral, buscamos ainda investigar como os professores da educação infantil percebem o seu papel com relação a essa formação continuada e compreender quais são os desafios enfrentados pelos professores de creches e o que tem sido feito para superá-los.

**Procedimentos metodológicos:** 1-Leitura do referencial teórico e dos documentos editados pelo Ministério da Educação para a etapa da educação infantil, bem como pesquisas e teses que abordam a temática do estudo; 2-Visita aos espaços das creches visando conhecer a equipe gestora, os professores da educação infantil, os alunos e a estrutura das creches municipais; 3-Entrevistas com professores, usando um roteiro semiestruturado acerca da concepção de formação continuada que permeia o trabalho dos mesmos na educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Catalão/GO; 4- Análise dos dados coletados.

Solicitaremos autorização para realizar as entrevistas. Estas serão agendadas em local e horário a ser combinado com os participantes, realizadas individualmente, gravadas com o consentimento dos sujeitos, transcritas, apresentadas para os sujeitos aprovarem o conteúdo, e, posteriormente serão realizadas as análises. É garantido ao sujeito o uso do material obtido com as entrevistas apenas para fins acadêmicos, ou seja, este será utilizado somente para apresentação de trabalhos, palestras em eventos científicos, resguardando o sigilo acerca dos participantes.

A pesquisa não apresenta riscos para seus participantes. O único risco será a possibilidade de identificação da instituição escolar, porém a identidade dos sujeitos será preservada e o anonimato garantido. Ou seja, os nomes serão mantidos em sigilo, conforme os preceitos éticos da pesquisa. Os gastos com os materiais utilizados e qualquer despesa proveniente da pesquisa serão custeados pelos pesquisadores. Desta forma, não haverá custo e nem pagamento para os sujeitos participantes da pesquisa. Os benefícios da pesquisa serão expressos em forma de devolutiva para as escolas e a Secretaria Municipal de Educação de Catalão, na qual serão apresentados os resultados do estudo. No caso de aceitar participar, assine ao final deste documento.

Este documento está em duas vias, pois uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável. Você tem total liberdade para recusar participar desta pesquisa ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

## 2- Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa

Eu,.....,inscrito(a) sob o RG/ CPF/ n.º de matrícula ....., abaixo assinado, concordo

em participar do estudo intitulado: “A concepção de formação continuada dos professores da educação infantil em Catalão/GO – uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Adriana Silva Damião, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, .....de.....de 2016.

---

(Assinatura por extenso do(a) participante)

---

(Assinatura por extenso do(a) responsável pela pesquisa)

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



**Universidade Federal de Goiás - UFG/Regional Catalão**  
**Programa de Pós – Graduação em Educação Mestrado em Educação**

**Pesquisa: “A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CATALÃO / GO- UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL”**

**Mestranda: Adriana Silva Damião**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Janaína Cassiano Silva**

### **ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DA ENTREVISTA**

#### **TÓPICOS**

##### **1)Dados Pessoais**

1.1 Nome

1.2 Gênero

1.3 Cargo

1.4 Área de atuação

1.5 Formação

1.6 Tempo de Formação

1.7 Tempo de atuação na Educação Infantil

1.8 Estado Civil

1.9 Data de Nascimento

## **2) Roteiro Específico**

2.1 O que você compreende por formação continuada na Ed. Infantil?

2.2 Qual a importância da formação continuada na Ed. Infantil?

2.3 Já participou de eventos/ programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão, no período de 2004 à 2015?

2.4 Pode falar sobre algum que se recorda?

2.5 Já buscou por conta própria, por outros meios / formas de participar de uma formação continuada no período de 2005 à 2015 ?

2.6 Quais ?

2.7 Como você reconhece / visualiza a repercussão da formação continuada no seu trabalho?

2.8 Como acontece o planejamento da atuação docente junto à criança de zero a três anos de idade?

## **3) Encerramento**

3.1 Na sua opinião, quais são os maiores desafios do trabalho do professor com a criança

3.2 Alguns outros comentários sobre a formação continuada na Educação Infantil ( zero a três anos de idade) ou sobre o seu trabalho com essa faixa etária?

**AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO!**



**APÊNDICE C – ROTINA CRECHE A**

<b>ROTINA PARA AS TURMAS BERÇÁRIOS I e II</b>	
<b>HORÁRIOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>06h55min</b>	Entrada de Professores
<b>07h00min</b>	Entrada das Crianças (Acolhida: canções, chamada, etc)
<b>07h40min</b>	Café da manhã
<b>08h00min</b>	Banho de Sol. Atividades de Estimulação.
<b>09h00min</b>	Lanchinho
<b>09h20min</b>	Banho e relaxamento
<b>10h45min</b>	Almoço
<b>11h20min</b>	Higiene bucal
<b>11h30min</b>	Hora do sono
<b>13h00min – 14h30min</b>	Lanche e Atividades

<b>HORÁRIOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>06h55min</b>	Entrada de Professores
<b>07h00min</b>	Entrada das Crianças (Acolhida:canções,chamada)
<b>07h45min</b>	Café da manhã
<b>08h15min</b>	Banho de Sol /Recreação
<b>08h45min</b>	Lanchinho
<b>09h00min</b>	Atividades Pedagógicas
<b>10h00min</b>	Banho e relaxamento
<b>11h00min</b>	Almoço
<b>11h45min</b>	Higiene bucal
<b>12h00min</b>	Hora do sono
<b>14h00min</b>	Lanche
<b>14h30min</b>	Atividades Pedagógicas
<b>15h15min</b>	Banho
<b>16h15min</b>	Lanchinho e Higienização
<b>17h00min</b>	Hora da Historinha, Canto e Atividades Lúdicas
<b>18h00min</b>	Despedida

## APÊNDICE D – ROTINA CRECHE B

<b>ROTINA PARA AS TURMAS BERÇÁRIOS I e II</b>					
<b>HORÁRIOS</b>	<b>SEGUNDA - FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
<b>06h55min</b>	Entrada de Professores	Entrada de Professores	Entrada de Professores	Entrada de Professores	Entrada de Professores
<b>07h00min</b>	Entrada das Crianças (Acolhida:canções, chamada, etc)	Entrada das Crianças (Acolhida:canções e chamada, etc)	Entrada das Crianças (Acolhida:canções ,chamada, etc)	Entrada das Crianças (Acolhida:canções, chamada, etc)	Entrada das Crianças (Acolhida:canções, chamada, etc)
<b>07h40min</b>	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
<b>08h00min</b>	Banho de Sol MÚSICA /Alongamento	Banho de Sol PARQUE	Banho de Sol PASSEIO PELA ESCOLA	Banho de Sol Dança	Banho de Sol Brinquedos
<b>09h00min</b>	Lanchinho	Lanchinho	Lanchinho	Lanchinho	Lanchinho
<b>09h20min</b>	Banho e Relaxamento	Banho e Relaxamento	Banho e Relaxamento	Banho e Relaxamento	Banho e Relaxamento
<b>10h45min</b>	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
<b>11h20min</b>	Higiene bucal	Higiene bucal	Higiene bucal	Higiene bucal	Higiene bucal
<b>11h30min</b>	Hora do sono				
<b>13h00min – 14h30min</b>	Lanche e Atividades Contemplando as áreas do conhecimento	Lanche e Atividades Contemplando as áreas do conhecimento	Lanche e Atividades Contemplando as áreas do conhecimento	Lanche e Atividades Contemplando as áreas do conhecimento	Lanche e Atividades Contemplando as áreas do conhecimento
<b>14h30min</b>	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
<b>16h00min</b>	Lanchinho	Lanchinho	Lanchinho	Lanchinho	Lanchinho
<b>16h30min</b>	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
<b>17h00min</b>	Hora da Historinha	Vídeo	Rodinha/Músicas		
<b>18h00min</b>	Despedida	Despedida	Despedida	Despedida	Despedida

<b>ROTINA PARA AS TURMAS MATERNAIS I e II</b>					
<b>HORÁRIOS</b>	<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
<b>06h55min</b>	Entrada de Professores	Entrada de Professores	Entrada de Professores	Entrada de Professores	Entrada de Professores
<b>07h00min</b>	Entrada das Crianças (Acolhida:canções,chamada)	Entrada das Crianças (Acolhida:canções,chamada)	Entrada das Crianças (Acolhida:canções,chamada)	Entrada das Crianças (Acolhida:canções,chamada)	Entrada das Crianças (Acolhida:canções,chamada)
<b>07h45min</b>	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
<b>08h15min</b>	Banho de Sol	Banho de Sol	Banho de Sol	Banho de Sol	Banho de Sol
<b>08h45min</b>	Lanchinho	Lanchinho	Lanchinho	Lanchinho	Lanchinho
<b>09h00min</b>	Atividades Pedagógicas Contemplando as áreas do conhecimento	Atividades Pedagógicas Contemplando as áreas do conhecimento	Atividades Pedagógicas Contemplando as áreas do conhecimento	Atividades Pedagógicas Contemplando as áreas do conhecimento	Atividades Pedagógicas
<b>10h00min</b>	Banho e relaxamento	Banho e relaxamento	Banho e relaxamento	Banho e relaxamento	Banho e relaxamento
<b>11h00min</b>	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
<b>11h45min</b>	Higiene bucal	Higiene bucal	Higiene bucal	Higiene bucal	Higiene bucal
<b>12h00min</b>	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono	Hora do sono
<b>14h00min</b>	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
<b>14h30min</b>	Atividades Pedagógicas:	Atividades Pedagógicas:	Atividades Pedagógicas:	Atividades Pedagógicas:	Atividades Pedagógicas:
<b>15h15min</b>	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
<b>16h30min</b>	Lanchinho e Higienização	Lanchinho e Higienização	Lanchinho e Higienização	Lanchinho e Higienização	Lanchinho e Higienização
<b>17h00min</b>	Hora da Historinha, Canto e Atividades Lúdicas	Hora da Historinha, Canto e Atividades Lúdicas	Hora da Historinha, Canto e Atividades Lúdicas	Hora da Historinha, Canto e Atividades Lúdicas	Hora da Historinha, Canto e Atividades Lúdicas
<b>18h00min</b>	Despedida	Entrada de Professores	Entrada de Professores	Entrada de Professores	Entrada de Professores