

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: DESAFIOS E
POTENCIALIDADES**

ELVENICE TATIANA ZOIA

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**

Tese apresentada por ELVENICE TATIANA ZOIA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Orientadora:
Profa. Dra.: HELOISA TOSHIE IRIE SAITO

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

Z85f Zoia, Elvenice Tatiana
Formação continuada para professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural : desafios e potencialidades / Elvenice Tatiana Zoia. -- Maringá, PR, 2022.
250 f.: il. color., figs., tabs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Formação de professores. 2. Formação continuada. 3. Educação infantil. 4. Teoria histórico-cultural. 5. Currículo. I. Saito, Heloisa Toshie Irie, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.12

ELVENICE TATIANA ZOIA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo – UNIOESTE –
Cascavel

Profa. Dra. Cassiana Magalhães – UEL – Londrina

Profa. Dra. Marta Sueli Faria Sforzi – UEM

Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco – UEM

Profa. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas – UEM

Profa. Dra. Lucineia Maria Lazaretti – UNESPAR –
Paranavaí

MARINGÁ, 16 DE MARÇO DE 2022.

Dedico este trabalho às crianças, pois cotidianamente nos encantam com as suas curiosidades, brincadeiras, sonhos, imaginações, faz-de-conta e nos impulsionam a não desistir de lutar para que o amanhã possa ser melhor. Especialmente Eduardo e Maria Eduarda, meus amores.

AGRADECIMENTOS

A menina que não tinha livros se tornou doutora. Sorte?

O ingresso na Escola Rural Fernando Albino da Rosa, aos seis anos de idade, a mudança da família (natural do RS) para o Oeste paranaense, na década de 1980, em busca de outras condições de vida, dentre as quais, a possibilidade de estudo para os filhos, o ingresso na universidade pública para graduação, especialização, mestrado e doutorado, são os marcos escolhidos para resumir uma trajetória de luta e determinação.

A oportunidade de frequentar a escola e a universidade, o acesso aos conhecimentos das diversas áreas, permitiram a compreensão de que as diferenças existentes entre os homens não são naturais, mas resultado das desigualdades produzidas socialmente. Logo, para a classe trabalhadora, a luta constitui-se como uma importante ferramenta para vislumbrar condições de vida mais humana.

Neste percurso, constituído na relação com o outro, diversas pessoas contribuíram, contudo, dedico um agradecimento especial e carinhoso:

Aos meus pais, por ensinarem o valor do trabalho, a importância do estudo, a persistência e a simplicidade.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), por conceder o afastamento integral das atividades docentes durante quatro anos, permitindo a dedicação exclusiva à pesquisa.

À professora Dra. Heloisa Toshie Irie Saito, sempre sábia, serena e carinhosa, pelas diversas oportunidades compartilhadas com a finalidade de qualificar o processo formativo, pela autonomia e confiança durante o processo de elaboração da tese.

Ao departamento de educação da AMOP, especialmente à Emma Gnoatto, Maria Olivia Macallos, Elisabet Martins Teixeira e Andreia Marques de Abreu, pela disponibilização do acesso ao acervo documental e por dedicarem diversos momentos para contribuírem com o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa, mesmo diante das desafiadoras atribuições advindas do contexto pandêmico, dispenderam tempo para contribuir.

Às professoras Marta Sueli Faria Sforzi, Adriana de Fátima Franco, Ireni Marilene Zago Figueiredo, Cassiana Magalhães e Lucineia Maria Lazaretti, pela leitura competente, cuidadosa e rigorosa do relatório de qualificação e as valiosas contribuições para abrilhantar a continuidade da pesquisa.

À Getânia Fátima Zoia, minha irmã, pelas inúmeras conversas nas tardes de domingo, feriados e encontros familiares, auxiliando na elucidação do objeto de pesquisa. Além da sua competência teórica, do domínio da língua padrão, sinalizando os cuidados necessários para qualificar o processo de escrita, foi amparo e força nos momentos de fragilidade.

Às professoras Lucielle Cristina Pasqualotto, Ivete Janice de Oliveira Brotto, Marijane Zanotto, Rosane Toebe e Ana Maria Palaggi, integrantes do GPEFOR, pelas contribuições no percurso da pesquisa, pela amizade e companheirismo.

Às professoras Neide Duarte, Rejane Teixeira Coelho e Andreia Sanches, integrantes do GEPESPHC, pelas contínuas trocas de ideias e intensa amizade.

Aos integrantes do GENTEE, especialmente as professoras Silvia Moraes, Luciana Lacanallo Arrais e Maria Angélica Olivo Franciso Lucas, pelo rigor teórico e metodológico nas discussões sobre o processo de escolarização e formação docente e pela acolhida na cidade de Maringá.

Aos integrantes do GFOPPEI, grupo dedicado ao estudo e às pesquisas afetas à formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Ao meu esposo, Jair, por assumir todas as responsabilidades durante as minhas ausências, por ser um pai zeloso e presente cotidianamente, pela constante assessoria técnica, por estar sempre me fortalecendo emocionalmente e acreditando que os sonhos, apesar das circunstâncias, podem se concretizar.

Aos meus filhos, por me impulsionarem constantemente a olhar para a vida com alegria, esperança e disposição.

À minha querida tia, Doracilda Deloss, mesmo na ausência de livros, com suas histórias contadas lindamente, potencializou o encanto pela literatura.

Aos alunos que me ensinaram diversas lições de vida e motivaram a busca constante pelo conhecimento.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a todos que fizeram parte da minha trajetória de escolarização.

“A vida só se transforma em criação quando se liberta definitivamente das formas sociais que a deformam e mutilam. Os problemas da educação serão resolvidos quando se resolverem os problemas da vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 303-304).

ZOIA, Elvenice Tatiana. **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito). Maringá, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e as potencialidades da política de formação continuada implementada pelo departamento de educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) para os professores de Educação Infantil, no período de 2008 a 2017. Em decorrência da elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Região Oeste do Paraná, o departamento de educação da AMOP tem articulado uma formação que visa instrumentalizar os professores para uma ação educativa fundamentada em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em contraposição às tendências hegemônicas. Diante disso, delineamos a seguinte problemática: Quais os desafios e as potencialidades da política de formação continuada implementada pelo departamento de educação da AMOP, considerando a perspectiva de uma formação humana contra-hegemônica? A investigação contempla a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, constituída por meio de entrevistas semiestruturadas, endereçadas aos profissionais do departamento de educação da AMOP, e questionários, direcionados aos professores participantes das formações. Com a finalidade de apreender as contradições intrínsecas à política de formação continuada, a compreensão sobre as relações estabelecidas entre Estado, sociedade e educação, as orientações dos organismos internacionais para a educação e a formação docente para o século XXI, a formação continuada no cenário da literatura acadêmica e na legislação educacional e a formação continuada na especificidade da Educação Infantil foram fundamentais para analisar suas particularidades, em nível regional, e suas articulações com a totalidade histórica e social. Os dados analisados indicam que os conteúdos norteadores da formação continuada, efetivada pelo departamento de educação da AMOP, podem contribuir no sentido de instrumentalizar os profissionais da educação para o trabalho docente na tentativa de aproximações a uma perspectiva contra-hegemônica. Contudo, se por um lado as formações oferecem aos docentes conteúdos, para a organização de um trabalho pedagógico diferenciado em qualidade, de uma educação focalizada apenas na reprodução das ideologias vigentes, por outro lado as condições objetivas nas quais esses profissionais exercem seu trabalho não se diferenciam das existentes na maioria das instituições educativas brasileiras. Por fim, a tese converge para a defesa de que a política de formação, implementada pelo departamento de educação da AMOP, envolve um processo dialético, pois ao mesmo tempo em que, por meio dos conteúdos, constitui-se como força impulsionadora do desenvolvimento, comprometido com a formação docente na perspectiva histórico-cultural, as condições objetivas, inerentes ao modo de produção vigente, limitam a sua efetivação.

Palavras-chave: Educação; Formação de professores; Formação continuada; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural.

ZOIA, Elvenice Tatiana. **CONTINUING EDUCATION FOR EARLY EDUCATION TEACHERS IN THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE: CHALLENGES AND POTENTIALITIES**. 250 f. Thesis (Doctor in Education) – State University of Maringá. Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora). Maringá, 2022.

ABSTRACT

This research aims to analyze the challenges and potentialities of continuing education policy implemented by the education department of *Associação dos Municípios do Oeste do Paraná* (AMOP), an association of districts from Paraná West, for Early Childhood Education teachers from 2008 to 2017. As a result of the elaboration of the Basic Curriculum for district public schools of Early Childhood Education and Early Years of Elementary School in the western region of Paraná, the AMOP educational department has articulated a training policy that aims to enhance educational actions in a historical and cultural perspective of human development in opposition to hegemonic trends. That said, we outline the following problem: What are the challenges and benefits of the continuing education policy implemented by the education department of AMOP considering the perspective of a counter-hegemonic formation? The investigation includes bibliographical, documentary and field research, which consisted of semi-structured interviews addressed to professionals who work in the mentioned department and questionnaires directed to teachers who participate in the trainings. In order to understand the contradictions which are intrinsic to the policy of continuing education, the understanding of the relationships established between the State, society and education, the guidelines of international organizations for education and teacher training for the 21st century, continuing education in the scenario of academic literature and educational legislation and continuing education in the specificity of Early Childhood Education which were fundamental to analyze its particularities at the regional level, and its articulations with the historical and social totality. The analyzed data indicates that the guiding contents of the continuing education carried out by the education department of AMOP can contribute towards equipping education professionals for teaching work in an attempt to approach a counter-hegemonic perspective. However, if, on the one hand, training offers teachers content for the organization of pedagogical work differentiated in terms of quality of education focused only on the reproduction of prevailing ideologies, on the other hand, the objective conditions in which these professionals carry out their work do not differ from existing in most Brazilian educational institutions. Finally, this thesis converges to defend that the training policy, implemented by the AMOP educational department involves a dialectical process, because at the same time the contents constitute a development committed to teacher training on a historical and cultural perspective, the objective conditions inherent to the current mode of production, limit its effectiveness.

Keywords: Education; Teacher training; Continuing training; Early Childhood education; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa da região Oeste do Paraná.....	98
Figura 2 –	Categorias para análise.....	124
Figura 3 –	Síntese da organização da formação continuada ofertada pelo departamento de educação da AMOP, no período de 2008 a 2017....	132
Figura 4 –	Temáticas dos seminários desenvolvidos no primeiro semestre, do período de 2008 a 2017.....	180
Figura 5 –	Temáticas contempladas nos seminários – segundo semestre.....	184
Figura 6 –	Princípios que fundamentam o Currículo.....	189
Figura 7 –	Estrutura curricular para a Educação Infantil.....	198

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos dos organismos internacionais que abordam a temática formação continuada.....	55
Quadro 2 – As prescrições nacionais para a formação continuada.....	59
Quadro 3 – População oestina, total de matrículas na Educação Infantil e quantidade de professores.....	99
Quadro 4 – Motivos que dificultaram a organização para a socialização de estudos no âmbito dos municípios.....	144
Quadro 5 – Desafios para a formação continuada na visão dos respondentes.....	145
Quadro 6 – Síntese das temáticas abordadas nos seminários desenvolvidos no primeiro semestre do período de 2008 a 2017.....	183
Quadro 7 – Síntese das temáticas abordadas nos seminários desenvolvidos no segundo semestre, do período de 2008 a 2017.....	186
Quadro 8 – Temáticas/conteúdos abordados nas formações continuada considerando a especificidade dos três primeiros anos da criança.....	194
Quadro 9 – Temáticas/conteúdos abordados nas formações continuada considerando a especificidade do período pré-escolar.....	196

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Organização dos grupos de estudo de acordo com as especificidades.....	138
Gráfico 2 –	Organização de momentos para socialização dos estudos.....	142
Gráfico 3 –	Oferta de outras formações continuada no âmbito dos municípios.	148
Gráfico 4 –	Previsão de datas no calendário letivo para a formação continuada.....	149
Gráfico 5 –	Frequência de momentos de estudo no local de trabalho.....	150
Gráfico 6 –	Faixa etária dos respondentes.....	161
Gráfico 7 –	Local de trabalho dos respondentes.....	162
Gráfico 8 –	Função exercida pelos respondentes no período de participação nos grupos de estudo.....	164
Gráfico 9 –	Carga horária destinada à hora-atividade.....	167
Gráfico 10 –	Faixa salarial dos respondentes.....	169
Gráfico 11 –	Formação dos docentes em nível médio.....	170
Gráfico 12 –	Primeira licenciatura concluída pelos docentes.....	173
Gráfico 13 –	Modalidade e natureza da instituição em que os docentes realizaram licenciatura.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Relatórios das atividades desenvolvidas pelo departamento de educação.....	102
Tabela 2 –	Demonstrativo de tempo de formação continuada previsto em calendário nos municípios de origem dos cursistas.....	149
Tabela 3 –	Percentual de professores de acordo com o gênero.....	159
Tabela 4 –	Tempo de atuação na educação e na Educação Infantil.....	163
Tabela 5 –	Jornada de trabalho.....	166
Tabela 6 –	Dados sobre a segunda licenciatura.....	175
Tabela 7 –	Relação de cursos de especialização mais procurados pelos docentes.....	175
Tabela 8 –	Quantidade de cursos de especialização.....	176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOP	–	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ASSOESTE	–	Associação Educacional do Oeste do Paraná
BM	–	Banco Mundial
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CB	–	Currículo Básico
CEB	–	Censo da Educação Básica
CETEPAR	–	Centro de Treinamento do Magistério do Paraná
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
COEDI		Coordenação Geral da Educação Infantil
COPEP	–	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DCE	–	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
E1	–	Entrevistada 1
E2	–	Entrevistada 2
FAFI	–	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí
FECIVEL		Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel
FIDENE	–	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUOP	–	Fundação Universidade Oeste do Paraná
GEFOPPEI	–	Grupo de Estudos em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil
GTRB	–	Grupos de Trabalho
HISTEDBR	–	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura

MEC/OEA	–	Ministério da Educação e Cultura e Organização dos Estados Americanos
MHD	–	Materialismo Histórico-Dialético
MST	–	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
OEA	–	Organização dos Estados Americanos
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
PARFOR	–	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PREAL/PREALC	–	Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e Caribe
PROFIC	–	Projeto de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
PROINFANTIL	–	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	–	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEED	–	Secretaria Estadual de Educação
SEFE	–	Sistema Educacional Família e Escola
SERPROF	–	Seminário de Formação Continuada e a Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista
UNICENTRO	–	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	–	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAR	–	Universidade Paranaense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	32
2.1 RELAÇÕES ENTRE ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	35
2.2 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O SÉCULO XXI	40
2.2.1 A formação continuada no cenário da literatura acadêmica e na legislação educacional	51
2.2.2 A formação continuada e a Educação Infantil	62
3 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DO HOMEM: PRINCÍPIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	70
3.1 OS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO	71
3.2 A PERIODIZAÇÃO E AS ATIVIDADES POTENCIALIZADORAS DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA INFÂNCIA	84
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	96
4.1 A REGIÃO OESTE DO PARANÁ	97
4.2 PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO	100
4.3 A GÊNESE DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO OESTE DO PARANÁ	110
4.4 O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ: ASPECTOS HISTÓRICOS	119
4.5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO E DOCUMENTAL	124
4.5.1 A formação continuada para os profissionais da Educação Infantil: condições objetivas de organização e estrutura, articulações e seus desdobramentos nos municípios de abrangência	125
4.5.2 Perfil, formação e condições de trabalho dos participantes dos cursos de formação	159

4.5.3 A formação continuada para os profissionais da Educação Infantil: dos conteúdos aos desafios, contribuições e desdobramentos para a formação humana.....	178
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS	220
ANEXOS	236

1 INTRODUÇÃO

Este relatório deriva de inquietações engendradas no percurso de nossa trajetória acadêmica e profissional que geraram um problema de pesquisa sistematizado a partir do ingresso no doutorado, vinculado à área de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O interesse em analisar a formação continuada para professores de Educação Infantil frente às proposições de um Currículo fundamentado em uma perspectiva anunciada como contra-hegemônica, em um contexto marcado pelas relações de exploração, foi consolidando-se gradativamente. A gênese dos motivos que impulsionaram à presente temática remete à década de 1990. Ainda no curso de Magistério, finalizado em 1992, destaca-se os primeiros e incipientes contatos com o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, publicado em 1990, com a Pedagogia Histórico-Crítica, o materialismo histórico-dialético (MHD) e a Teoria Histórico-Cultural (no referido momento, o acesso limitava-se aos escritos sobre Vigotski¹), cujas discussões estavam chegando às escolas públicas do Oeste paranaense por meio dos professores que atuavam no Magistério e cursavam Pedagogia na FECIVEL², e outros ministrantes de cursos organizados pela Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE)³. A partir de 1993, ressalta-se o ingresso no curso de Pedagogia e o início da docência na Educação Básica, na rede pública do município de Cascavel. Concomitante à formação acadêmica em curso superior, em uma instituição cujo projeto formativo ancorava-se nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, na condição de docente da

¹ Em relação à grafia do nome do referido autor, optamos por padronizá-la no texto, todavia nas referências manteremos a forma original da obra consultada.

² Segundo Szeuczuk (2021), a demanda pela criação de instituições de ensino superior no Oeste do Paraná teve seu início na década de 1970 e intensificou-se em 1980, como decorrência das transformações econômicas e políticas que estavam ocorrendo na região. Além do aumento populacional, o autor assevera que: “A formação de uma elite que reivindicava a presença do ensino superior como justificativa para o desenvolvimento regional, foi elemento fundamental junto a presença da sociedade civil e movimento estudantil para pressionar o estado diante a seus interesses” (SZEUCZUK, 2021, p. 69). Em 1971, foi criada a Fundação Universidade Oeste do Paraná – FUOP e, em 1974, transformada em Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL). A princípio, era uma fundação municipal que funcionava devido às mensalidades pagas pelos estudantes e recursos locais.

³ A constituição da referida Associação será contemplada na quarta seção desta tese.

Educação Básica, pontua-se a participação em diversos cursos de formação que contemplavam conteúdos afetos à concepção de homem, mundo, sociedade, processo de ensino e aprendizagem, avaliação, além do ensino nas diferentes áreas do conhecimento, presentes no Currículo escolar.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990) foi se constituindo como nosso objeto de estudo, pois as escolas públicas paranaenses (municipais e estaduais) tinham este documento como referência para o trabalho docente. Ainda em 1999, no curso de especialização em Fundamentos da Educação, realizado na UNIOESTE⁴, desenvolvemos pesquisa acerca da apropriação da proposta curricular de matemática pelos professores que trabalhavam com o Ciclo Básico⁵ de alfabetização. A problemática da investigação relacionava-se à percepção de que as práticas pedagógicas, muitas vezes, não evidenciavam articulação com os fundamentos do Currículo.

A propagada discussão sobre a dicotomia entre a teoria e a prática, objeto de estudo de pesquisadores da área da educação, atualmente faz parte da retórica dos “reformadores educacionais”. Esses, atuam em diversas instâncias como conselhos, associações, fóruns, entre outros, com a intencionalidade de interferir na elaboração das políticas educacionais sob a alegação de a formação ser excessivamente teórica e não contribuir para atender às necessidades de um mundo em constante mudança. Assim, têm seu foco na defesa de políticas que vislumbram uma formação mais pragmática e utilitária, situação a ser problematizada posteriormente.

Na continuidade do nosso percurso profissional e acadêmico, a inquietude sobre a articulação/desarticulação entre a teoria e a prática foi se intensificando, sobretudo a partir da nossa atuação na secretaria de educação do município de Cascavel, ao assumir a função de coordenação da Educação Infantil, especificamente para assessorar e acompanhar o trabalho docente nas escolas municipais.

⁴ De acordo com Nogueira e Royer (2021), as lutas em prol do reconhecimento da UNIOESTE como universidade do interior eram recorrentes. “Após dez anos de luta, o reconhecimento da UNIOESTE como universidade da região Oeste, ocorreu pelo parecer 137 de agosto de 1994, com o governo do vice-governador Mario Pereira, que era político da região e defendia a Universidade do Oeste” (NOGUEIRA; ROVER, 2021, p. 83). Atualmente, a Universidade é composta pelo campus de Cascavel, Toledo, Marechal Candido Rondon, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão (este situado na região Sudoeste e os outros quatro na região Oeste do Paraná).

⁵ No estado do Paraná, o Ciclo Básico de alfabetização foi implantado no ano de 1988. Seu objetivo era a proposição de uma nova configuração e reorganização do ensino de primeiro grau (na época correspondia à Lei 5.692/1971), com uma nova concepção de alfabetização, sem reprovação na primeira série, permitindo um progresso sistemático da criança, respeitando as apropriações alcançadas no decorrer dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Paralelamente, esta pesquisadora também vivenciou e participou do processo inicial sobre a elaboração de um Currículo próprio para as redes municipais de ensino; necessidade impulsionada pelo contexto de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), no ano de 2005.

As atribuições da coordenação contemplavam a organização, o planejamento e a realização de cursos para os professores das turmas de pré-escolar, coordenadores pedagógicos e o assessoramento às escolas. Na época, ao organizar estudos coletivos com os professores e coordenadores, referentes ao Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990), observava-se a existência de diversas dúvidas quanto às orientações curriculares que embasavam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, bem como sobre o desenvolvimento infantil e a especificidade do trabalho pedagógico, principalmente em relação à importância da brincadeira como promotora de aprendizagem e de desenvolvimento, cenário também averiguado nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições municipais de ensino. Em algumas situações, o parâmetro para o estudo e atuação era o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná de 1990 e, em outros momentos, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁶ (RCNEI) de 1998.

No mesmo período em que se constatava a necessidade de retomar as discussões sobre os fundamentos do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990), esta pesquisadora participava de cursos organizados pelo departamento de educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná⁷ (AMOP), ministrados por professores da equipe da Secretaria Estadual de Educação (SEED), cujo objetivo perpassava pelo estudo dos textos preliminares para integrar as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), em processo de elaboração.

Devido à municipalização do ensino⁸, as Diretrizes Curriculares Estaduais não contemplariam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, motivo que mobilizou os municípios a se organizarem para a elaboração de seus Currículos.

⁶ Documento produzido sob a coordenação do Ministério da Educação para servir de guia para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil brasileiras.

⁷ A AMOP possui um departamento de educação (cuja sede se encontra nas dependências da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, na cidade de Cascavel - PR) que foi o principal articulador do processo de elaboração do Currículo, e continua exercendo uma função expressiva na organização da formação continuada dos professores das Redes Públicas Municipais desta Região do Paraná. Na quarta seção contemplaremos dados, informações e análises sobre a AMOP e o departamento de educação.

⁸ A intensificação do processo de municipalização do ensino no Estado do Paraná ocorreu no período de 1991 a 1994 (SANTOS, 2003), atendendo ao princípio constitucional que estabelece o ensino

No referido momento, a diretora⁹ do departamento pedagógico da Secretaria de Educação do município de Cascavel, solicitou que assumíssemos a coordenação dos trabalhos, levando-nos, primeiramente, ao planejamento de estudos, embates e discussões coletivas com o objetivo de provocar reflexões acerca da linha teórica que daria a direção política e pedagógica para a elaboração do Currículo¹⁰ para as Escolas Públicas Municipais de Cascavel. Paralelo a esse processo, continuávamos no grupo de discussão organizado pelo departamento de educação da AMOP¹¹, envolvendo representantes dos diversos municípios da região Oeste do Paraná, para estudar textos relacionados aos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos.

Em 2006 e 2007, a Secretaria de Educação do município de Cascavel continuou esse processo, elaborando o seu documento próprio, e o departamento de educação da AMOP seguiu coordenando os trabalhos que resultaram na elaboração do Currículo regional, para todos os outros municípios de abrangência¹².

No ano de 2006, nos afastamos do processo de elaboração dos Currículos e, devido à aprovação no concurso da Universidade Estadual do Oeste do Paraná para atuar no Colegiado de Pedagogia¹³, passamos a integrar o quadro de docentes, desenvolvendo atividades no ensino, na pesquisa e na extensão. Quando assumimos as disciplinas Fundamentos da Educação Infantil e Prática de Ensino na Educação Infantil, retomamos o contato com as instituições municipais da primeira etapa da Educação Básica. A orientação de estágio, com supervisão direta¹⁴, impulsionou, juntamente com os discentes, vivenciar a docência a partir de um outro ângulo e acompanhar o trabalho do pedagogo nos centros municipais de Educação Infantil. O diálogo com os professores, as crianças, a equipe pedagógica e os pais, a observação da organização do espaço e do tempo nas instituições, o acompanhamento da rotina

fundamental e pré-escolar como responsabilidade dos municípios (artigo 211, parágrafo segundo da Constituição Federal de 1988).

⁹ Professora Marilei Lourdes dos Santos Teixeira.

¹⁰ O detalhamento do trabalho preliminar pode ser consultado no artigo “Proposta curricular: o desafio da reestruturação coletiva – limites e possibilidades”, de nossa autoria, publicado nos Anais do II Seminário Nacional Interdisciplinar em experiências educativas – SENIEE, de 2007.

¹¹ Peletti (2012), Zoia (2014), Noffke (2017), Mazaro (2018) e Zen (2018) realizaram estudos tendo como objeto ou referência o Currículo de Cascavel e/ou da AMOP.

¹² Por esse motivo, apesar de o município de Cascavel ser integrante da AMOP, não segue o Currículo elaborado pelo coletivo de professores da região de abrangência.

¹³ Inicialmente no Campus de Francisco Beltrão e, em 2008, conseguimos relotação para o campus de Cascavel.

¹⁴ Supervisão direta significa o acompanhamento em todas as fases do estágio supervisionado, incluindo as atividades que ocorrem na universidade e no campo de estágio.

e do trabalho pedagógico fomentaram análises e aprofundamento teórico concernentes à formação e à atuação docente na primeira etapa da Educação Básica. Gradativamente, nos aproximamos da realidade das instituições de Educação Infantil, percebendo as demandas e os desafios inerentes à essa etapa que vem constituindo sua identidade como um espaço de ensino, mas com especificidades diferenciadas do Ensino Fundamental.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelecer, em seu artigo 62, a necessidade da formação docente para a atuação na Educação Infantil, “[...] a formação continuada do professor de Educação Infantil, historicamente apresentou-se a reboque das demais etapas de ensino” (PAGNONCELLI, 2015, p. 124). Essa situação expressa que, além da precarização da oferta e de uma política de investimento, há muito a avançar em relação à formação docente, sobretudo diante da defesa de uma concepção de educação escolar comprometida com patamares cada vez mais superiores de desenvolvimento humano para todas as crianças, adolescentes, adultos e profissionais da educação.

Conforme mencionamos anteriormente, após um processo de estudos e discussões, iniciado em 2005, envolvendo representantes das Secretarias de Educação (professores, coordenadores pedagógicos, diretores) dos municípios de abrangência da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais)¹⁵ foi publicado em 2007.

Segundo consta no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (AMOP, 2007, 2010a, 2014a), a materialização do documento expressa o trabalho coletivo de professores e gestores, que, com base nas necessidades oriundas do desenvolvimento histórico e social da região Oeste do Paraná, sentiram-se desafiados a debater, inicialmente, para além das questões específicas de sala de aula, e definir uma concepção de homem, de mundo e de sociedade para direcionar o trabalho docente das escolas públicas municipais. Esse processo culminou na definição dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica como opção política

¹⁵ No decorrer do texto utilizaremos a nomenclatura Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná a fim de diferenciá-lo com mais ênfase dos outros Currículos citados nesta tese.

e pedagógica, expressando o compromisso com a socialização dos conhecimentos mais elaborados para todos os alunos da escola pública.

Posteriormente à publicação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, em 2007, o departamento de educação da AMOP continuou organizando seminários e grupos de estudos para os professores, ensejando aproximá-los “[...] da teoria implícita no Currículo. Tal opção, na realidade, tinha como objetivo fazer com que o Currículo não se limitasse a um discurso de alguns, mas uma proposta que pudesse ser efetivada” (AMOP, 2014a, p. 9).

A possibilidade de trabalhar com a formação continuada para professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, dos municípios de abrangência da AMOP, tendo como referência um Currículo que vislumbra a compreensão crítica da realidade, novamente, fomentou as nossas inquietações quanto à articulação/desarticulação teoria e prática. Ora, se a região Oeste do Paraná apresenta uma trajetória de formação continuada, conforme delinearemos na quarta seção desta pesquisa, nos questionávamos sobre os motivos que conduziam à materialização de práticas pedagógicas, por vezes, tão distanciadas dos princípios teóricos do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, especialmente na Educação Infantil. Seria falta de formação? Quais motivos poderiam explicar o distanciamento entre a teoria e a prática? Será que os cursos ofertados não contemplavam, suficientemente, as temáticas relacionadas às concepções de formação humana preconizadas pelo Currículo prescrito? Será que os professores que ministravam os cursos de formação continuada não articulavam teoria e prática? Será que os conteúdos trabalhados nos cursos não consideravam a relação criança, conteúdo, metodologia, finalidade da Educação Infantil e não estavam em consonância com a perspectiva de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural? Tais indagações foram delineando a elaboração de um projeto de pesquisa que, a princípio objetivava analisar a organização do ensino na Educação Infantil por meio da formação continuada ofertada pelo departamento de educação da AMOP. O pressuposto norteador, da proposição inicial de pesquisa, perpassava pela compreensão de que a elaboração de um Currículo não era suficiente para modificar as práticas pedagógicas; entre vários fatores, o investimento em formação continuada configurava-se como importante para oportunizar as condições necessárias à diminuição do distanciamento entre a teoria e a prática e a materialização do Currículo na escola.

A partir do ingresso no Programa de doutorado, à medida em que realizávamos os créditos, especialmente nas disciplinas “Ensino, aprendizagem e educação escolar”¹⁶, “Método Materialista-Dialético: contribuições para a pesquisa e ensino”¹⁷, “Teoria da atividade e ensino escolar: contribuições de A. Leontiev para a Pedagogia Histórico-Crítica”¹⁸ e com maior clareza das contribuições advindas do processo de qualificação, fomos nos aproximando da percepção acerca da necessidade de compreender o contexto histórico, cujas proposições de formação continuada articuladas pelo departamento de educação da AMOP inserem-se. Se de um lado, na lógica da mercantilização da educação, temos as legislações nacionais e estaduais alicerçando a formação docente nos moldes da sociedade do conhecimento, com ênfase na prática e com menos teoria, de outro lado temos um Currículo que se coloca na contramão das proposições hegemônicas, ao almejar a materialização de uma formação sustentada nos princípios de uma perspectiva teórica materialista histórico-dialética que objetiva a humanização e a emancipação dos filhos da classe trabalhadora.

Uma formação docente direcionada à compreensão crítica da realidade aparente é uma necessidade premente, diante do intenso crescimento das relações sociais impelidas pela competitividade, além da intolerância, da devastação dos recursos naturais, do consumo exacerbado, da exposição precoce das crianças às telas, da violência, da miséria material e intelectual presentes na atual conjuntura.

Nesse movimento, consideramos imprescindível discutir as condições, os desafios e as potencialidades para a materialização de uma perspectiva teórica emancipadora, que busca se efetivar em meio a uma conjuntura com prevalência das intencionalidades das políticas de formação de professores preconizadas pelo Banco Mundial, expressas na legislação educacional em âmbito nacional, subordinada à artimanha mercantilista e empresarial. Em decorrência do exposto, delineamos o

¹⁶ Ministrada pela professora Dra. Marta Sueli de Faria Sforni, na Universidade Estadual de Maringá. Contemplou a mediação no processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar com o objetivo de compreender a relação entre ensino e aprendizagem de conteúdos escolares e suas implicações no desenvolvimento das capacidades cognitivas.

¹⁷ Ministrada pela professora Dra. Ligia Marcia Martins, na Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, analisou, a partir de sua ementa, “[...] os pressupostos do materialismo histórico-dialético tendo em vista seus contributos para a construção do conhecimento, pela via da pesquisa, bem como para a transmissão do mesmo, por meio do ensino [...]”

¹⁸ Ministrada pelos professores Dra. Juliana Pasqualini e Dr. Thiago Lavoura, na Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, cuja ementa objetivou explorar e evidenciar as implicações e contribuições do sistema conceitual da teoria da atividade de A. Leontiev para a atividade de ensino de orientação histórico-crítica.

seguinte problema de pesquisa: Quais os desafios e as potencialidades da política de formação continuada implementada pelo departamento de educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, considerando a perspectiva de uma formação humana contra-hegemônica?

Diante da problemática suscitada, definimos como objetivo geral analisar os desafios e as potencialidades da política de formação continuada implementada pelo departamento de educação da AMOP para os professores de Educação Infantil, no período de 2008 a 2017.

Com essa proposição, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Apreender as contradições intrínsecas à política de formação continuada;
- b) Identificar os conhecimentos teóricos relacionados às especificidades do desenvolvimento infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural para subsidiar a formação de professores de Educação Infantil;
- c) Identificar os princípios abordados na formação continuada, os desafios e as potencialidades, em suas relações com os pressupostos do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, além das condições objetivas da formação e do trabalho docente.

Entendemos que a nossa proposta de investigação, para além da sua aparência empírica, exige a análise das determinações econômicas, políticas, sociais e ideológicas circundantes. Assim sendo, para a apreensão da inteligibilidade do fenômeno “[...] não nos pode bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens” (MARTINS, 2015, p. 37). Por conseguinte, a compreensão sobre as relações estabelecidas entre Estado, sociedade e educação são fundamentais para analisar as particularidades da formação continuada em nível regional, estabelecendo suas relações com a totalidade histórica e social, a fim de desvelar as contradições inerentes à implementação de um Currículo fundamentado em uma perspectiva que intenta a promoção de um desenvolvimento humano em sua totalidade.

A partir do proposto, a definição do recorte temporal, desta pesquisa, justifica-se pelo fato de que, após a publicação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná em 2007, os novos desafios (postos às redes municipais de ensino) vinculavam-se à sua implementação nas práticas pedagógicas. Em decorrência do compromisso firmado pelo e com o coletivo dos municípios, a partir de 2008, as ações formativas organizadas pelo departamento de educação da AMOP

intensificaram-se com o “[...] objetivo de fazer com que o Currículo não se limitasse a um discurso de alguns, mas uma proposta que pudesse ser efetivada” (AMOP, 2014a, p. 9), como já afirmado. Para além disso, em 2018, com as normativas advindas da aprovação dos dispositivos legais – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e do Referencial Curricular do Paraná (RCP) (PARANÁ, 2018) –, o departamento de educação iniciou um trabalho com o objetivo de analisar as novas orientações e verificar as alterações necessárias, engendrando, assim, mais um processo de revisão curricular. Em função desse processo, delimitamos nossa análise ao período de 2008 a 2017.

A formação continuada organizada pelo departamento de educação da AMOP contempla a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e as suas modalidades, no entanto, limitamos como objeto de investigação a primeira etapa da Educação Básica. Esse recorte justifica-se, pois, diante do reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança de zero a cinco anos¹⁹ e, ao mesmo tempo, a atribuição do dever do Estado em ofertá-la estarem assegurados na Constituição Federal de 1988²⁰ e representarem um relevante avanço dos movimentos sociais (MOREIRA; LARA, 2012), ainda temos muitos desafios a serem enfrentados.

Para compreender como a política de formação continuada implementada pelo departamento de educação da AMOP vem se configurando, no movimento contraditório da égide do capital, de negação do acesso às aquisições mais elaboradas, às riquezas produzidas pela humanidade, no contexto de exploração e alienação (MARX; ENGELS, 1998), desenvolvemos uma pesquisa de natureza bibliográfica, documental e de campo.

O estudo teórico-conceitual almeja o distanciamento de uma análise aligeirada e superficial, permitindo maior aproximação da essência do objeto, conforme expressa Kosik (1976). Precisamente, nossa investigação contrapõe-se à neutralidade científica ao buscar apreender as múltiplas determinações que atravessam a formação continuada.

¹⁹ A Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006a) dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. A Lei n. 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013) alterou a redação da LDB, incluindo as crianças de até cinco anos de idade na Educação Infantil.

²⁰ Por conseguinte, na década de 1990, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) contemplaram e endossaram esse direito.

Conforme os objetivos delineados, procuramos articular a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. De acordo com Lima e Miotto (2007), por meio da pesquisa bibliográfica, o pesquisador tem acesso a uma diversidade de fontes como livros, artigos, teses, dissertações para permitirem a apropriação do conhecimento acumulado, subsidiarem a elaboração de um quadro conceitual sobre o objeto e na geração da síntese, traduzida no concreto pensado. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica se diferencia da revisão bibliográfica e necessita ser organizada sistematicamente, com rigorosidade para fundamentar teórica e substancialmente a análise dos materiais coletados nas fontes. Com base nesses argumentos, selecionamos os seguintes autores para a elaboração do arcabouço teórico da segunda seção: Mészáros (2008, 2011), Leher (1999, 2016), Evangelista (2019), Seki, Sousa e Evangelista (2017), Avila, Tilton e Evangelista (2019), Shiroma (2011), Frigotto (2011), Freitas (2011, 2018), Paulani (2008), Saviani (2007, 2013), Dale (2004), Moura (2015), Gatti (2008), Decker (2015), Bertot, Ens e Siqueira (2016), Magalhães e Azevedo (2015), Pereira (2016), Moreira e Lara (2012), Lara e Shimada (2006), Martins Filho e Martins Filho (2011), Peroza e Martins (2016), entre outros.

Na terceira seção focalizamos nas contribuições de Vigotski (1984, 1991, 1996, 2000, 2003, 2018), Leontiev (1978), Elkonin (2009, 2017), Mukhina (1995), Rubinstein (2017), Zaporozhets (2017), Smirnova e Riabkova (2019), Volobueva e Zvereva (2019), Pasqualini (2016), Cheroglu e Magalhães (2016), Chaves e Franco (2016) e Lazaretti (2016), Moya, Sforini e Moya (2019), Saito e Barros (2019) e outros.

A quarta seção envolve a discussão dos dados empíricos coletados por meio de: a) pesquisa documental: leis, fichas de inscrições dos cursistas, o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, os relatórios das ações desenvolvidas pelo departamento pedagógico da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, no período de 2008 a 2017, em relação à formação continuada para os profissionais da Educação Infantil; b) pesquisa de campo: com entrevistas semiestruturadas e questionários. Autores como Marx (2004), Marx e Engels (1998), Leontiev (1978), Severino (2000), Minayo (1994), Kuiava (2012), Noffke (2017), Mufatto (2016), Mirandola (2014), Favoretto, Figueiredo e Zanardini (2017) colaboraram com a composição da seção, sobretudo para fundamentar a análise e a discussão dos dados empíricos.

Em relação à análise de documentos, Evangelista (2012) explicita que a compreensão dos dados levantados exige do pesquisador um exercício minucioso e

rigoroso de leitura e de sistematização, de modo a contribuir com a interpretação dos fundamentos, da intencionalidade e da concepção de mundo para ultrapassar os limites da empiria.

Quanto à entrevista semiestruturada, Triviños (1987) compreende-a como um instrumento valioso para a investigação, mas também exige do pesquisador um processo cuidadoso. Ela “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de dimensões maiores” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Ainda de acordo com o autor, a entrevista semiestruturada, além de valorizar a presença do investigador, abre possibilidades para o entrevistado ampliar e enriquecer o campo da pesquisa.

Referente ao uso de questionários para a coleta de dados, Gil (2008) compreende-o como uma técnica de investigação composta por um número elevado de questões escritas com o objetivo de levantar informações sobre a realidade. Ele permite alcançar uma quantidade expressiva de pessoas, independente da localização espacial, todavia não oferece a garantia da devolutiva pela maioria dos envolvidos, podendo ocasionar implicações para a amostra da pesquisa.

Notadamente, discursos dissimulam a relação antagônica entre capital e trabalho, nesse sentido, a opção pelo método materialista histórico-dialético justifica-se, categoricamente, por tratar-se de um referencial que possibilita explicar a vida e a realidade, bem como suas transformações, com base nas relações entre economia, política e sociedade.

Para Lima e Mito (2007, p. 39), o método dialético, além de possibilitar ao pesquisador o desenvolvimento do seu estudo, “[...] considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários [...]”; evidencia que todo o percurso é acompanhado pelas dimensões concretas e políticas. Todavia, apresentar as leis da dialética ou simplesmente destacar as leis históricas explicativas da organização do sistema capitalista, não assegura que o método estará garantido (NAGEL, 2015). Destarte, não será suficiente fazê-lo de modo linear, como uma sequência de ações desconexas, desprovidas de relações com as transformações históricas.

Autores como Molina (2014), Duarte (2003, 2016), Frigotto (2011), Freitas (2018) e Evangelista e Shiroma (2007) ressaltam que a lógica hegemônica presente nos processos formativos em nosso país, ao se fundamentar na epistemologia da

prática²¹, não considera aspectos centrais como as condições materiais, incluindo os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que interferem na formação humana.

Nesse sentido, para Kosik (1976, p. 10), “[...] a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las”, no entanto, não ensejam a compreensão da realidade. Por essa razão, dependemos de um sistema de mediações para apreendermos e nos aproximarmos da essência das situações, dos problemas e dos fenômenos constitutivos da realidade em sua totalidade.

Em nossa concepção, uma análise fundamentada no método dialético “[...] possibilita o entendimento das leis de funcionamento do modo capitalista de produção, por meio das condições objetivas de vida do caráter totalizante e contraditório da realidade objetiva” (SILVA, 2015, p. 87). Assim, para apreendermos o objeto na sua essência, necessitamos de rigorosidade para explicar as causas, as origens dos fenômenos, as relações, as possíveis mudanças e as implicações para a formação humana (TRIVIÑOS, 1987).

A possibilidade de conhecer a essência de um fenômeno remete-nos a um processo coletivo que expressa o caráter histórico e social da produção do conhecimento, como afirmado anteriormente. Ao almejarmos práticas coletivas vislumbrando a transformação da realidade e a emancipação do ser humano como gênero, necessitamos defender e garantir o acesso aos conhecimentos científicos, sem esquecer a complexidade da formação humana e a diversidade de contradições.

Na medida em que a Educação Infantil se constituiu como uma demanda da sociedade capitalista, a necessidade de formação continuada também vem sendo produzida e expressa o movimento do trabalho no processo histórico, decorrente das lutas e contradições presentes na sociedade contemporânea. Ou seja, “[...] as condições objetivas de vida provocam um nível crescente de desumanização e ocorrem justamente pelo acirramento da contradição entre capital e trabalho e pela formação humana em caráter cada vez mais alienado” (SILVA, 2015, p. 94). Em virtude das condições de exploração, as riquezas materiais e culturais concentram-se nas mãos da classe dominante, situação que produz um desenvolvimento unilateral, limitado e desigual (MARX, 1983, 2004; LEONTIEV, 1978).

²¹ Para aprofundar a discussão, sugerimos a leitura de Rodrigues e Kuenzer (2009).

Nesse contexto, o entendimento das categorias trabalho como práxis e como trabalho alienado, totalidade, ideologia e conhecimento, tornam-se essenciais para as discussões sobre a precarização da formação humana presente de forma avassaladora, na vida contemporânea, e para a análise do nosso objeto de estudo. Isso significa que o fenômeno da formação continuada ofertada aos professores da Educação Infantil necessita ser inserido no contexto do movimento, das transformações e das contradições do trabalho na sociedade, a fim de os fatos não serem explicados a partir de sua aparência imediata, limitando-se ao que os sentidos podem, sensivelmente captar. De fato, a compreensão da realidade, em suas múltiplas determinações, exige a atividade teórica.

Na sociedade capitalista, a relação antagônica entre capital e trabalho gera contradições em todo o complexo social, as quais podem ser captadas pelo 'sistema de mediações'. Assim o desenvolvimento desigual das totalidades parciais constitutivas da totalidade social concreta não pode ser entendido de forma mecânica e linear, mas somente pela análise das mediações do particular que permite captar a relação entre o singular e o universal, ou seja, a dinâmica própria do objeto situado numa totalidade abrangente (MASSON, 2014, p. 211-212).

Em relação à educação, observamos atualmente, a oferta de uma formação integrada aos objetivos da divisão social do trabalho, pouco contribuindo com o desenvolvimento das potencialidades humanas (LEONTIEV, 1978). No entendimento de Masson (2014), as políticas educacionais resultam de correlações de força entre as classes sociais e desenvolvem projetos educacionais articulados a um determinado projeto societário, cujas estratégias e concepção de formação contemplam os interesses hegemônicos.

Assim, para atender ao propósito da pesquisa, a estruturamos em cinco seções. Após a introdução, na segunda seção, com a finalidade de apreender as contradições inerentes à formação docente no contexto da sociedade contemporânea, contemplamos: a) as relações entre estado, sociedade e educação; b) as orientações dos organismos internacionais para a educação e a formação docente para o século XXI; c) a formação continuada no cenário da literatura acadêmica e na legislação educacional, almejando compreender as intencionalidades e possibilidades educativas emancipadoras; d) a formação continuada na especificidade da Educação Infantil.

Na terceira seção, procuramos identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para subsidiar a formação de professores de Educação Infantil. Inicialmente, abordamos os pressupostos desta teoria, o desenvolvimento do psiquismo e, posteriormente, a periodização e as atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil.

Com a finalidade de identificar os princípios abordados na formação continuada, suas potencialidades e limites, as condições objetivas da formação e do trabalho docente, a quarta seção apresenta: a) dados sobre a região Oeste do Paraná; b) o percurso teórico e metodológico da pesquisa; c) a gênese da formação continuada no Oeste do Paraná; d) o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná; e) a análise dos dados da pesquisa de campo e documental articulando as condições objetivas de organização e estrutura da formação continuada, a caracterização dos sujeitos da pesquisa: perfil, formação, condições de formação e de trabalho e os conteúdos contemplados nas formações no período pesquisado.

Nas considerações finais retomamos a trajetória da pesquisa, os dados coletados via relatórios, entrevistas e questionários com a finalidade de compreender a dinâmica da formação continuada articulada às condições de trabalho, salário, jornada e formação inicial, para assim comprovar a seguinte tese: a política de formação implementada pelo departamento de educação da AMOP envolve um processo dialético, pois, ao mesmo tempo em que, por meio dos conteúdos, se constitui como força impulsionadora de um desenvolvimento comprometido com a formação docente, na perspectiva histórico-cultural, as condições objetivas, inerentes ao modo de produção vigente, limitam a sua efetivação. Isso significa que as condições objetivas de formação e de trabalho dos professores contradizem o ideal formativo assumido no Currículo, evidenciando, assim, os desafios e as potencialidades da política de formação continuada.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Com o objetivo de apreender as contradições intrínsecas à política de formação continuada, nesta seção, centralizamos as discussões acerca da necessidade e o impacto da formação continuada para os professores de Educação Infantil no contexto da sociedade contemporânea: a gênese e a demanda pela constante formação, bem como as suas intencionalidades, entendendo que sociedade é esta e como está organizada. Assim, consideramos a conjuntura econômica, histórica, política, social e ideológica, bem como as implicações desta perspectiva para a formação humana.

Partimos do pressuposto que a análise do objeto de investigação perpassa por um conjunto de conhecimentos e de relações articuladas à explicação dos fenômenos na sua essência. Conforme expõe Frigotto (2011), ao discutir a formação de professores, é imprescindível o entendimento sobre a natureza dos acontecimentos, bem como as forças sociais que os produziram, olhando para o movimento histórico expresso em um determinado projeto societário em disputa, com consequências para todas as áreas do desenvolvimento da humanidade.

Estudos desenvolvidos por Seki, Sousa e Evangelista (2017) evidenciaram a dimensão e a direção que tem caracterizado a formação docente no Brasil, nas duas primeiras décadas do novo século. Com a intencionalidade de identificar as condições materiais e objetivas do *lócus* de formação, os dados coletados pelas autoras demonstraram a existência de uma política que privilegia a formação na esfera privada. Dentre os vários aspectos divulgados na pesquisa, destacamos a constatação de dois terços dos professores da Educação Básica terem realizado sua formação em nível superior em instituições privadas e, principalmente, a maioria com formação a distância, portanto, não presencial. Esse processo expressa, cada vez

mais, que a esfera pública vem perdendo a centralidade da incumbência de formar os professores para a Educação Básica²².

A pesquisa também constatou aumento na matrícula nos cursos a distância e um decréscimo nas matrículas dos cursos presenciais. Estas informações parecem irrelevantes em um primeiro momento, contudo, permitem questionar: Por que a educação a distância tem se ampliado, quando se trata da formação docente? O que conduz à opção por uma formação a distância e aligeirada?

Segundo Seki, Sousa e Evangelista (2017), a compreensão do processo de precarização da formação docente em consolidação no Brasil, não é recente e vem sendo gestado, por meio das políticas educacionais, desde o período da década de 1990. Possui uma forte articulação com o movimento de reestruturação do capitalismo internacional, o qual precisamos desnaturalizar para identificar as intencionalidades direcionadas às demandas para a formação docente, seja inicial ou continuada.

A concepção de educação como mercadoria tem direcionado a elaboração das políticas educacionais, na contramão dos princípios preconizados por Mézsáros (2008). Este autor defende a educação não como produto a ser consumido, mas como um processo de criação e de qualificação do sujeito para a vida. Conceber a educação sob esse ângulo implica em repensar as relações societárias, elegendo o ser humano como a centralidade das preocupações. Para tanto, “[...] a superação da lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (MÉZSÁROS, 2008, p. 9) torna-se condição *sine qua non*. Parafrazeando a música do Fórum Social Mundial (2001), realizado em Porto Alegre, fulgurando que “aqui um outro mundo é possível, se a gente quiser”, mas sem cair num idealismo ingênuo, apresentamos as seguintes questões para pensarmos os limites e os desafios da formação docente, no contexto de precarização em vigência, e que tenha como centralidade o ser humano: Qual o papel da educação na perspectiva da superação e na construção de um outro mundo possível? “[...] Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias?” (MÉZSÁROS, 2008, p. 10).

²² No ano de 2015, 80,4% das matrículas nos cursos de Pedagogia, estavam sob o comando da esfera privada; destes, 48,4% na modalidade a distância e 32% presencial. Esses dados apresentados por Seki, Souza e Evangelista (2019) revelam o crescimento perverso das licenciaturas privadas, sobretudo do curso de Pedagogia que tem a incumbência de formar o profissional para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para o autor húngaro, a educação é compreendida como uma possibilidade de superação dos obstáculos da realidade social, todavia:

[...] deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Nessa direção, a elaboração de alternativas educacionais ambíguas à lógica capitalista, implica, necessariamente, no rompimento com esse sistema que, devido ao acirramento das desigualdades, tem colocado em situação de perigo a sobrevivência da humanidade. Não é possível efetivar uma educação emancipadora, conforme a concepção gramsciana, no contexto de um sistema que tem o foco na acumulação do capital resultante das relações de exploração. Isso não significa conformação ao ideário do capital, mas a possibilidade, por meio da educação, de conscientização e elaboração de oportunidades ou condições para o enfrentamento do processo de desumanização posto pelo projeto hegemônico. Esta compreensão justifica a importância e a atualidade dos estudos da Teoria Histórico-Cultural para vislumbrar, nos limites desta sociedade, uma formação para além do capital.

Com base no proposto, estruturamos a primeira seção em dois momentos: no primeiro, abordamos as relações entre Estado, sociedade e educação a fim de compreender as intencionalidades educativas propostas para a formação docente no bojo do processo de reestruturação do capitalismo; posteriormente, para discutir a educação e a formação docente para o século XXI, a partir das influências dos Organismos Internacionais na definição das políticas educacionais brasileiras, organizamos este segundo momento em dois tópicos: contemplamos pesquisas demonstrando a articulação das concepções de formação e de formação continuada, arquitetada no cenário das reformas educacionais brasileiras desde a década de 1990, e, posteriormente, discutimos a formação continuada na especificidade da Educação Infantil.

2.1 RELAÇÕES ENTRE ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

O conhecimento sobre as leis que regem a sociedade capitalista é condição primeira para o desvelamento científico das funções delegadas à educação (ALVES, 2006) e complementamos, inclusive, para a formação de professores da Educação Infantil.

Os estudos desenvolvidos por Mészáros (2011) permitem compreender o desenvolvimento do sistema capitalista e colocam em evidência o seu caráter perverso e destrutivo, pois:

[...] quando tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humano-sociais vitais – a produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com a sua conseqüente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista anteriormente (MÉSZÁROS, 2011, p. 11).

Esse processo, complementa o autor, vem assumindo “[...] a forma de uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente, o que recoloca como imperativo de nossos dias [...] a busca de uma alternativa societal visando a construção de um novo modo de produção” (MÉSZÁROS, 2011, p. 12).

De acordo com o referido autor, as contradições geradas pelo sistema capitalista só podem ser administradas de forma mediana e por pouco tempo, não sendo possível a sua resolução definitiva em virtude do

[...] antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la (MÉSZÁROS, 2012, p. 19).

Assim como o trabalho se subordina ao capital, a escola, na condição de aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1985), também se subordina e assume um papel fundamental como estratégia de inculcação.

A crise do capitalismo, instalada desde o final dos anos de 1960 e início de 1970, é entendida como estrutural, visto que decorre do “[...] aprofundamento da disjunção entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das

necessidades humanas e aquela direcionada para a autorreprodução do capital [...]”. Derivam, desse movimento, as consequências destrutivas para o futuro da humanidade, entre as quais destacam-se “[...] a precarização estrutural do trabalho e a destruição da natureza” (MÉSZÁROS, 2011, p. 12).

Intensificada globalmente nas últimas décadas, a crise estrutural influenciou profundamente o universo do trabalho (HARVEY, 2008). Conseqüentemente, diminuiu drasticamente o trabalho com contratos e com as regulamentações advindas das características do modelo taylorista e fordista, vigentes no século XX. Os direitos sociais, conquistados por meio de lutas e disputas, estão, atualmente, sendo substituídos

[...] pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, formas que oscilam entre a superexploração e a própria auto exploração do trabalho, sempre caminhando em direção a uma precarização estrutural da força de trabalho em escala global. Isso sem falar na explosão do desemprego que atinge enormes contingentes de trabalhadores, sejam homens ou mulheres, estáveis ou precarizados, formais ou informais, nativos ou imigrantes [...] (MÉSZÁROS, 2011, p. 13).

Essa realidade traz implicações para o desenvolvimento humano, pois a crise não atinge somente as “finanças globais”, mas repercute na vida social, nas relações econômicas, sociais e, também, na esfera cultural e educacional. Por isso, a necessidade de analisar essa conjuntura e as suas consequências para a formação humana.

O que está em crise, segundo o autor, é a sobrevivência do planeta, da humanidade. Em suma, desvelar o significado e o que produz a crise, compreendendo-a em seu sentido amplo, global, radical, de forma rigorosa e as suas implicações destrutivas para o futuro é o primeiro passo para a tomada de consciência da necessidade do engajamento e da luta coletiva, que demanda formação. Se não existem as condições, as circunstâncias, precisamos criá-las. Para Mézáros (2011), é preciso confrontar essa problemática nas lutas sociais, nos embates do cotidiano, e buscar

[...] outra forma de sociabilidade autenticamente socialista, capaz de resgatar o sentido social da produção e reprodução da vida humana e, desse modo, auxiliar na criação de condições críticas imprescindíveis para o florescimento de uma nova sociabilidade autêntica e emancipada, o que seria um grande avanço neste século XXI [...] (MÉSZÁROS, 2011, p. 16).

Nesse âmbito, o autor ainda ressalta que a crise corresponde à impossibilidade de continuidade do processo de acumulação ocorrido no período conhecido como os “anos de ouro do capitalismo”, com um crescimento acelerado da economia a nível mundial, com baixa inflação e reduzido índice de desemprego. Aquele capitalismo marcado pela regulação e intervenção do Estado, além das duas crises do petróleo, ocorridas em 1973 e 1979, aliado ao retorno da inflação, das crises fiscais dos Estados centrais e o aumento dos juros norte-americanos, vem dando sinais de enfraquecimento e adentrando em uma nova fase, “[...] marcada pela exacerbação da valorização financeira” (PAULANI, 2008, p. 111).

Volátil por natureza, logicamente desconectado da produção efetiva de riqueza material da sociedade, curto-prazista e rentista, o capital financeiro só funciona adequadamente se tiver liberdade de ir e vir, se não tiver de enfrentar, a cada passo de sua peregrinação à procura de valorização, regulamentos, normas e regras que limitem seus movimentos (PAULANI, 2008, p. 116).

Nessa lógica, tornou-se fundamental a criação de estratégias para a desregulamentação e a intervenção do Estado de bem-estar social que, do ponto de vista econômico, prejudicava o desenvolvimento do capitalismo. Era necessário funcionar sem regras, confrontar e atacar expressivamente os direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora (HOBSBAWM, 1995).

De fato, os princípios neoliberais resgatados por Margaret Thatcher²³ e Ronald Wilson Reagan²⁴ foram utilizados como diretrizes para a resolução dos problemas econômicos, do referido período, e alicerçaram o discurso para defender e justificar as práticas relacionadas a diminuição e o controle dos gastos públicos, a privatização de empresas estatais e a diminuição do tamanho do Estado²⁵.

Nessa conjuntura, é imprescindível a busca de conhecimentos históricos para entendermos a organização da vida sob o predomínio de um modelo de política econômica comprometido com a acumulação financeira, que não tem como centralidade a produção, o crescimento e a geração de empregos. Essa lógica, conforme Paulani (2008), apresenta consequências nefastas para a sociedade,

²³ Primeira ministra do Reino Unido, no período de 1979 a 1990.

²⁴ Presidente dos Estados Unidos, no período de 1981 a 1989.

²⁵ De acordo com Hobsbawm (1995), Reagan e Thatcher, foram governos de direita ideológica, comprometidos com o egoísmo comercial e *laissez-faire* e contrários ao capitalismo assistencialista ou Estado de bem-estar social das décadas de 1950 e 1960.

aprofundando as desigualdades e com repercussões perversas para a formação das novas gerações, e, por decorrência, para a formação de professores.

Em relação ao contexto brasileiro, especificamente a partir dos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2003), em nome da globalização da economia, o país submeteu-se aos ditames estabelecidos pelo Banco Mundial, promovendo o início dos ajustes estruturais de modo a atacar e desmontar o Estado de bem-estar social, que segundo autores como Faleiros (1991) e Fiori (1997), aqui mal se estabeleceram. A globalização da economia, compreendida como um movimento do capital para superar a crise dos anos 1970 a 1980, apresentou-se como alternativa indelével e fascinante “[...] contra o qual nada é possível fazer, a não ser se adaptar, mesmo às custas de exponencial desemprego, privatizações selvagens, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalho” (LEHER, 1999, p. 24).

Sob o discurso do projeto neoliberal²⁶, presente com mais força no Brasil, a partir dos anos de 1990, a globalização passou, então, a ser concebida como a alternativa adequada para a modernização do país, mascarando os interesses econômicos ancorados em uma nova perspectiva, característica do contexto capitalista. A estratégia traçada para superar a crise e possibilitar a reprodução do capital, foi engendrada por meio dos imperativos da acumulação financeira (LEHER, 1999; PAULANI, 2008; FRIGOTTO, 2011).

²⁶ O neoliberalismo diz respeito a um conjunto de práticas que integram a política econômica, elaborada após a segunda guerra mundial, tinha como objetivo combater o keynesianismo e o Estado de bem-estar social, pois se entendia que era impeditivo para uma sociedade organizada pela lógica do mercado. Por conseguinte, seu foco era um mercado mais severo, livre de regras e com plena liberdade econômica (LEHER, 1999; FAUSTO, 2015). Segundo Harvey (2008, p. 2), “O neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado, mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício”.

Todavia, a atuação do Estado, ao alicerçar os interesses de um grupo que amplia seu capital por meio do capital financeiro, não atende às necessidades da maioria da população, em relação à geração de empregos, renda e proteção social. Como resultado, “[...] a inserção do país no mundo globalizado pela via de sua transformação num mercado financeiro emergente tem nos reservado um papel melancólico na divisão internacional do trabalho” (PAULANI, 2008, p. 138). De acordo com os interesses dominantes, esta opção impede o crescimento e a proposição de políticas públicas possíveis à execução de estratégias para reverter o grave quadro de desigualdade econômica, que nos coloca na condição de estarmos entre os dez países mais desiguais do mundo²⁷.

Nesse contexto, acentuou-se a exploração, decorrente da intensificação de extração da mais-valia, a precariedade das condições de trabalho, o aumento da jornada de trabalho, a baixa qualificação necessária apenas para desempenhar atividades mecânicas, repetitivas e a supressão dos direitos trabalhistas. Tudo isso, consequência da submissão do Brasil aos “[...] imperativos da acumulação financeira e aos acenos enganosos do discurso neoliberal” (PAULANI, 2008, p. 139). Em outros termos:

As novas tecnologias necessitam de ambas as pontas. Precisam do engenheiro de software de baixo custo, mas precisam do trabalhador precarizado. Uma atendente do McDonalds não precisa fazer cálculos sofisticados, pois quanto o cliente deve pagar e qual o troco que deve dar é calculado pelas máquinas. As operações necessárias, portanto, são simplificadas. A questão então é salarial: quando maior a base de formandos em Faculdades (“colleges”) e quanto maior a base de desocupados com baixa qualificação, menor é o salário. Tal como na China²⁸, a receita de sucesso é constituída por mão de obra farta, barata e sem proteção trabalhista (FREITAS, 2011, p. 8).

Delineada pela economia de mercado, o objetivo velado da globalização era alcançar a esfera global, tornando-a universal, concebida como a estratégia segura e viável para o desenvolvimento do sistema. Por isso, a necessidade de criar consensos

²⁷ De acordo com o Relatório de desenvolvimento humano de 2019, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), apesar do Brasil estar entre as dez maiores economias do mundo, também se encontra entre os dez países mais desiguais do planeta. Fonte: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2019/pnud-apresenta-relatorio-de-desenvolvimento-humano-2019-com-dado.html>. Acesso em: 7 set. 2020.

²⁸ Ricardo Antunes na obra “O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital”. São Paulo: Boitempo, 2018, contribui para o entendimento acerca das mudanças no mundo do trabalho.

e formar mentalidades que se adequassem aos seus princípios; não obstante, a educação foi eleita como alternativa formativa à conformação.

Assim como Leher (1999) e Mezsáros (2011), Paulani (2008) reforça a necessidade de força política, para enfrentar os interesses instituídos há séculos, a mobilização social, para atuar na direção contrária à manutenção do modelo neoliberal em vigência, e construir um projeto de nação brasileira condizente às suas potencialidades e riquezas.

À vista disso, Mézsáros (2011, p. 135) vislumbra como única e exequível alternativa, “[...] a luta pela construção de uma sociedade que rompa com a perspicácia destrutiva do capital, baseada em um novo modo de produção e de vida que dê sentido à humanidade”.

A expressão do capitalismo cada vez mais perverso acentua drasticamente as desigualdades sociais, apresenta impactos na educação pública brasileira para o século XXI, particularmente na formação de professores, conforme abordaremos na sequência, pois exige a formação de um perfil de trabalhador dotado de determinadas características, sendo a escola requisitada a atender.

2.2 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O SÉCULO XXI

O modelo de educação e de formação docente previsto para o século XXI, seja inicial ou continuada, está fortemente articulado às consequências dos profundos ajustes econômicos e políticos, ocorridos a partir da década de 1990, como anunciamos no início desta seção.

Trata-se de um período permeado por disputas de classes que deu “[...] lugar a uma razão histórica, neoliberal e imperialista, cuja hegemonia balizou o Estado e um sem número de organizações da Sociedade Civil” (EVANGELISTA, 2019, p. 13), provocando uma série de reformas, e, na área educacional, a formação docente é a estratégia central.

Desse modo, nesta subseção, abordamos a influência dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais brasileiras, por conseguinte vinculadas ao processo de reestruturação do sistema produtivo, decorrente da nova fase de acumulação capitalista.

Bortot e Scaff (2020, p. 35, tradução nossa) compreendem que após o Consenso de Washington, os Organismos Internacionais ocuparam o protagonismo

[...] na elaboração de acordos e programas, atuando como agentes de mediação e cooperação internacional [...] cujas orientações desencadearam uma série de empréstimos condicionados à implantação de reformas de ajuste estrutural, como do Banco Mundial na educação brasileira.²⁹

Com o objetivo de apreender as relações em seu processo histórico, para Leher (1999) a crise estrutural do capitalismo, iniciada nos anos de 1970, tem ocasionado o aumento do desemprego e da pobreza, e a educação vem ocupando a agenda de prioridades do Banco Mundial³⁰. Essa agência concebe a educação elementar e a formação profissional como os antídotos para a resolução dos problemas advindos do desemprego. Isso explica, em grande parte, as diretrizes do Banco Mundial para o Ensino Superior, pois, há muito, o Banco critica os países que “[...] insistem em querer universalizar as tecnologias características do século XX em seus territórios” (LEHER, 1999, p. 26). Porém, nunca o Banco foi tão explícito e determinado em sua política antiuniversitária como na conjuntura atual.

Na mesma direção, Miguel e Vieira (2008) expressam que, de acordo com o Banco Mundial, considerando as condições específicas de desenvolvimento de cada país, todos devem se alinhar à proposta educativa universal, delineada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, e também na Cúpula Mundial de Educação para Todos, no ano de 2000, em Dakar. Entre outras, destacamos a definição das seguintes estratégias:

[...] descentralização e autonomia das instituições escolares, prioridade na educação básica, melhoria da eficácia na educação, redução da capacidade de interesses locais (sindicatos, associações de professores), desenvolvimento das capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário, subsídios exclusivamente para os alunos capacitados para aprender e que não podem pagar por sua educação, avaliação da educação, maior tempo de dedicação dos professores ao ensino, maior oferta de livros didáticos, capacitação do

²⁹ Original: “[...] en la elaboración de acuerdos y programas, actuando como agentes de mediación y cooperación internacional, cuyas orientaciones desencadenaron una generación de préstamos condicionados a la implantación de reformas de ajuste estructural, como la del Banco Mundial en la educación brasileña” (BORTOT; SCAFF, 2020, p. 35).

³⁰ Agência que representa os interesses do capital internacional, que tem direcionado o projeto de formação docente por meio das diretrizes e da legislação educacional.

corpo docente mediante formação em serviço, análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 133).

A educação passou, então, a ser concebida com base nos fundamentos da Teoria do Capital Humano³¹, mas com uma nova configuração, segundo Saviani (2007): atrelada à supremacia dos interesses do mercado. Desse modo, tem sua importância reconhecida com a finalidade de atender aos princípios definidos pela reorganização do sistema, ou seja, “[...] nesta nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores” (LEHER, 1999, p. 25).

As orientações do Banco Mundial aos países periféricos convergem para a efetivação da concepção de inclusão no mercado de trabalho desvinculada da demanda de conhecimento de base científica avançada, portanto, condizente à forma de inserção dos países na economia mundial, de modo subordinado e restrito à produção de mercadorias de baixo valor agregado, que não exige muita qualificação, como ocorre no caso do Brasil (LEHER, 1999; DALE, 2004; SHIROMA, 2011).

As pesquisas desenvolvidas por Seki, Sousa e Evangelista (2017), sobre a formação em nível superior para os docentes da Educação Básica, anunciadas no início desta seção, ressaltam as profundas mudanças demandadas aos processos formativos para atender aos princípios do mercado. Apontam para uma crescente privatização, principalmente na modalidade a distância, evidenciando a oferta de formação docente como um produto a ser vendido/comprado, transformando-se em

³¹ “Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento” (verbete – presente no glossário, *on-line*, do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação do Brasil (HISTEDBR)).

um nicho de mercado ampliado à “[...] expropriação do conhecimento, dificultando o acesso aos conhecimentos elaborados” (AVILA; TITTON; EVANGELISTA, 2019, p. 31). Em outras palavras, as diretrizes balizadas para formar os professores, para a escola básica brasileira, em nível superior, vinculam-se estreitamente à hegemonia do sistema capitalista, definindo, em certa medida, os rumos da educação. Trata-se de uma estratégia que vincula e subordina a formação docente aos interesses da iniciativa privada, objetivando o desenvolvimento de habilidades e competências, a fim de excluir a possibilidade da tomada de consciência, da condição de classe dos trabalhadores brasileiros. E ainda, reforçam as autoras, nesse processo, por trás de um discurso de qualidade de ensino, a escola pública também tem sido um espaço para a inserção de kits pedagógicos, de sistemas educacionais, material didático e tecnológico, por meio do deslocamento de fundos públicos para empresas educacionais privadas, evidenciando as reformas decorrentes do financiamento das organizações multilaterais³².

A partir dos aspectos apontados, faz-se necessário olharmos para além das aparências, na prerrogativa de analisar como se caracterizam as instituições que estão formando os professores em nível superior, quais interesses políticos e econômicos estão subjacentes. Seki, Sousa e Evangelista (2017) expressam que, em virtude do conflito de interesses, sobrepõe-se a intencionalidade de, por meio da educação, universalizar os ideais da burguesia. Quanto a isso:

As disputas fendidas no Brasil pós-1990, período caracterizado comumente como neoliberal, significaram a emergência de uma etapa histórica na qual as determinações do campo da produção material, embaladas pelas crises capitalistas, implicaram profundos ajustamentos no campo da política, nos meios de produção da vida cotidiana e das vontades coletivas. A razão histórica que aí floresceu organiza o pensamento e a vida social; o Estado – suas instituições, organizações, empresas estatais etc. – aparece, então, como uma mediação importante nos debates sobre o destino dos sujeitos sociais (SEKI; SOUSA; EVANGELISTA, 2017, p. 450).

No cenário de manutenção da tônica dominante e desigual, a formação docente, nas instituições de Ensino Superior, figura como uma área a ser explorada

³² Lara e Carpes (2019, p. 1) realizaram um estudo para analisar “[...] como se viabilizaram os recursos públicos destinados à implementação da política nacional para educação infantil por intermédio de convênios firmados pelo Brasil com os organismos internacionais para contratação de consultorias no período de 2012 e 2013”.

pelo mercado. Com base nas informações coletadas por meio do Senso da Educação Superior no período de 2003-2015, as autoras perceberam a presença de

[...] um complexo movimento que se exprime, pelo menos, em cinco formas organicamente ligadas. A primeira mostra que a oferta privada de matrícula em licenciaturas cresceu proporcionalmente entre 2003 e 2015 – atingindo 61,7% em 2015 – em relação à esfera pública, 39,3%. Na segunda vemos que, no interior das IES privadas, houve um movimento inversamente proporcional, com decréscimo nas matrículas presenciais e acréscimo na modalidade EaD. A terceira diz respeito ao contingente de alunos no interior das IES privadas majoritariamente presente nas IES com fins lucrativos. A quarta forma evidencia que as matrículas nas IES públicas, presenciais e em EaD cresceram (109.038 novas matrículas presenciais e 48.229 em EaD) em números absolutos, mas diminuíram em números percentuais. Em quinto lugar, deparamo-nos com um novo molde de oferta de cursos de licenciatura no âmbito das IES particulares, qual seja, aquele em que o estudante importa muito menos que o valor das instituições educacionais e a potência de compra e venda das matrículas em si mesmas, descarnadas dos sujeitos que lhes dão suporte. Os estudantes e as IES figuram como cartas no baralho dos fundos de investimentos e nas ofertas públicas de ações nas bolsas de valores, onde impera a valorização sob a forma fictícia desses capitais (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017, p. 451).

É possível, então, observarmos o crescimento expressivo no número de matrículas nos cursos de formação docente nas instituições privadas, majoritariamente a distância, levando-nos a concluir que a formação do educador tem se efetivado, predominantemente, em instituições privadas de Ensino Superior. Ainda de acordo com as autoras, dados de 2016 (BRASIL, 2017) mostraram que no total de concluintes no Ensino Superior, em cursos para formar o professor da Educação Básica, 67,2% frequentaram IES privadas e 32,8% IES públicas. No entanto:

O que tais dados não mostram por si mesmos são as ameaças decorrentes da progressiva submissão do preparo do magistério às novas formas de oferta sob o comando do capital, especialmente nas escolas particulares. Processo, em nossa hipótese, compreendido como privatização da formação docente (SEKI; SOUSA; EVANGELISTA, 2017, p. 456).

Em relação à mudança no predomínio da formação docente para o campo das instituições privadas, iniciada na década de 1990, as autoras denotam notoriedade a partir do ano 2000, com destaque para a articulação dos

[...] interesses da classe dominante, em particular a fração financeira, alcançando o alunado e a educação brasileira em seu conjunto. A desregulamentação do ensino superior brasileiro e sua respectiva liberalização criou amplas condições para a ampliação do setor privado. Nesse movimento, intensificou-se drasticamente a hipotrofia dos cursos de licenciatura no âmbito das IES públicas, predominantemente universitárias, em favor das IES privadas nem sempre universitárias. A Educação – ou escolarização – tornou-se um bem mercadejável (GRANEMANN, 2007) do qual derivou a alucinante comercialização da formação inicial de professores (SEKI; SOUSA; EVANGELISTA, 2017, p. 458).

Destaca-se nessa articulação, a presença de uma nova burguesia, nominada burguesia de serviços, atrelada à configuração do modo de produção capitalista, vinculada ao capital financeiro.

Todavia, este panorama de crescimento da oferta de vagas nas instituições privadas de Ensino Superior não ocorreu de forma natural e desinteressada.

Foi imprescindível o estabelecimento de mediações e articulações das frações do capital no sentido de formar consensos em torno de seus projetos e interesses. Manifestação disso foi o movimento de intervenções para a liberação da atuação dos fundos de investimentos (private equity), responsáveis pela obscenidade das fusões que originaram os prodigiosos oligopólios educacionais, como é o caso da Kroton, Estácio de Sá, Ser Educacional e Gaec Educação SA que, neste momento, armam-se para intensificar sua atuação na educação básica (SEKI; SOUSA; EVANGELISTA, 2017, p. 460).

Ao analisar o contexto educacional, dos primeiros dez anos do século XXI, Frigotto (2011) ressalta o predomínio das concepções e práticas de natureza mercantil, características da década de 1990, “[...] seja nos métodos de sua produção ou na socialização, autonomia e organização docentes” (FRIGOTTO, 2011, p. 247). Como decorrência, para reforçar o “mérito” da mercantilização da educação, o autor considera a existência da articulação de alguns mecanismos difundidos via secretarias de educação dos municípios e dos estados. Primeiramente, ele expõe sobre a propagação da ideia de ineficiência da instituição escolar pública, objetivando justificar a necessidade de estabelecer as parcerias público-privado. Comenta que caberia, a estas instituições, definirem os conteúdos, elaborar manuais e apostilas, estabelecer metodologias, critérios e mecanismos de avaliação. Além disso, o autor ressalta que os cursos de Pedagogia, e de licenciatura das universidades públicas, têm recebido críticas, via mídia e revistas, sob o argumento de se ocuparem “[...] muito com a teoria

e com análises econômicas sociais inúteis e não ensinam o professor as técnicas do ‘bem ensinar’” (FRIGOTTO, 2011, p. 248). Também aponta a realização de um conjunto de ações com políticas de premiação para os professores com maiores índices de aprovação discente, tendo como consequência a destruição da carreira e da organização dos docentes. Desta forma,

[...] o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações (FRIGOTTO, 2011, p. 245).

Respectivamente e aliada ao Movimento Todos pela Educação³³, acompanha-se a uma disputa pela hegemonia de um pensamento educacional ancorado na organização mercantil, comprometendo severamente a efetivação dos princípios de uma educação pública, laica e de qualidade para todos.

Compreendendo a educação articulada às determinações econômicas, políticas e sociais, neste contexto em constante mudança, de incertezas e relativismos, difundiu-se a ideia de que não é mais necessário assimilar os conhecimentos historicamente elaborados e transmitidos pela humanidade, mas sim, aprender a aprender.

Destarte, o lema aprender a aprender vincula-se aos princípios da mundialização da economia, estabelecendo a necessidade de atualização constante e contínua para ampliar as possibilidades de estar em condições de empregabilidade. Para atender às proposições, novas capacidades precisam ser desenvolvidas como, por exemplo, aprender a lidar com o imprevisível, com a insegurança, com a competição, a flexibilidade, aprender a adaptar-se mediante as constantes mudanças. Compete à escola, reestruturar-se para atender os objetivos desse contexto, ou seja, desenvolver nos indivíduos a capacidade de aprender a aprender.

O lema aprender a aprender integra o Relatório Educação: um tesouro a descobrir, também nominado de Relatório Jacques Delors, elaborado no período de 1993 a 1996, publicado pela UNESCO, no ano de 1996, e, no Brasil em 1998. Trata-

³³ Organização constituída pelo grande empresariado na defesa do ideário da educação como a grande bandeira para melhorar o país. Criado em 2006, anuncia-se com a missão de envolver o poder público e a sociedade no compromisso com uma educação de qualidade. Estudos desenvolvidos por Marcia Cossetin (2017) discutem o papel do Movimento Todos pela Educação na construção das parcerias público-privadas na Educação Básica e as consequências engendradas para a Educação Infantil.

se de um documento orientador da educação para o século XXI, preconizada a nível mundial.

Esse Relatório correlaciona as transformações constantes e rápidas do mundo atual, às necessidades de um modelo alicerçado em outros parâmetros, ou seja, que se desenvolva ao longo da vida, uma educação permanente e contínua³⁴. Para isso, compete à escola, como dito anteriormente, não mais a função de ensinar, mas desenvolver a curiosidade intelectual, o gosto e o prazer para aprender a aprender sempre.

No entendimento de Saviani (2013), as orientações do Relatório Jacques Delors têm sido assumidas como política de Estado, expressando-se nos diversos documentos elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), inclusive para delinear, desde os anos de 1990, as reformas educacionais, a elaboração dos Currículos para as escolas brasileiras e em outros países da América Latina, além de orientar as práticas educativas. “Tais práticas se manifestam com características *light*, espalhando-se por diferentes espaços [...] sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno” (SAVIANI, 2013, p. 434).

A pós-modernidade³⁵ caracteriza-se pelo desprezo das metanarrativas, baseando-se numa perspectiva pragmática que considera diferentes jogos de linguagem, pela simulação de modelos, produção de imagens por meio da tecnologia. Exclui o recurso aos grandes relatos como na ciência moderna. Nessa concepção, valoriza-se o fazer com êxito e não a busca da verdade, a satisfação pelo fim prático, não a explicação lógica e fundamentada para um determinado problema (MORAES, 2001). Acompanha-se, assim, no campo educacional, a apropriação do ideário construtivista, com base na retórica reformista pós-moderna, também reconfigurado, nominado, então, como neoconstrutivismo (SAVIANI, 2007).

Saviani (2013) explicita a existência de afinidades entre o discurso neoconstrutivista e a teoria do professor reflexivo, pois consideram os saberes como resultado das experiências pragmáticas do cotidiano, e a nominada Pedagogia das competências, cujo foco é a formação de capacidades que permitam aos indivíduos

³⁴ Na próxima subseção, aprofundaremos a origem e as intencionalidades desta estratégia de formação.

³⁵ No artigo “A ideologia da pós-modernidade e a política educacional brasileira”, Zanardini (2019), discute sobre as articulações da ideologia da pós-modernidade com a política educacional, implantada no Brasil desde a década de 1990. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/22798>. Acesso em: 20 mar. 2021.

agirem de forma flexível, ajustando-se às condições estabelecidas pela sociedade mercadológica.

Em função da reorganização do processo produtivo, que objetiva produzir mais-valia e maximizar a eficiência, a escola é requisitada a formar indivíduos flexíveis e possuidores de determinadas competências que se ajustem ao novo perfil de comportamento exigido pelo mercado. A partir dos anos de 1990, a busca pela eficiência, produtividade e racionalidade, até então controladas diretamente pelo Estado, assumem outra conotação, qual seja, “[...] advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (SAVIANI, 2013, p. 438). Como resultado dessa reconfiguração, as reformas educativas realizadas em diferentes países seguiram as mesmas orientações na direção de redução dos custos, dos encargos e dos investimentos na área pública, estabelecendo parcerias, transferindo a função para as organizações não governamentais ou para instituições de natureza privada.

Vale destacar que, a defesa da privatização da educação é fundamental para consolidar o projeto societário em pauta. Nessa lógica:

A retirada da escola das mãos do Estado é importante, pois coloca o controle político e ideológico desta atividade nas mãos de empresários confiáveis e dificulta que as ações de movimentos sociais organizados abram a escola para a vida, para as contradições sociais. Contradições levam a lutas (FREITAS, 2018, p. 921).

Prontamente, faz-se necessário controlar a escola e, também, a formação de professores para não se constituírem em possibilidades de incitar a crítica e vislumbrar a transformação social. Em virtude disso, redefine-se o papel das escolas, flexibilizando o processo de acordo com as orientações do toyotismo, transferindo o controle dos processos para os resultados, a fim de garantir a eficiência e a produtividade, a ser obtida por meio das avaliações realizadas pelas agências reguladoras, criadas pelo Estado, e, assim, condicionar a distribuição dos recursos financeiros em decorrência dos resultados obtidos. O modelo empresarial passa a ser adotado para a organização e o funcionamento das escolas, visando atender aos interesses do mercado.

Desse modo, a criação de diferentes tipos de instituições, oferecendo diversas modalidades de cursos, voltados para atender às necessidades do mercado, contribui

para descaracterizar a função da universidade como instituição responsável pela universalização do conhecimento. Isso traz “[...] consequências para a sociedade [...] e para a educação em particular, pois o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras e das artes deixará de ser referência para a formação das novas gerações”. Ademais, “[...] a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” (SAVIANI, 2013, p. 440-441).

Para Evangelista e Shiroma (2007, p. 539)

A atuação docente ou a docência de fato é objeto de inúmeras preocupações por parte do Estado e de Organismos Internacionais. Desse ponto de vista, a ideia de professor obstáculo encontra-se referida nas possibilidades objetivas que têm de exercer algum tipo de resistência à implementação da reforma. Não é por outro motivo que essas forças políticas derramam sobre ele diversificadas estratégias de (con)formação, tanto pela via de sua capacitação, quanto de definição de sua atuação profissional. Algumas características são importantes: capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores.

Por este ângulo, nos moldes da política neoliberal, altera-se significativamente a concepção de uma educação omnilateral, pois volta-se diretamente ao atendimento das necessidades do mercado.

A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos (LEHER, 1999, p. 29).

Consequentemente, compete aos países em desenvolvimento (conforme a Organização Internacional do Trabalho – OIT) a venda de produtos com baixo valor agregado, produzidos por meio de técnicas simples que não demandam uma formação mais qualificada. Logo, não há necessidade de investir em cursos de nível superior e na pesquisa.

Segundo Leher (1999, p. 27):

Apesar de a lógica do processo indicar que a produção de conhecimento novo deva se dar nos centros mais avançados, notadamente nos Estados Unidos, países como o Brasil, face à amplitude de seu parque produtivo, teriam de ter alguns poucos núcleos de excelência capazes de adequar os pacotes tecnológicos à realidade local e, também, para formar parte da elite dirigente e produzir conhecimento necessário ao controle social, o que já está acontecendo em alguns centros universitários.

Paralelamente à formação aligeirada, voltada para o aspecto instrumental, não se desenvolvem as capacidades psíquicas mais complexas que permitem, inclusive, compreender as contradições da sociedade capitalista, contribuindo para uma formação alienada e subvertendo as possibilidades de olhar para além da aparência. Todavia, existem ideologias em disputa, nem sempre convergentes com/para a legitimação dos interesses dominantes, e vão além do modelo gerencialista, supostamente implantado nas escolas. Portanto, temos como desafio se contrapor a esse princípio e para isso precisamos

[...] criar a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais. É necessário que nós, professores, rejeitemos o projeto social excludente em andamento que parece eclipsado pelo brilho envolvente do lema “Educação para Todos” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539).

Inegavelmente, a universidade, enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento, tem um papel fundamental, corroborando com o entendimento acerca da lógica destrutiva latente ao modo de produção da vida material, como um requisito para enfrentarmos as ameaças circundantes ao futuro da humanidade (LEHER, 2016).

Nessa perspectiva, Moura (2015) reforça que, em função do cenário da mundialização, amparado nas orientações dos organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio “[...] recrudescem, na violência e no tom, as ofensivas orquestradas contra a Escola Pública. Visam um retrocesso no desenho das políticas e o pastoreio domesticado da consciência dos rebanhos” (MOURA, 2015, p. 18).

Dadas as potencialidades formativas, vinculadas ao processo de desenvolvimento humano, o autor expressa a relevância da educação nos desígnios observados. Sem dúvida, há necessidade de uma análise crítica e radical dos problemas, bem como de todos os elementos que se impõem na sua imediaticidade como verdade plena e única alternativa a ser aceita passivamente.

Na próxima subseção, abordaremos as contribuições de autores que se debruçaram sobre a inserção da temática da formação continuada na legislação educacional, objetivando identificar as intencionalidades das proposições em relação ao projeto formativo, e as possibilidades de atuação no bojo da correlação de forças.

2.2.1 A formação continuada no cenário da literatura acadêmica e na legislação educacional

A literatura que fundamenta a discussão, nesta tese, pressupõe a articulação da formação docente em curso a um projeto societário de educação para atender às demandas do século XXI. Não por acaso, nesta seção, apresentamos pesquisas que demonstram essa articulação das concepções de formação e de formação continuada, arquitetada no bojo das reformas educacionais brasileiras, desde a década de 1990, com as orientações advindas dos Organismos Multilaterais. Além disso, objetivamos, ao desvelar as intencionalidades, refletir sobre os desafios na formação continuada e as possibilidades educativas que potencializem a constituição do profissional da Educação Infantil, no sentido de desenvolver as máximas elaborações humanas.

Segundo o Relatório Jacques Delors (1998), para a efetivação do novo perfil de sociabilidade, o professor e a eficácia do seu trabalho são considerados imprescindíveis. Por esse motivo, uma das estratégias propostas pelo ordenamento educacional, para garantir práticas exitosas, que se traduzam em aprendizagem de qualidade, é o investimento na formação continuada.

Evangelista e Shiroma (2007) contribuem para pensarmos as particularidades da formação continuada na sua relação com a universalidade, pois a concebem articulada às reformas educativas objetivando estabelecer uma nova governabilidade para a educação pública. Por conseguinte, percebem que, em virtude das estratégias políticas implementadas globalmente, as reformas alteram significativamente a

natureza e a especificidade da formação e do trabalho docente, especialmente para o Caribe e a América Latina.

Nas proposições de Dale (2004), as autoras buscam o conceito de agenda globalmente estruturada para a educação, para estabelecer as relações entre o local, o regional e o global.

Esse conceito nos permite discutir tanto a posição do Brasil no que tange às políticas internacionais em vigência, quanto a da América Latina e Caribe e a dos países hegemônicos. Na esteira de Dale, podemos pensar que se não se pode homogeneizar os países ou regiões, posto que cada um ocupa uma posição distinta na divisão internacional do trabalho, também não se pode secundarizar o fato de que há lineamentos originários das grandes agências multilaterais, articulados aos interesses dos países capitalistas hegemônicos, que têm em vista produzir, nas diferentes regiões do mundo, um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos assemelhados (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 533).

Com base no excerto anterior, observamos a compreensão do grupo hegemônico em relação à defesa da normatização e padronização da formação docente, independentemente da localização espacial e das desigualdades existentes, com a meta de tornar o professor um aliado na efetivação do projeto societário que vem se consolidando.

Em contrapartida, as autoras apresentam estudos expressando a ideia de que o professor também é um sujeito capaz de dificultar a implementação das proposições das reformas educacionais, pois a “[...] sua ação pode, em tese, configurar-se como obstáculo às propostas de reforma seja por apresentarem uma oposição crítica ou, mesmo, por não entenderem de que trata a reforma” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 533). Elas buscaram compreender

[...] por que o professor é construído como obstáculo e qual a força a ele atribuída de modo a pô-lo, a um só tempo, na condição de causa e solução dos problemas educacionais. Cientes de que o campo docente não comporta uma ação dessa natureza e, ademais, de que a escola não é território destinado à solução de problemas de ordem econômica e social, perguntamos: por que a política em curso – nacional e internacional – insiste nessa falácia? (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 533).

Ao considerar a proximidade/homogeneidade das reformas estabelecidas em diversas regiões do globo terrestre, é possível verificar a presença de projetos

relacionados às diretrizes para a formação docente, entre outros aspectos, que correspondem ao estabelecimento de prioridades para a educação, vinculados aos interesses de recomposição da hegemonia capitalista. Esse projeto precisa criar estratégias que constituam um controle no processo formativo das futuras gerações de trabalhadores. “Está em questão manter o estoque da força de trabalho nacional, o processo de reprodução da capacidade de trabalho e, ao mesmo tempo, a gestão da pobreza” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 534) e a produção de consensos para a conformação ao sistema vigente. Nessa acepção, as autoras apresentam a tese proposta por Dale (2004) sobre a agenda globalmente estruturada para a educação, a qual estabelece relações entre as mudanças ocorridas no universo da política, das práticas educativas e no âmbito da economia mundial.

No cenário da globalização, os projetos em disputa, versam a respeito das estratégias ideadas para tal recomposição, com consequências à esfera educacional, principalmente sobre as reformas destinadas à formação docente. Para os organismos internacionais “[...] o problema do desenvolvimento humano é central e nele a educação desponta como a principal protagonista, particularmente sob a forma de educação ao longo da vida (PREALC) ou de formação contínua” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 535).

Igualmente, Gatti (2008) destaca que as preocupações com a formação docente a nível mundial, vinculam-se às mudanças no mundo do trabalho exigindo outras demandas e novas condições para atender aos princípios da economia mundial. Por conseguinte, propaga-se o discurso da necessidade de reformar a escola, por meio de políticas educacionais que reestruturam Currículos, a fim de capacitar professores com a incumbência de formar as gerações futuras. Para atender ao proposto, a formação continuada foi escolhida como uma das estratégias. Segundo Gatti (2008), as políticas públicas brasileiras para a formação continuada, no período de 1996 a 2008, demonstraram um crescimento exponencial na sua oferta, expressão da obrigatoriedade estabelecida pela LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

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 suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área

pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupo profissionais (em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais) (GATTI, 2008, p. 58).

Outros estudos desenvolvidos por Miguel e Vieira (2008) e Decker (2015) também evidenciam que, de acordo com as orientações do Banco Mundial, a formação docente deve se constituir de modo continuado e em serviço. Destarte, a sala de aula passa a ser concebida como espaço de treinamento, sendo a prática, o seu fim e o seu meio.

Se retomarmos a concepção de Schultz, a formação inicial do professor, ou em serviço, está limitada pela própria natureza do produto final de seu trabalho, qual seja a preparação de homens enquanto recursos para o aumento de capital, cujo conhecimento é básico, em se tratando da escola fundamental. Esta seria uma justificativa para que esses cursos ou a formação que é oferecida aos professores seja o pouco conhecimento do aluno e das demais áreas que compõem ou devem compor a formação do professor (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 135).

Nas palavras de Decker (2015), para o Banco Mundial, o saber fazer passa a ser considerado suficiente, em virtude da obsolescência docente, tornando o profissional da educação um eterno aprendiz treinável. Essa perspectiva articula-se e encontra respaldo nos discursos que argumentam quanto ao caráter teórico dos cursos e por não atenderem às necessidades advindas do trabalho pedagógico. Corroboram com esse ideário, a oferta de cursos organizados para ensinar técnicas e instrumentos com alguma utilidade para a prática cotidiana. Assim, ao prescindir “[...] do aprofundamento e da reflexão teórica sobre os fundamentos epistemológicos da formação e da historicidade humana, da sua constituição político-econômica social” (DECKER, 2015, p. 215), desloca-se a base formativa da universidade para a prática de sala de aula, tendo como referência exemplos de experiências exitosas,

reproduzidas mecanicamente e descoladas das determinações concretas da totalidade.

Diante do exposto, procuramos identificar documentos elaborados pelos organismos internacionais que apontam diretrizes para enfatizar o papel renovador da formação continuada. Localizamos nos estudos de Gatti (2008) os seguintes documentos:

Quadro 1 – Documentos dos organismos internacionais que abordam a temática formação continuada

Ano de publicação	Documentos
1998	Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI
2000	Fórum Mundial de Educação – Dakar
2001	Declaração de Princípios da Cúpula das Américas
2004	Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e Caribe – PREAL/PREALC

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2022).

Todavia, segundo Lamare (2016), o documento Educação para Todos, firmado em 1990, em Jontien na Tailândia, já contemplava o termo formação continuada, influenciando diretamente a elaboração das diretrizes a serem seguidas pelos países signatários.

Miguel e Vieira (2008) apresentam estudos desenvolvidos por De Tommasi em relação às orientações do Banco Mundial no desenvolvimento de projetos financiados por esta agência e destinados à Educação Básica: desenvolver ações focadas na melhoria na aprendizagem. Para atender a esta proposição, a segunda orientação voltava-se para a capacitação dos professores que deveria ocorrer em serviço, por meio de programas instrucionais realizados a distância e também incluindo materiais didáticos programados para contemplar as demandas estabelecidas pelo Banco Mundial (BM). Outro ponto estabelecido pelas ações correspondia à redução do tempo destinado à formação inicial, delineando o foco para o desenvolvimento de “atitudes pedagógicas”, limitando a formação assentada no aprofundamento teórico. No entendimento das autoras:

É necessário ressaltar que as interferências internacionais na educação brasileira se fazem de modo mais acentuado, como já afirmamos anteriormente, desde a rearticulação do capitalismo após a 2ª guerra, sob a égide dos Estados Unidos, por meio da UNESCO. Constitui-se em exemplo marcante, as Diretrizes para os Cursos

Normais Regionais, que já se caracterizavam como formação continuada, uma vez que os professores que deles participavam, não tinham a formação inicial feita nos Cursos Normais Colegiais, conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal instituída pelo Decreto-Lei 8350, de 02 de janeiro de 1946 (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 136).

Nessa perspectiva, a educação tem como finalidade contribuir com o processo de desenvolvimento econômico e produtivo, em função do discurso neoliberal, resgatar a Teoria do Capital-Humano, como afirmamos anteriormente. Ao relacionar e estabelecer uma forte dependência entre educação e desenvolvimento econômico e social, reforça o desempenho e o mérito de cada indivíduo na sociedade, desconsiderando e excluindo os aspectos estruturais fundamentais para explicitar a produção das desigualdades.

O Banco Mundial concebe a capacitação em serviço como possibilidade para “[...] melhorar o conhecimento da matéria e das práticas pedagógicas pertinentes. Ela é mais eficaz quando se vincula diretamente à prática da sala de aula [...]” (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 16), demonstrando sua forte relação com os princípios do pragmatismo.

Saviani (2007, p. 189) ressalta a necessidade de esclarecer as consequências da concepção preconizada pelo BM para o processo formativo e suas relações com o mercado de trabalho, pois

[...] o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades educacionais já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita os indivíduos para a competição pelos empregos disponíveis.

Outros argumentos apresentados pelo BM para justificar o aligeiramento e desqualificar a formação inicial expressam que, não há relação entre maior qualificação, mais anos de estudo docente e rendimento dos alunos.

[...] o Banco desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes, priorizando a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo. Recomenda, também, que se aproveite a modalidade à distância, tanto para a formação inicial quanto para a capacitação em serviço, por serem consideradas mais efetivas em termos de custo do que as modalidades presenciais. Por fim, afirma que o conhecimento da matéria é mais importante que o conhecimento

pedagógico, que pode ser reduzido a um problema de utilização de “um amplo repertório de habilidades de ensino”. Admite que “seria desejável que a admissão à profissão (docente) se fizesse a partir de testes sobre o conhecimento das matérias, para logo depois fornecer uma formação inicial curta e capacitação em serviço” (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 137).

Configuram-se assim, as prioridades estabelecidas para os países periféricos, dentre eles o Brasil. Em síntese, observa-se um contexto permeado pelo empobrecimento, esvaziamento dos conhecimentos filosóficos e científicos, conseqüentemente, limitando o desenvolvimento de uma formação direcionada à constituição de capacidades complexas que possibilitem a produção de novos conhecimentos. Assim, investir em educação torna-se de menor importância, pois, em uma economia de livre mercado é possível adquirir pacotes prontos.

Por esse ângulo, a elaboração de um Currículo fundamentado na valorização dos saberes do cotidiano, no relativismo cultural, na experiência prática, no utilitarismo, na reflexão-ação, na aprendizagem significativa e no pragmatismo, atende ao ideário da formação necessária nova configuração das relações capitalistas. Atribui-se à escola a função de desenvolver habilidades e competências para a manutenção da ordem econômica e social vigente. Espera-se que o Currículo se materialize por meio de ações, desenvolvendo nos indivíduos a capacidade de querer viver juntos, de ser solidários, com as características básicas para a manutenção da coesão social e da identidade nacional.

A ênfase da formação está no desenvolvimento das competências de professores e alunos. Nessa ótica,

[...] ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico [...]. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada [...] instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva (GATTI, 2008, p. 62).

Com esse entendimento, coloca-se sobre a educação, por meio da qualificação, um suposto poder para a melhoria das condições econômicas da população, ocultando-se as contradições desencadeadoras das desigualdades sociais, desconsiderando que a educação deveria se voltar para a formação de um sujeito emancipado.

Na prerrogativa de seguir as orientações dos organismos internacionais, o direito à formação continuada está contemplado em diversos documentos legais, tendo como marco regulatório a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); inclusive, em seu artigo 67, faz menção ao termo “formação continuada”, articulando-a aos aspectos que correspondem à valorização, ao plano de cargos (BRASIL, 2009) e à profissionalização docente. Esta Lei foi considerada o marco inicial para as discussões relacionadas a este tipo de formação e, ao mesmo tempo em que se constitui como um avanço em função das lutas dos movimentos sociais, também “[...] expressam a necessidade do capital e do Estado em atender minimamente às demandas sociais e administrar a pobreza” (BERTOTTI; ENS; SIQUEIRA, 2016, p. 26). Ou seja, apesar das contradições e embates, considerando também as orientações internacionais, a LDB tem a sua importância por garantir e orientar a formação continuada (BRASIL, 2011), que pode se constituir em uma estratégia coletiva para compreender e desnaturalizar a realidade aparente por meio do acesso e das mediações dos conhecimentos mais elaborados.

Na sequência, apresentamos o Quadro 2 com a relação dos documentos nacionais que tratam da temática em discussão, seguindo os destaques de Bertotti, Ens e Siqueira (2016)³⁶:

³⁶ Bertotti, Ens e Siqueira (2016) elaboraram um quadro citando as metas e as estratégias em que constam o termo formação continuada”. Entendem que os documentos nacionais colocam um grande peso ao considerá-la como alternativa para resolver isoladamente os problemas da educação.

Quadro 2 – As prescrições nacionais para a formação continuada

Anos	Documentos	Conteúdos
2007	Decreto n. 6.094 ³⁷	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
2009	Decreto n. 6.755 ³⁸	Instituiu a política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica. Revogado pelo Decreto n. 8.752 de 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
2009	Portaria n. 1.129 ³⁹	Objetivou a organização de uma Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Revogada pela Portaria MEC n. 1.328 de 23/09/2011.
2011	Portaria n. 1.328 ⁴¹	Instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
2014	Lei n. 13.005 ⁴²	Instituiu o Plano Nacional de Educação.
2015	Resolução n. 02 ⁴³	Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.
2016	Decreto n. 8.752 ⁴⁴	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2022) com base no quadro elaborado por Bertotti, Ens e Siqueira (2016).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE) n. 2/2015, em seu artigo 16, define:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

³⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

³⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

³⁹ Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1129-2009_219102.html. Acesso em: 13 out. 2020.

⁴¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=10039&Itemid=. Acesso em: 14 out. 2020

⁴² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

⁴³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 ago. 2020.

⁴⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 27 set. 2020.

Com base no artigo 16, observamos que o documento apresenta uma concepção alargada de formação continuada, incluindo atividades formativas, aperfeiçoamento, extensão, cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Além disso, a Lei do Piso n. 11.738/2008, no artigo 2º, ao dispor sobre a composição da jornada de trabalho, orienta “[...] o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, p. 1), e o restante, devendo ser dedicado às atividades pedagógicas como planejamento e formação continuada.

Com o objetivo de conceituar o termo formação continuada, Gatti (2008) ressalta que não existe uma precisão na literatura. Quando nos remetermos a este termo, inclui-se “[...] tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação” (GATTI, 2008, p. 57).

Bertotti, Ens e Siqueira (2016) ao discutirem os conceitos de formação continuada implícitos nos documentos da política educacional brasileira (Decretos, Resoluções), percebem uma progressiva padronização deste termo; articulado à tendência de estabelecer padrões nacionais, à política vinculada à proposta de formação ao longo da vida, às orientações dos organismos internacionais justificando que a formação efetivada pelas instituições educacionais não atendem as novas exigências e as perspectivas do mercado de trabalho.

A percepção de uma forte articulação entre os documentos que compõem a legislação educacional brasileira demonstra a existência de um projeto de educação para o nosso país direcionado à formação de um indivíduo pacífico, tolerante, flexível facilmente adaptável às constantes mudanças e incertezas advindas da pós-modernidade. Vejamos o destaque da Resolução n. 02/2015:

[...] a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para **o projeto nacional da educação brasileira**, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade (BRASIL, 2015, p. 1, grifos nossos).

Em relação ao Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014), a meta 16 estabelece que, até o último ano de vigência, 50% dos professores de Educação Básica tenham formação em nível de pós-graduação e 100% dos profissionais

participem de formações continuadas em suas áreas de atuação, de acordo com as demandas dos sistemas de ensino. De acordo com Magalhães e Azevedo (2015, p. 23), apesar de não contemplar as condições e as formas de organização, a estratégia 16.1: “[...] prevê o dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração (Federal, Estadual e Municipal)”. Além disso, afirmam, assim como outros autores da área, a presença marcante da iniciativa privada no documento, com a ênfase no empreendedorismo e na lógica do mercado, na formação ao longo da vida.

Nesse movimento contraditório se inserem as políticas brasileiras de formação continuada, na contramão da perspectiva de uma formação omnilateral que defendemos. Assim sendo, há muito para avançar, analisar e superar, principalmente quando nos referimos à formação docente, particularmente da Educação Infantil, pois o modo como a formação inicial e continuada “[...] se constituiu é fundamental para que possamos evidenciar se de fato o papel pedagógico [...] vem se consolidando no desenvolvimento das práticas cotidianas com as crianças pequenas” (PEREIRA, 2016, p. 3). Em outras palavras, mesmo considerando as conquistas que a Educação Infantil vem adquirindo por meio de lutas e embates de diferentes frentes de resistência, existem inúmeras disputas e muito a ser construído.

Magalhães e Azevedo (2015) ao debruçarem-se nos documentos legais, relacionados à formação continuada, a compreendem como elemento necessário para qualificar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. No entanto, não pode constituir-se como um substitutivo da formação inicial, enquanto etapa, que necessariamente deve contemplar a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e pedagógicos fundamentais para o desempenho da profissão docente. As autoras reconhecem e ressaltam a importância dessa formação, evidenciando a perspectiva mercadológica circunscrita, cuja meta direciona-se à preparação do aluno para o mercado de trabalho, na lógica da hegemonia capitalista, análogo ao destacado por Leher (1999), Evangelista e Shiroma (2007) e Freitas (2011). Nesse prisma, a Educação Infantil constitui-se como uma etapa do desenvolvimento estratégica para a formação e a conformação do novo trabalhador a ser preparado desde a infância.

Corroboramos com Miguel e Vieira (2008) em relação à compreensão de que, tanto a formação inicial, quanto a continuada não se constituem como problemas ou ações isoladas, mas fazem parte de uma modalidade relevante da política social, pois objetiva atender as proposições hegemônicas e manter a ordem e os interesses do

capital. A educação na sociedade capitalista, *a priori*, está atrelada aos interesses da classe detentora do poder econômico; portanto, a sua função política e ideológica encontra-se em consonância com os determinantes do contexto econômico. Entretanto, essa educação constitui-se como política em disputa, podendo também atender aos interesses da classe trabalhadora, por meio dos embates.

Com essa compreensão, finalizaremos a primeira seção delimitando as discussões para a formação continuada na especificidade da Educação Infantil.

2.2.2 A formação continuada e a Educação Infantil

No Brasil, o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança de zero a seis anos, bem como a atribuição do dever do Estado em ofertá-la estão assegurados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e representam um importante avanço para os movimentos sociais (MOREIRA; LARA, 2012). Esse processo desencadeou discussões importantes acerca das concepções de infância, da função da Educação Infantil, sua especificidade e a formação de professores.

Por conseguinte, na década de 1990, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) contemplaram e endossaram esse direito.

Diante da nova configuração pós Constituição Federal de 1988, destacaram-se, além do direito às creches e pré-escolas, as funções de cuidado e educação. A partir desse momento, passou a ser fundamental, a formação pedagógica para o profissional da Educação Infantil. É possível, então, perceber que a discussão sobre a formação de professores para a primeira etapa da Educação Básica é recente no Brasil e, ainda, um desafio se considerarmos a trajetória histórica do atendimento assistencialista ofertado às crianças da classe trabalhadora.

Segundo Lara e Shimada (2006), o contexto de ordenamento legal da Educação Infantil, como etapa da Educação Básica, ocorreu no mesmo momento em que o ideário neoliberal avançava nas políticas econômicas e educacionais brasileiras, por isso entendem que também a educação destinada às crianças de zero a seis anos sofreu tal influência, sendo concebida como uma etapa importante para o progresso econômico dos países periféricos como o Brasil. Logo, a Educação Infantil é

compreendida como um negócio que trará, futuramente, um retorno financeiro lucrativo para a sociedade, o que gera implicações do ponto de vista do desenvolvimento humano, pois sua finalidade precípua seria formar indivíduos com perfil de consumidores e não produtores de ciência.

Para Martins Filho e Martins Filho (2011), é possível visualizar que as políticas educacionais têm engendrado uma formação aligeirada, para atender as tarefas postas pelo cotidiano e pela prática imediata, distanciando-se da coletividade e de uma perspectiva emancipadora. Por decorrência, provocam consequências na qualidade da formação teórica e prática dos professores, comprometendo sua atuação e descaracterizando a sua essência em relação à “[...] formação da individualidade humana, no processo de aprendizagem, na apropriação de conhecimentos ou na articulação da cultura universal do gênero humano, construída ao longo do processo histórico [...]” (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2011, p. 124). Portanto, contrapor-se à concepção de formação que objetiva atender os preceitos mercadológicos é a primeira condição para, dentro dos limites, vislumbrarmos outras possibilidades. Por meio dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, os autores consideram a escolarização como

[...] a atividade, por excelência, do processo de constituição de humanização [...], responsável pelo desenvolvimento das máximas qualidades humanas nos professores, os quais serão um ponto de conexão com a formação das crianças (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2011, p. 129).

Conforme Chaves (2014), não podemos negar a existência da oferta de uma expressiva quantidade e diversidade de cursos de formação continuada articuladas às demandas definidas pela legislação. No entanto, precisamos analisar como os processos formativos têm se efetivado, se contemplam conteúdos possibilitando “[...] reflexões que mobilizem o educador para analisar a dinâmica da vida dos homens e sua dinâmica de trabalho [...] em prol de uma educação capaz de favorecer a promoção das crianças para além de sua realidade imediata [...]” (CHAVES, 2014, p. 121).

Nessa perspectiva, cursos esporádicos, palestras pontuais, minicursos ou oficinas fragmentadas, focalizadas no fazer pedagógico, pouco contribuem para favorecer o aprimoramento profissional (GATTI, 2008) e potencializar uma formação humanizadora e emancipadora (CHAVES, 2014; SAITO; OLIVEIRA, 2018).

Face ao exposto, uma formação continuada não deve limitar-se ao como fazer, apesar da existência de diversas proposições e propagandas de cursos para desenvolver práticas exitosas, mas priorizar sentidos e significados voltados para “[...] a reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados” (CHAVES, 2014, p. 129), para atribuir sentido e significado à uma educação potencialmente humanizadora.

Objetivando desenvolver as qualidades e as capacidades que ultrapassam a natureza humana, para analisar e interpretar a realidade em seus múltiplos aspectos, a prioridade da formação docente deve ser a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, históricos, entre outros. Em relação ao profissional da Educação Infantil, a compreensão da especificidade da formação não dispensa

[...] as bases filosóficas, históricas, sociais e políticas que possibilitam o refletir, o planejar, implementar e avaliar o trabalho com e para as crianças, já que sabemos que o trabalho nas creches e pré-escolas, com crianças entre zero a seis anos de idade, exige do profissional, que nele trabalha, uma multiplicidade de ações de cuidado e educação das crianças (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2011, p. 13).

A identidade do profissional da Educação Infantil é um campo em construção e, portanto, desafiador para a atualidade, principalmente quanto à compreensão da existência de aspectos relativos às especificidades do trabalho pedagógico, com crianças menores de seis anos, não considerados na formação inicial.

A vinculação da Educação Infantil à Educação Básica foi um avanço importante do ponto de vista educativo, entretanto, com muitos limites e equívocos ao tomar como referência o modelo de escolarização do Ensino Fundamental para organizar as creches e pré-escolas, pois “[...] as propostas educativas e de formação de professores se fundamentavam nas características das crianças maiores, onde há uma valorização dos aspectos cognitivos sobre as demais dimensões da criança” (PEROZA; MARTINS, 2017, p. 812). As autoras ressaltam a importância de reconhecer as vantagens da inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, particularmente pelo rompimento com a característica de assistência que marcou a trajetória inicial das creches voltadas ao atendimento da classe trabalhadora, enfatizando a necessidade da formação docente inicial e continuada.

Em relação a isso, procuramos localizar, em âmbito federal, programas de formação continuada específicos para a primeira etapa da Educação Básica. No site do Ministério da Educação, identificamos o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)⁴⁵, curso em nível médio, a distância, com duração de dois anos, destinado aos profissionais atuantes em sala de aula da Educação Infantil (creches e pré-escolas), sem a formação específica para o exercício do magistério.

Além desse, Abuchaim (2018) apresenta outros programas gestados pelo governo federal destinados especificamente à formação continuada dos professores de Educação Infantil. Em 2009, articulado à Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2004), como parte do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por meio de uma parceria entre a Coordenação Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação e Cultura (MEC/COEDI) e universidades federais, ofertou-se o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, destinados aos profissionais em exercício. Com carga horária de 360 horas, o curso foi planejado para abordar temáticas relacionadas à prática cotidiana envolvendo as crianças das creches e pré-escolas, em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010). Conforme Abuchaim (2018, p. 78), “[...] o programa busca preencher as lacunas da graduação em pedagogia, que [...] carece de disciplinas específicas sobre educação infantil”.

Em 2012, em parceria com Instituições de Ensino Superior, o MEC criou três cursos de aperfeiçoamento, endereçados aos docentes com formação mínima em nível médio, mas atuantes nas redes públicas; com uma carga horária de 180 horas. Os cursos contemplaram as seguintes temáticas: currículo e planejamento pedagógico, na primeira etapa da Educação Básica; campos de experiências e saberes; Educação Infantil, infâncias e arte.

⁴⁵ Segundo Cabral e Silva (2019, p. 10) “O PROINFANTIL é um Projeto do Ministério da Educação brasileiro, criado em 2004 e implementado em 2005, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Distância (SEED). Foi um curso ministrado em todo território nacional, num período de seis anos (de 2005 a 2011) que teve como parceiros, estados e municípios; cabendo a cada ente federado diferentes responsabilidades, definidas nas Diretrizes Gerais do Programa (BRASIL, 2005) e estabelecidas em Acordo de Participação, assinado pelas três instâncias envolvidas: esfera federal, estadual e municipal”. Para obter mais detalhes, ver: CABRAL, V. A. B. de O.; SILVA, A. S. PROINFANTIL: a necessidade do programa e seu desenvolvimento. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36683/pdf>. Acesso em: 20 out. 2021. Para obter informações mais detalhadas, consultar: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresentacao>.

Considerando a oferta da Educação Infantil como de responsabilidade dos municípios, Abuchaim (2018) entende não ser possível traçar um panorama geral em relação aos dados quantitativos que expressem as iniciativas de formação continuada organizada pelas redes municipais de ensino.

Em âmbito federal, Peroza e Martins (2016), asseveram que a inclusão da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) possibilitou o investimento em estrutura física e humana mais conveniente às necessidades das crianças. Demarcou também

[...] outros ganhos como a exigência de formação dos profissionais na área da educação, a publicação de documentos, diretrizes oficiais e o acompanhamento pedagógico por parte dos municípios e o significativo aumento nas pesquisas e publicações que tem como foco a docência na Educação Infantil e as especificidades dos processos educativos com as crianças. Contudo, no decorrer destes vinte anos, os desafios vêm se intensificando no sentido de busca pela universalização do atendimento em creches e pré-escolas, na resistência para evitar retrocessos sendo necessária muita pressão de organismos não governamentais e sociedade civil, na qualificação dos processos de formação inicial de professores para o atendimento à infância e, enfim, para que a implementação dos direitos assegurados pela LDBEN/96 responda, de fato, às necessidades dos sujeitos (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 813).

Apesar das conquistas anunciadas, a identidade do espaço educativo e da organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, na Educação Infantil necessita adquirir características próprias. Embora a LDB n. 9.394/96 tenha estabelecido a prerrogativa da formação ocorrer em nível superior, inicialmente os projetos de formação não contemplaram os conhecimentos necessários às demandas das particularidades do trabalho docente a ser realizado com as crianças menores de seis anos. Assim, ressaltamos a pertinência de analisar como os cursos de Pedagogia e a composição curricular em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) inserem as discussões relativas à formação do professor para a Educação Infantil⁴⁶, as

⁴⁶ Luara Alexandre dos Santos, integrante do Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil (GEFOPPEI), em sua dissertação de mestrado (2019), realizou uma pesquisa com o objetivo de compreender como os Currículos dos cursos de Pedagogia, em especial nas disciplinas voltadas para a Educação Infantil, das universidades estaduais paranaenses, discutem os aspectos relacionados à linguagem oral.

especificidades e quais os conhecimentos necessários para instrumentalizá-los em sua formação acadêmica inicial para a atividade educativa nesta etapa.

Para se conhecer a criança pequena, suas características e seus processos educativos, contribuições de áreas do conhecimento, até então pouco acessadas em relação a essa faixa etária, como a Sociologia, a Antropologia e a História, se somam às demais para ajudar a responder de maneira multifacetada quem é essa criança, como ela constitui a sua identidade e de que maneira a instituição educativa e seus profissionais podem contribuir com o seu desenvolvimento, não em termos de prepará-la para outra etapa educativa ou para o futuro, mas no contexto em que se encontra, no seu tempo presente. Assim, faz-se necessário discutir quais as especificidades da criança pequena, quais os desafios de seus processos educativos para que se possa pensar uma formação de professores que responda a essa realidade (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 820-821).

Pensar a formação docente em uma perspectiva contra-hegemônica incita olhar para a especificidade das instituições educativas e também para a prática pedagógica direcionada às crianças pequenas. Desse modo, para formar professores para atuar na primeira etapa da Educação Básica,

[...] é fundamental entender quem são as crianças, os modos como elas se desenvolvem e se constituem enquanto sujeito, mas também, conhecer a história das instituições que hoje compõem a primeira etapa da educação básica e as especificidades de sua prática pedagógica (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 821).

Em outras palavras, o professor deve apropriar-se dos conhecimentos mais elaborados das diferentes áreas do saber que têm contribuído, por meio de estudos e pesquisas, para a compreensão da criança como um sujeito histórico e social, com peculiaridades, capaz de interagir ativamente com a cultura e a vida social. Assim, “[...] a infância, como categoria social determinada pelas contradições da sociedade mais ampla, passa a ser percebida para além de uma fase da vida rumo a vida adulta” (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 821).

Embasando-nos, então, na compreensão de que toda invenção traz dentro de si o germe da própria destruição (MARX, 2004), é fundamental questionarmos, problematizarmos e desnudarmos a concepção de formação continuada presente nos documentos oficiais com o propósito de pensarmos em um processo pautado em referências científicas, fomentando a apropriação dos conhecimentos mais ricos, mais

elaborados. Corroboramos com Martins Filho e Martins Filho (2011), ao apontarem a oferta de uma formação docente, inicial ou continuada, fundamentada em aspectos teóricos e metodológicos com rigor, consistência e qualidade, para contribuir com o desenvolvimento de propostas educativas com a finalidade de afetar positivamente as crianças, criar motivos e necessidades de aprendizagens. Estamos nos referindo às aprendizagens que interferem diretamente no processo de humanização da criança. Diante disso, ficam os seguintes questionamentos:

[...] de que maneira a formação docente (tanto inicial como continuada) poderia estar direcionada ao contato com a cultura mais ampla e com o desenvolvimento das máximas qualidades humanas das nossas crianças? Como abordar as questões do cotidiano educacional com base em uma abordagem teórico-metodológica que ajude os docentes a desenvolverem suas ações pedagógicas diárias em prol da transformação social e de aprendizagens significativas às crianças? Como dar conta da complexidade da docência no seu dia a dia na escola de educação infantil? (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2011, p. 123-124).

Cabe destacar a relevância de buscarmos “[...] o movimento histórico das relações sociais” (RAMOS, 2016, p. 5) que definiram a formação continuada como estratégia formativa. Contudo, entendemos essa formação ambivalente, podendo se transformar em significativas possibilidades contra-hegemônicas, principalmente para desvelar as intencionalidades formativas orientadas pelos organismos internacionais, traduzidas por meio do paradigma das competências, voltadas à reconversão e a adaptação dos profissionais das diversas áreas à dinâmica da reconfiguração do capital, inclusive o professor.

Nesse momento, retomamos Mészáros (2008, 2011) ao argumentar que vislumbrar outro projeto societário exige romper com a lógica do capital, libertando os homens da subordinação resultante dessa relação e promover a emancipação humana. Convém aqui frisar, o papel significativo delegado à educação, pois, se por um lado, ela é parte do aparelho ideológico do Estado, por outro, nenhuma mudança poderá ocorrer sem a sua contribuição.

Considerando os limites impostos pela materialidade, precisamos reconhecer a educação e a formação continuada como possibilidades de formação e instrumentalização para além do capital. Pensando, então, como estratégia de superação, para além das influências dos organismos internacionais, das prescrições nacionais e objetivando uma perspectiva de emancipação, a formação continuada

justifica-se diante da produção de novos conhecimentos e dos avanços impulsionados pelas necessidades humanas, seja na esfera social, econômica e tecnológica. Ou seja,

[...] a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 32).

Para finalizar esta seção, enfatizamos o aprofundamento teórico radical, rigoroso e de totalidade como imprescindível para identificarmos a intencionalidade dos documentos que compõem a política educacional e propõem a formação continuada como estratégia para alcançar a qualidade do trabalho docente no século XXI. Concordamos com Carvalho (2018, p. 97) ao afirmar, “[...] o maior desafio que se impõe atualmente aos intelectuais/educadores é o de aprofundar a compreensão teórica desse fenômeno histórico e de reavaliar sua própria atuação no interior das instituições educacionais”. Esse processo envolve a organização de situações direcionadas ao fortalecimento e a qualificação dos interesses coletivos, na defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Diante da intencionalidade de investigar os desafios e as potencialidades da política de formação continuada implementada pelo departamento de educação da AMOP, na próxima seção abordaremos sobre os conhecimentos necessários à formação docente articulada aos princípios do desenvolvimento humano, na perspectiva histórico-cultural.

3 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DO HOMEM: PRINCÍPIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A ciência é o caminho mais seguro para a conquista da vida (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

Nesta seção, abordamos os princípios explicativos do psiquismo humano considerados essenciais para orientar, planejar e organizar a formação docente comprometida com a promoção de um ensino potencializador de aprendizagem e de desenvolvimento para todas as crianças de creches e pré-escolas.

Apesar de a LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) incluir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e reconhecer a necessidade da qualificação docente, preferencialmente em nível superior, ainda enfrentamos diversos desafios afetos à qualidade dos cursos, seja para a formação inicial ou a continuada. Além disso, mas não menos importante, ainda é imprescindível alertar quanto à insuficiência de investimentos financeiros, espaços físicos inadequados para atender as especificidades da faixa etária dos primeiros meses de vida aos cinco anos de idade, materiais didáticos e pedagógicos inexistentes ou insuficientes, a falta de condições dignas de trabalho, de carreira e de salário, entre outros fatores que impactam diretamente na oferta de uma educação escolar ao primar pelo desenvolvimento humano em sua plenitude.

Referir-se ao ensino na Educação Infantil é outra dimensão que engendra estranhamento e diversos posicionamentos contrários. Ao defendê-lo, não estamos nos colocando favorável ao modo de organização espacial, temporal e didática específicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também passível de críticas, mormente aos modelos de encaminhamentos que envolvem repetições mecânicas e descontextualizadas, que têm adentrado nas instituições de Educação Infantil.

Conceber o cuidar e o educar como unidades indissociáveis, as interações e a brincadeira como eixos articuladores da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, orientada com base nos princípios de uma formação histórica e cultural, requer a apropriação de fundamentos teóricos opostos às abordagens focalizadas no respeito ao desenvolvimento natural e espontâneo da criança.

Em outras palavras, do ponto de vista pedagógico, como a criança aprende, se desenvolve e as relações estabelecidas entre esses dois aspectos, são

conhecimentos fundamentais advindos da ciência psicológica, como suporte para a Pedagogia organizar o processo educativo na Educação Infantil.

No entendimento de Magalhães (2014, p. 18), a Teoria Histórico-Cultural “[...] oferece suporte teórico para as ações posteriores, bem como ajuda os professores a refletir sobre a intencionalidade do trabalho docente”, reafirmando a necessidade de garantir espaços, momentos de estudos e de aprendizagens concebendo os conhecimentos científicos como a força motriz para a organização adequada da atividade de ensino, conforme assevera Lucas (2021). Por essa razão, conhecer as leis que regem o desenvolvimento humano é condição para organizar o processo pedagógico com o potencial de promovê-lo desde a Educação Infantil.

Diante do exposto, organizamos esta seção contemplando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, as leis e as particularidades da constituição do psiquismo da criança como sínteses de múltiplas determinações, a periodização e as atividades guias do desenvolvimento infantil. Objetivamos articular os princípios explicativos do desenvolvimento humano sob um viés teórico distinto dos documentos oficiais orientadores da Educação Infantil (LAMARE, 2016), a fim de compreender as demandas do trabalho docente, direcionada a uma prática pedagógica comprometida e ancorada no referencial teórico de base desenvolvente, e que justifique a necessidade de formação docente para além da esfera do cotidiano.

3.1 OS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

Na relação com a vida, com o modo de produzir a existência, os pesquisadores da Escola de Vigotski, também nominada de Teoria Histórico-Cultural, estudaram e compreenderam a formação do psiquismo humano.

Lev Vigotski⁴⁷ (1896-1934), Alexander Luria (1902-1977), Alexis Leontiev (1903-1979) e Danill Elkonin (1904-1984) constituíram-se como pensadores, pesquisadores e sujeitos, em um período histórico específico. Suas produções derivaram de vivências assentadas nas necessidades e nos problemas enfrentados

⁴⁷ A grafia do nome do referido autor pode ser encontrada de diferentes formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotsky. Por este motivo, respeitaremos a escrita das obras referenciadas no desenvolvimento da tese.

pela sociedade russa, no período anterior à revolução de 1917: país camponês, com mais de 80% da população analfabeta, escassa produção de alimentos, baseada em uma agricultura primitiva e rudimentar, práticas feudais e com intensa pobreza.

Para Tuleski⁴⁸ (2002), as condições materiais da sociedade vivida por Vigotski demarcavam os limites da organização social vigente, pois uma minoria, ao explorar e se apropriar dos bens materiais e culturais produzidos por meio do trabalho, excluía a possibilidade dessas produções e riquezas serem usufruídas coletivamente.

O contexto pós-revolucionário, vivido pela troika (Lev Vigotski, Alexander Luria e Alexis Leontiev), provocou a demanda para a formação de pessoas com capacidade de planejamento, domínio dos processos de trabalho, para superar a fragmentação, atender qualquer etapa da produção, encontrar alternativas para sobreviver, ultrapassando o grande atraso econômico e cultural que o país estava submetido. Em outros termos, fazia-se necessário formar um novo homem para a nova sociedade em gestação.

Vigotski⁴⁹, principal representante desta teoria, ao apropriar-se das teses de diversos pensadores, principalmente de filósofos e de psicólogos, objetivou demonstrar os limites das vertentes psicológicas tradicionais, pelo fato de explicarem as características distintas entre homens e animais de modo dualista, ora com base em aspectos internos do sujeito, ora nos aspectos da realidade externa.

Em “O significado histórico da crise da Psicologia”, Vigotski (1996) discute o resultado dos estudos dedicados à revisão analítica das principais teorias, nominadas de velha Psicologia, e explicita que, o debate entre materialistas e idealistas na sociedade burguesa, expressa a divisão existente no processo de trabalho entre o pensar e o fazer, entre o individual e o social. Essa concepção não é apenas fruto do mundo das ideias, mas da forma de vida da sociedade organizada sob a égide do capital, pois fragmenta, exclui, separa, desarticula, aliena e nega as condições necessárias para um desenvolvimento pleno e igualitário. Em se tratando da superação deste modelo dual, o autor reitera a reorganização social sob uma outra

⁴⁸ Apesar de a Teoria Histórico-Cultural ter sido produzida nas décadas de 1920/1930, do século passado, pesquisas realizadas por Tuleski (2002), Volobueva e Zvereva (2019) expressam a atualidade das suas teses, cujos postulados teóricos foram elaborados no contexto das lutas engendradas na União Soviética, no período revolucionário de 1917.

⁴⁹ O principal representante da Teoria Histórico-Cultural foi, sem dúvida, Lev Semenovitch Vgotski (1896-1934), no entanto, Alexis Leontiev (1903-1979) e Danill Elkonin (1904-1984) serão contemplados nesta seção.

prática humana, instituído de um projeto coletivo, consubstanciado na relação homem-natureza em uma perspectiva histórica e dialética.

Com a finalidade de fornecer as bases teóricas consistentes para a compreensão do processo de desenvolvimento humano, Vigotski (1996) considerava a investigação científica como aspecto fundamental para conhecer a realidade, para além da sua aparência imediata. O autor critica a teoria preformista por ela pressupor que todas as capacidades humanas, em sua essência, derivam da hereditariedade e são previamente determinadas pela condição biológica, ou seja, das suas leis internas. Se assim compreendido, “[...] não surge nada novo. [...] a criança é um pequeno adulto, [...] um ser que, em seu estado embrionário e em pequenas proporções, já contém o que estará desenvolvido em proporções maiores no adulto” (VIGOTSKI, 2018, p. 33). Ao depositar inteiramente no interior do indivíduo a determinação das capacidades humanas (RUBINSTEIN, 2017), nega-se a possibilidade de reconhecer a existência de algum processo de desenvolvimento e, também, a própria história.

Contrapõe-se a essa teoria o pressuposto de um desenvolvimento constituído como um aspecto externo, determinado pelo meio. Desse modo, a criança, comparada a uma esponja, é percebida como um ser que recebe passivamente as influências e as determinações externas e acumula experiências. Com caráter puramente empirista, desvaloriza-se o desenvolvimento, assim como na teoria preformista.

Com base no materialismo histórico-dialético⁵⁰, Vigotski (1996) superou por incorporação, as duas concepções anteriores, ao explicitar o desenvolvimento da criança como

[...] um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparadas no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores (VIGOTSKI, 2018, p. 35).

⁵⁰ Tem como pressuposto que por meio do trabalho o homem produz a sua existência, transforma a natureza para atender as suas necessidades de sobrevivência e se transforma; no entanto, essa relação não ocorre diretamente, mas se efetiva por meio de elementos mediadores, denominados de instrumentos e signos. Nesse processo, o ser humano desenvolve capacidades; elas não surgem espontaneamente, mas resultam da ação material dos próprios homens que, ao agirem coletivamente, produzem conhecimentos, estes vão se acumulando e modificam a relação com o mundo.

Segundo o autor, a essência do desenvolvimento encontra-se no surgimento de algo, até então inexistente, pois as neoformações resultam da relação entre o novo e o produzido anteriormente. Portanto, especifica que o desenvolvimento infantil não é caracterizado pela simplicidade e linearidade, mas decorrente de um processo complexo com determinadas regularidades ou leis, ou seja “[...] é um processo dialético em que a passagem de um estágio para outro não se realiza pela via evolutiva, mas revolucionária”⁵¹ (VIGOTSKI, 1984, p. 258, tradução nossa).

Conseqüentemente, o desenvolvimento humano não é naturalmente determinado pela lei da biologia, tampouco adaptação à força das circunstâncias. Sua tese, centraliza o homem como um ser de natureza social, cujo desenvolvimento depende da apropriação da cultura, produzida pela humanidade. Por meio do trabalho, o ser humano modifica a natureza, cria, inventa, transforma objetos para satisfazer suas necessidades e também os meios para produzi-los. O trabalho é muito mais do que produção de riqueza, “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana”, adverte Engels (2004, p. 1). Simultaneamente, por intermédio da atividade, o homem modifica a si mesmo desenvolvendo capacidades especificamente humanas, como a linguagem articulada, as habilidades motoras, o pensamento lógico, a capacidade de imaginar, memorizar, lembrar, focar a atenção, entre outras.

Assim, ao nascer, a criança encontra um mundo organizado, com uma série de produtos culturais e materiais, resultados do desenvolvimento histórico. Contudo, para o processo de aquisição ocorrer, ela deverá realizar, com esses produtos, uma atividade correspondente à existente nas relações sociais. Notadamente, o desenvolvimento de cada sujeito depende da socialização do legado cultural produzido coletivamente, mediante a incorporação dos progressos das distintas áreas do conhecimento, de forma sistemática e especializada por meio de diversas vias, sobretudo pela educação escolar. Em outras palavras,

Os resultados da atividade humana, condensados no decorrer do desenvolvimento histórico, depositam-se em seus produtos. Sua assimilação pelo homem é condição indispensável e essencial do desenvolvimento das capacidades humanas. Esse condicionamento, com base nos produtos da atividade humana depositados historicamente, constitui um traço específico do desenvolvimento humano. O desenvolvimento das faculdades das pessoas tem lugar no processo de criação e assimilação dos produtos do desenvolvimento

⁵¹ Original: “es un proceso dialéctico donde el paso de un estágio a outro no se realiza por via evolutiva, sino revolucionaria” (VIGOTSKI, 1984, p. 258).

histórico da atividade humana. Mas o desenvolvimento das faculdades não é sua assimilação, a assimilação de produtos já preparados; as faculdades não se projetam no homem partindo das coisas, mas se desenvolvem no centro do processo da ação mútua entre homem, coisas e objetos, como produto do desenvolvimento histórico (RUBINSTEIN, 2017, p. 119).

Todavia, na sociedade de classes, existe a contradição entre a produção social e a apropriação individual. Leontiev (1978) desmitifica a ideia de que as diferenças existentes entre os homens derivam do aparato biológico, deslocando o foco para as desigualdades consoantes ao acesso à riqueza, tanto material, quanto cultural, imbricadas nas condições objetivas de sobrevivência e no desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Pensar, planejar e organizar o processo de formação humana, seja para as crianças ou para os docentes em formação continuada que trabalham na Educação Infantil, exige compreender a peculiaridade da “condição de ser criança”, conforme alerta Pino (2005). Considerando as leis gerais do desenvolvimento, na perspectiva histórico-cultural:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2001, p. 114).

Esse princípio refere-se ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, a memória mediada, o pensamento lógico, a linguagem, a volição, a sensação, a percepção, os sentimentos, a imaginação, compreendidos como capacidades não garantidas pela natureza biológica, mas formadas dialeticamente no processo de interação social, em decorrência da apropriação dos elementos naturais e culturais. Pela atividade e na atividade se formam tais funções. E a criança, pela condição biológica limitada, ao ser inserida nas situações do cotidiano, nas diversas práticas e relações sociais com o outro, preferencialmente um sujeito mais experiente, desenvolve-se culturalmente.

No desenvolvimento das qualidades peculiares do ser humano, Vigotski (2018, p. 85) enfatiza a seguinte particularidade: “[...] no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio”. Em

outros termos, todas as aquisições, as elaborações pertencentes ao gênero humano, embora a criança não as compreenda no período inicial de seu desenvolvimento, estão postas e influenciarão todo o processo. Gradualmente, o autor evidencia o papel do meio como fonte de desenvolvimento. Todavia,

Se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas [...] ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Portanto, o que é proporcionado à criança constitui a base social do seu desenvolvimento, conseqüentemente, quanto mais enriquecida a oferta de recursos culturais, mais adequado será esse processo. O pressuposto do meio como base para o sujeito desenvolver a sua personalidade, bem como as suas características específicas como gênero humano, tem um significado especial para a Pedagogia. Ao compreendermos, pelos estudos oriundos da Psicologia Histórico-Cultural, que o conhecimento mais elaborado deve ser ofertado à criança para a formação das capacidades não dadas naturalmente pela condição biológica, compete à ciência pedagógica investigar modos como essa cultura deve ser oferecida à criança para promover desenvolvimento.

Para Vigotski (2018, p. 90), “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”. Por essa razão, essencialmente, o homem se apropria das atividades e da consciência, frutos do trabalho humano. Reforçamos que o meio se constitui como

[...] a fonte dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas. Conseqüentemente, no desenvolvimento da criança, as características e qualidades especificamente humanas surgem por um caminho um pouco diferente daquele das que são diretamente determinadas pelo curso do desenvolvimento histórico do homem. No meio, existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os seus primeiros passos

no processo de domínio da forma inicial. No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio ou a transforma em patrimônio interno (VIGOTSKI, 2018, p. 90-91).

O patrimônio cultural sintetizado nos instrumentos e nos signos, compartilhados externamente nas relações intersíquicas, ao serem internalizados, tornam-se intrapsíquicos e ampliam a capacidade representativa e simbólica de cada sujeito. Ou seja, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento constitutivos em cada indivíduo só podem ser compreendidos e explicados em sua historicidade, no bojo das condições objetivas e concretas de vida, porque

As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social (MUKHINA, 1995, p. 43).

No processo de formar o homem, a experiência social impulsiona o desenvolvimento, pois, a criança, ao ser orientada pelo adulto, sujeito mediador, se apropria dos materiais da cultura, aprende a agir, a se comportar, a fazer, a pensar, a analisar, a comparar, a sentir, a se controlar, e, conseqüentemente, vai formando novas qualidades psíquicas e se humanizando. Assim, concebe-se a interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento; novas aprendizagens impulsionam o desenvolvimento, e, por conseguinte possibilita outras aquisições.

Contudo, para Mukhina (1995), apesar de o adulto organizar, direcionar e orientar a vida da criança, a princípio, para atender as suas necessidades biológicas, de sobrevivência, e, posteriormente, ampliando a sua interação com o entorno, as ações do cotidiano realizam-se de modo espontâneo e inconsciente. Para engendrar um desenvolvimento efetivo, a autora enfatiza as contribuições de um ensino não espontâneo, intencional, organizado e planejado sendo “[...] necessário conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar a criança nas várias etapas da infância” (MUKHINA, 1995, p. 50). As ações, sejam físicas ou mentais, realizadas pela criança sem o auxílio de alguém mais experiente, caracterizam o seu nível de desenvolvimento real, efetivo (VIGOTSKI, 2000). A atuação diretiva do ensino e da educação, de modo geral, ao almejar promover novas potencialidades, deve incidir sobre as demandas da criança,

na sua zona imediata, eminente ou proximal⁵². No entanto, falar em ensino, não significa controlar as ações da criança e mecanizar a sua atuação, secundarizando o seu papel ativo no processo de aprendizagem. Defender o ensino na Educação Infantil exige a organização de princípios didáticos para incluir as crianças em situações de aprendizagem, de acordo com as necessidades e os interesses de cada período do desenvolvimento. Por isso, reafirmamos a importância da compreensão do processo de desenvolvimento e as suas relações com a aprendizagem, pois “[...] o ensino formativo tem como propósito principal desenvolver na criança as ações orientadoras, utilizando ao máximo os tipos de atividade infantil que caracterizam cada idade” (MUKHINA, 1995, p. 55).

As atividades que impulsionam a criança a apreender as ações e as operações cristalizadas nos objetos materiais e imateriais, isto é, nos instrumentos e nos signos, também necessitam ser compreendidas no âmbito das condições objetivas e à luz da história.

Para explicitar o pressuposto anterior, estudos desenvolvidos por Elkonin (2017) evidenciam o caráter dinâmico e histórico do ser criança na sociedade, posição que se altera e se modifica, impulsionada pelas novas necessidades e atividades advindas das mudanças no desenvolvimento da humanidade. Segundo o autor:

A posição da criança na sociedade tem se modificado ao longo da história, mas, em todo lugar e época, a criança foi parte da sociedade. Nas etapas iniciais do desenvolvimento da humanidade, o vínculo da criança com a sociedade era direto e imediato: desde a mais tenra idade, os pequenos viviam de modo comum com os adultos. Seu desenvolvimento tinha lugar dentro dessa vida comum, como um processo indivisível. A criança constituía parte orgânica da força produtiva da sociedade, e sua participação nessa força estava limitada só por suas possibilidades físicas (ELKONIN, 2017, p. 158).

Em determinado período histórico ou em culturas/grupos considerados mais primitivos, em situações desfavoráveis, ou que não exigiam um grau mais complexo de habilidades e conhecimentos, as crianças, tão logo começavam a caminhar, eram

⁵² Zoia Prestes, no livro “Quando não é quase a mesma coisa” (2012) “[...] desenvolveu estudo em que contesta a tradução de obras de Vigotski, assinalando equívocos de termos, dentre eles está o de zona de desenvolvimento potencial/proximal e efetivo que ela traduz como zona de desenvolvimento iminente e zona de desenvolvimento real/atual, respectivamente. Como Prestes (2012) foi diretamente aos escritos de Vigotski, optamos por utilizar os termos indicados por ela, quais sejam: zona de desenvolvimento iminente e zona de desenvolvimento real/atual” (BROTTO; COSSETIN, 2019, p. 82).

incluídas nas atividades laborais, festivas e lúdicas juntamente com os adultos. No entanto, mediante o processo de complexificação dos meios de produção da existência e das formas de relações de trabalho com maiores exigências e formação, alterações também ocorreram no vínculo da criança com a sociedade. O contato direto tornou-se insuficiente e as relações adquiriram novas configurações, passaram a ser indiretas, mediadas por símbolos, signos e outros instrumentos educativos.

Mukhina (1995, p. 59) reafirma a tese de Elkonin e complementa que, embora exista uma etapa da vida relativa ao desenvolvimento físico, o crescimento biológico, a duração do tempo da infância, “[...] o período preparatório até que a criança comece a realizar um trabalho socialmente útil e as formas dessa preparação dependem das condições históricas e sociais”.

A compreensão de que o modo como a criança se relaciona com a sociedade influencia no seu pensar, sentir e agir, conduz à necessidade de superação da concepção, ainda fortemente presente na nossa sociedade e nas relações educativas, do desenvolvimento psíquico como um processo natural que avança regular e linearmente.

De acordo com Pasqualini (2016, p. 64), a Teoria Histórico-Cultural “[...] representou uma nova forma de pensar o desenvolvimento humano [...]”, sendo os estudos realizados por Vygotsky sobre o problema da idade, basilares para a compreensão dos períodos que o caracterizam. Além disso, a autora ressalta a colaboração de Leontiev, na formulação do conceito de atividade guia ou dominante e de Elkonin, pela competência e seriedade ao incorporar as contribuições dos dois autores na elaboração e na sistematização dos princípios explicativos da periodização do desenvolvimento humano, na perspectiva histórica e dialética. Nota-se a relevância da investigação científica como meio indispensável à compreensão da essência das particularidades que constituem o homem.

No texto citado anteriormente, Vigotski (1984) expõe a análise das produções teóricas da sua época acerca da periodização do psiquismo, acentuando a importância do principal fundamento ser localizado nas mudanças internas e nas reorganizações qualitativas do próprio desenvolvimento, nas novas formações ou neoformações, que determinam o essencial em cada idade e se constituem em condições históricas e sociais concretas. Ademais, em relação a esse aspecto, anuncia a sua concepção:

Compreendemos por novas formações o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período (VYGOTSKI, 1984, p. 254-255, tradução nossa)⁵³.

Além disso, apresenta como indispensável a compreensão dialética e dinâmica das mudanças de uma idade para outra que caracterizam as peculiaridades do desenvolvimento infantil, ou seja, as crises. Para esclarecê-las, indica três aspectos: o primeiro corresponde à dificuldade para caracterizar o início e o fim das crises, ao se manifestarem por meio de situações instáveis no desenvolvimento; o segundo aspecto deriva da percepção de um número expressivo de crianças em período crítico do desenvolvimento apresentarem dificuldades para serem educadas e vivenciarem uma diversidade de conflitos na relação com as pessoas do seu entorno; o terceiro corresponde à existência de um processo de extinção e desintegração das conquistas anteriores.

As crises são percebidas como momentos nos quais a criança perde o interesse pelas situações e fenômenos que anteriormente guiavam a sua atividade, e ocupavam a maior parte do seu tempo, evidenciam momentos de alterações no equilíbrio psíquico, instabilidade nos processos volitivos e no estado de ânimo. Essas peculiaridades e mudanças dos períodos críticos confirmam que a passagem de um período para outro não ocorre de modo linear e evolutivo, mas expressa um processo dialético e revolucionário, “[...] o nascimento do novo no desenvolvimento significa inevitavelmente o desaparecimento do velho” (VYGOTSKI, 1984, p. 259, tradução nossa)⁵⁴.

Sob essa lógica, os períodos críticos do desenvolvimento não são concebidos de modo negativo⁵⁵, pois escondem as principais mudanças qualitativas e as

⁵³ Original: “*Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambio psíquicos y sociales que se producen por primera vez em cada edad y determinan, em el aspecto más importante y fundamental, la consciéncia del niño, su relación com el médio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo em el período dado*” (VYGOTSKI, 1984, p. 254-255).

⁵⁴ Original: “*El nacimiento de lo nuevo em el desarrollo significa irremisiblemente la desaparición de lo viejo*” (VYGOTSKI, 1984, p. 259).

⁵⁵ Considerando que Vigotski e Leontiev possuem visões diferentes sobre as crises, sugere-se a leitura do texto de Marta Sforini e Agatha Marega “Processo de desenvolvimento infantil: crises, rupturas e transições”. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6293/5143>. Acesso em: 4 abr. 2022.

conquistas em vias de formação na personalidade da criança. Por exemplo, “[...] quando a crise se manifesta de forma apática e inexpressiva por alguma razão se produz, na idade seguinte, um grande atraso no desenvolvimento das esferas afetivas e volitivas da personalidade da criança”⁵⁶ (VYGOTSKI, 1984, p. 259, tradução nossa).

Vigotski (1984) explicita a sua concepção de desenvolvimento, vinculada ao surgimento das neofomações. A formação de novas capacidades psíquicas e de tudo o que inexistia anteriormente, resultado das conquistas da criança por meio da sua atividade ocorrida em determinadas condições históricas, possibilita distinguirmos concretamente os períodos do desenvolvimento infantil.

Para entender o desenvolvimento, Vigotski (1984) define algumas leis que caracterizam a sua complexidade, processualidade e historicidade. Entretanto, embora tenha início, etapas e fim, não se trata de uma passagem linear vinculada à idade cronológica da criança. De fato,

[...] **o ritmo do desenvolvimento**, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, **não coincidem com a contagem cronológica do tempo** (VIGOTSKI, 2018, p. 18, grifos do autor).

Essa explicação esclarece a primeira especificidade do desenvolvimento infantil, isto é, a ideia de que a idade cronológica em absoluto não determinará o patamar de desenvolvimento da criança, pois “[...] o valor de cada mês, de cada ano é medido [...]” pelo lugar ocupado neste ciclo de desenvolvimento, relacionando-se à compreensão de que “[...] **o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança**” (VIGOTSKI, 2018, p. 19, grifos do autor). Trata-se, portanto, de um processo que ocorre no tempo, mas de modo cíclico.

Vigotski (2018) também destaca a sua desproporcionalidade em relação às diferentes particularidades. Essa segunda especificidade demonstra a inexistência de uniformidade no desenvolvimento de todos os aspectos do organismo, da personalidade ou da vida mental da criança. Ou seja, o autor esclarece que o

⁵⁶ Original: “[...] cuando la crisis transcurre de forma apática e inexpressiva por una u outra razón se produce, en la edad siguiente, un gran retraso en el desarrollo de las facetas afectivas y volitivas de la personalidad del niño” (VYGOTSKI, 1984, p. 259).

desenvolvimento de particularidades não ocorre de maneira proporcional, igual, chegando à seguinte conclusão:

[...] lidamos com o desenvolvimento que não conduz apenas ao aumento de aspectos quantitativos das especificidades da criança. Conduz também à reestruturação das relações entre diferentes particularidades de desenvolvimento, sendo que cada idade se diferencia de outra por seu conteúdo de desenvolvimento. Numa determinada idade, algumas funções se apresentam em primeiro plano e outras, na periferia; na idade seguinte, outras funções, que estavam na periferia, passarão ao primeiro plano e as que estavam no centro, para a periferia (VIGOTSKI, 2018, p. 26).

A terceira lei corresponde à ideia de metamorfose, às mudanças qualitativas que permitem uma forma se transformar em outra, possibilitando o surgimento de algo inexistente, mas gestado no degrau precedente. Esse processo não diz respeito às características pré-formadas, mas aos aspectos dinâmicos, instáveis que se alteram, modificam-se e se transformam em seu percurso histórico. Vigotski (2018) diferencia as funções psíquicas elementares, consideradas inferiores (visto se constituírem predominantemente como resultado da evolução de natureza biológica, apresentam, portanto, outra relação com a hereditariedade e também com o meio) das funções psíquicas superiores, que caracterizam o homem e resultam do desenvolvimento histórico da humanidade. Pelo fato de se formarem como aquisições resultantes das transformações e das ações do homem no decorrer do tempo, expressam um longo processo de desenvolvimento⁵⁷. Sendo assim, uma função cujo percurso de sua aquisição é mais curto, a influência da hereditariedade se manifesta de modo mais direto. Em relação à aquisição das funções mais complexas como

[...] o caráter, as convicções éticas, a visão de mundo etc maior é o caminho percorrido e menor a determinação hereditária direta, mantendo-se as demais condições iguais. Isso significa que o desenvolvimento não realiza, modifica ou simplesmente combina inclinações hereditárias. Ele acrescenta algo novo a essas inclinações. Como se diz, ele mediará essa realização de inclinações hereditárias e, no seu processo, surgirá algo novo, que refratará uma ou outra influência hereditária (VIGOTSKI, 2018, p. 68).

⁵⁷ Este aspecto será aprofundado na próxima subseção, quando discutirmos a gestação das atividades guias do desenvolvimento da criança.

Além das funções superiores destacadas no excerto anterior, o autor compreende, ainda, a memória, a atenção voluntária e o pensamento também como funções que apresentam outra relação com o aspecto da hereditariedade, e aparecem como condição para se desenvolverem “[...] já que, no seu ponto de origem, nada existe além dessa condição” (VIGOTSKI, 2018, p. 69). Ou seja, quando se trata das características do ser humano, não dadas *a priori*, mas desenvolvidas, há influência direta dos componentes da hereditariedade e do meio. Todavia, apesar de o autor compreender esse processo como unidade, ocorrem variações,

O desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto. Nunca se observou algum aspecto do desenvolvimento que fluísse como se fosse determinado apenas pela herança ou pelo meio, ou seja, o desenvolvimento não consiste de uma combinação mecânica de dois fatores, de duas forças externas, do meio e da hereditariedade, que se combinam e o movem para frente (VIGOTSKI, 2018, p. 73).

Para Vigotski (2018), o entendimento da criança acerca do significado das palavras se diferencia da compreensão dos adultos porque ela “[...] **ainda não faz as generalizações superiores que chamamos de conceitos; suas generalizações têm caráter mais concreto, mais visual**” (VIGOTSKI, 2018, p. 81-82, grifos do autor), ou seja, não há ainda relações lógicas organizadas em categorias. Por isso, sua compreensão da realidade e dos diversos acontecimentos é diferente da do adulto, é permeada por uma dinâmica que nos permite entendê-la e perceber as suas diferenças nos diversos aspectos do desenvolvimento.

O desenvolvimento é um processo complexo e heterogêneo. Desde o seu início, ocorrem mudanças e reestruturações nos diversos sistemas que compõem o organismo. Em relação aos estudos do desenvolvimento psicológico da criança, o autor destaca como principal regularidade a alteração, o crescimento e as correlações que se modificam entre as diversas funções psicológicas, em diversos períodos etários. Isto é,

Na passagem de uma idade para outra, muda, em primeiro lugar, o sistema de relação entre as funções, e o desenvolvimento de cada função em separado depende do sistema em que ela se desenvolve.

[...] O desenvolvimento como um todo determina o desenvolvimento das partes, ou seja, o desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções (VIGOTSKI, 2018, p. 95).

Nesse movimento dinâmico, as funções isoladas se reestruturam, alteram-se os interesses, as necessidades da criança e novas atividades passam a guiar a sua relação com o entorno. Compreender este processo potencializador do desenvolvimento é o objetivo da próxima subseção.

3.2 A PERIODIZAÇÃO E AS ATIVIDADES POTENCIALIZADORAS DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA INFÂNCIA

Diante da afirmativa de que os processos psicológicos constitutivos do homem são de origem social, cultural e histórica, Leontiev (1978) explica que para compreendermos as forças mobilizadoras do desenvolvimento psíquico, necessitamos observar a seguinte questão:

[...] a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais, é, porém, evidente que este lugar não determina por si só o desenvolvimento. Ele caracteriza simplesmente o nível atingido num dado momento. O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive (LEONTIEV, 1978, p. 310).

Ou seja, a maneira com a qual a criança percebe, observa, procura compreender e descobrir o mundo, vincula-se à posição ocupada por ela nas relações humanas, permeadas por conteúdos de natureza social, cultural, mediatizados por instrumentos e signos. Essa relação, de acordo com Leontiev (1978), é impulsionada pela atividade do sujeito, pelo modo como ela se relaciona com a realidade, como age sobre as coisas, a natureza e com as pessoas, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica. Em outras palavras,

as atividades realizadas pelas crianças não são iguais, variam de acordo com o período do desenvolvimento em que se encontram, mobilizadas pelas condições da sua vida, e engendram a reorganização de processos psíquicos existentes e, até mesmo, a formação de novas possibilidades.

Segundo Leontiev (1978), no decorrer dos sete primeiros anos de vida, a criança assimila sucessivamente vários tipos de ação, todavia, algumas se destacam pela peculiaridade de guiar, promover conquistas e mudanças na conduta. A partir do enfoque histórico-cultural, destacam-se as seguintes atividades: a comunicação emocional direta do bebê com o adulto, a exploração de objetos e o jogo de papéis⁵⁸. Além disso, o autor complementa:

Mas a vida ou a atividade de conjunto não é simplesmente a soma de diferentes espécies de atividade. Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante (LEONTIEV, 1978, p. 310).

No momento do nascimento, o bebê humano é o ser mais desprovido de capacidades para manter-se vivo. Seu aparato biológico, marcado pela presença de reflexos incondicionados, não apresenta nenhuma expressão típica de comportamento humano. Para Mukhina (1995, p. 76), “[...] a etapa imediatamente posterior ao nascimento é a única na vida do homem em que se observam em estado puro as formas inatas e instintivas de comportamento [...]”, vinculadas aos aspectos orgânicos de sobrevivência, como o oxigênio, o calor e a alimentação.

Diante da condição limitada, impelida por reflexos e instintos, o adulto atende às necessidades do bebê; este fato demonstra que essa relação, desde o princípio, tem caráter social, evidenciando a força capaz de impulsionar a capacidade do recém-nascido de assimilar as experiências e os comportamentos específicos do homem. Logo, a possibilidade de a criança obter novas impressões sensoriais e outras

⁵⁸ Além destas atividades, nos períodos seguintes, outras conduzem e promovem o desenvolvimento humano. São elas: a atividade de estudo, a comunicação íntima pessoal e o trabalho. No entanto, considerando o recorte desta pesquisa, vamos nos restringir às atividades guias do período correspondente à Educação Infantil.

necessidades como, por exemplo, mover-se e interagir com os adultos, depende essencialmente da maneira como a sua vida é organizada e da educação ofertada.

O processo maturacional do cérebro não assegura o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos do bebê, pois dependem das influências externas direcionadas a ele. Vejamos, “[...] uma condição indispensável para a maturação normal do cérebro do recém-nascido é o exercício dos órgãos dos sentidos (dos analisadores), o acesso ao cérebro através deles dos diferentes sinais do mundo externo” (MUKHINA, 1995, p. 80). Essa constatação eleva, sobremaneira, a responsabilidade do adulto na organização de situações que permitam deixar impressões, a princípio, visuais e auditivas, imprescindíveis para a formação dos sentidos e de um sistema dentro do padrão de normalidade. Segundo Vigotski (2018, p. 96),

[...] o bebê nasce sem saber nada sobre o mundo. Consequentemente, todas as qualidades das coisas (doce, amargo; todas as sensações de carinho, de tato, - duro, macio, áspero, liso, frio, quente), tudo que, em geral, parece que nunca recordamos, todas as qualidades básicas elementares do mundo são memorizadas exatamente pela criança quando tem a idade de bebê. Assim, no bebê, não existe apenas a possibilidade de memorização, mas essa possibilidade de memorizar, de recordar se realiza de forma muito intensa.

As aquisições e impressões vinculam-se diretamente às relações estabelecidas entre o bebê e os cuidadores. Conforme pontuado anteriormente, o adulto não apenas atende às necessidades básicas do recém-nascido, mas conversa com ele, sorri, aproxima-se, canta, embala, conforta, provocando reações positivas que impelem a necessidade da comunicação.

No primeiro ano de vida, as transformações qualitativas ocorridas no psiquismo, seja nos processos sensoriais, motores e perceptivos, são impulsionadas pela comunicação emocional direta, considerada a atividade guia desse período do desenvolvimento.

Para Lisina (1987, p. 276, tradução nossa), a comunicação é definida “[...] como determinada interação de pessoas, no curso da qual trocam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para alcançar um resultado

comum”⁵⁹; neste momento, o bebê não apresenta a necessidade de comunicação, esta vai sendo produzida, gerada pela relação com o adulto, pois, diante da total incapacidade de sobreviver, atende às demandas do bebê. De fato,

Ao atender às reações primárias do recém-nascido como se essas fossem reações sociais, ou seja, reações dirigidas a alguém, o adulto o inclui na atividade comunicativa antecipando-se a ela e promovendo-a. A atividade antecipadora do adulto é fundamental para que o bebê ingresse na atividade comunicativa: são as ações do adulto em resposta às manifestações do recém-nascido que modelam sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta, compartilhada por ambos (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 102).

Nessa relação, engendrada pela comunicação emocional direta, o adulto organiza a vida da criança e lhe apresenta o entorno social, o espaço/ambiente, os objetos, as músicas, as canções de ninar, as brincadeiras envolvendo o corpo. Essa situação mediada pelo adulto, ao direcionar a atenção do bebê para os objetos e para as pessoas, mobiliza o desenvolvimento dos processos sensoriais e perceptivos, fundamentais para a formação da atividade objetal manipulatória, responsável para guiar a aquisição das novas conquistas no próximo período.

Pautando-se nos estudos desenvolvidos por Vigotski (1984), Chaves e Franco (2016) destacam o desenvolvimento da capacidade de locomoção como a mola propulsora do surgimento da atividade objetal manipulatória. Em razão da automatização do movimento do andar verticalmente, além da ampliação da possibilidade de explorar os objetos, até então, só disponibilizados pela mobilidade do adulto, a criança adquire maior liberdade para agir no mundo externo, condição necessária para desenvolver a capacidade de orientação espacial.

Com base no exposto, sintetizamos as duas particularidades caracterizadoras da situação social do desenvolvimento da criança no seu primeiro ano de vida. A primeira, corresponde à incapacidade biológica do bebê para satisfazer as suas carências imediatas, situação que engendra a necessidade de ser atendido pelo outro, exigindo relações sociais bem específicas. A segunda peculiaridade, corresponde à ausência da linguagem como elemento fundamental de comunicação, provocando o desenvolvimento de uma relação sem palavras. Ambas expressam o desenvolvimento

⁵⁹ Original: “[...] como determinada interacción de las personas, en el curso de la cual ellas intercambian diferente información con el objetivo de establecer relaciones o unir esfuerzos para lograr un resultado común” (LISINA, 1987, p. 276).

do bebê ocorrendo mediante a contradição existente entre a máxima sociabilidade e as mínimas possibilidades de comunicar-se (VIGOTSKI, 2018).

No desenrolar da comunicação e interação, a princípio, sem palavras, a criança vai se interessando pelos estímulos do mundo exterior (movimentos, sons), que vão provocando o desenvolvimento de novas formações.

Nesse percurso formativo, pouco a pouco, o interesse da criança, anteriormente focado nos adultos, direciona-se para os objetos, formando a base da nova atividade que guiará e/ou reestruturará as suas aquisições e as conquistas do segundo período do desenvolvimento. Os adultos são os portadores dos objetos sociais, conforme explicitam Cheroglu e Magalhães (2016), e, dessa forma, a criança explora o objeto, as possibilidades, propriedades e a sua função social, pois

O processo de aprendizagem das ações com objetos, ou seja, com coisas que têm certa importância social, estritamente determinada, transcorre na criança somente na atividade conjunta com os adultos. Estes vão transmitindo pouco a pouco à criança o processo de execução do ato, que começa a realizar-se com autonomia. Durante a atividade conjunta produz-se, além de uma interação “prática” entre o adulto e a criança, um trato pessoal, no qual a criança busca o estímulo e o elogio do adulto. Toda ação de uma criança com um objeto, realizada sobretudo no transcurso de sua formação, não só está orientada para obter um determinado resultado material, mas, além disso, o que não é menos importante, para assegurar o seu êxito mediante as relações que podem estabelecer-se entre o adulto e a criança durante a ação ou no final desta. Ao realizá-la, a criança antecipa emocionalmente as consequências sociais do seu cumprimento, ou seja, da avaliação positiva ou negativa por parte do adulto (ELKONIN, 2009, p. 220).

O adulto oferece à criança determinado modelo de ação, entretanto sua técnica não pode ser aprendida repentinamente. Apoiando-se nas pesquisas de Frádkina (1946 *apud* ELKONIN, 2009), Elkonin (2009) descreve e analisa o desenvolvimento das ações com objetos entre as crianças de tenra idade, direcionando seu olhar para o surgimento das premissas do jogo protagonizado.

Neste período, denominado de primeira infância, a exploração objetal não se restringe à simples manipulação dos materiais disponibilizados ou alcançados pela criança. Uma nova particularidade vai se constituindo e intensificando a curiosidade pela compreensão da função social dos objetos, objetivada pela experiência e produção social.

O fato de a criança manipular uma diversidade de objetos, apresentados pelos sujeitos mais experientes, não garante a compreensão sobre a função e o significado social que exercem na sociedade, pois os aspectos externos ocultam a essencialidade da experiência social. O adulto novamente ocupa um papel importante para ajudar, orientar e ensinar a criança. Quanto a esse período, Pasqualini (2016, p. 85) ressalta

[...] o desenvolvimento da esfera das possibilidades operacionais técnicas da criança. O que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com objetos. Se anteriormente tinha centralidade a relação criança-adulto social, mediada pelos objetos, agora ganha destaque a relação criança-objeto social (mundo das coisas), mediada pelo adulto.

De acordo com Vigotski (1984), a situação social de desenvolvimento da criança encontra-se dependente da situação concreto-visual, pois as suas ações e observações subordinam-se às impressões dos aspectos externos e, como a percepção é a função psíquica em evidência, todas as demais subordinam-se a ela.

Para Frádkina (1946 *apud* ELKONIN, 2009), no início da infância, a formação das ações da criança com objetos ocorre por meio do trabalho comum com os adultos que dela cuidam. Paulatinamente, as ações assimiladas na atividade conjunta vão se ampliando, alcançando uma série de objetos diferentes. “[...] quando na atividade da criança pequena manifesta-se uma substituição aparente de um objeto por outro, é de extraordinária importância saber qual foi o objeto da ação apreendida pela criança e quais as condições para realizá-la” (ELKONIN, 2009, p. 223).

No decorrer da evolução das ações com objetos, é possível observar duas formas de transferência: a) a transferência da ação com o objeto de uma condição para outra; exemplo, usa o pente, pois aprendeu a se pentear, para pentear a boneca, etc.; b) usa um objeto substituto para realizar a mesma ação; por exemplo, pentear a boneca com outro objeto, como uma régua. Observamos que, em um caso de transferência, generalizam-se as ações, no outro, se separa o objeto do esquema de atuação. “Um objeto substitui-se pela primeira vez por outro quando há necessidade de completar a situação habitual da ação com o objeto ausente no momento dado” (ELKONIN, 2009, p. 224). Isso revela o primeiro indício de criação de situações lúdicas, pois ao apropriar-se das ações dos objetos, da sua função social e do significado, a criança começa também a imitar as ações dos adultos, objetivando compreendê-las, e, assim, novas necessidades engendram o nascimento de outra

atividade: o jogo de papéis sociais ou jogo protagonizado. Na compreensão de Mukhina (1995, p. 47):

A criança já é suficientemente independente para querer ser como o adulto, interpretar o papel do adulto, mandar como o adulto nas coisas e nos acontecimentos, embora nessa idade a criança o faça de “mentirinha”; os brinquedos substituem as coisas de verdade e as ações imaginárias, as autênticas.

Seguindo esse raciocínio, por meio das situações nas quais a criança brinca de faz de conta, ela se apossa do mundo concreto dos objetos humanos e reproduz as ações realizadas pelos adultos. Na atividade dos homens ela encontra o conteúdo das situações lúdicas, pois as suas necessidades e os seus interesses se relacionam a todo o momento com o adulto. A criança quer ser ou agir como o adulto, entretanto, como as suas condições físicas e psíquicas não lhe permitem, os seus desejos podem ser satisfeitos por meio do jogo de papéis.

A brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado⁶⁰ não tem caráter natural e instintivo, o que determina o seu conteúdo é a percepção da criança acerca do mundo, dos objetos e das relações humanas. A criança reproduz toda a diversidade da realidade que lhe é apresentada, tendo assim argumentos e conteúdo para o jogo de faz de conta. Ademais, ao representar as ações e os comportamentos sociais, ela internaliza as funções e as regras sociais presentes nas relações, aspecto fundamental para o desenvolvimento de novas qualidades psíquicas.

Em relação ao abordado, as pesquisas desenvolvidas por Elkonin (2009) lhe permitiram compreender que, no período do desenvolvimento pré-escolar, a brincadeira da criança modifica-se em relação ao conteúdo. Ou seja, por meio dessa atividade, a criança expressa as relações sociais vivenciadas e o sentido das ações humanas.

Devido a esse entendimento, quanto mais diversificada, ampliada e rica em situações estimuladoras for a realidade para a criança conhecer, mais variados e amplos serão os argumentos presentes nas situações lúdicas. Nesse âmbito, segundo Moya, Sforini e Moya (2019), ao mediar a relação das crianças com a riqueza cultural,

⁶⁰ Estamos utilizando o termo brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado com base no texto organizado por Alessandra Arce e Rosimeire Simão (2006) em que a autora apresenta suas análises tendo como referência o texto de Vygotsky “O papel do jogo no desenvolvimento mental da criança” (texto que também foi traduzido como “A brincadeira no desenvolvimento mental da criança”) e no livro A Psicologia do jogo de Danill Elkonin.

o professor direciona a atenção dos pequenos para a atividade humana expressa. Todavia, isso não significa interferir, definir ou determinar as brincadeiras a serem realizadas, mas estar atento e contribuir “[...] para que o conteúdo de suas brincadeiras não fique restrito às atividades humanas mais imediatas ou àqueles modelos de ação que são apresentados pela mídia” (MOYA; SFORNI; MOYA, 2019, p. 132).

Na mesma perspectiva, Saito e Barros (2019) reforçam que as mediações pedagógicas intencionalmente pensadas, refletidas, analisadas, não compactuam com ações simples, aleatórias e espontâneas. Por isso, defendem o planejamento como um aspecto essencial para provocar a aprendizagem e o desenvolvimento “[...] assim como para o bom andamento da prática pedagógica, pois é ele que norteará a ação do professor e dará condições para uma atuação adequada e organizada do trabalho educativo” (SAITO; BARROS, 2019, p. 116).

Enfim, no período pré-escolar, por meio da atividade lúdica, novas capacidades psíquicas se formam. Segundo Vigotski (1984), durante os momentos de brincadeira, de representação, as condições engendradas por essa atividade impulsionam a criança a desenvolver a atenção e a memória ativa, além de uma nova neoformação ausente no período anterior, qual seja, a imaginação. Ainda, de acordo com o autor, a imaginação “[...] é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana” (VIGOTSKI, 2018, p. 27), mas não é obra do acaso, ou uma função que aparece repentinamente na vida da criança, ela resulta dos elementos hauridos da realidade e da experiência infantil. Diante disso, quanto mais a criança ver, ouvir, vivenciar e pôr a mão na massa (HAI, 2018), mais subsídios culturais e sociais terá para desenvolver processos criativos.

Para Smirnova e Riabkova (2019, p. 87), “[...] o enorme papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança está relacionado ao fato de que, na situação imaginária, a atividade liberta a criança das amarras da situação real”, pois a criança age em função das suas ideias e não apenas baseada naquilo que vê, nos aspectos externos, como acontecia no período anterior do desenvolvimento. Ao internalizar as regras presentes nas brincadeiras, a criança aprende a controlar os seus impulsos, a tomar consciência de si, dos seus desejos, vontades e limites, resultando no controle consciente e voluntário do comportamento.

Além de todas as conquistas anunciadas, por meio da realização de ações que envolvem o desenho, a pintura, a colagem e a construção, a criança começa a brincar

de estudar, surgindo, assim, as premissas para a passagem para uma nova atividade, caracterizada como a atividade de estudo⁶¹.

Conforme já delineado, a experiência social, em sua essência, constitui-se como a fonte do desenvolvimento dos processos psíquicos do ser humano, não apenas porque a criança aprende a cultura da humanidade, mas, por meio dessa aprendizagem, formam-se as ações internas, incluindo o modo de sentir, pensar, lembrar, imaginar, perceber, raciocinar, relacionar, entre outros. Para desenvolvê-las, é fundamental a existência de fatores que guiem e direcionem o contato da criança com o mundo. Vale reforçar aqui, a imprescindibilidade da organização de situações adequadas, de relações sociais para compreender e dominar os signos e os instrumentos resultados da ação humana por meio do trabalho.

Lazaretti (2016) enfatiza a compreensão sobre os períodos e as características do desenvolvimento infantil como aspectos importantes, mas não suficientes, para organizar o ensino na Educação Infantil. Em seu entendimento, é imperioso pensar criteriosamente os conteúdos, os objetivos, os recursos e as estratégias mais adequadas para potencializar o desenvolvimento da criança.

Com a finalidade de pensarmos a formação docente para a Educação Infantil, com base nos fundamentos teóricos que tenham como princípio educativo o desenvolvimento humano em sua plenitude, finalizamos esta seção apresentando as contribuições de Volobueva e Zvereva (2019) em relação ao referencial federal da Rússia, elaborado para modernizar a Educação Infantil, tendo como fundamento as ideias de Vigotski.

De acordo com as autoras, os princípios considerados no referencial federal da Rússia se fundamentam:

[...] no respeito à diversidade das infâncias, na conservação da singularidade e valorização da infância como uma etapa importante no desenvolvimento humano, no desenvolvimento pessoal de relação humana entre adultos (responsáveis e pedagogos) e crianças, no respeito à personalidade da criança, na realização do programa de formação por meio da atividade da brincadeira, de atividades criadoras que propiciem conhecimento e pesquisa e garantam o desenvolvimento artístico estético da criança (VOLOBUEVA; ZVEREVA, 2019, p. 74).

⁶¹ Na adolescência, a atividade dominante é a comunicação íntima pessoal e, na vida adulta, o trabalho.

As autoras mencionam dois postulados da teoria como fundamentais para orientar a ação docente. Inicialmente, destacam o papel da atividade no processo de desenvolvimento, afirmando a atividade material, a prática e as relações sociais como basilares para o desenvolvimento psíquico. E, por conseguinte, ressaltam que o processo de desenvolvimento se encontra registrado na história da humanidade e não nos aspectos biológicos.

No referencial federal para a Educação Infantil na Rússia, pensando nas condições pedagogicamente organizadas, “[...] o meio de formação em que se dá o desenvolvimento é definido como um sistema de condições de socialização e individuação das crianças” (VOLOBUEVA; ZVEREVA, 2019, p. 75). Ou seja, as condições sociais de desenvolvimento necessitam ser criadas e organizadas pelos educadores. Para tanto, os seguintes aspectos são definidos para pensar a formação das crianças pré-escolares: “[...] o meio objeto-espacial de formação e de desenvolvimento; o caráter da relação com os adultos; o caráter da relação com outras crianças; o sistema de relações da criança com o mundo, com as demais pessoas, consigo mesma” (VOLOBUEVA; ZVEREVA, 2019, p. 75). Esse postulado evidencia que o meio social, compreendido como fonte de desenvolvimento, é mutável, pode ser modificado em decorrência das transformações e das condições históricas.

Outro aspecto, assinalado como atual pelas autoras, corresponde ao papel do professor no processo educativo com as crianças pequenas. Vigotski (1991) defendia o trabalho pedagógico organizado e fundamentado nos princípios da ciência. “A ciência é o caminho mais correto para dominar a vida” (VIGOTSKI, 1991, p. 391). Mas qual o significado de tal compreensão para a contemporaneidade em que estamos vivendo um período de negação e desvalorização da ciência? E, quando nos referimos à Educação Infantil, à Pedagogia compete analisar, problematizar e debater as possibilidades de aprendizagem dos conhecimentos científicos, na referida etapa de formação, considerando as especificidades das crianças dos primeiros meses aos seis anos de vida.

Para a educação russa, no momento, isso significa uma qualificação mais exigente, com “[...] aprofundamento dos educadores nos conhecimentos do campo da psicologia, obtenção de graduação em Pedagogia e em Psicologia Pedagógica, não apenas no nível do bacharelado, mas também do mestrado” (VOLOBUEVA; ZVEREVA, 2019, p. 76). As novas exigências objetivam capacitar os educadores para

criar as condições sociais de desenvolvimento necessárias ao atendimento das especificidades das crianças.

Observamos explicitamente a relevância social e política dos conhecimentos da ciência pedagógica e psicológica para formar professores com condições de compreender, analisar, planejar e organizar de modo sistemático e intencional o processo educativo para as crianças da Educação Infantil.

Todavia, diferentemente das exigências propostas para a formação dos profissionais da Educação Infantil delineadas por Volobueva e Zvereva (2019), no Brasil, o aligeiramento e a superficialidade na formação inicial tem impactado na qualidade da formação teórica e prática dos professores, comprometendo a atuação docente e descaracterizando a sua essência em relação à constituição da individualidade humana, a qual envolve a apropriação dos conhecimentos e da cultura produzidas historicamente pelo gênero humano.

Considerando a realidade brasileira, corroboramos com as ideias de Martins Filho e Martins Filho (2011), Sforzi (2012), Moraes (2009) e Chaves (2020) quando defendem, categoricamente, a necessidade de contrapor-se às políticas de formação aligeiradas e esvaziadas de conteúdo teórico e metodológico, ressaltando a apropriação dos conhecimentos como condição para a humanização. Destacamos que os conhecimentos mais elaborados, além de subsidiarem a formação continuada comprometida com o desenvolvimento infantil cada vez mais próximo da plenitude, podem e devem mobilizar e engendrar transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico dos docentes.

Sem dúvida, a compreensão de Vigotski (2001) sobre a origem histórico-social do psiquismo revolucionou o modo de conceber o desenvolvimento humano e o papel do ensino escolar. Com efeito,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2001, p. 115).

Portanto, pensar a formação de professores, seja inicial ou continuada, com base em um referencial histórico-dialético, é um grande desafio a ser enfrentado, pois

se contrapõe à perspectiva hegemônica alicerçada nos princípios do utilitarismo e do pragmatismo.

Desse modo, finalizamos esta seção com a premissa de que o ato de ensinar, ao objetivar o desenvolvimento das capacidades psíquicas, exige do professor a apropriação de conhecimentos não restritos aos saberes adquiridos por intermédio da experiência empírica, imediata e do cotidiano, mas de conhecimentos teóricos, como os expostos aqui. Esses são conteúdos essenciais para subsidiar a ação docente, logo, devem fazer parte da formação inicial e continuada desse profissional, constituindo-se como atividade profissional de estudo potencializadora de desenvolvimento.

Com base nessa compreensão, na sequência, apresentaremos e discutiremos uma experiência paranaense de formação continuada que tem como prerrogativa a implementação de um Currículo fundamentado em uma concepção de educação comprometida com a formação de sujeitos críticos e com o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O objeto ora investigado insere-se no contexto das políticas educacionais elaboradas desde a década de 1990, as quais expressam as orientações dos organismos internacionais para atender aos pressupostos articulados às demandas da reconfiguração do capitalismo. Nesse processo, a educação escolar foi eleita como estratégia para a criação de consensos harmonizados ao projeto de sociabilidade, proposto para o século XXI, e objetiva formar mentalidades dóceis, pouco ou nada questionadoras e convergentes com os princípios da tônica dominante. Para tanto, a formação do professor passou a ser concebida em sintonia com essa perspectiva de formação, conforme apresentado no Relatório Jacques Delors (1998).

Na segunda seção desta tese, as discussões perpassam pelas articulações estabelecidas entre Estado, sociedade e educação, aspectos fundamentais para a análise das particularidades da formação continuada em nível regional e suas relações com a totalidade. E, na terceira seção, delineamos a perspectiva de formação e de desenvolvimento humano vislumbrada como uma concepção que se distancia das proposições das políticas educacionais brasileiras, ao se articular a outro projeto societário.

Nesse cenário, cujas políticas educacionais vislumbram o professor como um potencial aliado para a efetivação do projeto societário em processo de consolidação, como pensar em estratégias na contramão de tal perspectiva?

Essa situação é vivenciada na formação continuada ofertada aos professores de Educação Infantil pela AMOP. Por essa razão, esta experiência específica pode nos ajudar a responder à pergunta anunciada.

Assim, neste quarto momento, procuramos historicizar o processo de formação continuada dos professores de Educação Infantil ofertada pelo departamento de educação⁶² da AMOP, no período de 2008 a 2017, com o objetivo de identificar os

⁶² O artigo 29 do Estatuto da AMOP (1996), ao descrever os órgãos responsáveis para acompanhar, coordenar e supervisionar os trabalhos solicitados pelos municípios associados, consta o termo departamento pedagógico/educação. Em virtude de que, nos relatórios e outros documentos como por exemplo o Currículo Básico Regional, predomina o Departamento de Educação da AMOP, optamos por utilizar o mesmo termo.

princípios abordados, as potencialidades e os desafios, em suas relações com os pressupostos do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, além das condições objetivas da formação e do trabalho docente.

Diante do proposto para esta seção, consideramos relevante, primeiramente, apresentar alguns dados relacionados à constituição geográfica e histórica da região Oeste⁶³ do Paraná, a fim de revelar as peculiaridades do objeto de estudo eleito. No segundo momento, abordaremos o percurso teórico e metodológico da pesquisa e, posteriormente, centralizamos na exposição, na análise e na discussão do objeto constitutivo da tese: a formação continuada para os professores de Educação Infantil, em uma perspectiva contra-hegemônica.

4.1 A REGIÃO OESTE DO PARANÁ

O Oeste paranaense foi a última região do estado a ser colonizada. No entendimento de Emer (1991, p. 315), a ausência de condições adequadas constituiu-se como o principal motivo para dificultar o início da colonização, fato possibilitado quando

[...] as condições foram geradas no contexto do desenvolvimento das forças produtivas nacionais, de medidas político-administrativas como a abertura e melhorias das estradas, estimulando a aplicação de capitais na região, e do desenvolvimento capitalista mundial após a segunda guerra.

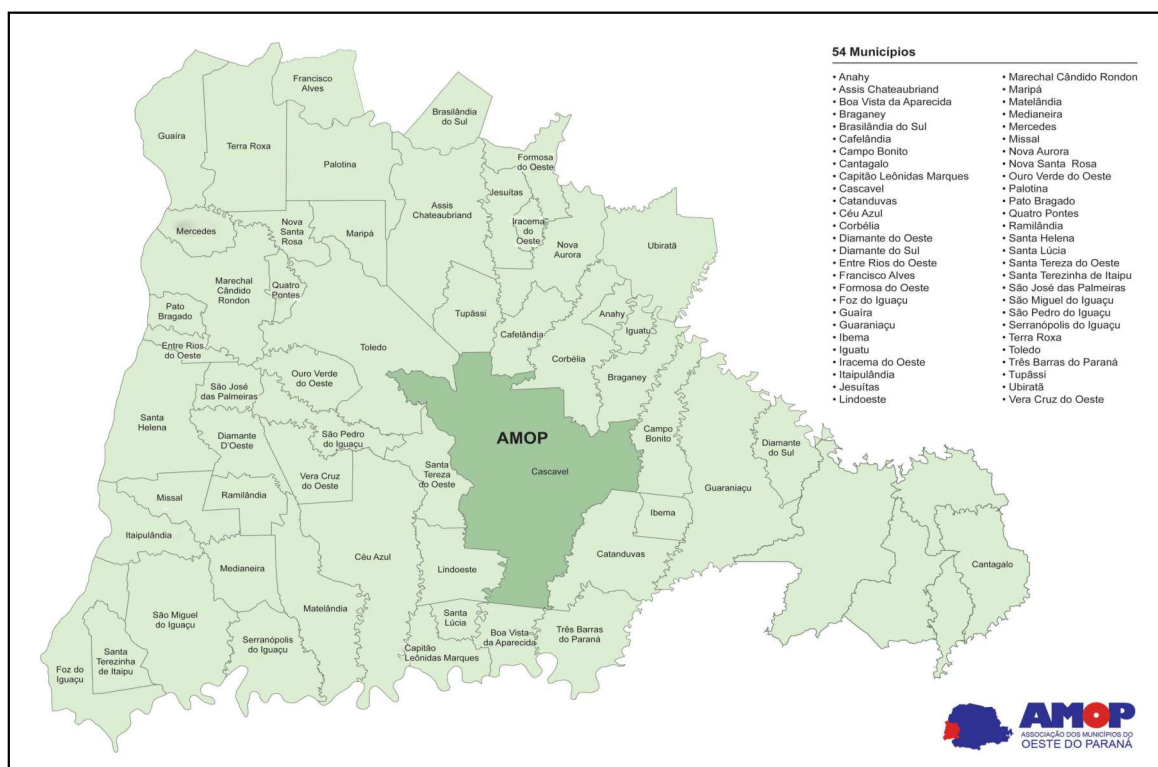
Com uma trajetória histórica marcada pela expansão territorial capitalista, diversas transformações espaciais, econômicas, sociais, culturais e educacionais foram observadas, principalmente a partir dos anos de 1970. Dentre as

⁶³ Cinquenta e dois municípios fazem parte da região Oeste do Paraná, no entanto, a AMOP é composta por 54 municípios, sendo que 53 adotam o Currículo Básico regional. Integram a região Oeste do Paraná os seguintes municípios: Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Brasilândia do Sul, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Diamante do Oeste, Diamante do Sul, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguacu, Guaira, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Candido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lucia, Santa Tereza D'Oeste, Santa Terezinha do Itaipu, São Jose Das Palmeiras, São Miguel do Iguacu, São Pedro do Iguacu, Serranópolis do Iguacu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupãssi, Ubitatã e Vera Cruz do Oeste.

transformações, destacam-se a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, os conflitos pela posse das terras, a vinda de imigrantes, o desenvolvimento da vida urbana, a luta pela construção das primeiras unidades escolares, a mobilização para a ampliação das condições e da qualidade da escolarização dos estudantes, a organização de cooperativas e de associações para atender as demandas regionais, a criação do ensino superior, a aceleração da atividade agroindustrial especializada, o desenvolvimento do agronegócio (AMOP, 2015) e, também, a gênese do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST).

De acordo com os dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2020), a região Oeste possui uma área territorial de 22 859 762 quilômetros quadrados e uma população estimada em 1 372 766 habitantes. Atualmente, o espaço é composto por cinquenta e dois municípios, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Mapa da região Oeste do Paraná



Fonte: IPARDES (2020).

Não adentraremos nas particularidades educacionais de cada município, todavia, consideramos relevante apresentar informações relacionadas à quantidade

de crianças matriculadas nas creches e pré-escolas, bem como o número de professores em cada um dos municípios, tendo como referência o ano letivo de 2018.

Quadro 3 – População oestina, total de matrículas na Educação Infantil e quantidade de professores

Município	Professores de creche	Professores de pré-escola	Número de matrículas creches	Número de matrículas pré-escola	População
Anahy	5	10	65	66	2 774
Assis Chateaubriand	78	57	690	739	33 306
Boa Vista da Aparecida	21	15	198	199	7 524
Braganey	23	18	130	125	5 338
Brasilândia do Sul	13	11	104	107	2 521
Cafelândia	54	24	538	397	18 783
Campo Bonito	15	9	107	107	3 694
Cantagalo	19	23	123	345	13 340
Capitão L. Marques	24	28	205	349	15 887
Cascavel	496	541	4 195	7 090	336 073
Catanduvas	9	16	121	236	10 144
Céu Azul	68	25	318	253	11 872
Corbélia	41	36	383	456	17 162
Diamante do Oeste	9	13	16	93	5 279
Diamante do Sul	6	5	67	79	3 409
Entre Rios do Oeste	25	6	157	99	4 651
Formosa do Oeste	29	6	93	125	6 345
Foz do Iguaçu	139	162	2 930	5 223	257 971
Francisco Alves	13	18	135	215	5 942
Guaíra	30	38	507	796	33 497
Guaraniaçu	42	25	287	280	11 969
Ibema	14	8	166	164	6 387
Iguatu	5	5	63	50	2 251
Iracema do Oeste	8	12	43	51	2 216
Itaipulândia	72	31	457	302	11 588
Jesuítas	23	15	140	165	8 251
Lindoeste	9	10	111	150	4 488
Marechal C. Rondon	204	82	1 165	1 018	54 031
Maripá	16	17	116	143	5 562
Matelândia	68	24	509	302	18 266
Medianeira	69	90	1 418	1 159	46 940
Mercedes	38	15	182	125	5 617
Missal	34	24	195	269	10 706
Nova Aurora	35	23	238	293	10 131
Nova Santa Rosa	15	15	207	140	8 311
Ouro Verde do Oeste	10	12	169	160	6 036
Palotina	65	62	793	784	32 389
Pato Bragado	29	6	197	114	5 755
Quatro Pontes	16	6	190	73	4 043
Ramilândia	13	10	105	119	4 500
Santa Helena	92	63	776	594	27 036
Santa Lucia	0	9	0	97	3 795

Santa Tereza do Oeste	19	11	172	330	10 055
Santa Terezinha de Itaipu	63	27	355	601	23 927
São José das Palmeiras	5	13	98	111	3 601
São Miguel do Iguaçu	81	37	490	654	27 696
São Pedro do Iguaçu	23	10	147	155	5 745
Serranópolis do Iguaçu	7	5	120	92	4 460
Terra Roxa	38	34	463	452	17 562
Toledo	303	230	2 582	3 177	144 601
Três Barras do Paraná	21	11	234	319	12 036
Tupãssi	22	12	182	182	8 105
Ubiratã	29	25	471	519	20 809
Vera Cruz do Oeste	22	17	160	212	8 389
Total	2 627	2 057	12 958	13 806	1 372 728

Fonte: Organizado pela autora (2022) com base nos dados publicados na Proposta pedagógica curricular: Educação Infantil: rede pública municipal: região da AMOP (2020) e na página do IPARDES (2021).

Na sequência, apresentamos o percurso teórico e metodológico constituído para o desenvolvimento da pesquisa empírica e, posteriormente, a análise e a discussão dos dados.

4.2 PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Nesta subseção, apresentamos o percurso teórico e metodológico da pesquisa documental e de campo compreendendo que a nossa escolha em relação ao tema de investigação, a definição dos pressupostos teóricos, bem como a coleta e a análise dos dados não se definiram aleatoriamente, tampouco estão isentas de um posicionamento político.

[...] qualquer pesquisa [...] exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida; a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não, obviamente, num nível puramente sentimental, mas no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve (SEVERINO, 2000, p. 145).

Severino (2000) provoca o pesquisador a refletir acerca dos motivos que o

conduziram a debruçar-se a determinado objeto, a relevância individual, especialmente em relação às contribuições sociais, o sentido e o significado da produção científica.

Para o desenvolvimento da pesquisa subimos nos ombros dos gigantes, realizamos uma atividade exigente e necessária para a apropriação dos conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores, no tocante às respostas aos problemas e demandas específicas de cada tempo histórico. No processo de pesquisar, constitui-se o pesquisador, o qual, na busca pela compreensão de determinado fenômeno, propõe novas interrogações, produz novos conhecimentos e contribuições advindas das necessidades humanas.

Ao longo da história, sobretudo nas últimas décadas, a ciência e a tecnologia têm produzido bens materiais, artefatos, instrumentos para atender a demanda de toda a humanidade. Todavia, milhares de pessoas morrem de fome, de doenças, violência, de problemas básicos que não justificariam tanta pobreza e falta de acesso às produções humanas. Isso posto, salientamos que investigar um determinado objeto, para compreendê-lo além do aparente, evidente na superfície e adentrar na essência, conforme expressa Kosik (1976), exige do pesquisador um exercício profundo, cuidadoso, rigoroso para orientar e conduzir “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p. 16).

A princípio, nossa pesquisa envolvia o estudo bibliográfico, a coleta e a análise de documentos, mas, no decorrer, redefinimos o problema e o objetivo geral, reorganizamos os procedimentos metodológicos, incluindo a pesquisa de campo. Optamos pela realização de questionários e entrevistas, entendendo a ampliação da coleta de dados como possibilidade para contribuir substancialmente e qualitativamente com o objeto de estudo. Considerando a inserção direta de seres humanos na pesquisa, encaminhamos o projeto para tramitação e aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), sob o Parecer n. 4.608.485 (Anexo A).

A coleta dos dados constituiu-se, então, dos relatórios compostos por um acervo de materiais que descrevem o processo de planejamento, execução e avaliação da formação continuada, no recorte temporal definido previamente, a

pesquisa de campo (Anexo B)⁶⁴, com entrevistas semiestruturadas (Anexos C e D) e os questionários (Anexo E).

Quanto à pesquisa documental, além do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, solicitamos ao departamento de educação da AMOP o acesso aos materiais que continham dados do processo formativo, correspondente ao período de 2008 a 2017. Estes materiais impressos se encontram organizados em Relatórios Anuais e arquivados na sede da AMOP, localizada no município de Cascavel.

A partir do acesso facilitado aos documentos (Relatórios) necessários para a efetivação dos objetivos delineados, primeiramente, empreendemos um exercício minucioso e rigoroso de leitura, a fim de localizar e identificar as informações relacionadas à nossa temática. Constatamos nos materiais nominados por Relatórios das atividades desenvolvidas pelo departamento de educação, dados referentes às formações realizadas para os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e da Educação Especial, organizados em diversos volumes, conforme descrevemos na Tabela 1.

Tabela 1 – Relatórios das atividades desenvolvidas pelo departamento de educação da AMOP

Ano	Volume	Total
2008	Volume I	1
2009	Volume I	1
2010	Volume I	1
2011	Volumes I e II	2
2012	Volumes I e II	2
2013	Volumes I e II	2
2014	Volumes I e II	2
2015	Volumes I e II	2
2016	Volumes I, II e III	3
2017	Volumes I, II e III	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos relatórios da formação continuada de 2008 a 2017.

Em um segundo momento, procuramos identificar as informações contempladas nos Relatórios e verificamos a inclusão dos seguintes materiais (identificação dos materiais):

⁶⁴ O referido anexo contempla a autorização para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

- a) projeto anual das formações, com a descrição do público contemplado, a justificativa, as temáticas, os desafios, para o ano em vigência, os objetivos e o cronograma de execução;
- b) projeto relativo ao seminário de abertura dos trabalhos anuais e, em alguns momentos, também no segundo semestre;
- c) projeto específico da formação em Educação Infantil:⁶⁵ justificativas, metodologia de trabalho, conteúdos/temáticas dos cursos e referências bibliográficas;
- d) textos sugeridos pelos palestrantes como leitura prévia para fundamentar as discussões nos grupos de estudos;
- e) as avaliações realizadas pelos participantes das formações.

Face à reorganização da pesquisa, a coleta documental contemplou as seguintes dimensões:

- a) no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (2008, 2010, 2014a), buscamos apreender a concepção de Educação Infantil, os princípios teóricos relacionados aos fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e a organização curricular.
- b) nos Relatórios das formações limitamos a coleta de dados ao levantamento da estrutura e a organização destas formações, as justificativas dos cursos, os desafios, as temáticas contempladas nos seminários e nos grupos de estudo.

As entrevistas foram direcionadas para a coordenadora do departamento pedagógico da AMOP e para a coordenadora da formação continuada da Educação Infantil. Seguindo as orientações do Comitê de Ética, em virtude da pandemia, ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, realizamos as entrevistas por videoconferência. Com questões semiestruturadas, objetivamos coletar dados relacionados aos aspectos descritos na sequência:

- a) a finalidade da formação continuada, ofertada pelo departamento de educação da AMOP;
- b) o planejamento, a organização (carga horária, conteúdos, quantidade de

⁶⁵ Considerando o recorte desta tese, analisamos exclusivamente as ações direcionadas à formação para os professores da Educação Infantil.

- participantes) e a estrutura da formação continuada, ofertada pelo referido departamento;
- c) os critérios adotados para a definição dos municípios e dos profissionais da educação (sujeitos) participantes das formações/grupos de estudos e seminários;
 - d) em relação aos municípios não participantes dos grupos de estudos organizados pelo departamento de educação, se existe alguma orientação ou fica a cargo de cada município definir critérios, princípios teóricos e metodológicos para organizar a formação continuada dos seus profissionais da educação;
 - e) as condições disponibilizadas pelas secretarias de educação/escolas/centros de Educação Infantil para a socialização dos conhecimentos e trocas de experiências vivenciadas nas formações continuadas, oferecidas no âmbito do departamento de educação da AMOP;
 - f) se conseguem acompanhar caso seja efetivada a devolutiva para os municípios, como procedem, quem participa e qual a carga-horária;
 - g) o investimento dos municípios para os profissionais da educação participarem das formações;
 - h) o que consideram como essencial para ser contemplado nas formações; as contribuições e os desafios na implementação de uma política de formação continuada a nível regional;
 - i) se o departamento de educação da AMOP consegue articular/mobilizar reuniões/estudos com os gestores municipais e profissionais da educação da região para discutir questões relacionadas às condições de trabalho, carreira e salário;
 - j) o perfil formativo dos participantes dos grupos de estudos;
 - k) as principais dificuldades;
 - l) se há continuidade no estudo das temáticas e dos participantes ou rotatividade nas participações.

Os questionários, disponibilizados via Google Forms, direcionaram-se aos profissionais da educação participantes dos grupos de estudos específicos da

Educação Infantil, no período de 2010⁶⁶ a 2017, com o objetivo de: caracterizar o perfil dos sujeitos; identificar as condições de formação, as contribuições e os desafios inerentes ao processo formativo; conhecer as ações; verificar como ocorreu e se ocorreu a devolutiva/socialização dos grupos de estudo para os professores dos municípios, cujos representantes participaram dos encontros ofertados pelo referido departamento de educação.

Para a composição da amostra dos sujeitos que responderiam ao questionário, primeiramente, estabelecemos um critério para definir o total de municípios participantes. Os critérios passaram pelo levantamento dos anos/tempo de participação de cada município, priorizando aqueles que enviaram representantes para os cursos entre quatro e oito anos, resultando em trinta e um municípios⁶⁷ (dados disponibilizados pelas fichas de inscrições). Considerando o grande número de profissionais participantes, optamos pelo envio do questionário para quatro docentes de cada um dos municípios definidos com base nas fichas de inscrições dos cursistas, disponibilizadas pelo departamento de educação da AMOP para a organização da nossa pesquisa. Desse modo, cento e vinte quatro profissionais da educação receberam o formulário, com questões relacionadas a: gênero, faixa etária, formação inicial e continuada, tempo de atuação na educação e na Educação Infantil, regime e jornada de trabalho, faixa salarial, hora-atividade, local de trabalho, contribuições, condições e desafios da formação continuada.

No primeiro momento, o formulário foi encaminhado pelos e-mails disponíveis nas fichas de inscrições dos cursistas, todavia, entre os diversos e-mails retornados como inválidos, obtivemos apenas sete questionários respondidos. Àqueles que não retornaram, reencaminhamos e aguardamos quinze dias para a devolutiva de um percentual significativo, em consonância com os objetivos da pesquisa. Diante do quadro de insucesso, optamos por outra alternativa/possibilidade: o contato com os cursistas via WhatsApp para uma explicação detalhada sobre a pesquisa, a fim de obter o consentimento para o envio do formulário por meio desse aplicativo. Novamente, o processo foi moroso. Durante trinta dias contatamos sucessivamente os cursistas, lembrando e aguardando o retorno dos possíveis respondentes. Houve

⁶⁶ Tivemos acesso aos dados a partir desta data, por isso, não contemplamos para este momento da pesquisa informações de 2008 e 2009.

⁶⁷ Na realidade, eram 32 municípios, mas optamos pela não inclusão de Cascavel pelo fato desse ter elaborado Currículo próprio.

muitos contatos sem sucesso por motivos diversos, como troca de dono da linha telefônica, pessoas que se aposentaram, pediram demissão e outros que se manifestavam sem condições de respondê-lo. Dentre as principais justificativas quanto à impossibilidade de contribuir com a pesquisa, destacaram-se a sobrecarga de atividades/tarefas/trabalho, decorrente da pandemia, ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2. Somente uma pessoa não manifestou interesse em responder o questionário.

Após 45 dias, encerramos o acesso ao formulário, com um total de sessenta e quatro devolutivas, ou seja, 51,61% do público que recebeu o formulário. Iniciamos o processo de leitura e sistematização das respostas, respaldando-nos nas categorias elegidas com base nas discussões e proposições da banca de qualificação, quais sejam:

- a) os sujeitos participantes das formações (quem são estes sujeitos que vêm dos municípios para participar dos seminários e grupos de estudo, jornada de trabalho, salário, formação inicial, tempo de trabalho, perfil, as condições de formação e do trabalho docente);
- b) a forma que os cursos ocorrem no âmbito do departamento de educação da AMOP, como se organizam, em quais condições, como ocorre a socialização/devolutiva nos municípios;
- c) os conteúdos das formações.

A coleta e a análise dos dados foram se constituindo como processos interdependentes e articulados à concepção de mundo, de sociedade, de homem, de aprendizagem, de desenvolvimento e de formação humana, assumida nesta pesquisa.

Partimos da categoria trabalho, pois pelo e com o trabalho se formou o homem (LEONTIEV, 1978; MARX; ENGELS, 1998). O trabalho constitui a essência humana e nos diferencia dos outros seres vivos que simplesmente adaptam-se à natureza para sobreviver. Ao necessitar produzir a sua existência, o homem transforma o seu entorno, modifica-o, modifica-se e cria mecanismos para planejar e agir de modo intencional no mundo. No processo de criação e transformação, o ser humano produz artefatos materiais e culturais, isto é, os instrumentos e signos apresentados e transmitidos às novas gerações por meio da educação. Pelo fato de estarmos organizados socialmente em um modo de produção, cuja organização da vida fundamenta-se na exploração do homem pelo homem, pela divisão social do trabalho,

as produções/elaborações não estão disponibilizadas coletivamente, engendrando desigualdades em todas as esferas: econômicas, sociais, culturais, políticas e educacionais. Conseqüentemente, as profundas e inúmeras diferenças entre os homens não se caracterizam em decorrência dos aspectos biológicos, de raça, cor da pele, mas por diferenças constituídas como resultado das condições de vida. Para ilustrar a imensa e chocante desigualdade existente entre os homens de sua época e que, ainda perdura, Leontiev (1978, p. 293) expõe a seguinte situação:

Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços de comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes da mesma espécie.

Tais desigualdades não são geradas naturalmente, mas engendradas no contexto sócio-histórico, como consequência da falta de acesso às aquisições encarnadas nas produções humanas. Com a divisão social do trabalho e as formas da propriedade privada, de luta de classes, ocasionando a separação entre a produção e a fruição dos bens nas suas diversas formas, produz-se a alienação, e o sujeito, produtor da mercadoria, não se reconhece nela. A concentração de riquezas desvincula-se dos seus produtores, colocando-os em um patamar de desenvolvimento que os suprime e os impossibilita de reconhecer-se em tal atividade laboral. Por conseguinte, ao fragmentar-se o processo produtivo e a possibilidade de compreensão da totalidade envolvida, também limita o desenvolvimento do psiquismo e ele segue vias completamente distintas. Em uma direção, o objetivo

[...] tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de operações mais cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta por justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo que se chama a luta ideológica (LEONTIEV, 1978, p. 295).

A ideologia não se refere apenas a uma ideia, uma ilusão a algo que não seja

verdadeiro e que não apresenta nenhuma repercussão às relações humanas. Pelo contrário, expressa

[...] um conjunto muito mais vasto, orgânico de valores, crenças, convicções, orientações cognitivas, de doutrinas, teorias, representações. A esse conjunto, a medida que seja coerente, unificado por uma certa perspectiva social, por uma perspectiva de classe, eu chamaria de visão social de mundo. [...] esses conjuntos orgânicos de representações, valores e ideias, que eu chamo de visões sociais de mundo, podem ser de tipo conservador, ou legitimador da ordem existente, ou de um tipo crítico, subversivo, que proponha uma alternativa, ao qual eu chamo de utopia⁶⁸ (LÖWY, 1991, p. 28-29).

Na sociedade capitalista, o trabalho gera alienação. Por sua vez, o trabalho docente, cujo objeto é a educação, concebida como uma atividade na qual o produto não se separa do ato que o engendra, ao ser produzido e consumido simultaneamente, influencia na qualidade e no resultado do trabalho em questão. Enquanto em muitas outras atividades laborais, o trabalhador, tendo ou não consciência da totalidade dos processos envolvidos, inaltera a qualidade do produto em sua forma finalizada, na atividade docente constatamos implicações diretas no resultado, sobretudo pelo fato de a cultura humana não estar naturalmente disponibilizada ao homem, necessitando, primeiramente, ser apropriada pelo professor, depois, deve ser pedagogicamente organizada, a fim de ser apropriada pelos estudantes. Contudo, esse professor, ressalta-se, na sociedade capitalista, insere-se na classe desprovida, *a priori*, do acesso aos bens culturais produzidos, com consequências para o seu próprio desenvolvimento, ao longo da sua formação escolar e, posteriormente, na sua formação profissional.

Quando afirmamos a necessidade da compreensão do objeto de análise em sua totalidade, nos referimos às dimensões do contexto histórico que produzem determinados acontecimentos articulados ao modo de produção da vida. Nas palavras de Löwi (1991, p. 16),

A categoria da totalidade como categoria metodológica obviamente não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria

⁶⁸ “O termo utopia vem do grego, *u-topos*, que quer dizer em nenhum lugar. É o que não está em nenhum lugar, o que ainda não existe. É uma aspiração a uma ordem social, a um sistema social que ainda não existe em nenhum lugar e que, portanto, está em contradição com a ordem existente, com a ordem estabelecida” (LÖWY, 1991, p. 14).

impossível, uma vez que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto histórico do momento, isto é, com os aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos, de classes, etc. (LÖWY, 1991, p. 16).

Diante das categorias delineadas, enfatizamos a compreensão do trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13), envolvendo a seleção cuidadosa e rigorosa dos elementos da cultura que necessitam ser assimilados para a humanização, da espécie humana, e a organização de estratégias adequadas na prerrogativa de possibilitar a sua apropriação e formação. Nesse sentido,

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2005, p. 22).

Com base na definição dos elementos culturais, clássicos e essenciais para produzir a segunda natureza humana, ou seja, para formar em cada sujeito singular a humanidade engendrada coletivamente, o desafio para a Pedagogia, como ciência da educação é a criação, a elaboração e a organização das formas adequadas para garantir a apropriação dos conteúdos da cultura, da ciência, da arte e da filosofia. Também, de posse dos conhecimentos da psicologia científica, compete à Pedagogia planejar o ensino considerando as possibilidades e as potencialidades de cada período do desenvolvimento humano.

Partindo da premissa de que o ser humano depende da natureza social para se transformar e se requalificar, Leontiev (1978), Vigotski (2000) e Saviani (2005) defendem a apropriação dos bens culturais e simbólicos para ocorrer o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas. Vale ainda lembrar a expressão de Kuhlmann Júnior (1998) quanto à compreensão da educação como um aspecto constitutivo para a reprodução da vida social.

Paulinho da Viola, na música “Coisas do Mundo”, apresenta uma ideia passível de articulação às discussões pertinentes à compreensão do legado cultural; isso quando diz: “As coisas estão no mundo, só que eu preciso aprender” (VIOLA, 1968). A frase expõe a percepção da existência da realidade independente da nossa consciência, como prática social plena de produções resultantes da ação humana, compreendida como produzida pelo conjunto dos homens. Todavia, diante da especificidade do trabalho docente, é imprescindível pensarmos como a escola disponibilizará aos sujeitos em formação as coisas do mundo, o acervo cultural e simbólico, que necessita ser apropriado qualitativamente pelo docente em seu processo de formação.

Sob o princípio da necessidade da formação teórica para o docente e a compreensão da formação humana no bojo das condições objetivas, do modo de produzir a vida, na sequência, discorreremos sobre os dados da pesquisa bibliográfica e de campo, coletados via questionários, entrevistas e documentos.

4.3 A GÊNESE DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO OESTE DO PARANÁ

Apreender a formação continuada em sua concretude exige do pesquisador um esforço cuidadoso, minucioso e rigoroso para não se distanciar do movimento passível de analisar as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e ideológicas condicionantes do processo formativo.

Com esse propósito, nesta subseção, almejamos recuperar a história das ações formativas materializadas na região Oeste do Paraná, inicialmente via Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai (MEC/OEA)⁶⁹, em um segundo momento, por meio da ASSOESTE e, finalmente, por intermédio do departamento de educação da AMOP. Entendemos, dessa forma, se tratar de uma possibilidade de apresentar dados para analisarmos os princípios, as potencialidades e os desafios para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil, numa dada região do estado do Paraná, compreendendo suas relações com o contexto nacional e internacional, pelo fato de o particular não se desvincular da totalidade.

⁶⁹ MEC/OEA refere-se ao Ministério da Educação e Cultura e à Organização dos Estados Americanos.

A gênese da organização e a materialização da formação continuada dos professores da Região Oeste⁷⁰ do Paraná antecede o contexto da elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (AMOP, 2007), publicado, em sua primeira versão, no ano de 2007.

Essa constatação nos impulsionou a recuperar os antecedentes históricos da formação continuada, termo utilizado por Noffke (2017) em sua dissertação de mestrado, ao pesquisar sobre o processo anterior à elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, as influências teóricas na definição de uma concepção de educação escolar que objetiva, por meio dos conteúdos escolares, transformar a visão de mundo dos alunos, ampliar as possibilidades de posicionamento livre e consciente perante a realidade social.

Como revelam Marx e Engels (1998), compreender as ações realizadas pelos homens, em determinadas circunstâncias permite-nos perceber que, caso as circunstâncias não existam, é preciso criá-las.

Por conseguinte, podemos perceber as forças mobilizadoras da constituição de um terreno propício para a elaboração de um Currículo cuja perspectiva educativa objetiva a transformação e a humanização da classe trabalhadora. Aprender o movimento acerca do surgimento do pensamento crítico na região Oeste do Paraná oportuniza voltar a um passado que não pode ser apagado, bem como reconhecê-lo como possibilidade para entender o presente e projetar o futuro. Em virtude disso, é prudente ressaltar “[...] que não há como fazer uma boa análise de um trabalho da educação – refletir a ação – se não se fizer uma análise, ainda que geral da dimensão política e das forças produtivas daquele momento/período da história” (KUIAVA, 2012, p. 389).

⁷⁰ Segundo consta no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste (2020): “Na década de 1980, a região Oeste do Paraná, a exemplo do que ocorria no Brasil, passou por diversas transformações, entre as quais estão a crise econômica e política do regime militar, o processo de abertura política, a construção de grandes barragens, a mecanização do campo e o êxodo rural já mencionado. Nesse cenário de abertura política e em que se convive com a contradição gerada pelo desenvolvimento capitalista, a escola pública torna-se uma necessidade social premente, é defendida como elemento para contribuir na formação para o trabalho e da consciência política. Nesse contexto emerge a urgência na criação de cursos de formação inicial de professores, bem como um programa específico para a formação contínua desse profissional, tendo-se presentes, especialmente, as mudanças rápidas, quantitativas e qualitativas do mundo contemporâneo” (AMOP, 2020, p. 24).

O autor reconhece a importância da articulação da análise dos fenômenos à dimensão da totalidade concreta, pressupondo que as ações expressam intencionalidades, portanto, revelam a inexistência da neutralidade.

Subsidiado nessa compreensão, o estudo sobre a gênese da formação continuada no Oeste do Paraná demonstra suas raízes no contexto da ditadura militar, em meados da década de 1970, período anterior à construção da Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional – empreendimento que acelerou o crescimento demográfico na região e ocasionou uma diversidade de implicações para os setores da economia, da área social e educacional.

Com base na pesquisa desenvolvida por Kuiava (2012), o marco da formação continuada na região Oeste do Paraná localiza-se nas ações oriundas do período militar, momento de expressivo crescimento dos movimentos opostos e contestadores do regime autoritário, com protestos e manifestações em defesa da redemocratização do país⁷¹.

No referido período histórico, propagava-se a defesa da modernização da indústria e da agricultura brasileira a custo de volumosos empréstimos estrangeiros, imbuídos do discurso do milagre econômico. Ademais, considerando que o Brasil estava imerso no contexto de disputas ideológicas, auge da Guerra Fria⁷², competia-lhe a criação de estratégias impeditivas à infiltração do ideário comunista no país.

Assim, envolto à instituição de um novo modelo econômico desenvolvimentista, admitia-se a necessidade da reforma do ensino, até então regido pela Lei n. 4.024/1961 (BRASIL, 1961). Em tal contexto, aprovou-se a reforma universitária, de 1968, e a reforma do ensino básico e médio de 1971⁷³, para qualificar os indivíduos para o trabalho e contemplar as demandas do modelo socioeconômico vigente.

⁷¹ Nesse cenário destacamos o papel das universidades públicas que se constituíram como espaços//*locus* essenciais para a organização dos movimentos de resistência.

⁷² Corresponde ao confronto político, econômico e ideológico envolvendo as duas grandes potências, Estados Unidos e URSS, que emergiu da Segunda Guerra Mundial (HOBBSAWM, 1995).

⁷³ “Na reforma, entretanto, há que se diferenciar os contextos sócio-político econômicos das origens das duas leis. A Lei 5.540/68 – Reforma Universitária – foi gestada e aprovada em momento de crise nacional, protagonizada pelas manifestações e protestos dos estudantes. A estratégia central era a de “desmobilizar” a força organizacional dos estudantes e grande parte dos professores universitários. Enquanto que a Lei 5.692/71 foi gestada, discutida, aprovada e sancionada em meio ao ufanismo proclamado de “milagre brasileiro”. Portanto, em meio a uma expansão “milagrosa” da economia brasileira. No modelo de educação que se proclamou nas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, estavam implícitas as estratégias da “integração” e da “mobilização” (KUIAVA, 2012, p. 199).

Para atender as proposições da nova Lei, fazia-se necessário a realização de cursos para treinar os professores e os especialistas educacionais. No caso do estado do Paraná, os treinamentos eram realizados pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) e pelo Centro de Treinamento de Pessoal do Estado do Paraná (CETEPAR). À educação atribuíam-se o papel de formar tecnicamente os alunos nos moldes da concepção da Teoria do Capital Humano⁷⁴, focalizando a prática, a técnica e a produtividade. No entanto,

Contrários a este pensamento – nas décadas de 1970-80 – (re)nascem movimentos de pensadores, intelectuais, pesquisadores e professores que fazem análises críticas à nova lei da educação nacional e ao regime autoritário. Estes movimentos crescem com fertilidade exuberante no seio das universidades, com repercussão nos sistemas públicos municipal e estadual de educação em todo o território nacional. Todos os movimentos compunham o campo da crítica e entre estes, uma concepção foi denominada de educação “histórico-crítica” (KUIAVA, 2012, p. 206).

De acordo com o autor, o acesso às obras de Gramsci recém-chegada ao Brasil, nos anos sessenta, por intermédio de Carlos Coutinho e Leandro Konder, possibilitou olhar e compreender a educação escolar como um espaço de luta de classes, que, pela via do acesso aos conteúdos trabalhados, poderia criar estratégias teóricas e metodológicas para formar as pessoas sob uma outra perspectiva, com capacidade para perceber as contradições existentes e visualizar possibilidades de resistência.

Em contraposição às justificativas para ajustar a educação brasileira aos moldes do projeto socioeconômico em expansão, ou seja, da educação para o trabalho, em 1972, na cidade de Foz do Iguaçu, o diretor do Ginásio Estadual Dom Manoel Konner, professor José Kuiava, propôs a realização de um curso de formação de professores fundamentado em uma perspectiva crítica. Entretanto, era fundamental utilizar justificativas semelhantes

[...] à oficial, de modo que os movimentos se confundiam e se complementavam na aparência, para garantir na essência a contraposição. Quisesse ou não, para o trabalho do diretor era imprescindível contar, se não com o apoio, pelo menos com a tolerância das Forças Armadas e com a aprovação dos cursos pelo CETEPAR. Tratava-se, de um lado, de não confrontar as forças do

⁷⁴ Conforme abordamos na segunda seção desta tese.

regime e, por outro lado, contrapor uma educação pública consciente, participativa e engajada politicamente na perspectiva de restaurar a democracia no país, não mais a democracia burguesa que se fazia pelo “alto”, mas uma democracia participativa popular (KUIAVA, 2012, p. 210).

Diante de tal realidade, estava posto o desafio de pensar em profissionais com formação e perfil intelectual para atender aos objetivos da proposta de capacitação docente. Face à inexistência de pessoas com as características exigidas, a alternativa foi

[...] buscar uma instituição externa com experiência científica e pedagógica capaz de atender e realizar o curso em sua proposta teórica e metodológica originais. A esta dificuldade, de caráter teórico metodológico, agregava-se outra dificuldade mais ameaçadora, a censura. Era preciso ter o cuidado e a prudência, como estratégia, de não irritar os militares mais próximos, os guardiões das terras de fronteiras, responsáveis muito mais pelo zelo da ordem e pelo combate à infiltração comunista pelas águas dos rios Paraná e Iguaçu do que pelo combate ao contrabando de mercadorias clandestinas. Portanto, o curso, além de não se constituir em confronto aberto, declaradamente de oposição às orientações, às doutrinas, aos critérios oficiais do regime, precisava do disfarce e da camuflagem de complementação e aprofundamento dos estudos da Reforma do Ensino, de modo a ter o reconhecimento e aprovação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – do CETEPAR e, particularmente, senão receber as bênçãos, garantir a tolerância das Forças Armadas (KUIAVA, 2012, p. 215).

Entrou em cena, pela primeira vez, a vinda dos professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (FAFI), do estado do Rio Grande do Sul, mantida pela Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE). O curso realizado pelos professores da referida fundação⁷⁵ apresentou desdobramentos não apenas nas práticas dos docentes de Foz do Iguaçu, mas marcou o início de uma história/trajetória, de um “[...] movimento que gestou na continuidade de programas educacionais e outros tantos cursos de formação continuada de professores no Oeste do Paraná” (KUIAVA, 2012, p. 187-188).

⁷⁵ Os cursos ministrados pelos professores da FAFI/FIDENE tinham como preocupação a formação do homem em sua essência. Possuíam “na época, um signo, uma identificação contra-ideológica, presente no vivenciamento interno e junto à comunidade mais próxima. O homem aqui entendido em seu sentido real-concreto, quer dizer, os homens vivos, existenciais, organizados em suas comunidades. E assim foi também com o curso para os professores do Ginásio Estadual Dom Manoel Konner de Foz do Iguaçu” (KUIAVA, 2012, p. 217).

Em virtude do aumento populacional, ocasionado pela construção da hidrelétrica, que alterou o panorama regional, um dos impactos imediatos expressou-se na área educacional perante a necessidade da ampliação de vagas e a capacitação dos professores⁷⁶ para atender as novas demandas.

Segundo Kuiava (2012), a magnitude da obra de Itaipu ocasionaria uma diversidade de mudanças e impactos imprevisíveis naquele momento, na região de fronteira entre os três países: Brasil, Paraguai e Argentina. Com o objetivo de amenizá-las, uma série de ações de intervenção foram elaboradas e subsidiadas, no período de 1975 a 1983, por meio do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai-MEC/OEA, cujo planejamento ocorreu em Washington, sede do escritório da Organização dos Estados Americanos (OEA), com uma coordenação em Brasília e outra em Foz do Iguaçu.

No período de construção da hidrelétrica, constantemente, Foz do Iguaçu recebia famílias com filhos em fase de escolarização, situação que gerou uma demanda imediata em relação ao número de vagas, criação de escolas e contratação de professores. A educação era concebida como estratégia necessária para triunfar o desenvolvimento econômico, todavia, a falta de profissionais titulados e qualificados poderia constituir-se como óbice e comprometer o progresso (NOFFKE, 2017). Por esses motivos, a formação continuada era uma demanda urgente.

As mudanças apresentadas necessitavam do fortalecimento da infraestrutura educacional, com a finalidade de preparar a região para a solução dos problemas gerados pelas transformações socioeconômicas e culturais a que o Oeste estava submetido. Impunha-se a necessidade de renovação de seu sistema educacional (NOFFKE, 2017, p. 84).

Em sua tese de doutorado, Kuiava (2012) ressalta as ações formativas e os programas desenvolvidos na região de abrangência, efetivadas em função dos dólares advindos da OEA. No entanto,

⁷⁶ “No quadro de professores havia muitos não titulados, sem curso superior, apenas com cursos profissionais de ensino médio ou profissionais liberais: contabilistas, advogados, engenheiros, militares e outros profissionais, que eram contratados anualmente como professores ‘suplementaristas’ – categoria de professores não concursados. Eu já tinha notado que os professores não titulados – via de regra – não tinham domínio dos ‘conteúdos’ e da ‘didática’ para um bom desempenho em sala de aula. Para formar o quadro de professores para 1973 fui buscar professores em outros municípios, via de regra, ex-colegas, formados nas faculdades de Ijuí e de Passo Fundo, instituições que nessa época mantinham curso de formação de professores em regime especial, utilizando-se dos períodos de férias” (KUIAVA, 2012, p. 177).

O pretexto formal para instalar o Projeto MEC/OEA – na versão oficial de origem – foi amenizar a tragédia dos impactos sociais – efeitos colaterais – do monstruoso volume de dólares gastos na gigantesca obra da ITAIPU, já por conta de uma dívida externa monstruosa. A ITAIPU era apenas o pretexto, pois já na origem do Projeto tratava-se de mais um mecanismo político multinacional de viés ideológico para combater a infiltração do comunismo internacional nas Américas, que neste espaço seria facilitado pelos deslocamentos das populações. Efetivamente, mais do que o combate ideológico ao comunismo, o que o Projeto visava era a modernização econômica da agricultura e da agroindústria regionais, segundo interesses do capital estrangeiro, associado ao capital nacional (KUIAVA, 2012, p. 563).

Embora as intenções do projeto articulavam-se à propagação da ideologia vigente, foi possível contatar professores universitários com princípios opostos ao regime dominante e, em virtude disso, ir “[...] além da Reforma do Ensino e com rupturas nas práticas educacionais” (KUIAVA, 2012, p. 8).

Importante lembrar que as Reformas do ensino, propostas pela legislação nacional, objetivavam atender as exigências do modelo econômico em expansão almejando a busca de profissionais com mais escolaridade. As alterações contempladas pela

[...] reforma universitária de 1968 e a reforma do ensino básico e médio de 1971 obedeceram às exigências da expansão e modernização do modelo socioeconômico e da ruptura política levada a cabo pelo golpe militar de 1964. Um modelo conservador e desenvolvimentista em novo formato para garantir os privilégios da burguesia brasileira (KUIAVA, 2012, p. 198).

O objetivo era qualificar para o trabalho, conforme as necessidades do novo modelo socioeconômico desenvolvimentista tecnicista. Nesse processo, novamente, destaca-se a importância e o papel da FIDENE na elaboração dos cursos e na propagação, a princípio de forma implícita, de uma perspectiva formativa crítica na educação do Oeste do Paraná (KUIAVA, 2012), contrapondo-se, por meio do jogo de correlação de forças, com estratégias contra-hegemônicas e que gestaram a formação continuada nesta região.

A formação continuada ampliou-se em decorrência do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai MEC/OEA⁷⁷ em 1975, início da

⁷⁷ O Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai MEC/OEA – Cooperação ou Projeto Especial MEC/OEA, foi desenvolvido em parceria entre o Ministério da Educação do Brasil e a Organização dos Estados Americanos (OEA). A OEA era uma instituição criada no período da

construção da Itaipu Binacional, considerada, na época, a maior hidrelétrica do mundo. Foram ações realizadas, durante oito anos (até 1983), com os dólares do Projeto Especial, que provocaram rupturas substanciais no sistema educativo da região e tiveram a sua continuidade em função da criação e instalação da Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE), no ano de 1980.

Apesar das intencionalidades do projeto MEC/OEA e da sua convergência com as reformas de ensino demandadas pela Lei n. 5.692/71, Kuiava (2012) argumenta que o acesso às formações, com base nos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica e de seus fundamentos, bem como os cursos desenvolvidos pelos professores da FIDENE, foram engendrando forças de resistência e oportunizando o desenvolvimento de um pensamento mais crítico, determinante para a organização das ações educacionais na região Oeste do Paraná.

Ainda em relação ao período de implementação do Projeto MEC/OEA, a pesquisa realizada por Mufatto (2016) demonstrou que, no auge da tensão política e social, demarcada pela ditadura militar, as atividades atreladas ao projeto eram financiadas, propostas e aprovadas pelo governo dos Estados Unidos.

Em contraposição a este direcionamento político-ideológico, em nível local, forças contra hegemônicas, se colocavam em oposição à concepção economicista de educação, buscando os espaços formais e não formais e nas brechas de sua execução, difundir uma visão crítica em relação ao papel da educação (MUFATTO, 2016, p. 105).

Com a inviabilidade de continuidade do Projeto, encerrado em 1983, os prefeitos da região Oeste buscaram alternativas para dar sequência às conquistas no setor educacional.

Criou-se, nesse contexto, a ASSOESTE, que, no entendimento de Noffke (2017, p. 128) “[...] pode ser considerada como um dos resultados mais significativos decorrentes do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA⁷⁸, pelo papel que esta associação desempenhou na região”.

Guerra Fria com o objetivo de legitimar o ideário americano. A intenção da formação tinha um cunho político e ideológico.

⁷⁸ “O Projeto Especial Multinacional MEC/OEA assumiu, de certa forma, a responsabilidade que era do Estado no tocante ao financiamento da educação dos municípios da Região Oeste. Os dólares do Projeto tinham efeito anestésico junto aos prefeitos da região, em relação à escassez de recursos provenientes do governo federal. Conforme registrado em ata da reunião de estudos preliminares para a criação de uma entidade que viesse a dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelo Projeto, ocorrida aos 22 de abril de 1980, o então presidente da AMOP (prefeito

A ASSOESTE⁷⁹ origina-se em um período marcado pela correlação de forças entre o regime autoritário em vigor e a oposição democrática. De acordo com Noffke (2017, p. 132), a Associação “[...] foi criada com objetivos comuns aos do Projeto Especial Multinacional MEC/OEA. Por ter como foco de suas ações os estudantes, um dos meios para atingir aos fins consistia no trabalho de formação de professores”.

Muitos cursos foram realizados nos municípios de abrangência e nas diversas áreas do conhecimento, contando também com a impressão⁸⁰ de materiais didático-pedagógicos, utilizados nos cursos, e outros ofertados para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (na época nominado de primeiro grau) da região Oeste.

No entanto, a explicitação da concepção crítica de educação orientadora das ações dos profissionais que atuavam nas formações da ASSOESTE, frente às desigualdades e concentração de renda, “[...] não coadunava com os propósitos pelos quais foram constituídas a AMOP⁸¹, tampouco o sistema cooperativo atuante na região” (NOFFKE, 2017, p. 161).

Em uma ocasião, o presidente convocou uma reunião com a Secretária Executiva e equipe do Departamento pedagógico, para tratar sobre a questão financeira e, neste dia ele advertiu-nos de que a linha de trabalho da equipe estava marcada como uma política de esquerda, e que isso não estava agradando um grande número de prefeito, os quais justificavam, dessa forma, o não pagamento das contribuições. Na ocasião, o presidente advertiu a equipe que se os trabalhos continuassem sendo pautados por essa linha, deixaria que a associação fosse extinta⁸² (NOFFKE, 2017, p. 172).

do município de Palotina), agradeceu ao Coordenador Nacional do Projeto Especial Multinacional de Educação MEC/OEA e ao representante do Departamento de Assuntos Educativos da OEA, pelo apoio técnico e financeiro que o Projeto vinha proporcionando aos vinte municípios da Microrregião do Paraná” (NOFFKE, 2017, p. 129).

⁷⁹ “A ASSOESTE realizou intensa atividade no Oeste, foi pujante na formação de professores nos três níveis de ensino, assim como na realização de estudos e pesquisas que proporcionaram um maior conhecimento regional e alavancaram a educação nessa região do estado” (NOFFKE, 2017, p. 139).

⁸⁰ Via gráfica da ASSOESTE.

⁸¹ Estudos desenvolvidos por Noffke (2017) esclarecem que a criação da AMOP se vinculou aos propósitos advindos do período militar que objetivavam consolidar o projeto de modernização da agricultura na região Oeste, façanha articulada ao plano político de desenvolvimento para a região sul do Brasil e ao modelo trilhado para inserir o país na economia mundial. Em função do potencial agrícola e energético da região Oeste que poderia favorecer o desenvolvimento da economia, a associação se constituía como um instrumento estratégico.

⁸² Informações oriundas das entrevistas realizadas por Noffke com docentes que ministravam cursos pela ASSOESTE.

Frente ao descontentamento de alguns prefeitos em relação à perspectiva teórica assumida pela equipe pedagógica da ASSOESTE, Noffke (2017) defende a hipótese de que a extinção da referida associação, em 2001, decorreu desse motivo e repercutiu na falta de repasse de recursos pelos municípios⁸³.

Diante desse fato, considerando o histórico de formação materializado no Oeste do Paraná, para os municípios não ficarem sem assessoria pedagógica, foi sugerida a criação de um departamento de educação⁸⁴ na AMOP⁸⁵, oficializado no ano de 2003. Contudo, na definição das competências inseridas no estatuto, destacou-se que o trabalho desenvolvido pelo departamento de educação deveria adequar-se aos princípios filosóficos estabelecidos pela Associação. Assim,

[...] criou uma das mais bem-sucedidas iniciativas da história da educação regional, o Departamento pedagógico. Esse fato, permeado por uma história desconhecida pela maioria da população oestina, tornou a AMOP uma referência no Estado do Paraná, ao ser a única associação de municípios que contempla um Departamento pedagógico (NOFFKE, 2017, p. 202).

Logo após a sua constituição, o primeiro desafio enfrentado pelo departamento de educação foi a organização de estudos que culminaram na elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, temática a ser contemplada na sequência.

4.4 O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ: ASPECTOS HISTÓRICOS

Na subseção anterior, recuperamos os aspectos históricos sobre o processo de constituição de uma concepção de educação crítica na região Oeste do Paraná, que, sem desconsiderar os embates e as correlações de forças, visava

⁸³ “[...] entendemos que a extinção da ASSOESTE não ocorreu apenas por questões financeiras, ainda que estas tenham sido relevantes no contexto. Compreendemos, através da pesquisa, que o fim da Associação representou o arrefecimento de um projeto de educação, fundamentado, em certa medida, no materialismo histórico-dialético, objetivando o conhecimento da realidade para além do aparente” (NOFFKE, 2017, p. 215).

⁸⁴ Conforme o artigo 29 do Estatuto da AMOP pode ser utilizado o termo departamento pedagógico/educação.

⁸⁵ Uma comissão foi definida para discutir a viabilidade da criação de um departamento de educação/pedagógico para assessorar as secretarias municipais de educação.

instrumentalizar as novas gerações para analisarem e interpretarem a realidade superando as aparências imediatas. Também abordamos o Projeto Especial, o papel, as ações da ASSOESTE e a sua extinção, motivada por expressar uma concepção teórica contrária⁸⁶ aos interesses políticos da AMOP e, por fim, a constituição do departamento de educação.

Não temos a intencionalidade de descrever minuciosamente o processo de elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal dos cinquenta e dois municípios integrantes da região Oeste do Paraná, pois outros pesquisadores⁸⁷ já o fizeram, mas abordar aspectos históricos relacionados ao seu contexto de elaboração, bem como seus pressupostos teóricos e metodológicos.

Procuramos compreender os elementos mobilizadores da elaboração de um Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná para atender o conjunto de instituições de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos como necessária a explicitação do contexto e dos motivos norteadores do processo, enquanto a nível federal, a partir da década de 1990, foi elaborado um conjunto de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros. Tais documentos objetivavam adequar a educação aos propósitos do neoliberalismo e da pós-modernidade, de modo a adaptar os indivíduos e formar o novo trabalhador para as mudanças do mercado.

Mas, o que possibilitou a elaboração de um Currículo fundamentado em uma perspectiva crítica? Quais condições objetivas delinearam esse processo? A definição de uma determinada concepção de escola pública, que foi se constituindo no processo histórico da região Oeste, possibilitou a manutenção de uma abordagem teórica crítica?

Com a finalidade de refletir sobre esses questionamentos, entendemos ser necessário olhar para o contexto histórico, considerando a dimensão das mudanças

⁸⁶ A pesquisa realizada por Noffke (2017, p. 215) demonstrou que “não havia compatibilidade entre o trabalho realizado pela ASSOESTE e os interesses políticos da AMOP”, o que justificava a sua extinção.

⁸⁷ Em relação ao processo de elaboração do Currículo da AMOP, sugerimos consultar as seguintes pesquisas: a) PELETTI, A. O Currículo do município de Cascavel e da região Oeste do Paraná e as políticas de educação da década de 1990. Unioeste, Cascavel, 2012. B) NOFFKE, A. P. Antecedentes históricos do Currículo da AMOP. Unioeste, Cascavel, 2017.

empreendidas na década de 1990. Vale ressaltar no cenário político, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente do Brasil (2003-2006)⁸⁸ e, no estado do Paraná, imbuído em um clima de promessa de mudança, de contraposição às reformas empreendidas por Jaime Lerner, foi eleito Roberto Requião como governador. Entre as mudanças anunciadas pela nova gestão, ocupou centralidade na retórica a defesa de ações objetivando atender com qualidade a Educação Básica no estado.

No entendimento de Mirandola (2014, p. 136) “[...] apesar de estar sob a hegemonia burguesa, os pressupostos educacionais paranaenses apontavam para uma educação democrática, escola laica, gratuita, universal”. Para tanto, não seria suficiente, a partir das análises, contrapor-se à política educacional do governo anterior, fazia-se necessário estabelecer metas objetivando reestruturar e melhorar a qualidade da escola pública como responsabilidade do estado⁸⁹. Os encaminhamentos da SEED, que retoricamente assumiu a Pedagogia Histórico-Crítica como orientação pedagógica oficial do estado, foram, apesar de todos os limites, fundamentais para a continuidade dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica na fundamentação do Currículo elaborado para as escolas públicas municipais da região Oeste do Paraná⁹⁰. Conforme informes de Mirandola (2014), também ressaltamos as considerações da pesquisa desenvolvida por Noffke, ao destacar que, “[...] a influência do Currículo da AMOP, em grande medida, tem relação com os cursos de formação de professores ministrados ainda no âmbito do Projeto Especial MEC/OEA, e, também, pela ASSOESTE” (NOFFKE, 2017, p. 215).

As discussões coordenadas pela SEED, em 2005, com a finalidade de elaborar as Diretrizes Curriculares para as escolas estaduais, não contemplaram parâmetros específicos para atender as particularidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Na região Oeste do Paraná, esse aspecto desencadeou um movimento de estudos organizado pelo departamento de educação da AMOP,

⁸⁸ Corresponde ao seu primeiro mandato.

⁸⁹ A reforma curricular foi definida como um dos eixos importantes para a política de mudanças propostas pelos Secretaria de Educação do Estado, que culminou na elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais.

⁹⁰ Não temos a intenção de descrever minuciosamente o processo de elaboração do documento, visto que outros estudos já contemplaram essa trajetória, como por exemplo Peletti (2014) e Noffke (2017).

culminando na definição de um plano de trabalho direcionado à elaboração de referenciais curriculares para as escolas municipais.

Inicialmente, os grupos de trabalho, com a participação de representantes dos municípios de abrangência, focaram os estudos nas metodologias e concepções das diversas disciplinas. No entanto, esse processo engendrou “[...] a necessidade de aprofundar as reflexões sobre os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos, que dariam sustentação à reestruturação curricular” (AMOP, 2007, p. 25).

Diante de tal percepção, no ano de 2005, o departamento de educação da AMOP organizou um grupo de trabalho envolvendo docentes do Ensino Superior e profissionais da Educação Básica, representantes dos municípios da região de abrangência, para sistematizar os pressupostos que direcionariam a elaboração do Currículo. A busca pela unidade teórica exigia clareza coletiva quanto ao homem que pretendia-se formar e para qual sociedade. A partir de tal definição, em 2006, as ações foram organizadas em grupos de trabalho/base, de acordo com as áreas do conhecimento e um grupo específico para a Educação Infantil, contemplando os seguintes aspectos: contextualização da área do conhecimento, a concepção, os objetivos, os encaminhamentos metodológicos, os conteúdos mínimos e a avaliação, segundo os aspectos de cada área.

A construção de um projeto indica a direção, ainda que limitada, da sociedade que se quer produzir. Esse processo tem seus limites, porque é mediado pelas relações e pelas contradições concretas do mundo material e pelas condições dos homens que o fazem. Portanto, a concretização do projeto delineado, é decorrente das forças e das relações coletivas e da responsabilidade de cada um dos envolvidos nesse processo (AMOP, 2007, p. 26-27).

O processo de elaboração do Currículo considerou as orientações da legislação educacional em vigência. Quanto à Educação Infantil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu como direito das crianças de zero a seis anos o atendimento em creches e pré-escolas e a LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) o endossou, ao apresentar a finalidade da Educação Infantil.

Também no contexto das discussões sobre a proposta curricular, a nível federal, em 16 de maio de 2005, foi aprovada a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental (BRASIL, 2005a) e por meio

da Deliberação n. 03/2005 (BRASIL, 2005b), o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para compor e ampliar o tempo de duração do Ensino Fundamental, estendendo-o para nove anos. As duas proposições foram ratificadas pela Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006a), ao definir o Ensino Fundamental de nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Essas alterações engendraram a necessidade de pensar as mudanças em relação ao Currículo e acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os sujeitos que estavam ingressando mais cedo no Ensino Fundamental, tendo, portanto, diminuído o seu tempo de permanência na primeira etapa da Educação Básica.

No processo das discussões que envolveram os antecedentes da elaboração do currículo, o coletivo de participantes definiu “que os pressupostos teóricos orientadores do Currículo seriam baseados nos teóricos da educação que partiam da perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Nesse intento, foram lidos diversos teóricos da corrente materialista histórica e dialética e da pedagogia Histórico social. Foram convidados palestrantes e foram ouvidas e incorporadas as contribuições dos educadores de cada rede e de cada escola, os quais traziam os resultados de suas leituras e compreensões do que faziam nas escolas (AMOP, 2014a, p. 9).

O referido trabalho, envolveu a participação de representantes de docentes dos 52 municípios de abrangência da região Oeste do Paraná, resultando na materialização do documento curricular, publicado em sua primeira versão no ano de 2007. Em decorrência disso, “[...] cursos de formação continuada para educadores foram realizados, de modo que possibilitassem aproximar o educador das redes municipais da teoria implícita no Currículo Básico” (AMOP, 2014a, p. 9) e os instrumentalizassem para a efetivação da proposta na escola.

Compreender os desafios e as potencialidades do processo formativo em sua concretude, sem desvincular-se das condições objetivas é o desafio da próxima subseção. Para tanto, perpassamos pela análise da organização e da estrutura da formação articulada pelo departamento de educação da AMOP, o perfil dos sujeitos participantes, suas condições de trabalho, de formação e os conteúdos dos cursos.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO E DOCUMENTAL⁹¹

Nesta subseção, a exposição da análise dos dados coletados na pesquisa documental (via relatórios) e de campo (efetivada por meio de questionários e entrevistas) está organizada em três momentos articulados entre si; organização das formações; sujeitos das formações e conteúdos das formações, conforme sintetizado na Figura 2. Ressalta-se, na análise dos dados a relação singularidade-universalidade-particularidade, unidade no processo formativo materializado na prática social, pois integram os conhecimentos acumulados pelos homens no desenvolvimento histórico da humanidade (VÁZQUEZ, 2011).

Figura 2 – Categorias para análise⁹²



Fonte: Organizado pela autora com base nos Relatórios das formações e nos questionários da pesquisa de campo (2022).

Inicialmente, apresentamos a categoria relacionada à organização das ações formativas, estrutura e finalidades com a proposição de identificar as condições objetivas desse percurso, considerando-o na relação singularidade-universalidade-

⁹¹ Esclarecemos que os nomes dos municípios e das pessoas utilizadas nas apresentações e análises dos dados são fictícios.

⁹² O Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização da Universidade Estadual de Maringá (GENTEE/UEM), tem se dedicado, desde 2018, às discussões sobre a tríade sujeito-conteúdo e forma.

particularidade. Visualizamos a forma de organização dos estudos, a carga-horária, as condições para a sua operacionalização (custos/aspecto financeiro) e os desdobramentos nos municípios, quanto à devolutiva pelos representantes, bem como a metodologia utilizada e o tempo/carga horária definida. Na segunda categoria, contemplamos a caracterização dos sujeitos participantes das formações: gênero, faixa etária, jornada de trabalho, condições de trabalho, salário, perfil profissional (experiência na educação e na Educação Infantil), formação inicial, formação continuada. Dedicamos a terceira categoria aos conteúdos abordados nas formações, compreendendo-os como fundamentais para promover e qualificar o desenvolvimento do professor.

4.5.1 A formação continuada para os profissionais da Educação Infantil: condições objetivas de organização e estrutura, articulações e seus desdobramentos nos municípios de abrangência

Conforme delineamos na introdução, nosso objetivo perpassa pela análise da política de formação continuada implementada pelo departamento de educação da AMOP para os profissionais da Educação Infantil, com a finalidade de identificar as suas potencialidades e desafios. Para isso, procuramos nos aproximar do objeto no contexto de sua gestação, materialização e transformação, consoante ao exposto nas primeiras seções, momento no qual dissertamos sobre os interesses políticos, econômicos e ideológicos que atravessam a formação docente no cenário brasileiro.

Nesta subseção, abordamos o percurso trilhado pelo departamento de educação da AMOP, analisando as particularidades e as singularidades das ações formativas, afetas à região de abrangência, sem desvincular-se dos elementos mais gerais, constitutivos da realidade nacional e mundial, inerentes ao movimento de reconfiguração do capitalismo, que demanda uma formação para atender aos seus ideais.

É relevante ressaltar a articulação das políticas educacionais com a finalidade de legitimação e manutenção da hegemonia burguesa e, por conseguinte, salvaguardar o projeto histórico capitalista (BRITO NETO, 2020). Ao se conceber o professor como indispensável para a efetivação das reformas educacionais em voga, a sua formação deve ser pensada sob os princípios da tônica dominante, expressas

na materialização das leis em vigência. Como apreender a formação continuada, objeto desta tese, em sua concretude, objetivando desvelar os elementos ocultos sob o discurso de que a qualidade do processo educativo é de responsabilidade do professor e, ao mesmo tempo, não negar a relevância da formação e do trabalho docente?

A fim de analisar a forma e a estrutura de organização das formações ofertadas pelo departamento de educação da AMOP, inicialmente procuramos explicitar os motivos que o impulsionaram a implementar uma política de formação continuada envolvendo os municípios de abrangência. A Entrevistada 1⁹³ (E1) fez uma retrospectiva, resgatando o processo de constituição da ASSOESTE:

Eu vou fazer um retrocesso para entender a criação do departamento aqui na AMOP. Eu vim de uma associação educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE – onde já havia essa formação com os professores, desde a época do projeto especial multinacional da educação MEC/OEA, lá de 1977, se não me falha a memória, por causa da criação da Itaipu binacional. Esse projeto foi implantado na região; mais tarde, com o fim desse projeto foi criada a ASSOESTE, a associação educacional, para dar continuidade ao trabalho, mas já mais especificamente na área da educação e não tanto a outros projetos como havia enquanto o projeto MEC/OEA, que abrangia também todo um atendimento à saúde, agricultura; teve muito envolvimento das cooperativas. E a ASSOESTE permaneceu mais no intuito da educação. Então, nesse momento, foi criada a Associação com a participação de todos os municípios da região Oeste do Paraná, incluindo também cooperativas, que participaram inicialmente. E o trabalho foi, nesse período, de trazer o que era feito a nível paranaense, que era a formação lá no CETEPAR, onde se permanecia 14 a 20 dias internadas para receber uma formação e vir para cá e fazer o repasse; na época, eram outros nomes, não era formação continuada. E nós, por meio da ASSOESTE, conseguimos trazer aqueles docentes que faziam o trabalho no CETEPAR para a região, onde nós conseguíamos fazer os trabalhos com alfabetização e as outras disciplinas, com maior número de professores dos municípios, centralizados em Cascavel na formação e, depois, fazer esse trabalho com os demais professores nos seus municípios. Nesse período, nós tínhamos aqueles elementos para o planejamento curricular (EPC), que eram livros verdes, livro amarelo, livro azul. Eram cores diferentes, um para cada série, na época, com toda uma metodologia para ensinar o professor a trabalhar Matemática, História, Ciências, Língua Portuguesa, enfim, eram as disciplinas que tinham dentro. E esses coordenadores faziam esse trabalho de formação. E, depois, era feito o repasse nos municípios. Então, isso foi possível pelo projeto MEC/OEA e, no início da ASSOESTE. Saindo disso, nós tínhamos,

⁹³ Entrevistada 1 desempenha a função de assessora do departamento de educação da AMOP, na tarefa de planejar, organizar os trabalhos envolvendo os municípios da região Oeste do Paraná, no que tange aos aspectos educacionais.

naquele momento, uma efervescência. no sentido de termos outra visão em termos da alfabetização; nós trabalhamos muito tudo que estava saindo naquele momento vivido, com a Emília Ferreiro, a Ester Grossi, entre outros; enfim, agora eu não lembro todas as práticas que nós tínhamos, mas foi um avanço muito significativo para sair do Erasmio Piloto que, nesse período de 1977, para frente, ficou muito tempo aquelas fichas, se não me falha a memória, 21 fichas que você decorava pra ensinar a alfabetizar. E a gente foi estudando muito e trazendo pessoas, inclusive lá da UNIJUÍ que teve uma força muito grande para nós aqui. A Iselda Sausen que trabalhou alfabetização conosco também, que se não me falha a memória, eram centros de interesse – método global. E fomos trabalhando, avançando, até que, no Paraná se criou o Currículo Básico para a Escola Pública, e que nós entramos de cabeça enquanto Associação, pra desenvolver esse trabalho aqui com os professores. Foi um trabalho bastante significativo, porque já tinha, como se diz, já iniciava o processo na metodologia dialética, já tinha a Pedagogia Histórico-Crítica inserida nesse Currículo. Mas ele ficou muito tempo sem revisão; muito tempo. E, nesse período, também acaba a ASSOESTE, ela finaliza em 2001. E aí a gente tem um vácuo, onde os municípios começam a sentir a ausência de uma ‘mãe’, porque estava assim, sempre tudo muito programado, para cada ano fazer a formação em cada um dos municípios, então o que que eles precisavam, solicitavam e a gente desenvolvia todo um trabalho de formação. A gente tinha muito mais pessoas, inseridas nesse processo, inclusive muitas já falecidas. A Silvia Fabro foi uma que trabalhou muito conosco, uma outra professora do Wilson Joffre. E a gente acaba reduzindo bastante essa questão de pessoas que a gente confiava porque tinha uma teoria que se acreditava como proposta. E os municípios começaram a se reunir, conversar com os prefeitos para ver a viabilidade da criação de um projeto, de um departamento, já que todos os municípios estavam ligados a AMOP e, eram ligados à ASSOESTE, e, foi discutido e resolvido, até que em 2003, foi fundado o departamento aqui na AMOP. Então, em 2003, eu entro no departamento, indicada. A Ana, já na AMOP, estava aqui dentro desenvolvendo outras atividades, mas também trabalhou na ASSOESTE e integrou-se ao departamento. Nesse período, nós começamos novamente a fazer seminários, cursos, mas tudo muito ainda incipiente porque estávamos começando novamente esse trabalho e com as pessoas no departamento. Mas, a partir de 2003, 2004, o estado retoma a construção de um Currículo para o Ensino Fundamental II. E sentimos que nós precisávamos retomar também o Currículo Básico para os anos iniciais e Educação Infantil. Nesse período, então, nós convidamos todos aqueles coordenadores do estado que faziam o trabalho na SEED para vir conversar com os coordenadores dos municípios. E isso foi feito aqui na UNIPAR. Ao iniciarmos este trabalho, francamente falando, achamos que em poucos encontros nós conseguiríamos fazer essa reformulação. E, na verdade, demos com a ‘cara na porta’ porque os municípios entraram em desespero e ficaram apavorados. Como é que nós iríamos fazer toda essa reorganização? Paramos um pouco, convidamos as pessoas que nós já conhecíamos e que tinham leituras sobre a teoria histórico-crítica, reunimos, formamos um grupo base para iniciarmos as discussões a respeito da fundamentação teórica do Currículo, mas partindo sempre daquele Currículo que a gente já estava fazendo uso na região, que

era o Currículo Básico da Escola Pública do Paraná. Em 2005, nós iniciamos esse trabalho com o grupo base, os coordenadores das áreas do conhecimento dos municípios, a escrita e a produção dos fundamentos teóricos. Foi um ano inteiro de reunião com esse grupo base, com encaminhamento de textos às secretarias municipais de educação com retorno de sínteses, pois lá eles tinham que ler, sintetizar porque eles tinham que conceber o que esse grupo base também estava pensando, em termos de fundamentação teórica, porque, na verdade, parte sempre de um grupo e não é uma coisa isolada. Aí, reuníamos esses coordenadores, escrevia-se, lia-se, mandava para o município, era um ir e vir, até que, (pausa) nós conseguimos aprovar em todos os municípios os fundamentos teóricos que hoje constam dentro do Currículo que está em cada município, mas que já passou por uma série de avaliações. Em 2006, então nós formamos, coordenados pelo grupo base, grupos de coordenadores na Educação Infantil, na Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física, Ensino Religioso, para começar a escrever a concepção da disciplina, os objetivos de cada disciplina, os fundamentos teóricos, metodológicos, os conteúdos da disciplina e avaliação. Então, foi um ano inteiro, também, nesse trabalho que está aprovado (Entrevistada 1).

Finalizado o processo de elaboração do documento curricular, publicado em 2007, o desafio para os anos seguintes perpassava pela sua implementação nas instituições de ensino e a produção de materiais didáticos e pedagógicos para apoiar o trabalho docente. No entendimento da Entrevistada 1, em 2007, após a proposta ser impressa “[...] nós começamos uma formação mais assídua com os municípios, novamente retomando os grupos de estudos. Com a aprovação do currículo, a formação dos grupos de estudos foi uma necessidade” (Entrevistada 1).

Quanto à finalidade da formação, a Entrevistada 2⁹⁴ (E2) expôs como centralidade

[...] momentos de parada, de reflexão, de conhecimento porque nós sabemos que o nosso professor vai com pouca bagagem para a sala de aula. Então, o curso de formação vem ao encontro para discutir questões sobre o Currículo. E não é pegar aquele Currículo simplesmente e ler, tem que entender, tem que refletir, tem que pensar o seu cotidiano, a sua prática. Como é que ele vai transformar a prática dele, tradicional, porque ainda nós temos algumas práticas tradicionais muito enraizadas. [...] Desde 2007 eu estou insistindo no mesmo assunto. A questão de comemorar o dia do índio com desenhinho de peninha [...]. Essa comemoração, de pintar um índio, não é isso que nós temos que trabalhar. A essência desse assunto tem que ser discutida; então, não adianta você falar para o professor, você tem que fazer assim, você tem que fazê-lo entender para ele compreender que isso daí, já é ultrapassado; é uma coisa que não tem nada a ver

⁹⁴ A Entrevistada 2 coordena as formações desenvolvidas com os profissionais de Educação Infantil.

conosco; está fora da realidade nossa. Então, o objetivo é esse, e ao mesmo tempo, estar por perto, estar assessorando esses municípios, porque, às vezes, você sabe que nós temos questões políticas, nós temos cargos políticos, às vezes, as pessoas vão para a secretaria, seja ela a diretora do pedagógico, seja coordenadora, secretária ou secretário, politicamente; às vezes, não tem chão de sala de aula, às vezes, nem conhece realmente o nosso Currículo. [...] (Entrevistada 2).

Essa percepção, de quem trabalha diretamente com a formação continuada, ratifica a falta de acesso da classe trabalhadora, no caso, os professores, aos conhecimentos mais elaborados que lhes possibilitariam compreender a realidade de modo mais ampliado, em suas múltiplas determinações e, de modo mais específico, as questões intrínsecas ao trabalho docente que perpassam, inclusive, pela mudança de concepção sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Além de destacar aspectos inerentes aos cargos políticos nos espaços educacionais, como a possibilidade de distanciar e comprometer a efetividade das ações coletivas, a E2 expõe as diferenças entre dizer como o professor deve organizar a prática pedagógica e levá-lo à compreensão do que deve ser feito. Talvez isso justifique o fato de as formações não se aterem ao aspecto mais operacional do trabalho docente, mas aos fundamentos teóricos, também, algo fora do comum nos municípios de outras regiões.

Ao ressaltar o objetivo da formação como possibilidade para repensar as práticas pedagógicas, a E2 evidencia a necessidade de apropriação dos fundamentos que alicerçam o Currículo Básico prescrito para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná. Destacamos a importância de termos clareza em relação a quais conhecimentos são essenciais para instrumentalizarem o docente, no sentido de reorganizar a sua prática e transformá-la, sobretudo na Educação Infantil. Isso porque, ainda apresenta inúmeros desafios em relação a sua identidade como primeira etapa da Educação Básica nos seguintes aspectos: a concepção de infância, de aprendizagem e de desenvolvimento humano, a articulação entre o cuidar e educar, os eixos articuladores do trabalho pedagógico, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010a). Contudo, é importante ressaltar a grandiosidade dos desafios quando a opção teórica, presente no Currículo, assenta-se sob uma perspectiva de educação que não coaduna com as proposições do ideário estabelecido para a manutenção e adaptação ao sistema vigente. Ou seja, existe um ideal materializado em um documento curricular, porém,

as condições de vida e de trabalho dos próprios professores, expressam as contradições existentes entre a produção e a socialização das riquezas.

Ao seguir as orientações nacionais, muitas vezes, busca-se o apoio de materiais que também se articulam ao preconizado pelas políticas educacionais, como por exemplo as proposições da Revista Nova Escola, na diversidade de sugestões de planos de aula disponibilizados na internet e cursos com proposições ditas “inovadoras”. Mas no caso específico dessa região, com um Currículo em uma perspectiva teórica diferenciada das proposições nacionais, os professores precisam, em alguns momentos, “nadar contra a correnteza”. Isso exige um esforço muito maior, inclusive, para compreender a diferença entre as propostas vigentes, para saber em qual direção e caminho seguir. Necessitam de conhecimentos teóricos que demandam uma formação diferenciada das defendidas pela política vigente. Contudo, os professores dessa região apresentam problemas de formação semelhantes às demais regiões brasileiras, assim como reiterado pela Entrevistada 2. Nesse sentido, o desafio da formação é muito maior, tendo em vista o que se deseja formar nos professores da Região Oeste, a partir da concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano.

Apesar de a região Oeste do Paraná ter uma trajetória de formação continuada, desde meados de 1980 (KUIAVA, 2012), a formação voltava-se basicamente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a inserção da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, contemplada na LDB n. 9.394/96, continuou por algum tempo sob a responsabilidade das secretarias de ação social dos municípios, com poucas alterações em termos teóricos e metodológicos. A marca de assistência, de cuidados que caracterizou a gênese da institucionalização das crianças menores de seis anos, oriundas das famílias mais desfavorecidas, repercutiu sobre a concepção de um atendimento educativo, voltado para fins de adaptação e submissão, com caráter não escolar (STEMMER, 2012) e com repercussões para a formação docente.

Em 1999, acompanhamos a promulgação das DCNEI, todavia somente com a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), os cursos de Pedagogia tiveram a necessidade de, legalmente, reformular os seus Projetos Políticos Pedagógicos para contemplarem os aspectos formativos e específicos da Educação Infantil. Conforme o inciso segundo, do artigo 5º da Diretriz em questão, o egresso do curso de Pedagogia deve ter uma formação que lhe permita “[...] compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir,

para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, p. 2), sendo necessário, inclusive, definir carga horária para a realização do estágio supervisionado na referida etapa.

Quanto ao percurso histórico de constituição da Educação Infantil,

[...] a formação de professores assume uma especificidade e complexidade distintas, devido às questões históricas do percurso constitutivo desse segmento e aos complexos processos de mudanças e inovações advindos das reformas educacionais. Ademais, [...] o recente processo de institucionalização da Educação Infantil como etapa básica do Ensino, impactaram na construção identitária dessas professoras e na significação da profissão. O desenvolvimento de projetos formativos para professoras da Educação Infantil, em cursos de nível superior, em graduação de Pedagogia, de formação continuada, na pós-graduação ou em cursos de aperfeiçoamento, bem como em nível médio, na modalidade de curso emergencial, coloca-se como uma tarefa histórica árdua e complexa (XIMENES, 2020, p. 237).

No bojo das lutas travadas historicamente, a docência na Educação Infantil foi e vem sendo gestada. Além da conquista pela educação como direito social das crianças, a luta pelo direito à formação docente inicial e continuada, de modo a contemplar as especificidades da infância, ainda necessita ser ampliada.

Com base nos relatórios analisados e nas entrevistas, verificamos que anualmente o departamento de educação da AMOP, por meio da sua equipe técnica⁹⁵, elabora um plano de trabalho para as ações relacionadas à formação continuada⁹⁶ e submete-o aos secretários de educação dos municípios de abrangência para análise, discussão e aprovação. Entretanto, apesar de as proposições vincularem-se às demandas de formação oriundas do processo de implementação do Currículo, a efetivação do plano, depende da aprovação orçamentária, atrelada aos repasses dos municípios envolvidos. Esse dado pode ser constatado/aferido nas informações apresentadas por meio da E1:

O município inscreve o número de pessoas, pois nós dependemos, inclusive, que haja um pagamento porque quando foi criado o departamento não era para ter uma contribuição mensal de cada município para desenvolver o trabalho, mas foi decisão do município, pois é uma prestação de serviço na qual trabalhamos até hoje. Ao lado

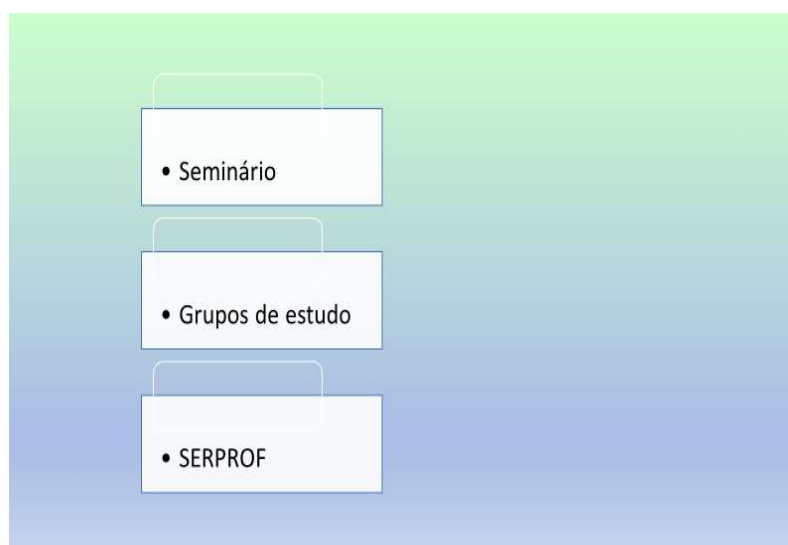
⁹⁵ A equipe técnica é composta por assessoria administrativa e assessoria pedagógica.

⁹⁶ Esse processo ocorre sempre no final de cada ano.

disso, eles também solicitam formação direta nos seus municípios para os seus professores (Entrevistada 1).

Com o objetivo de atender às demandas das secretarias municipais de educação, os relatórios e as entrevistas nos permitiram visualizar a organização da formação continuada, ofertada no período de 2008 a 2017, conforme segue:

Figura 3 – Síntese da organização da formação continuada ofertada pelo departamento de educação da AMOP, no período de 2008 a 2017



Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas entrevistas e nos relatórios do departamento de educação da AMOP (2008, 2009, 2010b, 2011a, 2013a, 2014b, 2015a, 2016a, 2017a).

Anualmente, ocorre um seminário para oficializar o início dos trabalhos, com temáticas relacionadas à concepção de educação, de homem, mundo, sociedade, método, aprendizagem e desenvolvimento humano, conhecimentos essenciais para a formação de todos os profissionais atuantes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Participam, deste momento, representantes dos municípios da região de abrangência, com um público de aproximadamente seiscentas pessoas e uma carga horária de oito horas.

De acordo com os dados coletados via IPARDES (2018) e apresentados na última reestruturação curricular da AMOP (2020), em 2018, na região Oeste havia um total de nove mil, setecentos e quarenta e dois (9 742) professores. Desses, quatro mil, seiscentos e oitenta e quatro (4 684) atuando com a Educação Infantil, quatro mil, seiscentos e cinquenta e dois (4 652) com os primeiros anos do Ensino Fundamental, trezentos e um (301) com a modalidade Educação Especial e cento e cinco (105) com a Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, menos de um por cento dos professores

têm a possibilidade de participar dos momentos de formação organizados pelo departamento de educação da AMOP, nos moldes propostos.

Após o seminário, organizam-se os grupos de estudo, nominados de Grupos de Trabalho (GTRB), direcionados às áreas do conhecimento, à Educação Infantil, Educação Especial e Gestão Escolar, em média, com cinco a seis encontros por ano, totalizando de quarenta e oito a sessenta horas, aproximadamente.

Há também a realização de outros seminários propostos para atender demandas mais específicas como, por exemplo, o Seminário de Formação Continuada e a Mostra de Experiências e Vivências Pedagógicas – SERPROF, evento organizado pelo departamento de educação da AMOP em parceria com a UNIOESTE; este, ocorre no segundo semestre do ano letivo, e objetiva a exposição e a socialização de produções e criações de materiais das escolas e centros de Educação Infantil das redes municipais da região.

No período de 2008 a 2010, o plano de formação continuada (AMOP, 2008, 2009, 2010b) destinou-se aos coordenadores pedagógicos das secretarias municipais de educação, representantes dos grupos de trabalho em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de 2011 (AMOP, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014b, 2014c, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2016c, 2017a, 2017b, 2017c) observamos uma ampliação na participação dos docentes atuantes nas instituições educativas.

Segundo os dados coletados nos relatórios, a princípio o foco da formação direcionou-se para as equipes das secretarias de educação, visto que lhes foi atribuída a função de articular a formação continuada nos seus municípios. Consta no Relatório de 2010 (AMOP, 2010b) que a implementação do Currículo exige uma intensidade de estudos e discussões. Esse processo tem ocorrido por meio das formações continuadas envolvendo os coordenadores dos municípios com “[...] a responsabilidade de repassar aos demais professores de cada um dos municípios os estudos e discussões realizados nos encontros centralizados” (AMOP, 2010b). Isto é, os municípios enviam representantes para participarem dos seminários e dos grupos de estudo desenvolvidos no município sede da AMOP, na cidade de Cascavel e, posteriormente, esses representantes têm a incumbência de contribuir com a formação dos profissionais da sua cidade. Sem dúvida, a compreensão teórica e metodológica do Currículo demanda um projeto de formação continuada a médio e longo prazo, contudo, a sua implementação extrapola esse âmbito.

Segundo a E1, o seminário, geralmente, é o primeiro evento do ano, o marco inicial, a abertura das atividades que caracterizam a formação continuada, destinado a um público maior, em torno de seiscentas pessoas, sendo realizado no auditório/anfiteatro da Universidade Paranaense (UNIPAR), no município de Cascavel. Nas palavras da E1

[...] o seminário é que vai dar todo o teor; depois você tem a tua disciplina nos grupos de estudo e, na sequência, o repasse. Esse trabalho pode ser feito de várias formas: reunindo todos os professores, que é impossível atender em todas as áreas todos os professores, mas no momento da hora-atividade, nos dias de parada para formação que eles têm, trabalham com os professores, mas já muito sintético. Sabemos nós, se você é encarregada da Língua Portuguesa, você não vai dar conta de trabalhar no município como Santa Helena, por exemplo, que tem muitas turmas, você não consegue fazer o trabalho com todos eles. É um trabalho de formiguinha (Entrevistada 1).

Sem negar a importância do acesso às palestras, seminários, congressos, na exposição da E1 averiguamos uma clareza acerca dos limites de uma formação continuada que não envolve a totalidade dos professores.

Sobre o número de participação de profissionais de cada município, a E1 informa o seguinte:

No final de cada ano, depois que a gente elabora o projeto, chama os secretários de educação no final de novembro, dezembro, [isso é sistemático], nós colocamos o projeto para eles, o que foi pensado diante daquilo que veio dos municípios, da devolutiva das avaliações e eles aprovam ou sugerem outros, como já teve momentos que eles solicitaram outros cursos [...] e a gente tem que, em dezembro e janeiro, ir atrás de quem pode fazer esse trabalho, organizar o projeto e encaminhar para eles porque chegando nos municípios são eles que decidem: nós vamos participar, nós não vamos participar, nós vamos participar com 1, com 2, 1 em cada área ou nós queremos que todos os professores venham para a formação. E isso depende de um financeiro; [...] por exemplo, se um município decide encaminhar 15, mas eles podem pagar pelos 15 (até que era presencial ficava em torno de 600 até 700 reais uma formação aqui em Cascavel) com todos os custos dos docentes, de xerox, de coffee break, de pagamento de sala. A formação para 40 horas ficava 600 a 700 reais por pessoa. E o município que não tem, às vezes muito interesse ou recursos, manda um ou dois. O município que não pode pagar, não manda ninguém. E nós temos algumas especificidades, alguns municípios, muito pequenos, tira um professor, não tem quem substitui, dá problema. Porque, se sai o coordenador, talvez seja apenas um dentro do município, citando o município X, eles têm uma escola de ensino fundamental e tem um diretor e um coordenador, mas

na secretaria não tem coordenação. Então, esse município, se ele tirar mais um professor, não tem quem pôr na sala. Para ele, às vezes, a opção é não mandar ninguém; se estão com muitas dúvidas, levam formação direta para os professores, mas não participar aqui enquanto grupo de estudo regionalizado. São várias inferências nesta questão da inscrição; nós sempre colocamos que o máximo de pessoas é de 40 por grupo, mas a Educação Infantil e Língua Portuguesa tem passado muitas vezes [...], então é aprovado um plano, vai para o município, cada município vê as suas possibilidades de participação. E nós estipulamos um valor a ser pago (conforme despesas previstas), tem um mínimo de participantes e um máximo de participantes em cada grupo porque senão, também, você não consegue fazer um trabalho adequado, pois grupo de estudo não é apenas você falar, falar e ninguém pode interagir muito (Entrevistada 1).

Com base nesse relato de encaminhamento, e, de acordo com as possibilidades de cada município, constatamos que não há um padrão na forma de participação dos municípios. Quando o projeto de formação continuada é enviado pela AMOP para as secretarias de educação, estas definem quem e quantos participam, se vai um professor, o diretor, coordenador do CMEI ou se o evento fica restrito aos integrantes das secretarias de educação. Segundo a E1:

[...] a gente diz que a formação é para as equipes de ensino, para as equipes, professores, diretores, coordenadores, gestores, mas a gente não deixa fechado para a equipe de ensino da secretaria municipal, até porque, a gente sabe que tem secretaria que não tem equipe, que vai ter que pegar alguém da escola que se prontifica e aí, também, é a questão que, às vezes, tem gente que, como sabe que tem que vir para cá, mas tem um retorno lá, não vem (Entrevistada 1).

Os dados demonstram que, apesar de ter um Currículo para subsidiar o trabalho pedagógico na região, a participação nas formações organizadas e ofertadas pelo departamento de educação da AMOP não envolve todos os profissionais e também não é de caráter obrigatório. Os municípios avaliam as suas condições e as suas demandas. Diante da impossibilidade de participação, normalmente

[...] eles solicitam o curso para a AMOP e nós indicamos a docência, até porque, a gente também vai descobrindo novos profissionais dentro dessa concepção. Mas muitos também [...] levam 'coisas' que não têm nada a ver. Às vezes, eles fazem uns seminários que é uma coisa louca também. É, motivação... A motivação é muito mais interna do que um processo externo. Pode sair, ficar um dia muito gostoso, não leva nada. No outro dia, continua sendo a mesma pessoa porque não saiu de você para o exterior e a tua energia continua a mesma que estava no dia anterior. Em termos de conhecimento que é a

essência do nosso profissional da educação, nesse dia de seminário, não tem ou não teve (Entrevistada 1).

Em relação aos custos/investimento, geralmente os municípios fazem o repasse dos valores para garantir a participação de algum profissional, mas, há casos em que os professores não contemplados procuram o departamento de educação e manifestam o seu interesse pelo grupo de estudo, evidenciando seus motivos para inserirem-se na atividade formativa. Conforme a E1:

Tem alguns professores que vêm porque a gente divulga o projeto em todas as mídias que a gente pode. Então, se ele não foi escolhido lá no município, ou ele não é da equipe de ensino, ou foi um professor da escola que foi selecionado, indicado para fazer, mas ele tem interesse, ele liga aqui pra gente, ele pede se ele pode ou não participar, como é que ele pode fazer o pagamento para poder participar. Tudo isso nós ajeitamos e até fazemos um abono, porque a gente sentiu que ele tem interesse, a gente aceita sim” (dados orais). Por exemplo, é o caso de Y e T que eles se inscreveram todos. Eram 40, 40 e poucos professores no caso de T, o prefeito manteve contato conosco e a gente fez 50% de desconto, nesse que foi, para que os professores pudessem escolher qual a área do conhecimento que eles queriam participar e eles vinham todos; então, é porque lá também são duas escolas na rede, uma em cada bairro. [...] Aí eles vieram para cá e participaram onde eles quiseram. Mas isso depende do gestor, do prefeito ou do gestor enquanto secretário de educação. E, agora, há os que preferem pagar uma empresa. Eles preferem ter que pagar 48 000 para fazer um trabalho durante o ano, mas não gastar 8 000 numa formação onde realmente poderia ter mais resultados; então, tem umas coisas que são acertos políticos, anteriores à eleição - ficam amarrados a ganhar o pleito. Mas, mesmo alguns que usam esse material, vêm participar da formação aqui porque eles sabem que foi acerto político, que agora eles têm que usar um material, mas tem uma visão de mundo diferente do que está posto (Entrevistada 1).

As informações expostas pela E1 evidenciam a percepção dos limites envolvidos na dinâmica de formação proposta, revelando as múltiplas determinações deste processo, bem como a sua complexidade. Isso também pode ser aferido na seguinte contribuição:

Nós entendemos sempre que é nesse contínuo, mas a formação continuada me parece que tem outro conceito. No nosso entendimento, deveria ser acompanhamento direto em cada escola e subsidiando imediatamente a todos, no que for necessário. Mas pra trabalhar, aprofundar tanto a teoria, o conhecimento, a metodologia e a avaliação, elas têm que estar juntas, nós não vamos dar conta com as mudanças que a gente vem tendo de professores na rede. Então, se a gente tomar assim, no município L, eu trabalhei muito com a

formação lá; muito tempo nós acompanhamos, eu acompanhei, eu ajudei numa coordenação de como avançar, tanto é que hoje é o município que tem o melhor Ideb na nossa região e no Paraná também. Mas é um grupo coeso, um grupo consistente. Todos participam. Os que já dominam e os que não dominam. Entretanto, sempre há algo a aprender e mesmo a contribuir. Mas todo ano tem gente nova. Todos os municípios pequenininhos de 50 a 60 professores, incluindo Educação Infantil, não têm condições de trabalhar 40 h de Matemática, 40 de Língua; então, vão pegar 16 de Língua, 16 de Matemática, 16 a 20 em Ciências. Vamos deixar, 16 em História, 16 em Geografia. Arte é um outro profissional. Educação Física é um outro profissional; mas se pegarmos 5×24 dá 124 horas de curso no ano. É impossível. É complicado, então tem que ter a opção e, quem vai trabalhar, é que tem que fazer as ligações com as áreas do conhecimento, para poder dar esse entendimento (Entrevistada 1).

A E1 ainda menciona o fato de alguns municípios estarem em um processo mais longo de discussão e clareza sobre o projeto de educação que norteia o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná. Tem secretário de educação que compreende o processo, cobra e acompanha, com um trabalho efetivo e democrático, apresentando bons resultados.

Tem gente que faz efetivamente. De uma forma ou de outra. Ou na hora-atividade, conversando com os professores; municípios pequenos, às vezes, o quarto e quinto ano tem hora-atividade ao mesmo tempo, então é possível você tomar daquela hora-atividade 1 hora e meia, 2 horas para você sentar, conversar. Já tem município que faz no dia da formação continuada, tem município que leva docente porque 'Santo de casa não faz milagre' ou porque ele não se sente o suficientemente preparado para dar conta desta fundamentação (Entrevistada 1).

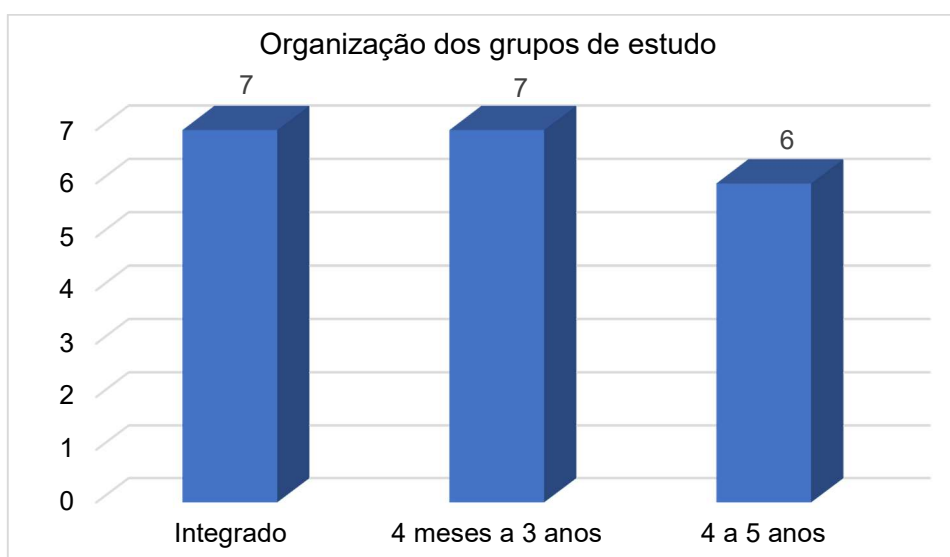
O relato, acima descrito, revela que, muitas vezes, o que em sua gênese foi organizado com carga-horária e materiais de estudo bem definidos, no final, muitas vezes, se transforma em conversas nos intervalos possibilitados pela dinâmica do cotidiano.

Em relação ao grupo específico da Educação Infantil, o projeto de 2009 destaca como intencionalidade a formação de grupo de estudo para contribuir com a implementação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste, com o objetivo de “[...] analisar as práticas pedagógicas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos explicitados no CB estabelecendo a articulação entre os eixos/conteúdos/atividades/método” (AMOP, 2009). Observamos, no referido

Relatório, o destaque para a formação continuada como contribuição para a implementação do Currículo, todavia, compreendemos a importância de outros aspectos a serem contemplados.

No recorte temporal definido de 2008 a 2017, identificamos um total de vinte grupos de trabalho; desses, sete debruçaram-se nos estudos relacionados às particularidades da referida etapa educativa, de modo integrado, sem diferenciação dos períodos do desenvolvimento; sete grupos focalizaram nas especificidades dos primeiros três anos e seis grupos dedicaram-se à faixa etária de quatro a cinco anos, condizente à síntese exposta no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Organização dos grupos de estudo de acordo com as especificidades



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos relatórios do departamento de educação da AMOP, no período de 2008 a 2017.

Em relação ao planejamento, à organização, à estrutura, à carga horária anual e à definição de número de vagas, geralmente, os cálculos são trabalhados com base na carga horária exigida para avanços e promoção na carreira. Conforme estabelecem os planos de cargos, carreiras e salários, para a efetivação de avanços horizontais, o docente deve apresentar certificação e comprovar a sua participação em cursos. No entanto, além de possibilitar o avanço na carreira, a formação torna-se efetiva ao cumprir o próprio sentido da palavra, quando forma algo novo nos sujeitos participantes. Esses momentos são formativos se conseguirem mobilizar as funções psicológicas superiores e qualificar o desenvolvimento humano do próprio profissional, processo a ser constituído por meio do acesso aos conhecimentos das diversas áreas.

Quanto aos assuntos,

[...] a gente elenca os que mais foram votados. Ou dá 6 encontros ou 5 encontros, geralmente a gente faz proposta para 6 encontros porque é um por mês, mas, às vezes, na questão orçamentária depois, quando a Marcia começa a fazer os orçamentos de despesas. Porque tem a recepção, quando era presencial tinha o aluguel do espaço que a gente alugava além da AMOP, tinha o *coffee break*, os impressos, tudo isso é contado, gera custo e daí a Marcia fazia a reunião com os [diretores] secretários e colocava. Aí, se era aprovado, não era aprovado, às vezes, eles aprovavam 6, às vezes, eles aprovavam 5. E a gente dependia de inscrição dos municípios. Eu, graças a Deus, nunca tive problemas, eu sempre tive inscrição, muitas, [...] no começo era excesso de gente e eu não podia dar um atendimento a todos, então nós dividimos o grupo em 2, daí facilitou, porque daí quem trabalhava no CMEI optava por um grupo e quem trabalhava na escola optava por outro grupo. No que se refere à definição do número de vagas/participantes para cada grupo de estudo, tem a questão do tamanho do espaço/sala, mas principalmente em relação à qualidade, visto que “[...] se você coloca 60, 70 na sala você não vai fazer um trabalho bem, de formação; você estuda o texto, discute o texto, socializa situações porque eles trazem situações, daí eu aproveito essas situações que eles trazem para discutir. Sabe dentro dos pressupostos, está condizente isso que você está fazendo. Então se o grupo é muito grande, então eu gosto que o grupo fique entre 50, 45, 50 pessoas, e a Marcia (fictício) sempre respeitou (Entrevistada 2).

Na coleta de dados, tendo como fonte os Relatórios da formação (AMOP, 2010b, 2011a, 2012a, 2012b, 2013b, 2014b, 2014c, 2015b, 2016b, 2016c, 2017b, 2017c) foi possível verificar que alguns municípios enviaram vários professores, durante o período pesquisado, para participar dos grupos de estudo. Por exemplo, o município T, entre os anos 2010 a 2017, teve mais de oitenta participações, enquanto outros municípios limitaram-se a dois, três ou quatro profissionais, durante todo o período. Quanto aos critérios para a participação nos grupos de estudo, a E2 ratifica os dados apresentados pela E1:

É uma questão interna do município. A Marcia não interfere. [...]; na reunião com os secretários ela coloca, se posiciona: ‘olha, mandem gente que seja responsável [...]’, mas isso aí, fica por conta dos municípios; realmente nós temos municípios que são assim, vem sempre as mesmas, mas eu sei que quando elas retornam, elas repassam. Agora eu tenho município que vem sempre a mesma e não repassa nada, porque quando eu sou convidada para ir ao município eu pergunto ‘gente isso aqui eu já falei [...], já devem ter sido repassados para vocês’. ‘Não, nós não tivemos’. Então, tem pessoas que não são competentes que estão lá. Por isso que eu digo, dentro da secretaria tem cargo político. [...] e a pessoa, às vezes, não têm, não

têm condições de repasse. [...] Porque é bastante complicado essas coisas, porque varia muito (Entrevistada 2).

Os dados obtidos indicam a inexistência de um critério único para a definição de quantidade e distribuição de vagas para participação nos grupos de estudo, pois

[...] tem municípios que mandam 8, 10; outros municípios mandam um para Ensino Fundamental e Educação Infantil; isso é organização própria dele. Não tem como interferir, porque, às vezes, são poucas pessoas que trabalham na secretaria e, ele acumula, ele é secretário de educação e de cultura e não sei mais o que [...] então, eles são 4 secretarias; então, poucas pessoas que vem (Entrevistada 2).

Alguns municípios, pequenos, em virtude de possuírem poucos alunos e também um quadro docente restrito, não têm uma pessoa específica na equipe para coordenar a Educação Infantil. Às vezes, apenas uma pessoa tem a incumbência de coordenar todo o trabalho na secretaria de educação.

Em relação à frequência dos docentes nos grupos de estudo, a E2 reitera a existência de professores assíduos e ativos, todavia, há uma expressiva rotatividade, durante o ano e no decorrer dos anos.

Eles trazem experiências. Eu tenho professores que estão comigo há 12 anos já. A Vitória, depois que ela foi trabalhar com a questão do referencial, ela mandou a Felipa no lugar, mas eu tenho lá de Z, a Carla é mais velha do que a Vitória; ela está desde 2007. [...] Uma pessoa também que sempre está comigo é a Angela de M, a Jéssica de N, a Débora de G faz muitos anos que está comigo também". "Tem, tem, tem muita gente que está comigo assim, muito tempo, assim agora eu não lembro; eu lembro da Anita porque, esse ano, ela me mandou uma mensagem se despedindo porque ela agora foi para, fizeram um remanejamento e ela foi para o Ensino Fundamental e ficou a Cassia no lugar dela, mas a Anita já vinha comigo também. Eu tenho pessoal, também de T, que faz muitos anos também que trabalham comigo (Entrevistada 2).

Esses dados evidenciam a rotatividade nas funções, fator limitador para a continuidade e o aprofundamento das discussões.

No que se refere à devolutiva dos estudos e discussões decorrentes da participação nos grupos de estudo mensal, questionamos se o departamento de educação da AMOP tem condições de receber um *feedback* sobre os encaminhamentos propostos pelas secretarias para socializar os conhecimentos adquiridos. De acordo com a E1:

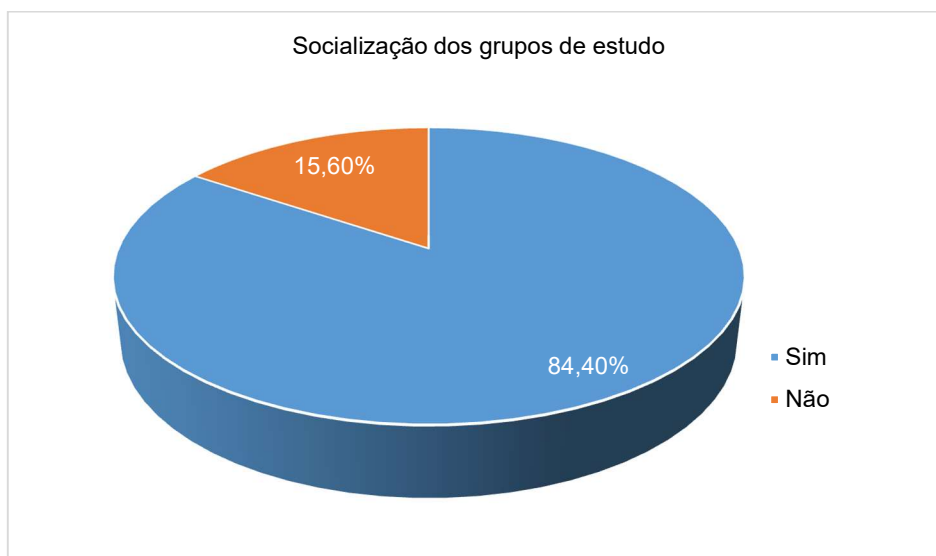
[...] alguns municípios realmente se organizam para isso. Como eu disse lá no início, nem em todas as áreas, porque ele fica aqui, por exemplo, das 8h30 ao meio-dia, das 13h30 às 16h, dá um tempo de 6 horas e meia a 7 horas de curso. Ele não tem como fazer isso no município em todas as áreas. E outra, pode reduzir, porque aqui tem as discussões com outros municípios, mas a rede, ela tem 200 dias letivos e tem os dias do conselho de classe, tem os dias destinados à formação; (mas os dias destinados à formação não serão 40 horas em Matemática, nem 40 em Língua Portuguesa. [...] então, aqui, eles vêm e ficam 40 horas. Alguns municípios se organizam para fazer esse trabalho nesses dias de formação. Mas optam por fazer duas, às vezes, 4, até 5 repasses onde o coordenador pega a essencialidade do trabalho. Outros dizem assim, “Santo de casa não faz milagre”. Então, o que que ocorre? Ligam para gente indicar alguém para trabalhar diretamente no município; tem que pagar novamente para esse docente ir lá fazer o trabalho naquela determinada área. Mas nós nunca vamos dar conta. Difícil acreditar que, um dia, nós vamos dar conta da formação, até porque formação continuada não é bem o que nós estamos fazendo também (Entrevistada 1).

Segundo a E1, a formação continuada deveria envolver o acompanhamento direto em cada unidade escolar para subsidiar o trabalho de todos os docentes sempre que necessário. Pelo exposto, é possível observar a consciência dos integrantes da equipe do departamento de educação da AMOP quanto a alguns limites da formação continuada nas condições propostas. Assim, a impossibilidade de um acompanhamento efetivo no *lócus* do trabalho docente, a rotatividade nas participações, por diversos fatores, principalmente de ordem econômica e política, inviabiliza a assiduidade, a continuidade, o aprofundamento e a ampliação do número de vagas.

Gatti (2008) e Chaves (2014) traçam diversas ponderações sobre as formações ocorridas de forma estanque, fragmentada, modelo cascata, limitados nas possibilidades de estabelecer relações entre o sentido pessoal e o significado da formação, não reverberando em ações pedagógicas potencializadoras de desenvolvimento.

Buscamos, via questionário, levantar informações mais detalhadas à forma como os municípios, participantes dos estudos ofertados pelo departamento de educação da AMOP, organizaram as suas formações internas, para socializar os conhecimentos trabalhados nos encontros. Constatamos que 84,4%, dos respondentes, acenou positivamente e 15,6% afirmou não ter sido possível propor momentos de estudos com os pares do município de origem.

Gráfico 2 – Organização de momentos para socialização dos estudos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

Por conseguinte, aos respondentes que acenaram positivamente sobre a organização de momentos para socializar os conhecimentos adquiridos, os textos estudados e os materiais elaborados, solicitamos o detalhamento dos procedimentos envolvidos, isto é, como ocorreu a socialização/devolutiva dos momentos de estudo vivenciados no âmbito do departamento de educação, quem organizou, quem participou, em qual período e a carga horária.

Em relação ao modo como os representantes dos municípios organizaram a devolutiva dos estudos, obtivemos respostas bem genéricas, conforme seguem:

- encontros semestrais;
- encontros bimestrais;
- encontros mensais;
- grupos de estudo e momentos para produção dos materiais seguindo o proposto nos cursos do departamento de educação;
- estudo na hora-atividade;
- em momentos distribuídos no decorrer do ano letivo;
- nos momentos de planejamento;
- nas visitas às escolas pela coordenação pedagógica da secretaria de educação para conversar com os professores;
- por meio da coordenação itinerante dos CMEI que passava nas instituições nos momentos de hora-atividade.

Geralmente, os momentos de socialização foram preparados pelos representantes que participaram dos grupos de estudos centralizados em Cascavel: a coordenadora da instituição, os professores representantes dos CMEI, da secretaria de educação e, em alguns municípios, a coordenadora da Educação Infantil do departamento de educação da AMOP trabalhava especificamente com os profissionais da educação. Em alguns municípios, a socialização ocorreu envolvendo todos os professores da rede, em outros, todos os professores de Educação Infantil, todos os professores de acordo com a faixa etária atendida, todos os professores da instituição e houve município que deixou em aberto para a participação apenas dos interessados.

Concernente ao período dedicado para socializar os conhecimentos, os respondentes afirmaram ser: na hora-atividade; no horário de trabalho; nas formações ofertadas pela rede, conforme previsão em calendário; no período noturno; fora do horário de trabalho e vários não especificaram.

Quanto à carga horária/tempo dedicada/o à socialização dos encontros, obtivemos respostas muito diferentes entre os municípios⁹⁷:

- um encontro por semestre;
- quatro a oito horas por bimestre;
- na hora-atividade;
- uma ou duas horas por bimestre;
- semanalmente;
- quatro ou cinco encontros com quatro horas de duração cada um;
- quatro horas;
- uma vez por mês;
- semestral ou anual;
- oito horas por semestre;
- oito horas;
- quarenta horas;
- oitenta horas.

⁹⁷ A questão aberta impossibilitou ter uma noção exata das horas de socialização dos cursos com os professores nos municípios de origem.

Referente aos motivos que dificultaram a devolutiva dos estudos desenvolvidos no âmbito dos grupos realizados pelo departamento de educação da AMOP, identificamos a categoria tempo como a mais destacada pelos profissionais, conforme descrito no Quadro 4.

Quadro 4 – Motivos que dificultaram a organização para a socialização de estudos no âmbito dos municípios

Justificativas
“Há dificuldades em reunir os professores, mas fazemos o possível”.
“Dificuldades em relação ao tempo necessário”.
“Não houve um momento específico para o repasse, no entanto, durante os planejamentos repassava e orientava as Educadoras Infantis”.
“Dificuldade em reunir o grupo fora do horário de expediente”.
“O calendário escolar não dá abertura para o estudo e fora do horário, os colegas de trabalho não tinham disposição para estudar”.
“Socializamos em momentos de hora-atividade das professoras da Educação Infantil”.
“Era repassado os materiais da AMOP para a equipe pedagógica da escola. Assim na hora-atividade os professores faziam a leitura para trabalhar o mesmo material nas salas de aula do município”.
“Tempo muito corrido para a equipe”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

As respostas caracterizam a forma de contratação dos professores da Educação Infantil, sem previsão de tempo para formação, impossibilitando o seu desenvolvimento, diferente do que acontece nos institutos federais e nas universidades. Isto expressa a dinâmica da política educacional brasileira, atrelada aos interesses mercadológicos, às avessas das condições potencializadoras de desenvolvimento humano na perspectiva que defendemos, qual seja, a histórico-cultural.

Ainda, de acordo com o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, podemos conferir a seguinte defesa:

[...] se faz necessário implementar uma política de educação municipal, de modo que sejam criadas as condições para que este currículo torne-se uma realidade nas escolas do Oeste do Paraná. Para isso, de imediato, necessita-se prever no plano de trabalho do educador a hora atividade conforme prevista na legislação, a formação continuada e salas de aula equipadas, até porque um currículo por si só não se efetiva se não houver compreensão da totalidade do mesmo (AMOP, 2014a, p. 10).

O excerto anterior indica a necessidade de implementação de uma política educacional em âmbito municipal, a fim de oferecer as condições adequadas para a efetivação do Currículo prescrito. Para tanto, além da proposição de estudos para a compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos que o alicerçam e, também, o aparato material (equipamentos pedagógicos, didáticos, espaço físico adequado), condições de trabalho e valorização são aspectos dependentes de investimentos financeiros para a consolidação do projeto de educação, proposto no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná.

Diante dos dados obtidos, verificamos a relevância do departamento de educação como articulador das formações em âmbito regional, inclusive para atender os municípios sem uma equipe pedagógica constituída. Contudo, as justificativas quanto às dificuldades relacionadas à devolutiva das formações para os professores do município de origem, há indicativos de que, em virtude da ausência de tempo específico em calendário, da não oferta de, no mínimo, 33% da jornada para a hora-atividade, há carência de um plano de formação estabelecendo metas e condições, a médio e a longo prazo. E aqui, chegamos a um ponto fundamental, as condições objetivas entram em contradição com o ideal formativo assumido pelo Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (AMOP, 2008, 2010, 2014a).

Ainda nessa direção, quando questionados sobre os desafios para a formação continuada, os respondentes enfatizaram os aspectos sintetizados no Quadro 5.

Quadro 5 – Desafios para a formação continuada na visão dos respondentes

Desafios para a formação continuada
A quantidade de vagas ofertadas pelo departamento de educação.
A rotatividade e a descontinuidade das participações.
O tempo/carga horária insuficiente.
A articulação teoria e prática.
A formação inicial precarizada.
A distância do local de formação e o deslocamento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

Um dos limites, destacados pelos respondentes, refere-se à quantidade de vagas disponibilizadas anualmente pelo departamento de educação da AMOP para a participação nos grupos de estudo.

O departamento de educação não possui um quadro efetivo de profissionais para assessorar os municípios, esse fator limita, inclusive, a possibilidade de expandir a oferta de vagas e contemplar a demanda de interessados e, também, o acompanhamento pedagógico *in loco*.

A carga horária dos cursos foi ressaltada, pelos respondentes, como insuficiente para abordar as temáticas com maior profundidade. Justificamos esse aspecto em função da rotatividade de participantes, cuja retomada de conceitos torna-se uma constância, inviabilizando o aprofundamento.

A rotatividade também foi destacada nas equipes pedagógicas das secretarias municipais de educação, das escolas e CMEI, revelando a descontinuidade e a carência de projetos efetivos à materialização do Currículo, configurando políticas pontuais de gestão.

Apesar do Currículo expressar um projeto educacional coletivo de uma região, a sua implementação encontra obstáculos nas políticas locais, nos planos de cada prefeito, nas diferenças econômicas entre cada município. Enfim, temos um único Currículo, mas o modo como ele chega a cada docente se altera conforme a política, as condições econômicas e de infraestrutura local. Desse modo, não assegura a homogeneidade discursiva consoante a educação escolar nessa região. Cumpre reforçar, pelo fato de ter um Currículo Básico, busca-se uma orientação comum visando a integração da educação na região, todavia, há diferenças e desigualdades entre os municípios. É de suma importância o protagonismo exercido pelo departamento de educação da AMOP, o sentimento de pertencimento a um projeto maior que o municipal, mas nessa relação, entre o regional e o municipal há contradições inerentes às potencialidades e desafios da educação proposta no Currículo, como percebemos ao olharmos para a formação continuada materializada para cada docente da região. É o mesmo Currículo, com os mesmos fundamentos, mas não é a mesma formação, tampouco são as mesmas condições de trabalho, carreira e salário.

Endossam essas dificuldades, os fatores relacionados à formação inicial, muitas vezes, aligeirada, precarizada, que não oportuniza aos sujeitos as condições necessárias para a apropriação dos conhecimentos basilares, essenciais ao exercício da profissão. Conforme estabelecem Vigotski (2000) e Davidov (1988), são os conceitos mais elaborados que potencializam o desenvolvimento do sujeito. A maioria

dos professores dessa região cursou a graduação em instituições privadas⁹⁸, onde não são realizadas atividades de extensão e de pesquisa. De modo geral, os cursos oferecidos são aligeirados, privilegiando a prática em detrimento da teoria. Por conseguinte, contribuem para acentuar uma formação fragmentada e precarizada.

Quando a relação com a teoria se estabeleceu de modo precário, a possibilidade de alteração, considerando uma formação continuada nos moldes propostos, é mínima. Portanto, outras condições de oferta e de organização de formação continuada necessitam ser criadas para que o coletivo dos professores compreenda as orientações contidas nos materiais e livros didáticos, dos diversos projetos articulados pelo Ministério da Educação e reconheça os limites, bem como a concepção subjacente e dicotômica da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentos do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná.

Compreender as distintas perspectivas teóricas e reconhecer as suas diferenças na organização da prática pedagógica não é um processo simples, demanda a apropriação de conceitos correlatos ao desenvolvimento do pensamento teórico, que por sua vez, exige outras condições de formação.

Para que o “[...] Trabalho docente avance constantemente na reflexão teórica sobre a sua ação, ideais e limites, o que pressupõe que ele possui autonomia relativa perante os demais trabalhos da sociedade capitalista” (FAVORETO; FIGUEIREDO; ZANARDINI, 2017, p. 987), é imperativo considerar que “a teoria tem consequências”, conforme afirma Moraes (2009). Em relação à educação, “[...] a teoria pode oferecer as bases – racionais e críticas” (MORAES, 2009, p. 587) para estranhar, problematizar e rejeitar tudo o que está visível aos olhos de modo habitual, sincrético, sombrio, rotineiro, com aparência de natural e de espontâneo. Ou seja,

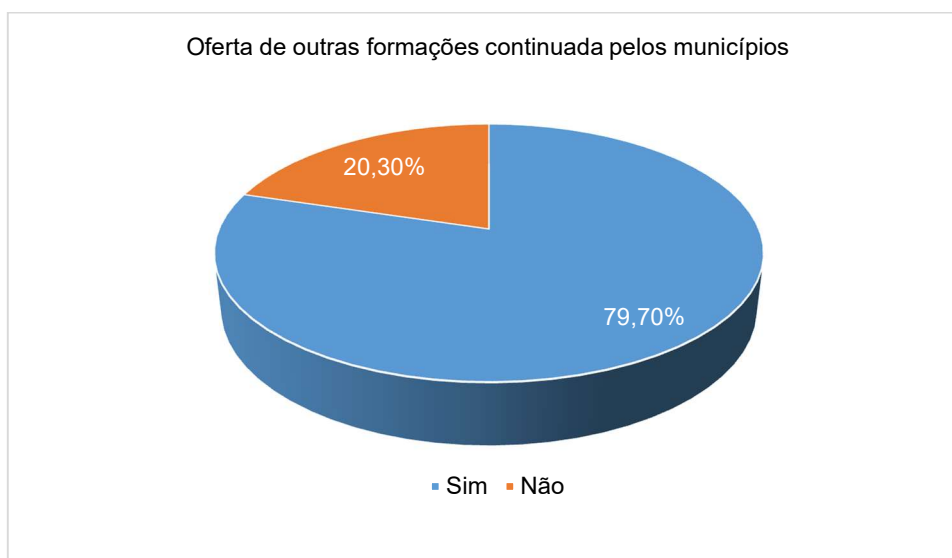
[...] ela pode nos ajudar a desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana (MORAES, 2009, p. 587).

⁹⁸ Os dados sobre a formação inicial dos professores serão apresentados posteriormente no Gráfico 13.

Frente à defesa da teoria, da aquisição dos conhecimentos mais desenvolvidos das diversas áreas, das ciências, das artes, da filosofia, reiteramos a necessidade de a formação continuada disponibilizar instrumentos teóricos ricos em mediações para potencializar o desenvolvimento do pensamento teórico do professor. Ações formativas limitadas à sugestões de atividades prontas, à produção de materiais com reciclados, para suprir a ausência da oferta de jogos e brinquedos, muitas vezes, sustentadas em princípios que “[...] reduzem a atividade de ensino a um amontoado de técnicas e procedimentos de manipulação imediata e pragmática [...] no máximo podem contribuir para o processo de sociabilidade [...]” salientam Lavoura e Martins (2017, p. 535) e, conseqüentemente, adaptar e conformar os sujeitos às condições limitadas do ambiente, com implicações negativas para a formação docente e discente.

Além da participação nos grupos de estudo organizados pelo departamento de educação da AMOP, 79,7%, dos respondentes, afirmou que o município onde atua também oferta outros momentos de formação, conforme preconiza a LDB n. 9.394/1996, e, enquanto 20,3% manifestou a ausência de outras possibilidades de formação no âmbito municipal.

Gráfico 3 – Oferta de outras formações continuada no âmbito dos municípios

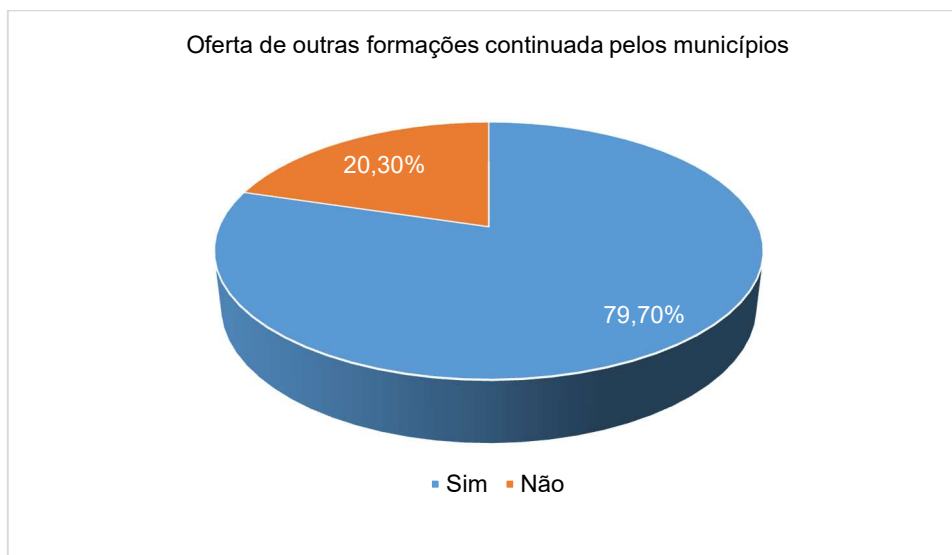


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

Apesar de 85,9%, dos respondentes, asseverar positivamente quanto à previsão de datas no calendário para a formação continuada, ao olharmos para a

carga horária informada por eles, verificamos um percentual de horas incipientes, com atividades pontuais, em sua maioria.

Gráfico 4 – Previsão de datas no calendário letivo para a formação continuada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

Embora 85,9%, dos respondentes, acenou positivamente em relação à existência de previsão de datas em calendário para a formação continuada, a carga horária, exposta na Tabela 2, evidencia momentos espaçados e pontuais.

Tabela 2 – Demonstrativo de tempo de formação continuada previsto em calendário nos municípios de origem dos cursistas

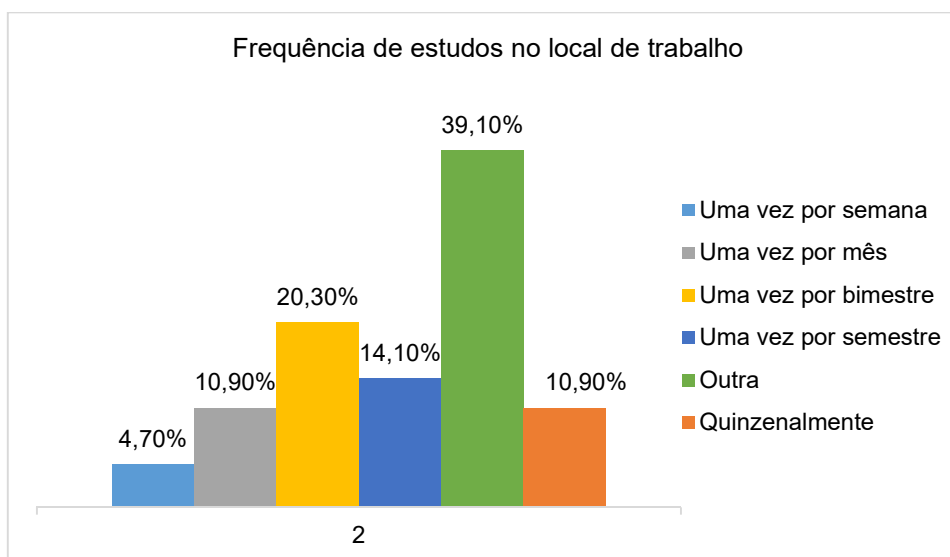
Carga horária definida em calendário	Quantidade de respondentes
Sem definição	9
Semanal/quinzenal	1
1 encontro por bimestre	3
2 encontros por ano	3
3 encontros por ano	2
Entre 8 e 16 h/a	8
Entre 20 e 40h/a	4
40 h/a	21
Acima de 40h/a	7
Não especificaram carga horária	7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

Na Tabela 2, em sua maioria, é possível observar a presença de poucos dias previstos em calendário para a formação continuada. Isso evidencia que, apesar da existência de um Currículo Básico único para a Escola Pública Municipal da Região

Oeste, ainda se faz necessário avançar em relação às políticas municipais, inclusive, para garantir condições adequadas e coletivas de estudo.

Gráfico 5 – Frequência de momentos de estudo no local de trabalho



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

Com base nos dados do Gráfico 5, foi possível averiguar que 4,7%, dos respondentes, participou de momentos de estudos semanalmente nas instituições onde trabalha, 10,9% a cada quinze dias, 10,9% uma vez por mês, 20,3% uma vez por bimestre, 14,1% uma vez por semestre e 39,1% marcou a opção outra.

Considerando o maior índice na categoria “Outra”, não temos dados suficientes para analisá-lo, todavia, parece não haver uma rotina de estudos organizada no âmbito das instituições educativas, podendo indicar que os momentos de estudo nos locais de trabalho ocorrem esporadicamente, assim, a hora-atividade não é utilizada como uma possibilidade para a formação continuada. Resumidamente, quase a metade dos professores teve mais de um encontro de estudo por semestre na instituição de ensino, conforme observamos no Gráfico 5.

Certamente não é possível às pessoas que participam das formações, ofertadas pelo departamento de educação da AMOP, organizarem estudos com a mesma carga horária nos municípios, mesmo assim, necessitam estar instrumentalizadas para orientar e acompanhar o trabalho dos docentes nas instituições de Educação Infantil.

Interessava-nos saber quais conteúdos ou temáticas as formações no âmbito municipal contemplaram, quem organizou, a carga horária e o período em que se

efetivaram. Porém, diante da diversidade de respostas, inclusive, algumas genéricas, que não permitiram dimensionar o conteúdo abordado, definimos como critério verificar se as formações contemplaram os pilares do Currículo para as Escolas Públicas Municipais da Região Oeste do Paraná: os fundamentos filosóficos (método para a compreensão e análise crítica da realidade e do sistema educacional brasileiro), os fundamentos psicológicos (como a criança aprende e se desenvolve – desenvolvimento infantil: periodização e a importância do brincar), fundamentos pedagógicos (conteúdos, metodologia e avaliação).

Quanto aos dados coletados via questionários, podemos afirmar que, apesar de genéricos, possibilitaram perceber a presença de empresas de natureza privada adentrando nas instituições educativas e prestando uma formação não sustentada nos fundamentos teóricos e metodológicos preconizados pelo Currículo para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, como, por exemplo: “União faz a vida” pelo Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI), “Programa Educa Juntos⁹⁹”. Por outro lado, observamos, ainda, cursos relacionados ao desenvolvimento infantil, ao movimento, à linguagem, sobre o método materialista histórico-dialético, avaliação, contação de histórias, musicalização, os eixos da Educação Infantil, jogos e método das boquinhos¹⁰⁰, evidenciando conteúdos e abordagens diversas e ecléticas.

Em relação aos organizadores dos cursos de formação nos municípios, averiguamos uma diversidade de ações de diferentes órgãos, conforme pode ser observado a seguir:

⁹⁹ Instituído pelo Decreto Governamental n. 5857, de 05 de outubro de 2020, o Programa Educa Juntos refere-se a uma parceria entre o Governo do Estado do Paraná e as Prefeituras Municipais, por meio da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e das Secretarias Municipais de Educação, objetivando ampliar o suporte técnico e pedagógico aos municípios, promover ações colaborativas na educação, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Uma das metas do Programa Educa Juntos é a oferta de formação continuada aos profissionais de educação das redes municipais de ensino, de modo permanente e constante para aperfeiçoar a prática pedagógica. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/programa_educa_juntos. Acesso em: 12 abr. 2022.

¹⁰⁰ “O Método Fonovisuoarticulatório, carinhosamente apelidado de Método das Boquinhos, utiliza-se, além das estratégias fônicas (fonema/som) e visuais (grafema/letra), as articulatórias (articulema/Boquinhos). Seu desenvolvimento foi alicerçado na Fonoaudiologia, em parceria com a Pedagogia, que o sustenta, sendo indicado para alfabetizar quaisquer crianças e reabilitar os distúrbios da leitura e escrita. Parte das reflexões deste método foi proporcionada pelo contato com o “Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación” (MECE) – “Programa das 900 Escolas”, desenvolvido no Chile desde 1990, indicado pela UNESCO e estendido a outros países. Sua fundamentação encontra-se também nos estudos de diversos autores, entre outros, cujas ideias são resumidas numa percepção holística frente à alfabetização, tendo a visão da linguagem como ponto focal da aprendizagem” (JARDINI; RUIZ, 2011, p. 134). Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/166/avaliacao-dos-cursos-de-capacitacao---me-todo-das-boquinhos-> Acesso em: 12 abr. 2022.

- a) a coordenação da secretaria de educação, ora realiza as formações, ora convida outros profissionais de instituições de ensino ou via AMOP.
- b) a AMOP contrata outros profissionais para trabalhar com todos os professores, traz palestrantes da região ou de outras regiões, alguns muito renomados.
- c) o Núcleo Regional de Foz do Iguaçu.
- d) o SICREDI.
- e) a empresa de apostilamento¹⁰¹.
- f) parcerias do município com empresas.
- g) Sistema Positivo Aprende Brasil.
- h) Programa União Faz a Vida¹⁰².

Conforme estabelece o artigo 33 do Estatuto da AMOP (1996), o departamento de educação também tem como finalidade apoiar os eventos promovidos pelos secretários de educação dos municípios, sugerir nomes de palestrantes e prestar assessorias. Entretanto, apesar das ações desenvolvidas pelo departamento de educação, cuja política tem como centralidade a implementação do Currículo nas práticas pedagógicas, observamos a atuação de órgãos de natureza privada adentrando a esfera educacional pública, corroborando com a tendência nacional ensejada pela política educacional de estabelecer as parcerias público-privada, conforme dados constatados por Freitas (2018), Leher (2016), Seki, Sousa e Evangelista (2017).

Na questão relacionada ao momento em que ocorre a formação continuada, obtivemos as seguintes respostas: na semana pedagógica; semana pedagógica e outros dias no ano; semana pedagógica e bimestralmente; anualmente; semestralmente; bimestral; trimestral; nos momentos de planejamento; semanal e anual; semanal ou quinzenal; no início do ano e por trimestre; início do ano, recesso de julho e capacitação em serviço; a maioria não especificou.

¹⁰¹ Nos municípios que adotam apostilas, as formações são realizadas pelas referidas empresas.

¹⁰² Refere-se a um programa de educação desenvolvido pelo SICREDI com o objetivo de disseminar valores relacionados à cooperação e à cidadania. Disponível em: <https://auniaofazavida.com.br/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Considerando os dados obtidos e expostos até o momento, destacamos a necessidade de problematizarmos alguns aspectos, tendo em vista os obstáculos e os desafios a serem enfrentados.

Um aspecto importante refere-se à concepção de formação continuada presente nos documentos mandatários, sua forma, os conteúdos ofertados e as orientações das empresas prestadoras de serviços educacionais.

Para Mézsáros (2008, p. 12), a educação como um processo de criação, de possibilidades, cuja centralidade seja a formação humana para a coletividade com vistas à superação dos obstáculos da realidade objetiva, “[..] deve ser sempre continuada”, ou permanente, caso contrário, não é educação. O autor húngaro, apresenta uma compreensão de formação continuada diferente daquela preconizada pelos documentos do BM, nominadas, inclusive, como educação ao longo da vida. A defesa dos documentos mandatários tira a centralidade dos conteúdos de natureza filosófica, científica, artística para a formação humana, em prol dos saberes e experiências do cotidiano, do aprender a fazer, a ser, a conviver, no arcabouço das competências e habilidades.

Evangelista e Shiroma (2007) enfatizam que, no contexto da globalização, a primazia pela recomposição e manutenção do modo de produção capitalista, ancorado sob a égide do capital financeiro, exige uma nova configuração das forças produtivas e exclui milhares de pessoas do mercado de trabalho; novas estratégias estão em jogo, com novos contornos para a esfera educacional, principalmente para as reformas voltadas à formação de professores. As autoras colocam em evidência o fato de que, para os organismos internacionais, o desenvolvimento humano ocupa a centralidade, com repercussões para a educação, ora concebida como a principal protagonista, mas com a particularidade de ocorrer ao longo da vida¹⁰³ ou por meio de formação contínua. Todavia, o desenvolvimento humano defendido pelos organismos internacionais, respalda-se na Teoria do Capital Humano, cujo objetivo é capacitar o indivíduo para adequar-se às demandas do mercado: adaptável, flexível, solidário, empreendedor, resiliente e com competências socioemocionais.

No referido contexto, a preocupação com a formação docente, em nível mundial, vincula-se às mudanças no mundo do trabalho que exige outras demandas

¹⁰³ Aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida, expressa por Delors (1998), é a concepção norteadora dos documentos da política educacional brasileira, direcionada a uma formação para adaptação harmônica, obediente e de aceitação passiva ao sistema vigente.

e novas condições para atender aos princípios econômicos (GATTI, 2008). Por essa razão, ganha força o discurso da necessidade de reformar a educação escolar (FREITAS, 2011) por meio de políticas educacionais reestruturando Currículos, a fim de capacitar os professores incumbidos de formar as gerações futuras, sendo a Educação Infantil um campo fértil para desenvolver as capacidades necessárias para o indivíduo do século XXI.

Miguel e Vieira (2008), bem como Decker (2015) apontam que o BM orienta e enfatiza o *modus operandi* da formação docente sob a lógica continuada e em serviço. Com isso, a sala de aula é entendida como *lócus* de treinamento e a prática, o saber fazer, considerada como suficiente. Essa perspectiva encontra respaldo nos discursos acerca do caráter meramente teórico dos cursos de formação, desvinculados da prática pedagógica. Importa reconhecer, nesse argumento, uma concepção fragmentada de teoria e prática, correlato a um ideário focado na oferta de cursos organizados para “[...] ensinar” técnicas e instrumentos que tenham alguma utilidade para a prática cotidiana. Ao prescindir “[...] do aprofundamento e da reflexão teórica sobre os fundamentos epistemológicos da formação e da historicidade humana, da sua constituição político-econômica social” (DECKER, 2015, p. 215), desloca-se a base formativa da universidade para a prática de sala de aula, sem articular com a teoria que a sustenta, tendo como referência exemplos de experiências, ditas como “exitosas”, reproduzidas mecanicamente e descoladas das determinações da prática social. Nas palavras de Moraes (2001), é o recuo da teoria.

Em contraposição ao ideário posto, Mészáros (2008; 2011) advoga a favor da organização de práticas educativas para libertar o homem das amarras alienantes do capitalismo e o capacitar para as funções de agente político, com potencialidade para pensar, analisar, agir e lutar pela transformação do atual modelo político e econômico. A tomada de consciência em relação à sociedade, à necessidade de engajamento e da luta coletiva para vislumbrar outras possibilidades de organização social e de produção da vida, requer determinado tipo de formação e de conteúdo.

Justamente por isso, formações pontuais e aligeiradas não coadunam com a concepção de formação continuada preconizada pelo pesquisador húngaro, tampouco com a que defendemos.

Conforme delineamos nesta subseção, o departamento de educação da AMOP vem articulando uma política de formação continuada, de modo mais direcionado e específico a partir da publicação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal

da Região Oeste do Paraná. Por meio de diversas fontes utilizadas para coletar os dados e a sistematização organizada, procuramos aproximar-nos de um percurso de análise que não nos distanciasse das condições objetivas, a fim de compreender o fenômeno para além da sua aparência imediata. Defendemos a compreensão dos fenômenos no movimento das condições materiais de sua produção, nas interações e nas contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Dessa relação, derivam as condições concretas e decisivas para a formação humana, do trabalhador e do docente, visto que, na materialidade do trabalho precarizado, também, forma-se o profissional da educação.

No decorrer da pesquisa empírica e documental, identificamos como principal desafio mobilizador para a formação continuada ofertada pelo departamento de educação da AMOP, a implementação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, cujos princípios teóricos assentam-se na perspectiva de que o acesso aos conhecimentos mais elaborados, das diversas áreas, constituem os aspectos fundantes para a compreensão da realidade e para potencializar o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Na trajetória de exposição e análise dos dados, verificamos que as ações formativas articuladas pelo departamento de educação para os professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental estruturam-se por meio de dois encaminhamentos: a) seminários, geralmente um no início do ano letivo e outro no segundo semestre, com carga horária de oito horas cada um, com a participação de seiscentas pessoas em média, representantes dos municípios; b) os grupos de estudo específicos, também envolvendo representantes das equipes de ensino ou professores atuantes em turmas de Educação Infantil, sendo encontros organizados e distribuídos no decorrer do ano letivo, com uma carga horária de quarenta horas em média, para estudar temáticas oriundas de um levantamento prévio, as quais serão abordadas na terceira categoria, mais adiante.

A operacionalização dos grupos de estudo e seminários, bem como a definição da quantidade de participantes e a carga horária, condicionam-se ao repasse de recursos financeiros, pois os municípios pagam a inscrição para os representantes da sua rede. Ou seja, o departamento de educação elabora um plano de trabalho, submete-o aos secretários municipais de educação, após aprovação, os municípios definem o número de participantes e repassam o valor para custear as despesas

relacionadas a: aluguel do espaço físico, pagamentos dos docentes dos cursos, materiais necessários, lanche e outras despesas básicas.

As formações ocorrem no município sede da AMOP, na cidade de Cascavel, e os inscritos necessitam se deslocar para participar, fator que ocasiona rotatividade, várias desistências e descontinuidade nas frequências. Precisamente, não consideramos o fator distância como o impulsionador da rotatividade, mas as condições como, por exemplo, a falta de profissionais para substituir o representante que participará dos cursos, a falta de transporte e outras questões de ordem prática.

Considerando ainda a participação por representatividade, sob a incumbência de organizar a devolutiva ou o repasse para os colegas do município onde atuam, verificamos que, 84% dos respondentes, apesar das dificuldades elencadas, sendo o fator tempo o principal limitador, conseguiu organizar momentos para socializar os conhecimentos apreendidos, bem como os materiais estudados e produzidos.

Os respondentes sublinharam alguns desafios que permeiam a formação articulada pelo departamento de educação da AMOP: o número insuficiente de vagas para atender a demanda da Educação Infantil, a rotatividade e a descontinuidade nas participações justificadas pelas trocas de funções, falta de docentes para suprir a saída de professores da instituição (não há profissionais para substituir), carga horária dos cursos insuficiente, dificuldades para articular teoria e prática e a precariedade da formação inicial.

Além da participação nos cursos articulados pelo departamento de educação, 85,9% dos municípios, oferece formação continuada para os seus professores. Apesar de essas formações estarem previstas em calendário, a maioria caracteriza-se como ações pontuais, com poucos dias durante o ano, limitando-se à semana pedagógica e de planejamento.

Tanto os Relatórios (AMOP, 2010b, 2011a, 2012a, 2012b, 2013a, 2014b, 2015a, 2015b, 2016a, 2017) quanto as Entrevistas, apontam a compreensão dos fundamentos teóricos e do método materialista histórico-dialético, como uma das fragilidades para a efetivação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná. É notório que o domínio dos fundamentos teóricos é imprescindível, entretanto, compreendê-los desvinculados das condições objetivas do trabalho docente, reforça a ideologia hegemônica de culpabilização dos sujeitos. Por suposto, para além do atendimento às exigências legais, é relevante pensarmos como organizar as formações, a fim de se constituírem em necessidade de estudo para

mobilizar e potencializar o desenvolvimento do docente. Considerando os dados locais e nacionais, acerca da formação inicial realizada majoritariamente em instituições de ensino superior privada e a distância, com poucas ou nenhuma possibilidade de contato do acadêmico com a pesquisa e a extensão, pilares importantes para o processo formativo, problematizamos dois elementos para este momento.

Um aspecto corresponde à forma de organização da oferta de formação. Na perspectiva de Gatti (2008), cursos esporádicos, palestras pontuais, minicursos ou oficinas fragmentadas, focalizadas no fazer pedagógico, pouco contribuem para favorecer o aprimoramento profissional e potencializar uma formação humanizadora e emancipadora (CHAVES, 2014; SAITO; OLIVEIRA, 2018).

Outro fator relevante corresponde à análise sobre como os processos formativos têm se efetivado, se contemplam conteúdos capazes de assegurar “[...] reflexões que mobilizem o educador para analisar a dinâmica da vida dos homens e sua dinâmica de trabalho [...] em prol de uma educação capaz de favorecer a promoção das crianças para além de sua realidade imediata [...]” (CHAVES, 2014, p. 121).

O mercado educacional (FREITAS, 2012; 2018) tem propalado uma diversidade de ofertas de cursos sob o *slogan* de aprimorar a formação para o desenvolvimento de práticas exitosas (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017), articuladas ao viés das competências necessárias para ser um profissional eficaz, em acordo aos postulados da sociedade do século XXI (DELORS, 1998). Nesse ínterim, propagam-se cursos de diversas naturezas, visto que o conceito de formação continuada tem uma amplitude, possibilitando envolver desde cursos de extensão, especialização, oficinas, seminários, congressos, entre outros. Se, por um lado, constata-se a quantidade de proposições e ofertas, de outro lado, engendra-se analisar a qualidade dessas propostas, bem como suas perspectivas de formação, pois mesmo implicitamente, apresentam uma intencionalidade a ser desvelada.

No entendimento de Favoretto, Figueiredo e Zanardini (2017), o conhecimento científico, produzido e acumulado pelas gerações, constitui o artefato principal do trabalho docente. Essa assertiva demanda uma análise dos aspectos fundantes do conhecimento escolar, suas condições objetivas e, também, subjetivas, a fim de desencadear possibilidades para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica para além da cisão entre teoria e prática. Na especificidade que o caracteriza,

[...] o Trabalho Docente não se restringe a uma atitude automatizada, mas lhe permite margem de autonomia, envolvendo um conjunto de ações inter-relacionadas, com finalidades imediatas e, também, com intencionalidades sociais, ao passo que se orienta teleologicamente para atingir determinados fins. O Trabalho Docente é uma atividade que exige conhecimentos amplos sobre sua ação, envolvendo conteúdos de várias áreas do conhecimento, tais como: o conteúdo da disciplina, o desenvolvimento humano, a didática, a sociedade, etc. Esse trabalho exige planejamento e um constante refletir sobre os conteúdos e processos de ensino e de aprendizagem. Isto pressupõe uma prévia ideia da ação antes de sua efetivação, de modo a verificar os elementos teóricos e estruturantes do conhecimento, verificando as condições subjetivas e objetivas do processo de ensino e de aprendizagem (FAVORETTO; FIGUEIREDO; ZANARDINI, 2017, p. 985).

Para as autoras, tarefas repetitivas, mecânicas e descontextualizadas descaracterizam a essência do trabalho docente, pois esse trabalho envolve uma atividade que perpassa pela análise teórica. Apesar da relativa autonomia do trabalho docente, as autoras destacam a possibilidade de estabelecer as relações necessárias entre os conteúdos componentes do Currículo escolar, as condições para a materialização do ensino, o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos discentes, os interesses sociais e as finalidades da educação.

De posse dos fundamentos teóricos para direcionar a elaboração da quarta seção desta tese, anunciamos a premência de conteúdos com a finalidade de suscitar a “[...] reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados” (CHAVES, 2014, p. 129) com vistas a uma educação potencialmente humanizadora.

Quando nos referimos às necessidades e motivos como geradores de uma formação não limitada ao universo da empiria, os compreendemos como demandas a serem pensadas em prol de um projeto de formação docente, cujas particularidades da organização do trabalho pedagógico, especialmente na Educação Infantil, sejam contempladas.

Nesse processo, conhecer quem são os sujeitos, seu perfil formativo, condições de formação e de trabalho é essencial para compreender elementos da subjetividade e objetividade daqueles a quem se destina a formação continuada oferecida pela AMOP, elementos que foram objeto de nossa investigação e serão contemplados na próxima subseção.

4.5.2 Perfil, formação e condições de trabalho dos participantes dos cursos de formação

Sob os princípios explicativos da concepção de desenvolvimento humano, abordados na terceira seção desta tese, compreendemos o profissional da educação como um sujeito concreto, constituído nas relações estabelecidas na sociedade onde vive e produz a sua vida (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2001; MARX, 2004). Com a finalidade de conhecer e caracterizar o perfil, a formação, as condições de formação e de trabalho dos sujeitos participantes dos grupos de estudo ofertados pelo departamento de educação da AMOP, no período de 2010 a 2017, apresentamos as informações coletadas via questionário que contemplaram tais aspectos.

A forma de exposição dos dados da pesquisa de campo, também deve ser uma preocupação do pesquisador. Em virtude disso, as informações dos sessenta e quatro respondentes (mais de 50% de retorno dos questionários), em sua maioria, estão organizadas em gráficos, tabelas e quadros, conforme pode ser constatado na sequência.

Segundo consta na Tabela 3, 96,9%, dos respondentes, é do gênero feminino, ratificando os dados aferidos por outros pesquisadores, como Carvalho (2018), por exemplo, de que a docência, sobretudo na Educação Infantil, tem se constituído historicamente como uma atividade majoritariamente feminina.

Tabela 3 – Percentual de professores de acordo com o gênero

Gênero	2009/CEB	2013/CEB	2017/CEB	2020/CEB	Respondentes da pesquisa
Feminino	96,8%	96,9%	96,6%	96,4%	96,9%
Masculino	3,2%	3,1%	3,4%	3,6%	3,1%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos dados coletados no Censo da Educação Básica (CEB) (CARVALHO, 2018, p. 18) e nos dados dos respondentes da pesquisa de campo via questionário.

Visualizamos que os dados locais, sintetizados na última coluna da Tabela 3, aproximam-se do panorama nacional exposto pelo Censo da Educação Básica (CEB) de 2009, 2013, 2017 e 2020.

A tendência predominante na sociedade brasileira perpassa pelo ideário da mulher professora, meiga, doce e acolhedora, como se a docência fosse uma característica feminina.

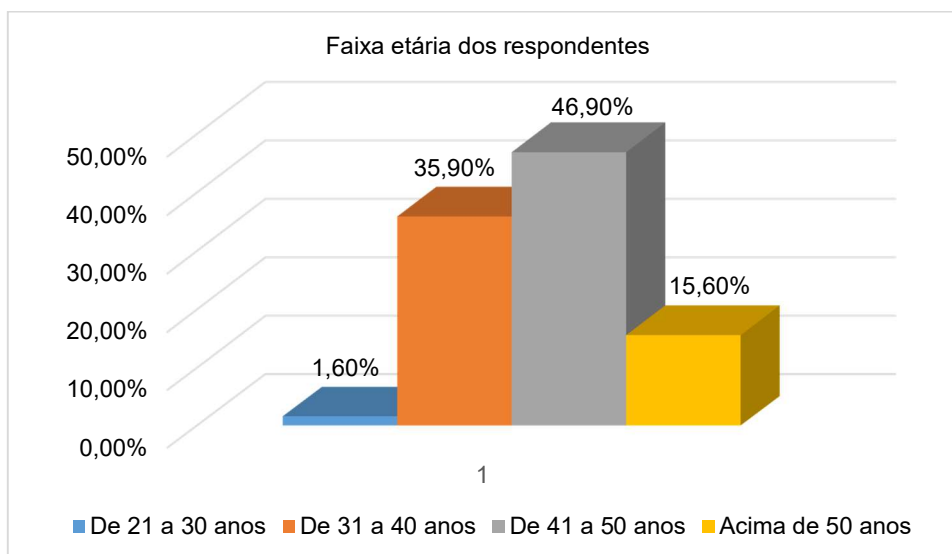
A compreensão do processo de feminização da profissão docente, na perspectiva histórica, demanda colocar-se na contramão das vertentes, poderosamente disseminadas, de que se trata de uma profissão com um caráter de dom, de missão, de destino, concernentes às características específicas do ser mulher, entendidas como essencialmente naturais.

Os estudos de Arce (2001), sobre o profissional atuante na Educação Infantil, demonstraram ao longo da história, aliás durante décadas, que o ideário de trabalho com as crianças pequenas dependia muito mais de características consideradas naturais, inerentes à condição da mulher, do que da necessidade de formação profissional.

Almeida (2006) apresenta a trajetória histórica do processo de feminização do magistério no decorrer do século XX, estabelecendo relações com os aspectos sociais, políticos e educacionais dos agentes envolvidos. Além da influência católica, no processo de reconfiguração da sociedade brasileira, o foco na instrução era expressivo, pois concebia-se a escola como o local para educar e moralizar as novas gerações. Aliada a essa crença, proliferou-se a ideia de que as mãos femininas teriam a incumbência de guiar a infância e moralizar os costumes. Assim, constituiu-se a ideia da mulher-mãe-professora, possuidora de capacidades naturais para traçar destinos e acalentar esperanças. Suas bases teóricas encontravam-se alicerçadas nos preceitos da igreja católica, a qual definia valores, visões de mundo e padrões de comportamento.

Em relação à idade dos respondentes, tivemos o seguinte panorama que pode ser visualizado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Faixa etária dos respondentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários.

Observamos apenas 1,6%, dos respondentes, na faixa etária entre 21 e 30 anos; 36,9% entre 31 e 40 anos; 46,9% de 41 a 50 anos e 15,6% acima de 51 anos. Relembramos o foco da pesquisa de campo nos sujeitos que participaram de cursos no período de 2010 a 2017. Sendo assim, verificamos que, 37,5%, dos respondentes, possui até 40 anos, e o maior percentual apresenta-se na faixa etária superior a 41 anos.

Um número expressivo de respondentes, 70,3%, informou utilizar carro próprio para deslocar-se até o trabalho, pois residem a certa distância do campo laboral; 17,2%, costuma ir a pé, e 12,5%, declarou utilizar outra alternativa, como transporte coletivo, moto, bicicleta ou carona. De certo modo, os profissionais participantes dos grupos de estudo são pessoas com mais tempo de atuação (conforme está demonstrado na Tabela 4, adiante), muitos ocupando funções gratificadas e com condições de vida mais consolidada.

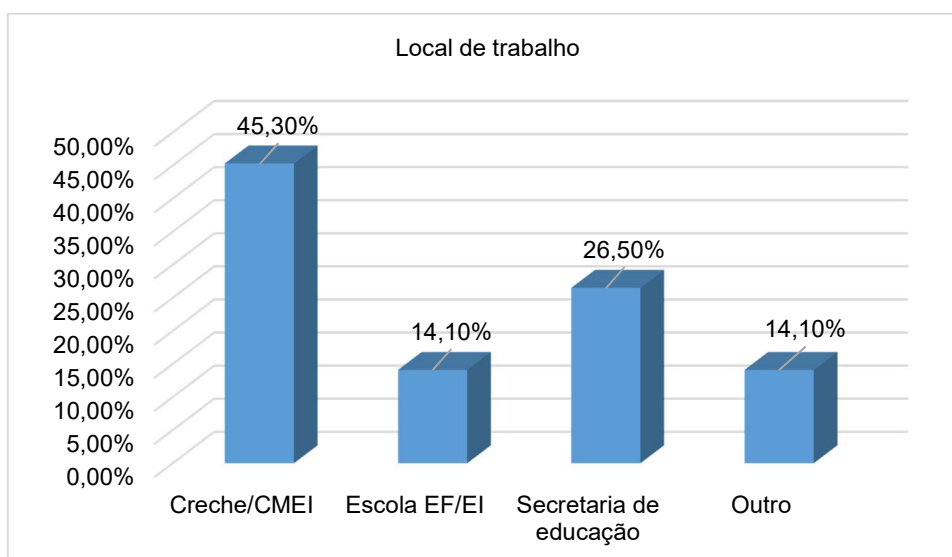
É relevante frisar que, na região Oeste do Paraná, prevalece a quantidade de municípios pequenos. Vinte e oito municípios possuem uma população inferior a dez mil habitantes, quatorze com uma população entre dez e vinte mil, nove entre vinte e trinta mil e apenas três com mais de cem mil pessoas. Em municípios pequenos é comum o deslocamento a pé, pelos habitantes, para a realização de várias atividades, dentre elas, o trabalho.

Alguns desses municípios têm apenas um centro de Educação Infantil, ou apenas uma escola municipal para atender as crianças de 4 e 5 anos e para ofertar

os anos iniciais do Ensino Fundamental. Como exemplo, citamos o município de Santa Lucia; possui apenas uma escola e, até o momento, não atende crianças em idade de creche. Há ainda onze municípios com apenas duas escolas, nove municípios com três instituições educativas e os demais acima de quatro.

Quanto ao local de trabalho, 45,3%, dos respondentes, afirmou atuar em creches/centros de Educação Infantil, 14,1% em escolas, todavia, com o primeiro segmento da Educação Básica, 26,6% em secretarias de educação e 14,1% em outros setores, que não conseguimos averiguar quais seriam.

Gráfico 7 – Local de trabalho dos respondentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

Conforme o Gráfico 7, 59,4%, dos respondentes que participou das formações, atua na Educação Infantil, sendo 45,3% profissionais de creches/centros de Educação Infantil e, 14,1%, trabalha em escolas, mas com o primeiro segmento da Educação Básica. Um pouco mais de um quarto dos participantes, ou seja, 26,6% é representante das secretarias de educação.

Outra informação relevante diz respeito à experiência profissional na educação e, de modo mais específico, na Educação Infantil, conforme podemos observar na Tabela 4.

Tabela 4 – Tempo de atuação na educação e na Educação Infantil

Tempo de atuação na educação	Percentual	Tempo de atuação na Educação Infantil	Percentual
Até 5 anos	0%	Até 5 anos	12,7%
De 6 a 10 anos	21,9%	De 6 a 10 anos	30,2%
De 11 a 15 anos	23,4%	De 11 a 15 anos	30,2%
De 16 a 20 anos	17,2%	De 16 a 20 anos	15,9%
De 21 a 25 anos	15,6%	De 21 a 25 anos	1,55%
Acima de 26 anos	21,9%	Acima de 26 anos	7,9%
Não respondeu	0%	Não respondeu	1,55%

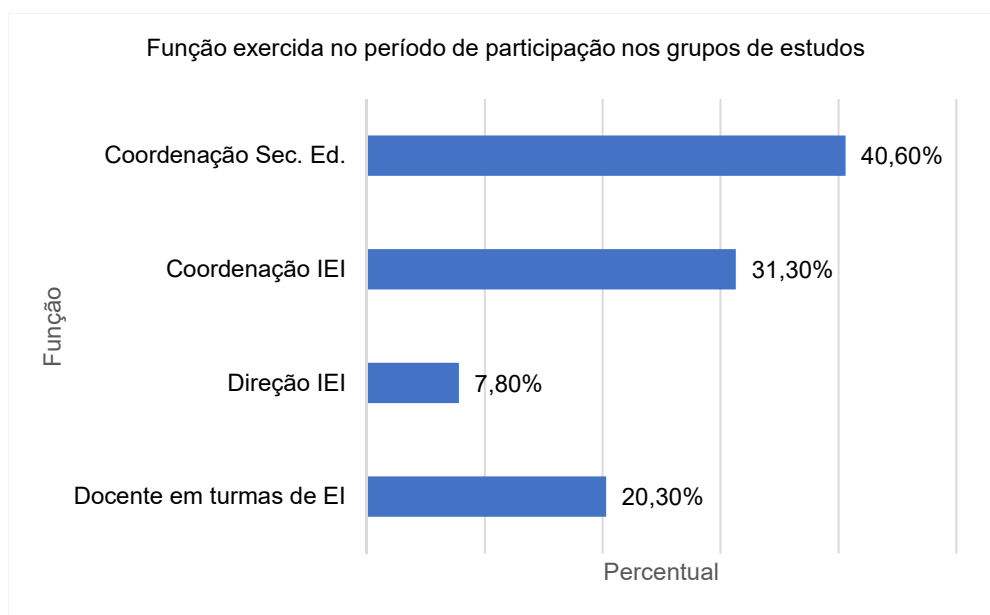
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

Em relação ao tempo de trabalho na educação, observamos a prevalência de profissionais com uma expressiva experiência na área, sendo possível constatar apenas um quinto dos respondentes, ou seja, 20%, possuindo entre seis e dez anos de atuação, e os demais, acima disso.

Quanto à atuação na Educação Infantil, 60%, dos respondentes, possui um percentual de experiência entre seis e quinze anos e, há poucos professores, basicamente 9%, atuantes há mais de vinte e um anos.

Conforme apresentado no Gráfico 8, quando participaram dos grupos de estudo, quase 60%, dos respondentes, desempenhava atividades nas escolas e ou CMEI: 20,3% na docência em turmas de Educação Infantil, 31,3% atuando na coordenação pedagógica e 7,8% na função de direção de instituição de Educação Infantil. Os demais, 40,6%, dos respondentes, atuavam nas secretarias de educação.

Gráfico 8 – Função exercida pelos respondentes no período de participação nos grupos de estudo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários.

Referente à função exercida no período de participação nos grupos de estudos em Educação Infantil, organizados pelo departamento de educação da AMOP, 20,3%, dos respondentes, atuava como docente em turmas da primeira etapa da Educação Básica. Os demais, 79,7%, ocupava funções pedagógicas ou de direção, na secretaria de educação ou nas instituições educativas. O Gráfico 8 permite constatar 59,4%, dos respondentes, desempenhando atividades nas instituições de ensino, demonstrando, de fato, a inclusão dos profissionais das instituições escolares nas formações. Contudo, ainda é possível verificar a prevalência da participação de professores em funções de gestão (diretor, coordenador) e, de modo incipiente, daqueles que trabalham diretamente com as crianças. Conforme relatado pela E1, alguns municípios possuem dificuldades para retirar o professor da instituição para participar das formações, pois não há profissionais para substituí-lo, revelando a existência de outros aspectos para avançar, que não se limitam à compreensão da base teórica.

Quanto à luta histórica para garantir a formação em nível superior também para os profissionais da Educação Infantil, retomamos o Parecer CNE/CEB n. 9/2009, o qual aborda a valorização profissional envolvendo a articulação de três aspectos fundamentais: carreira, jornada e piso salarial.

Conforme preconizado no artigo 67 da LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), é de competência dos sistemas de ensino promover e organizar estratégias de valorização

dos profissionais da educação, de modo a assegurar-lhes as condições estabelecidas pelos estatutos e planos de carreira elaborados de acordo com o proposto pela Lei n. 11.738 (BRASIL, 2008) e a Resolução n. 5, de 03 de agosto de 2010 (BRASIL, 2010) que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica (BRASIL, 2009). A valorização perpassa por condições adequadas de trabalho, progressão por titulação, habilitação e avaliação do desempenho, período de estudos, planejamento e avaliação garantidos na carga horária de trabalho, aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial e ingresso na profissão exclusivamente por concurso público.

O artigo 67 da LDB, em seu inciso primeiro, estabelece a inserção na carreira profissional do magistério via concurso público de provas e títulos. Nesse quesito, 96,9%, dos respondentes, é concursado, todavia, mesmo com um baixo percentual, ainda permanece a prática de ingresso na docência por outros meios. Além disso, é pertinente ressaltar a interferência da Emenda Constitucional n. 95, conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, ao instituir o novo regime fiscal por vinte anos, dificultando a realização de novas contratações por concurso público e comprometendo a efetivação das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, inclusive em relação à carreira e à valorização docente.

Apesar do prazo estabelecido na meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), para os entes federados elaborarem e assegurarem os Planos de Carreira dos Profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior Público, tendo como referência o piso salarial nacional (definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal) (BRASIL, 2014), ainda constatamos situações de descumprimento, conforme dados dos respondentes. Essa informação se confirma pelo fato de 7,8%, dos respondentes, afirmar que o município onde trabalha não instituiu o Plano de Carreira até o momento.

Ao observarmos a jornada de trabalho dos respondentes, avistamos 76,6% trabalhando quarenta horas semanais, ou seja, dois terços dos profissionais com jornada dupla. Enquanto para atuar no Ensino Fundamental os concursos estabelecem uma carga horária de vinte horas por padrão, para a Educação Infantil, geralmente, define-se por quarenta horas, sendo, em poucos casos, trinta horas. O fato de a maioria dos respondentes encontrar-se lotada na mesma instituição, sem dúvida demonstra um avanço, pois atende o preconizado pelas diretrizes, e favorece a organização das atividades exigidas por uma jornada escolar dupla. Mas ainda

necessitamos considerar as atividades domésticas, em grande parte das famílias, como funções de responsabilidade feminina, sobretudo se nos atentarmos para a faixa salarial dos respondentes, que praticamente inviabiliza a possibilidade de contratar um profissional para auxiliar nas atividades do âmbito familiar

Tabela 5 – Jornada de trabalho

Carga horária semanal	Percentual
20h por semana	10,9%
30h por semana	3,12%
40h semanais na mesma instituição	71,9%
40h por semana em duas instituições	4,7%
Mais de 40h por semana	3,12%
Outro	6,25%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

A jornada de trabalho da maioria dos profissionais, 71,9%, é de 40 horas semanais, na mesma instituição, 10,9% com vinte horas, poucos com trintas horas semanais, e quarenta horas em duas instituições.

A Resolução n. 5, de 03 de agosto de 2010 (BRASIL, 2010b) ao fixar as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica, em seu artigo 4^o¹⁰⁴, define a jornada de trabalho preferencialmente de, no máximo, quarenta horas semanais para os profissionais da Educação Básica, com incentivo à dedicação exclusiva em um único local de trabalho.

Destacamos, ainda, dois incisos do artigo 67 da LDB: o segundo dispõe sobre a continuidade dos estudos, incluindo a possibilidade de o profissional da educação obter uma licença com remuneração para o seu aperfeiçoamento, e o quinto aborda a reserva de períodos ou momentos, inclusos na carga horária docente, para estudar, planejar e realizar atividades envolvendo a avaliação.

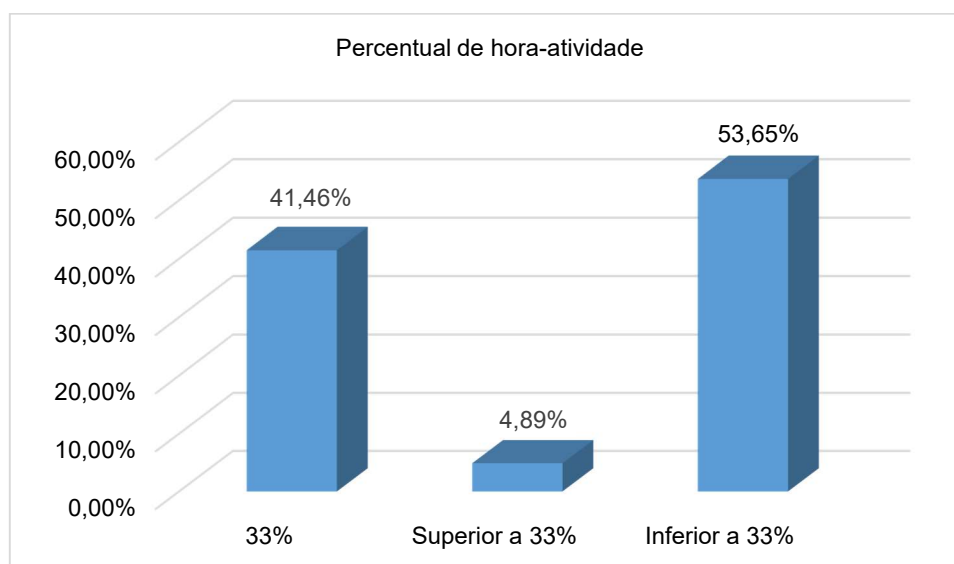
O direito à hora-atividade foi uma conquista homologada pela Lei n. 11.738/2008, entretanto ainda há municípios que não se organizaram para atender as proposições dos dispositivos legais. De acordo com a LDB n. 9.394/1996, a jornada de trabalho deve ser organizada de modo a contemplar momentos dedicados ao

¹⁰⁴ Todos os entes federados devem instituir planos de carreira para os profissionais da educação a que se refere o inciso III do artigo 61 da Lei n. 9.394/96, que atuem nas escolas e órgãos da rede de Educação Básica, incluindo todas as suas modalidades e, no que couber, aos demais trabalhadores da educação, conforme disposto no parágrafo único do artigo 2º desta Resolução.

atendimento de alunos, para estudo, planejamento e avaliação, sendo a hora-atividade uma das condições importantes, embora não suficiente para atender aos princípios da qualidade do ensino.

Dos respondentes desta pesquisa, 64,07% afirmou ter a hora-atividade contemplada em sua jornada de trabalho, 10,93% acenou negativamente e 25% não a possui, pois ocupa funções de coordenação na secretaria de educação, em escolas ou CMEIs ou cargo de direção. Ao referir-se à carga horária efetivamente destinada à hora-atividade, averiguamos as seguintes informações:

Gráfico 9 – Carga horária destinada à hora-atividade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

Das respostas afirmativas sobre o direito à hora-atividade, 41,46%, tem a garantia de destinar um terço de sua carga horária para isso; 4,89%, assegurou ter um percentual superior ao estabelecido pela legislação e 53,65%, ainda não alcançou o patamar mínimo de horas definido pelo ordenamento legal. Ou seja, apesar do amparo legal, a materialização da carga horária ainda não é uma realidade para todos os municípios da região Oeste do Paraná, reforçando os dados do cenário brasileiro. O não cumprimento do direito a um terço da jornada para a hora-atividade repercute sobre as condições de trabalho docente, pois, ao não ter o tempo necessário para planejamento, avaliações, atendimento aos pais e estudos, o docente precisará comprometer parte da sua jornada extraescolar para cumprir demandas da docência. Isso revela que a hora-atividade, resultado de intensas lutas históricas, ainda precisa consolidar-se; a luta ainda não acabou e a sua conquista, na integralidade, necessita

fortalecer-se no âmbito da gestão pública, sobretudo porque vivemos sob as artimanhas da sociedade capitalista e não vislumbra o mesmo patamar de conquistas e de desenvolvimento para todos. Face a um discurso de inviabilidade econômica, ao não cumprir com o percentual da hora-atividade, do piso salarial, na oferta de materiais didáticos e pedagógicos coerentes às necessidades da profissão, muitos municípios comprometem o reconhecimento, a valorização do profissional da educação e a qualidade da oferta educacional (FURTADO; AGUIAR, 2019).

A Resolução n. 5 (BRASIL, 2010b), ao fixar as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração, no artigo 5º orienta sobre a necessidade de:

XIV – assegurar, no próprio sistema ou em colaboração com os demais sistemas de ensino, a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada para aperfeiçoamento profissional, inclusive em pós-graduação;

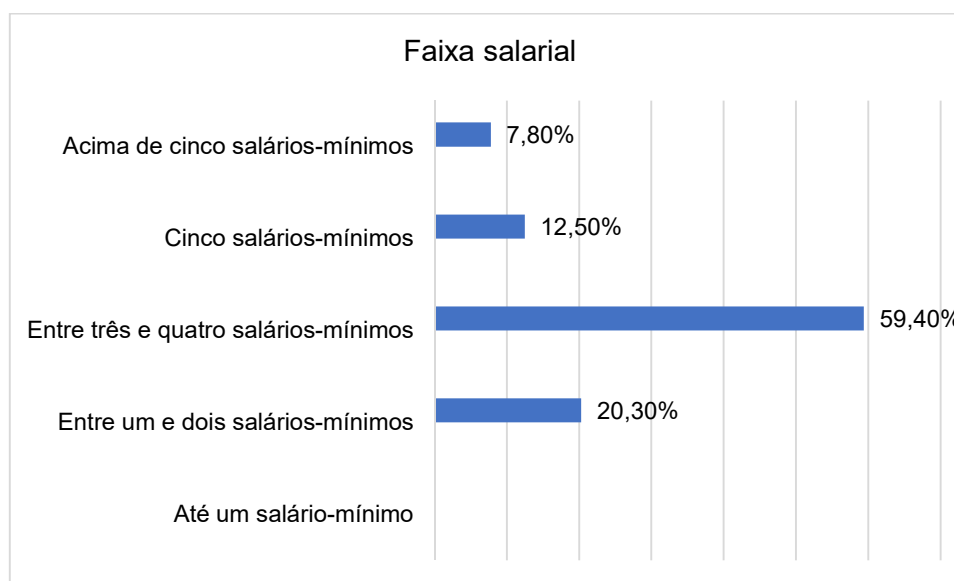
XV – promover, preferencialmente em colaboração com outros sistemas de ensino, a universalização das exigências mínimas de formação para o exercício da profissão dos profissionais da Educação Básica de que trata a presente Resolução;

XVI – instituir mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada dos profissionais de que trata a presente Resolução, de modo a promover a qualificação;

XVII – instituir mecanismos que possibilitem a formação continuada no local e no horário de trabalho para os profissionais de que trata a presente Resolução, por meio de convênios, preferencialmente realizados com instituições públicas de ensino e, quando privadas, apenas com aquelas de reconhecido padrão de qualidade (BRASIL, 2010b, p. 3).

Em relação à política de valorização, o salário estabelecido para os profissionais da educação, tem sido motivo de lutas históricas na sociedade brasileira. O acesso às condições materiais, à fruição dos bens produzidos pela humanidade, seja por meio da arte, da música, do teatro, bons livros, viagens, passeios, cinema, revistas, tecnologias, internet, lazer e atividade física, influenciam e impactam diretamente na qualidade de vida dos trabalhadores, e de forma específica, na qualidade do trabalho docente, pois a escola é a instituição com a incumbência de socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade. Novamente, a falta de acesso impacta negativamente na qualidade de vida e nas condições do trabalho docente. No Gráfico 10, visualizamos os dados sobre a faixa salarial dos respondentes.

Gráfico 10 – Faixa salarial dos respondentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

O Gráfico 10 apresenta dados sobre a faixa salarial dos professores. Aproximadamente 60%, dos participantes, tem uma remuneração entre três e quatro salários-mínimos mensais, 12,5% recebe cinco salários, 7,8% acima de cinco salários e 20,3% entre um e dois salários-mínimos.

Embora a Lei do Piso nacional estabeleça o valor mínimo, e no inciso IV, do artigo 4º, prima pelo “[...] reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da Educação Básica pública e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante” (BRASIL, 2010, p. 2), constatamos o quão distantes estamos de tal ideal.

Por meio das entrevistas e dos questionários da pesquisa, averiguamos a ausência de planos de carreiras em alguns municípios da região. Dado também comprovado no Relatório do terceiro ciclo de monitoramento das metas do PNE de 2020 (INEP, 2020). A E1, ao ser questionada sobre as possibilidades de o departamento de educação articular discussões e estudos quanto às condições de carreira, trabalho e salário, corrobora com a afirmativa relacionada aos limites impostos pelo repasse de verbas do FUNDEB, os quais não se alteraram em decorrência da implantação de um Currículo regional.

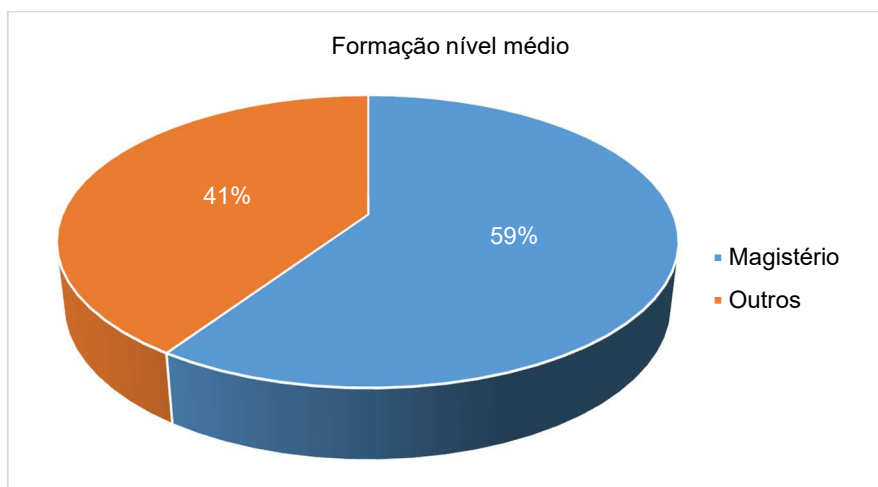
Conforme consta no Parecer CNE/CEB n. 18/2012¹⁰⁵, o

[...] piso salarial profissional nacional é uma luta histórica dos educadores brasileiros. A primeira referência a um piso salarial nacional data de 1822, registrada em portaria imperial. O piso chegou a ser promulgado em 1827, mas não foi implementado. Nesses quase dois séculos, a luta pelo piso salarial nacional do magistério nunca cessou (BRASIL, 2012, p. 6).

Como exemplo, citamos o relatório divulgado recentemente pela OCDE (16/09/21) que confere ao Brasil o título de país cujos docentes de escola pública têm o piso salarial mais baixo. Dentre os quarenta países participantes do estudo. Apesar de os dados referirem-se aos docentes do Ensino Fundamental, em relação à Educação Infantil a situação salarial é ainda mais precária.¹⁰⁶

Em relação à formação docente inicial, verificamos os seguintes dados:

Gráfico 11 – Formação dos docentes em nível médio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

Em nível médio, 59,4%, dos respondentes, fez o curso de Magistério e os 40,6% que marcou como alternativa outro curso, citou os seguintes: Administração de

¹⁰⁵ ASSUNTO: Reexame do Parecer CNE/CEB n. 9/2012, que trata da implantação da Lei n. 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério público da Educação Básica. Disponível em: https://undime.org.br/wp-content/uploads/2013/09/pceb018_12.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

¹⁰⁶ A OCDE, expõe que enquanto no Brasil, a média salarial dos professores é de US\$ 25 030 dólares anuais no nível pré-primário e US\$ 25 366 dólares nos anos iniciais do ensino fundamental, nos países analisados pelo estudo, os salários, na mesma etapa, são de US\$ 40 707 e US\$ 45 687, respectivamente. Disponível em: https://revistaforum.com.br/noticias/salario-professorocde/?fbclid=IwAR19uO0tBrIGYqB8BNPOoHd3y2x_culc4KFnBCwX16mITa4cfsJa4DP5W5M. Acesso em: 16 set. 2021.

Empresas, Contabilidade, Educação Geral, Ensino Médio Geral, Ensino Médio Regular.

Durante a entrevista com a E2, indagamos se havia algum levantamento prévio e sistematizado pelo departamento de educação da AMOP sobre o perfil formativo dos participantes dos grupos de estudo, se a maioria tem formação em nível superior, na modalidade presencial ou a distância. Segundo a E2:

A maioria (tem graduação), a grande maioria; eu não tenho a porcentagem, mas eu vou jogar, eu acho que 80% fizeram ensino a distância. Então eu não tenho esses dados, eu tenho dados aleatórios das minhas conversas. Entendeu? Então, o que eu observo é que essa formação a distância, ela foi feita assim [...] desorganizada, bem a distância mesmo. Olha, eu conheço uma menina aqui de T que ela fez a distância, mas comprometida; eu sempre digo para ela, sabe, você fez a distância, mas fez com compromisso. Porque tudo que eu trabalhava, ela dizia 'professora eu preciso disso aqui, que eu já fiz na distância, mas eu quero ampliar'; sabe, era muito legal. Agora grande parte eu acho que nem leu os textos do ensino a distância. Eu acho que outras pessoas faziam, se copiavam, não sei; sabe por que, eram textos básicos, está tirando aqui sabe aquela coisa básica dos textos de Vigotski, que qualquer Magistério precisa ter; aquela leitura básica; sabe aquele livrinho da Marta Kohl de Oliveira, aquilo lá tinha que ter sido lido pelo menos no curso. Perguntava sobre desenvolvimento, sobre a zona de desenvolvimento, eles nunca tinham ouvido falar. A atividade guia? Nem passava pela cabeça deles. Do Elkonin então [...] (Entrevistada 2).

A E2 expôs suas preocupações com cursos que não apresentam conteúdos básicos, bem como a falta de acesso aos teóricos contemporâneos.

Aqui, vale ressaltar as fragilidades teóricas que perpassam a maioria das formações que têm como foco a oferta de cursos direcionados à prática. É muito comum a compreensão de prática como sinônimo de ação, de sugestões de atividades, proposições para atender a demanda do momento, do fazer, revelando um sentido estritamente utilitário, conforme concebe Vazquez (2011), porém, desarticulado/a de um processo que envolva a tomada de consciência sobre as finalidades e as intencionalidades da prática pedagógica.

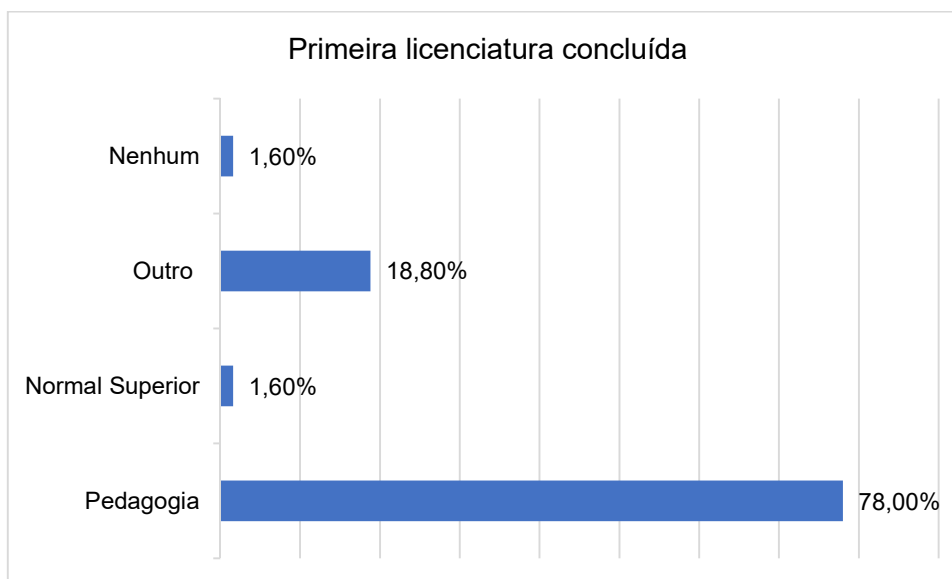
Questionamos a E2 em relação às dificuldades e às expectativas dos docentes que participam dos cursos, considerando a diversidade das formações e a rotatividade nas participações. Verificamos o seguinte:

Eles achavam que eu ia dar uma receita. Eles saíam muito [...], a gente percebia que quando eu dava os textos que, antes da pandemia eu não mandava textos para ser lido antes em casa. Eu dava os textos ali; eu sempre gostei de dirigir a leitura. Às vezes, eu queria que eles lessem e falava 'eu só quero que vocês leiam essa página, é essa, mas eu quero que vocês destaquem isso, isso, isso'. Porque tem pessoas que fazem uma leitura e quando você pergunta não sabe, às vezes, você tem que ensinar a ler, você tem que fazer com que elas observem a essência que está naquele texto, o que e quais são as ideias. Então, quando eu distribuía o material e colocava lá no quadro 'é nessa página eu quero isso, isso, isso, aqui eu quero isso'; eu fazia uma pauta e falava: 'vocês têm tanto tempo e façam anotações'. Eu sempre dizia que eles tivessem um caderno para anotações [...] Era puxado, menina, no primeiro encontro era mais complicado porque vinha gente nova que não estava acostumada comigo, eu sempre falava assim, quem já está acostumado comigo, dá uma moderada, deixa os novatos começarem a falar. Comecei a perceber que os materiais didáticos das escolas não eram bem usados. Davam para as crianças brincar, era isso. Mas, a mediação dos professores em cima do objeto para facilitar o conhecimento não estava acontecendo; aí, comecei a produzir material, até porque as crianças pequenas não tinham material adequado para isso. Aí, o que que eu percebi, que elas achavam que eu só ia produzir. Às vezes, eu invertia e fazia estudo primeiro e depois produzia. Quando elas perceberam, quando começaram a perceber que aquele material que elas produziam tinha encaminhamento metodológico com fundamentos, elas tinham de onde surgiu aquele conteúdo, o porquê que aquele conteúdo estava sendo trabalhado, o que que ia modificar, qual era o avanço no desenvolvimento, qual era a aprendizagem, elas falavam: 'Nossa, é isso!' Eu fiz um material até que a minha neta está brincando com ele, que eu tinha separado umas coisas que eu vou doar, é para empilhamento, então eu peguei pratos, costurei os pratos [...] tigelas, costurei tudo; eu fiz esse material porque não tinha, não tinha material para as crianças pequenas e você lembra, você foi lá comigo, você mostrou essa importância, então a criança manusear, empilhar, rolar, pegar, transportar, eles não sabiam o que fazer entendeu? Tinha como conteúdo, mas eles não sabiam como utilizar o material, como é mediar; eu sempre falava para elas: 'não é por lá para a criança manusear, claro que a criança no primeiro momento vai pegar esse objeto, mas o que que vocês têm que fazer, vocês vão ter que problematizar uma situação, é, questionar ela, falar com ela, ensinar ela a esse manuseio'. Mas não foi fácil. Foi trabalhoso (Entrevistada 2).

Esses dados oferecem apontamentos para pensarmos acerca das necessidades da prática pedagógica, além da constatação quanto à falta de materiais adequados e condizentes às demandas do período do desenvolvimento infantil.

Os dados sistematizados no Gráfico 12, corroboram com as impressões levantadas pela E2 sobre o perfil formativo dos participantes dos cursos.

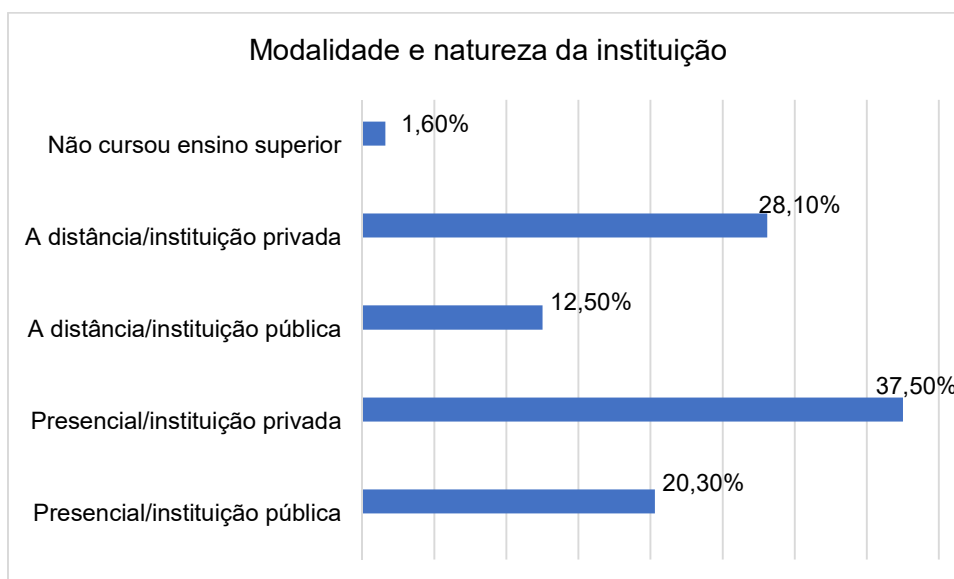
Gráfico 12 – Primeira licenciatura concluída pelos docentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

A LDB n. 9.394/96, em seu artigo 62 estabeleceu a formação docente inicial em nível superior como prioridade. Os dados demonstram 78,1% dos profissionais da educação, com curso superior em Pedagogia, 1,6%, Normal Superior, 1,6%, não possui curso superior e 18,8%, graduou-se em outros cursos como: Ciências Biológicas, História, Letras, Educação Física e Filosofia.

Gráfico 13 – Modalidade e natureza da instituição em que os docentes realizaram licenciatura



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

As informações declaradas pelos respondentes corroboram com a hipótese apresentada pela Entrevistada 2 desta pesquisa, conforme podemos visualizar no Gráfico 13.

Quanto ao tipo de instituição frequentada pelos professores para realizar a primeira graduação, 20,3%, dos respondentes, frequentou curso superior na esfera pública e na modalidade presencial; 37,5% em instituição privada, mas em cursos presenciais; 12,5% a distância, na rede pública; 28,1% a distância em instituição privada; e 1,6% não frequentou curso superior. Esses dados permitem ainda a seguinte aferição: 57,8%, dos profissionais, formou-se em cursos superiores presenciais e 40,6% em cursos a distância; 32,8% frequentou cursos superiores em instituições públicas e 65,6% em instituições privadas.

Os dados sobre o *locus* da formação docente assemelham-se aos estudos de Seki, Sousa e Evangelista (2017) ao verificarem que, no período de 2003 a 2017, dois terços dos profissionais da Educação Básica graduaram-se em instituições de natureza privada, e, predominantemente, na modalidade a distância.

Importante salientar que os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019) em relação à Educação Básica, o maior percentual de matrículas efetivadas, no ano de 2019, esteve sob a responsabilidade da rede pública de ensino atendendo 74,7% dos alunos na creche e pré-escola, 82% dos estudantes do Ensino Fundamental e 87,4% do Ensino Médio. Tratando-se do Ensino Superior, etapa responsável pela formação dos profissionais para atuar na Educação Básica, a rede privada ocupou a hegemonia, atendendo 73,7% dos estudantes de graduação e 74,3% dos alunos de pós-graduação.

Apesar de o Brasil apresentar um sistema educacional contemplando gratuitamente o Ensino Superior, a sua universalização não se encontra no horizonte das políticas públicas e na utopia da maioria da população brasileira, especialmente, dos mais carentes. A LDB n. 9.394/1996, no artigo 7º, ao reconhecer o direito à iniciativa privada de ofertar educação superior, balizou e deu legitimidade para a sua ampliação e propagação exponencial no cenário educacional brasileiro. Vale ainda mencionar, no ano de 2015, segundo dados do Observatório Territorial do Parque Tecnológico de Itaipu (PTI) (FOZ DO IGUAÇU, 2018), na região Oeste do Paraná, dez instituições que ofertavam cursos de graduação eram de natureza pública e trinta e cinco privadas, demonstrando o crescimento do ensino superior privado em sintonia com as articulações nacionais, no que tange às proposições de cursos de graduação na modalidade a distância. “[...] isso evidencia que os intentos políticos em prol da

hegemonia da formação superior privada e a distância, estão sendo, de fato, consolidadas” (ARAÚJO, 2021, p. 198).

Ainda referente à formação, identificamos 15,63% dos respondentes com segunda licenciatura, estando o curso de Pedagogia na condição de mais procurado. É merecido ressaltar que o tempo de oferta deste curso variou de acordo com a instituição frequentada: entre três anos e seis meses a um ano; preponderando a modalidade a distância e em instituições privadas. Outros cursos como Matemática, Sistema de Informação, Filosofia/Sociologia e Psicologia também foram cursados, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 – Dados sobre a segunda licenciatura

Segunda licenciatura	Quantidade de respondentes	Tempo de duração	Tipo de Instituição	Modalidade (Presencial/distância)
Pedagogia	01	3 anos	Privada	A distância
Pedagogia	01	1 ano	Privada	A distância
Pedagogia	01	3 anos e meio	Privada	Presencial
Pedagogia	01	2 anos	Privada	Presencial
Pedagogia	01	18 meses	Privada	A distância
Pedagogia	01	1 ano	Pública	A distância
Matemática	01	3 anos e meio	Privada	A distância
Sistema de Informação	01	4 anos	Privada	Presencial
Filosofia e Sociologia	01	3 anos	Pública/privada	Presencial/a distância
Psicologia	01	5 anos	Privada	Presencial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

Em relação às especializações, considerando a diversidade de cursos realizados, organizamos os dados de acordo com a área de estudo e contemplamos os mais citados, conforme pode ser identificado na Tabela 7.

Tabela 7 – Relação de cursos de especialização mais procurados pelos docentes

Cursos	Quantidade
Educação Infantil	16
Educação Especial	19
Psicopedagogia:	15
Neuropedagogia/Neuropsicopedagogia	8
Gestão	15
Alfabetização e Letramento	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

Outros cursos como Psicomotricidade, Educação do Campo, Literatura Infantil, Microbiologia aplicada a Educação, Interdisciplinaridade, Arte, Educação e Saúde, Filosofia e Sociologia, Ensino Religioso, Docência no Ensino Superior, Educação Física, também foram citados. Relevante destacar a diversidade de instituições privadas existentes no mercado educacional oferecendo cursos de pós-graduação, a nível de especialização *lato sensu*. Alguns profissionais relataram ter cursado várias especializações no decorrer do processo formativo. Desse modo, percebe-se a existência de um mercado em expansão; como assinalam Frigotto (2011), Leher (2016), Freitas (2018) e Avila, Tilton e Evangelista (2019).

Sobre a formação a nível de pós-graduação, verificamos um número significativo de profissionais com vários cursos de especializações, conforme sistematizamos na Tabela 8.

Tabela 8 – Quantidade de cursos de especialização

Quantidade de cursos de especialização	Quantidade de profissionais
Nenhum	4
1 curso	30
2 cursos	19
3 cursos	6
4 cursos	3
5 cursos	1
Vários	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos questionários da pesquisa de campo.

Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, não há profissionais com doutorado. Quanto ao mestrado, três sujeitos declararam estar em processo de qualificação.

O mercado educacional, focado na oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, tem crescido exponencialmente e é um campo vasto para disseminar estratégias de formação baseadas na valorização da prática, na propagação de sucesso ancorada em experiências exitosas e nas tais evidências, difundidas pelas ciências cognitivas.

Esses dados convergem com aqueles obtidos sobre a formação inicial, todavia com maior envergadura na pós-graduação. No entendimento de Seki, Sousa e Evangelista (2017), está em curso a privatização da formação docente, na lógica de submetê-la à astúcia do capital sedento para disseminar as suas regras e hegemonia de pensamento, incidindo no controle dos conteúdos.

Considerando a finalidade da formação continuada proposta pelo departamento de educação da AMOP, as fragilidades diagnosticadas nos momentos de avaliação e anunciadas nos Relatórios das atividades desenvolvidas a cada ano letivo, compreendendo a formação como um dos princípios fundamentais para o trabalho docente, obrigatoriamente analisadas articuladas às condições de formação e de trabalho, apresentamos uma síntese com os dados evidenciados:

- 96,9%, dos respondentes, é do gênero feminino;
- 62,5% encontra-se na faixa etária acima de 41 anos;
- 45,3% atua em creches/CMEI, 14,1% com Educação Infantil nas escolas, 26,6% nas secretarias de educação;
- no período em que participaram das formações ofertadas pelo departamento de educação da AMOP, 20,3% trabalhava diretamente com crianças e 79,7% ocupava funções como direção, coordenação de instituição escolar ou na equipe de ensino da secretaria de educação;
- 96,9% é concursado;
- 7,8% trabalha em municípios que não possuem plano de cargos, carreiras e salário;
- 76,6% tem uma jornada de 40 horas semanais, mas a maioria na mesma instituição;
- 53,6% tem hora-atividade com um percentual inferior aos 33% definido pela legislação;
- 59,4% possui uma renda entre três a quatro salários-mínimos mensais;
- 59,4% tem o curso de Magistério;
- 1,6% não tem formação em nível superior;
- 78,1% possui o curso de Pedagogia como primeira licenciatura;
- 32,8% cursou a primeira licenciatura em instituição de Ensino Superior pública (12,5% na modalidade a distância e 20,3% presencial) e 65,6% em instituições privadas (37,5% na modalidade presencial e 28,1% a distância);
- 15,63% cursou segunda licenciatura, sendo o curso de Pedagogia, o mais escolhido e o mais aligeirado;
- A procura por cursos de pós-graduação *lato sensu* é intensa, os cursos mais procurados estão nas áreas de: Educação Especial, Educação Infantil, Psicopedagogia e Gestão.
- Praticamente 50% possui acima de dois cursos de especialização.
- Apenas 4 respondentes afirmaram não ter realizado nenhum curso de especialização.

Os dados ora analisados, evidenciam aproximações com o perfil da formação docente inicial em âmbito nacional, tomando como base pesquisas já realizadas, demonstrando a predominância de formação da maioria dos profissionais da educação pela iniciativa privada e a distância, fenômeno indicativo de luta para os projetos ancorados em outras possibilidades de formação humana avessos à perspectiva exclusiva de formar para o mercado de trabalho, cada vez mais escasso.

Conforme constatamos, as condições de trabalho dos respondentes (horatividade, salário, jornada) ainda são desafios para a luta e impulsionam a importância de acesso aos conhecimentos que possibilitem ao professor a tomada de consciência sobre a realidade objetiva.

4.5.3 A formação continuada para os profissionais da Educação Infantil: dos conteúdos aos desafios, contribuições e desdobramentos para a formação humana

Com o pressuposto de que a formação docente é uma das dimensões intrínsecas à implementação do Currículo, mas não a única, coletamos dados por meio de entrevistas, questionários e análise de relatórios, objetivando investigar o fenômeno em suas múltiplas determinações (MARX, 2004). Conforme já apresentado, na primeira categoria, abordamos a estrutura das formações e as condições em que se efetivam, na segunda, caracterizamos o perfil dos sujeitos participantes das formações e, neste terceiro momento, abordaremos os conteúdos priorizados nas formações, no período de 2008 a 2017.

Procuramos identificar o conjunto de temáticas/conteúdos priorizados nas formações continuada, tendo como referência os princípios fundantes do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, alicerçados no materialismo histórico-dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

No que tange à definição de uma unidade teórica e metodológica, o documento elaborado, sob a coordenação do departamento de educação da AMOP, explicita que os pressupostos

[...] filosóficos dizem respeito à concepção de homem e de sociedade e à compreensão de educação, e são eles que definem a direção dos demais fundamentos; os psicológicos explicitam uma concepção de

desenvolvimento humano e de aprendizagem; os pedagógicos expressam um modo de pensar o fazer da educação, para consolidar os pressupostos filosóficos. Assim, dizem respeito ao método, aos conteúdos e às práticas escolares cotidianas. Os pressupostos legais referem-se às bases na legislação educacional, que dão sustentação à operacionalização da proposta curricular (AMOP, 2007, p. 27).

O domínio teórico sobre os fundamentos é basilar para a compreensão do papel primordial da educação escolar na formação das novas gerações, pois a educação não é, e nunca foi desinteressada. Apresenta intencionalidades nem sempre explícitas, assim como nem sempre objetivam atender os interesses da coletividade, principalmente da classe trabalhadora. Por isso, a elaboração de um Currículo não se restringe à efetivação de uma exigência técnica e burocrática, revela intencionalidades. Nesse sentido, o aparato legal, norteador da elaboração dos documentos afetos à política educacional, atrela-se a uma concepção de educação.

Diante destes princípios teóricos, inicialmente, por intermédio das entrevistas, almejamos entender os critérios escolhidos para a definição das temáticas/conteúdos abordadas nas formações. De acordo com a E1, “[...] desde que começou essa formação aqui pelo departamento de educação, ao final de qualquer formação tem avaliação” (Entrevistada 1).

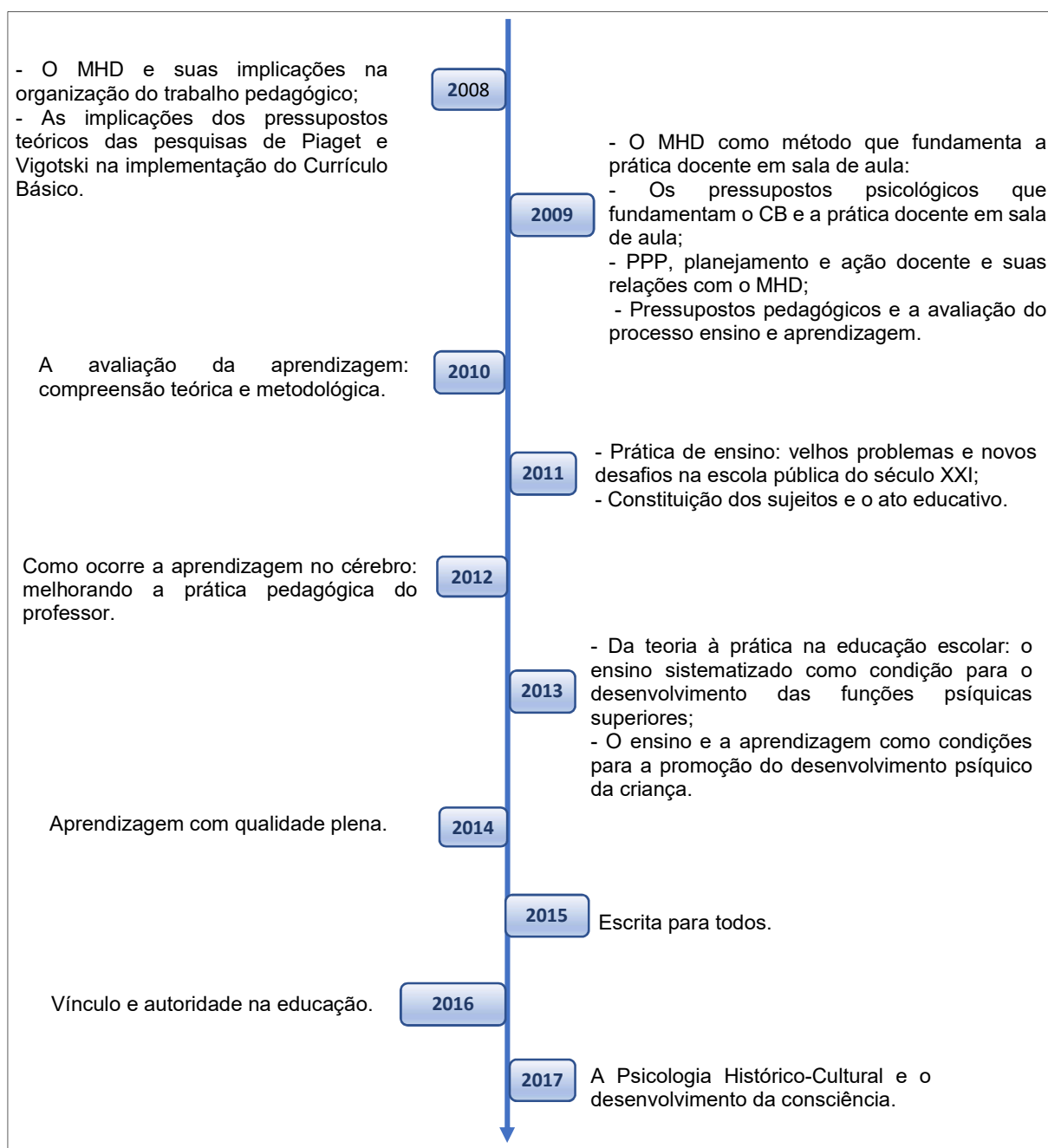
As questões, presentes nessas avaliações, são elaboradas previamente com a finalidade de os representantes dos municípios expressarem as necessidades para a continuidade dos estudos no ano seguinte.

A partir do que cada grupo avalia e solicita, nós computamos esses dados e aquilo que é mais solicitado dentro de uma determinada sequência, nós organizamos o projeto. E aquilo que é muito solicitado em todas elas, nós levamos para o seminário. Quando a gente percebe que há necessidade de compreender os pressupostos psicológicos, o que significa entender as funções psíquicas superiores, como é que isso articula, nós, então, elaboramos inicialmente o seminário. Todos aqueles que se inscrevem para a formação no grupo de estudo, vêm para estudar porque tem os textos, tem vídeos, muitas vezes, tem indicações para ler e poder discutir isso com o grupo e seu coordenador. Todos eles têm que ter essa visão, não interessa que área ele está, mas ele vai participar do seminário e a gente abre no seminário também para outras pessoas que não vão participar do grupo de estudo [...] (Entrevistada 1).

De posse dos Relatórios (AMOP, 2008, 2009, 2010b, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014b, 2014c, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b), buscamos identificar os conteúdos priorizados nas formações. A fim de apresentá-los, definimos a seguinte organização: a) em relação aos seminários: elaboramos duas

timelines contemplando as temáticas com a sua redação original, e em um segundo momento, propomos uma síntese, a fim de possibilitar a leitura dos temas abordados, bem como a sua frequência; b) quanto aos grupos de estudo: dois quadros sintetizam as temáticas e permitem uma leitura horizontal e vertical das dimensões afetas à Educação Infantil.

Figura 4 – Temáticas dos seminários desenvolvidos no primeiro semestre, do período de 2008 a 2017



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos relatórios das formações continuada¹⁰⁷.

¹⁰⁷ A sigla MHD refere-se ao termo materialismo histórico-dialético.

Conforme expresso nesta primeira *timeline*, Figura 4, desde o ano de 2008 o departamento de educação da AMOP realiza um evento para iniciar as formações de cada ano letivo. Trata-se de um momento para oficializar a abertura das atividades e mobilizar a participação dos representantes dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos diversos municípios da região administrativa do Oeste do Paraná. Contudo, não há o envolvimento da totalidade dos municípios, pois a adesão pela participação, como já informado, implica na decisão de cada secretaria de educação e no repasse dos valores para a materialização dos seminários e grupos de estudos.

Em relação ao tema discutido no seminário de 2008, no Relatório Final, é possível localizar informações explicativas sobre a intencionalidade do evento, reforçando a necessidade de compreensão do método proposto no Currículo. Segundo consta no Relatório do departamento de educação (AMOP, 2008), diante da imprescindibilidade da apropriação do método para a consolidação de uma prática pedagógica coerente a seus princípios teóricos, para o momento, duas palestras foram definidas. A primeira, realizada pela professora Dra. Marlene Sapelli, da Universidade Paranaense (UNIPAR, depois docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO), abordou o método materialista histórico-dialético e suas implicações no trabalho pedagógico; a segunda, com a professora Dra. Ligia Klein, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), focalizou as implicações dos pressupostos teóricos decorrentes das pesquisas de Piaget e Vigotski na implementação do Currículo, cujo objetivo delineado perpassou pela demanda em relação à compreensão das diferentes concepções de desenvolvimento humano e suas repercussões na prática pedagógica (AMOP, 2008).

Em 2009, atendendo às solicitações dos representantes dos municípios de abrangência, foi proposto o seminário abordando o materialismo histórico-dialético na relação com os conteúdos e encaminhamentos teórico-metodológicos propostos no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste; organizado em quatro temáticas, cada participante poderia escolher dois temas entre: a) o MHD como método que fundamenta a prática docente em sala de aula: implicações, com a docente Dra. Maria Madselva Feiges (UFPR); b) os pressupostos psicológicos que fundamentam o Currículo Básico (CB) e a prática docente em sala de aula, com a Profa. Dra. Isilda Palangana (UEM); c) o PPP, planejamento e ação docente e suas relações com o MHD, desenvolvido pela Professora Dra. Mônica Ribeiro (UFPR); d)

os pressupostos pedagógicos e a avaliação do processo ensino e aprendizagem: concepção, conceitos e instrumentos, ministrado pela professora Dra. Marlene Sapelli (UNICENTRO). A intencionalidade do seminário era retomar os princípios teóricos do método e articulá-lo à organização do trabalho pedagógico dos sujeitos envolvidos no processo, com a finalidade de superar práticas reprodutivas arbitrárias, tanto das secretarias de educação, como das instituições de ensino (AMOP, 2009).

Em 2010 questões afetas à avaliação do processo ensino e aprendizagem demandaram maior aprofundamento, considerando a trajetória de implementação do Currículo. Para tanto, uma mesa foi composta com os professores Dr. Cipriano Carlos Luckesi (palestrante), Dr. João Zanardini e Dr. José Kuiava (debatedores), para discutir as concepções de avaliação, a fim de subsidiar a prática escolar, as relações entre o método, a concepção de ensino e aprendizagem, a mediação docente e a avaliação, instrumentos e critérios de avaliação (AMOP, 2010b).

Em 2011, sem muitos detalhes descritos no Relatório, o seminário trouxe para o debate dois temas: a) os problemas e os desafios inerentes a escola pública do século XXI, conduzido pela docente Dra. Augusta Padilha (UEM) e b) a constituição dos sujeitos e do ato educativo, ministrado pela professora Dra. Silvana Tuleski (UEM) (AMOP, 2011a, 2011b).

Em 2012 o seminário contemplou a discussão do tema: Como ocorre a aprendizagem no cérebro: Melhorando a prática pedagógica do professor, com as contribuições do docente Dr. Egidio Romanelli (UFPR) (AMOP, 2012a, 2012b).

Para o ano de 2013, foi solicitada à professora Dra. Ligia Martins, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), a realização de duas palestras abordando aspectos inerentes à teoria e à prática na educação escolar, com foco no ensino sistematizado como condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (AMOP, 2013a, 2013b).

No ano de 2014, a avaliação e a sua relação com a aprendizagem voltaram a ser o foco da palestra no seminário de abertura, novamente com a presença do professor Dr. Cipriano Carlos Luchesi (AMOP, 2014b).

Já, nos anos de 2015 e 2016, os temas dos seminários envolveram conteúdos mais específicos. Em 2015, a docente Dra. Elvira de Souza Lima trouxe para o debate as questões relacionadas à escrita, tendo como referência as contribuições da neurociência para a docência e para a aprendizagem (AMOP, 2015a, 2015b). Em 2016 o professor Dr. Marcos Meier coordenou a mesa de abertura com as discussões

sobre vínculo e autoridade na educação, envolvendo princípios para a escola e a família (AMOP, 2016a, 2016b).

E em 2017, o professor Dr. Angelo Abrantes (UNESP) foi convidado para abordar a Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento da consciência. Conforme exposto no Relatório, “[...] as atividades de formação que constituem essa proposta se orientam por dois objetivos: a ampliação do universo de conhecimento dos professores e a reflexão da concepção pedagógica histórico-cultural como orientadora da prática” (AMOP, 2017a).

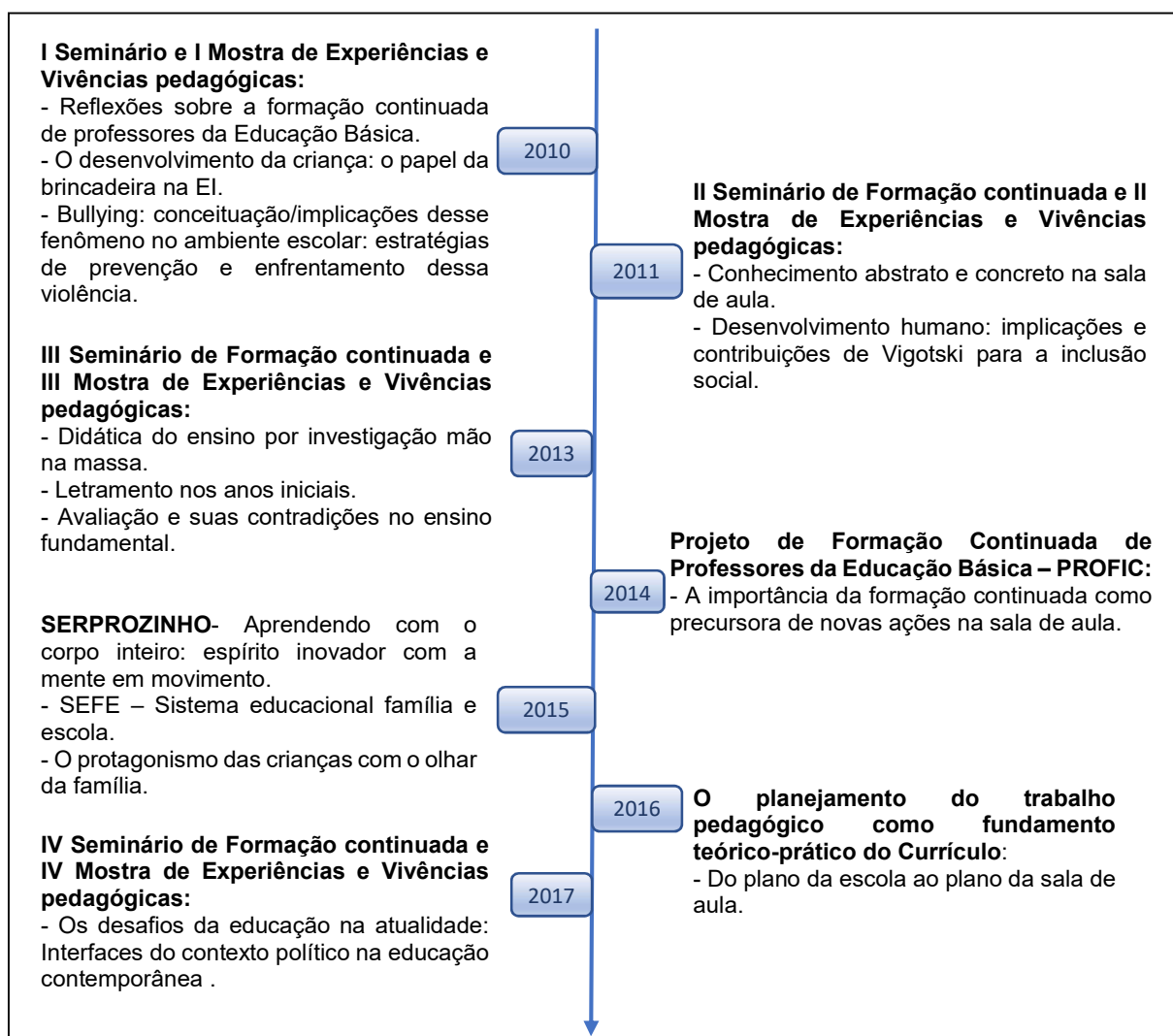
O Quadro 6 apresenta uma síntese dos temas, com base nas categorias presentes no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste, quais sejam: os pressupostos filosóficos, os pressupostos psicológicos e os pressupostos pedagógicos.

Quadro 6 – Síntese das temáticas abordadas nos seminários desenvolvidos no primeiro semestre do período de 2008 a 2017

Temáticas/primeiro semestre	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Pressupostos filosóficos										
O método materialista histórico-dialético. O MHD e suas implicações pedagógicas	X	X								
Pressupostos psicológicos										
Pressupostos psicológicos que fundamentam o Currículo	X	X								
Constituição dos sujeitos e o ato educativo				X						
Como ocorre a aprendizagem no cérebro. Melhorando a prática docente					X					
O ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento						X				
A Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento da consciência										X
Aprendizagem							X			
Pressupostos pedagógicos										
Projeto Político Pedagógico		X								
Planejamento		X								
Avaliação		X	X							
Prática de ensino: velhos problemas e novos desafios na escola pública do século XXI				X						
Da teoria à prática: o ensino e as funções psicológicas superiores						X				
Escrita para todos								X		
Vínculo e autoridade na educação									X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos relatórios das formações continuada.

Figura 5 – Temáticas contempladas nos seminários – segundo semestre



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos relatórios das formações continuada.

A segunda *timeline*, Figura 5, sistematiza as temáticas abordadas nos seminários, ocorridos no segundo semestre de cada ano letivo, exceto em 2008, 2009 e 2012. Com parcerias entre o departamento de educação da AMOP e a UNIOESTE, foi tomando corpo, desde o período supracitado, o planejamento para a efetivação de um evento articulando palestras e mostras de trabalhos, pesquisas e apresentações culturais desenvolvidas pelas escolas e centros de Educação Infantil. Esses seminários objetivaram “[...] a troca de experiências sobre a prática pedagógica [...] e a documentação das experiências desenvolvidas nas salas de aula [...], além de estabelecer um intercâmbio entre os municípios e as unidades escolares” (AMOP, 2010b). O primeiro evento, realizado em 2010, trouxe para o debate, os seguintes temas: a) Reflexões sobre a formação continuada de professores da Educação Básica, com a professora Dra. Helena de Freitas; b) O desenvolvimento da criança: o

papel da brincadeira na Educação Infantil, com a Dra. Ligia Marcia Martins; c) Bullying: conceituação/implicações desse fenômeno no ambiente escolar: estratégias de prevenção e enfrentamento dessa violência, com Liane Koffke (AMOP, 2010b)

Em 2011, no segundo seminário, o conhecimento abstrato e concreto na sala de aula, com a professora Dra. Ligia Klein e o desenvolvimento humano: implicações e contribuições de Vigotski para a inclusão social com a Dra. Sonia Shima, foram os temas contemplados (AMOP, 2011a, 2011b).

Em 2013 o foco foi na Didática do ensino por investigação, com a presença dos professores Emerson Santos e Luís Paulo de Carvalho Piassi; Letramento nos anos iniciais, com Rosangela Hammes Rodrigues; Avaliação e suas contradições no Ensino Fundamental, com a professora Dra. Lizia Nagel (AMOP, 2013a, 2013b).

Em 2014, via Projeto de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (PROFIC), foi abordada a importância da formação continuada como precursora de novas ações na sala de aula, com a professora Dra. Aparecida Favoretto (AMOP, 2014b).

Em 2015, ocorreu o SERPROZINHO¹⁰⁸ com discussões afetas à aprendizagem envolvendo o corpo inteiro, espírito inovador com a mente em movimento, ministrado por Max Haetinger; também sobre o Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), e o protagonismo das crianças com o olhar da família, com Marcos Meier e Regina Shudo (AMOP, 2015a, 2015b).

Em 2016, o seminário envolveu as discussões relativas ao trabalho pedagógico como fundamento teórico-prático do Currículo, do plano da escola, ao plano na sala de aula, com a professora Ligia Marcia Martins (AMOP, 2016a, 2016b, 2016c).

E, em 2017, no IV Seminário, os desafios da educação na atualidade, com o professor Dr. Paulino Orso, e as interfaces do contexto político na educação contemporânea, com o professor Dr. Gilberto Grassi Calil, ocuparam o espaço das discussões (AMOP, 2017a, 2017b).

¹⁰⁸ Diante da inexistência de financiamento suficiente para a realização do SERPROF, foi realizado o SERPROZINHO, um evento menor para expor os materiais produzidos pelos GT no ano de 2015.

Quadro 7 – Síntese das temáticas abordadas nos seminários desenvolvidos no segundo semestre, do período de 2008 a 2017

Temáticas/segundo semestre	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Pressupostos filosóficos										
Conhecimento abstrato e concreto na sala de aula				X						
Os desafios da educação na atualidade										X
Interfaces do contexto político na educação contemporânea										X
Pressupostos psicológicos										
Desenvolvimento infantil e a brincadeira			X							
Bullyng e estratégias de prevenção			X							
Desenvolvimento humano				X						
Pressupostos pedagógicos										
Formação continuada			X				X			
Didática, Letramento, Avaliação						X				
Aprendendo com o corpo inteiro								X		
O protagonismo das crianças com o olhar da família								X		
O planejamento do trabalho pedagógico									X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos relatórios das formações continuada.

Os Quadros 6 e 7 sintetizam as temáticas abordadas nos seminários anuais, realizados, geralmente, no período matutino e vespertino, totalizando uma carga horária de no máximo oito horas cada. Considerando a dinâmica do seminário e a quantidade de participantes, em média seiscentos docentes, conforme exposto pela Entrevistada 1, apesar de os conteúdos expressarem a preocupação com a compreensão dos fundamentos do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste, a forma de organização pode constituir-se como um dos desafios a ser enfrentado. Como viabilizar a participação ativa dos sujeitos em formação continuada considerando a grande quantidade de pessoas no mesmo espaço e tempo? Como oportunizar a exposição de dúvidas ou identificar as incompreensões, bem como as relações com a prática pedagógica, considerando as particularidades de cada município?

Nos anos de 2008 e 2009, 2011 e 2017, nos pressupostos filosóficos foram abordados, especificamente o método materialista histórico-dialético, princípio importante para a análise e a compreensão da realidade. Segundo Vigotski (2000), o processo de formação dos conceitos científicos é longo. Inicia-se na infância, mas se consolida na adolescência ou na vida adulta se as condições adequadas foram

oportunizadas. Conforme Saviani 2005), ao se tratar da educação escolar, é preciso definir o modo de apresentação dos conteúdos, a fim de promover a aprendizagem, independentemente do nível de escolarização.

Ainda na sistematização dos Quadros 6 e 7, observamos que os conteúdos relacionados aos pressupostos pedagógicos foram os mais contemplados, no período pesquisado, com preponderância do ecletismo teórico. Contudo, essa realidade não significa falta de responsabilidade dos organizadores dos cursos ou desconhecimento quanto à abordagem teórica dos palestrantes, mas decorre da produção científica na referida área. Como assevera Sforzi (2015), há muito mais estudiosos pesquisando a Teoria Histórico-Cultural e seus conceitos, do que o ensino propriamente dito. A didática no Brasil, não tem se dedicado às investigações sobre a organização do ensino, evidenciando um hiato, uma lacuna. Em relação à Educação Infantil, isso é ainda mais expressivo e pode elucidar o fato de alguns cursos não estarem articulados com os pressupostos do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste. Em linhas gerais, o método que fundamenta o Currículo foi o tema menos abordado, no período de 2008 a 2017.

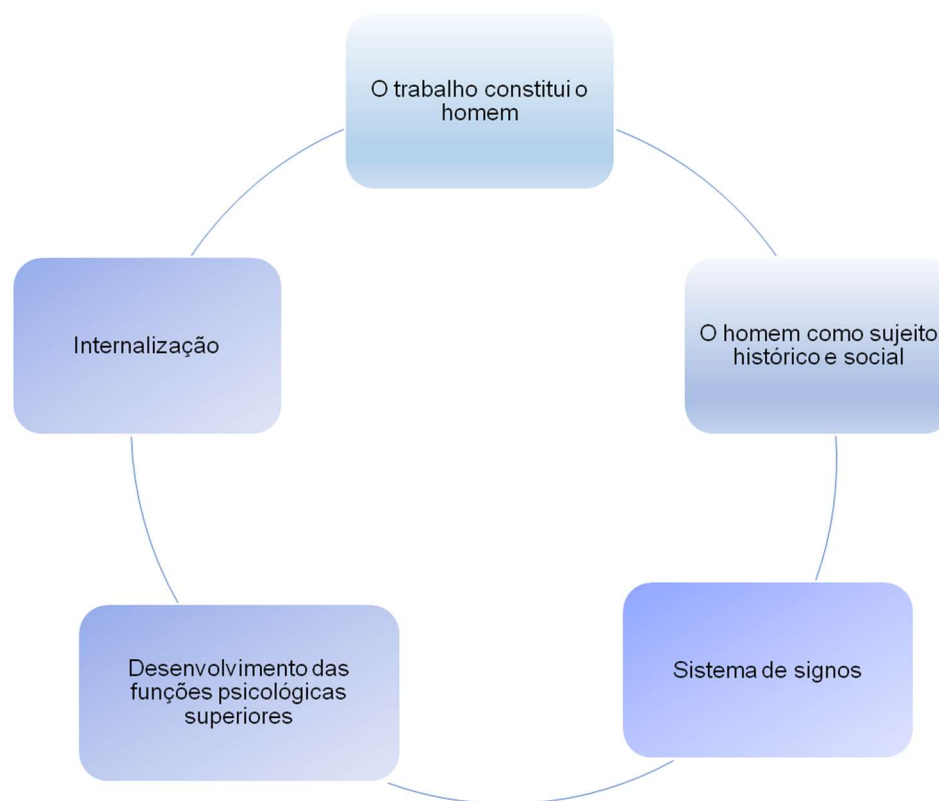
Nessa direção, objetivando desenvolver as qualidades e as capacidades que ultrapassam a natureza humana, para analisar e interpretar a realidade em suas múltiplas dimensões, a prioridade da formação docente deve incluir a apropriação dos conhecimentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos. Em relação ao profissional da Educação Infantil, a compreensão acerca da especificidade da criança não dispensa

[...] as bases filosóficas, históricas, sociais e políticas que possibilitam o refletir, o planejar, implementar e avaliar o trabalho com e para as crianças, já que sabemos que o trabalho nas creches e pré-escolas, com crianças entre zero a seis anos de idade, exige do profissional, que nele trabalha, uma multiplicidade de ações de cuidado e educação das crianças (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2011, p. 13).

O Currículo Básico, já nominado nesta pesquisa, é a referência para as nossas análises e considerações, por defender uma perspectiva teórica voltada para a formação omnilateral dos sujeitos. Nesta concepção, a educação escolar assume um papel central; ao ser compreendida como uma ação intencional e almejar a emancipação e a humanização, demanda uma organização pedagógica abrangendo, de modo indissociável, aspectos políticos, econômicos e pedagógicos, não se limitando ao cumprimento de técnicas e de encaminhamentos metodológicos.

Conforme Saviani (2005), um Currículo não se restringe a uma lista de conteúdos ou com atividades distribuídas ao longo do ano, envolve a “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. [...] uma escola funcionando [...] desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2005, p. 18). Isso implica em definir a função social da escola, suas finalidades, o modo de compreender o mundo, a sociedade, o homem, a aprendizagem, o desenvolvimento, o trabalho docente, o método, a metodologia e os conteúdos. Enfim, o Currículo expressa um projeto de formação, pois “[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” (SAVIANI, 2005, p. 18), isto é, dosado, sequenciado, articulado, pensado, analisado para os sujeitos passarem da condição de não domínio para o seu domínio, sem perder de vista os objetivos e as finalidades constitutivas do projeto formativo. Com efeito, atentando-se para o objeto desta pesquisa, a formação continuada para os docentes, especificamente na Educação Infantil, localizamos no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, os princípios teóricos referentes à concepção de infância e de desenvolvimento humano, articulados aos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, conforme destacamos na sequência.

Figura 6 – Princípios que fundamentam o Currículo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (AMOP, 2015).

De acordo com o Currículo em questão:

[...] faz-se necessário compreendermos a importância de, *a priori*, definirmos claramente o método que dará sustentação ao trabalho escolar. Método é o conjunto de determinados princípios que permitem, filosófica e cientificamente, apreender a realidade para atuar nela, objetivando a emancipação humana. Metodologia, por sua vez, é o conjunto de meios (materiais e procedimentos) que possibilitam a operacionalização do processo. Assim, entendemos que o primeiro pressuposto pedagógico é a definição do método e que a metodologia se sustenta nele (AMOP, 2014a, p. 22).

A compreensão do método é imprescindível para a definição dos pressupostos balizadores da organização do trabalho pedagógico, quando se almeja, por meio de ações intencionalmente planejadas e conscientes, romper com padrões vigentes avessos à formação humana omnilateral. Dominá-lo é essencial, pois orienta as mediações necessárias para conhecermos a realidade conscientemente, para perceber que os fenômenos, os objetos, os acontecimentos, as situações do cotidiano

e não-cotidiano, são geradas como produtos da prática social, engendradas na atividade humana, sempre mediada.

A partir do exposto, asseveramos como basilar a premissa do documento curricular, qual seja, a realidade é produzida pelos homens, portanto, o trabalho (MARX; ENGELS, 1998) é a categoria fundamental para a existência e a transformação deste e da natureza. Com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, ao defender a apropriação dos conhecimentos mais elaborados da ciência, da arte e da filosofia, a efetivação do Currículo em questão, se coloca na contramão dos interesses hegemônicos da sociedade. Outrossim, sua implementação depende de condições objetivas que podem ou não possibilitar a sua materialização.

Nesta sociedade, organizada sob o modo de produção capitalista, conforme apresentado na primeira seção, os conhecimentos e os produtos resultantes do trabalho humano não estão acessíveis e disponíveis para satisfazer as necessidades essenciais de todos os homens, produzindo diferenças, na ótica da ideologia dominante, como naturalmente dadas. Com o objetivo de manter o poder econômico, as classes hegemônicas “[...] escamoteiam as contradições e os antagonismos sociais, e apresentam os seus interesses parciais e de classes, como expressão natural do interesse universal” (AMOP, 2007, p. 33). Ou seja, para a manutenção dos privilégios e do *status quo*, criam alternativas para controlar e inibir as possibilidades de mudança. A educação, sobretudo a escolar, tem sido uma das estratégias fundamentais para reproduzir, inculcar as ideias e os interesses da classe detentora do poder. No entanto, ela também pode se constituir em um espaço de luta e compreensão da realidade para além dos dados aparentes, na medida em que os conhecimentos mais elaborados possam ser utilizados como elementos mediadores para “[...] desmistificar as relações sócio-históricas, as ideologias e as representações de mundo burguesas, e contribuir para a sua transformação” (AMOP, 2007, p. 34). Nessa conjuntura, a educação se estabelece como um campo de disputa entre projetos antagônicos (MÉSZÁRIOS, 2008).

Sem a educação, não seria possível a continuidade e a transmissão das elaborações humanas. Em relação a esse aspecto, retomamos Leontiev (1978) ao exemplificar, caso houvesse uma catástrofe no planeta e sobrevivessem apenas as crianças, o processo de desenvolvimento seria interrompido e ficaria comprometido.

Levando em conta que, ao produzir a sua existência por meio do trabalho, o homem age na natureza, transformando-a e se transformando qualitativamente, no sentido de desenvolver capacidades não dadas naturalmente na condição do nascimento, é preciso conhecer esse sujeito em formação, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. De acordo com essa perspectiva, os pressupostos psicológicos da Teoria Histórico-Cultural dão sustentabilidade à concepção de desenvolvimento e de aprendizagem presentes no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste. Portanto, a busca pela superação de concepções naturais de desenvolvimento humano, provocam a necessidade de entender quem é a criança que está adentrando nos espaços da Educação Infantil, antes de completar um ano de idade, e, concomitantemente saindo da primeira etapa da Educação Básica e entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja,

[...] quem é o sujeito que aprende, como ele aprende, quais são as relações existentes entre o ato de aprender e o desenvolvimento das funções psíquicas [...] nos reportam à necessidade de aprofundarmos a análise sobre as implicações do trabalho e da linguagem no processo de desenvolvimento humano (AMOP, 2007, p. 50).

Em relação a tais dimensões, o Currículo destaca o papel da linguagem e do trabalho como instrumentos potencializadores da sobrevivência humana, as relações sociais e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a formação de conceitos, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, aborda o valor dos instrumentos e dos signos, o papel do “o outro”, compreendidos como produtos culturais interpostos na relação do homem com um meio, histórico e social.

Os aspectos pedagógicos revelam o modo de organizar, planejar e efetivar a educação para consolidar a sua finalidade como um projeto articulado aos princípios de uma educação ambivalente, direcionada para a reprodução social ou vislumbrar a sua transformação. Esses aspectos integram os conteúdos, “[...] um modo de pensar o fazer da educação, para consolidar os pressupostos filosóficos. Assim, dizem respeito ao método, aos conteúdos e às práticas escolares cotidianas” (AMOP, 2007, p. 27).

Com base em autores como Freitas (2011), Martins Filho e Martins Filho (2011), o domínio específico da área do conhecimento não é o suficiente para o exercício da docência, assim como também não garante apenas conhecer as particularidades da periodização do desenvolvimento infantil, conforme argumenta Lazaretti (2016). O questionamento sobre para que formamos as pessoas articula-se a um projeto de sociedade. Sabemos que o primeiro segmento da Educação Básica, historicamente, tem ido a reboque das outras etapas, espelhando-se, principalmente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental e, em diversos contextos, tem sofrido e sentido a falta de uma formação mais consistente na própria graduação, às vezes, em virtude da ausência de um curso superior. Frente a essa realidade, almejamos identificar o que o departamento de educação considera essencial a ser contemplado nas formações para os profissionais de Educação Infantil. No entendimento da Entrevistada 1:

[...] a primeira coisa é compreender o que é infância, compreender essa fase; o que é atender um bebê de 3 meses, ou uma criança de 1 ano ou de 2 ou de 3. O que se faz? O que falta? Eles acham que esse atendimento ainda está no cuidar, não no cuidar e educar. Eu acompanho bastante a Marta e a professora Karla que discutem bastante essa questão. E ainda mais com os campos de experiências hoje – nós não devíamos ter mudado o que nós tínhamos antes, pois eu acho que era mais claro do que os Campos de experiências¹⁰⁹. Apesar de elas tentaram fazer uma articulação muito boa nesses Campos, mas o professor tem dificuldade de compreender. A Educação Infantil, ou ela quer acelerar ou desacelerar. E quando eu falo desacelerar, porque ele não sabe exatamente o que fazer e quando é para acelerar é que eles querem ensinar o que não é do seu campo, da sua etapa. Eles querem alfabetizar, mas eles querem alfabetizar no sentido de a criança apenas decorar as letras, de saber escrever seu nome, mas não da formação, não está junto aí seus conceitos em cada um dos Campos, para que quando ela chegue no primeiro ano ela não tenha que retomar uma série de coisas que não foram trabalhadas lá. Então, tem que ensinar, tem que ensinar, mas para ensinar tem que saber, pra saber tem que buscar. Então, o grande nó mesmo, é que nós precisaríamos fazer muito mais formação com os professores que atuam de 0 a 3 especificamente, e de 4 e 5 anos. Tomar essa Proposta Pedagógica Curricular (PPC), esse referencial curricular, e dizer o que que eu trabalho aqui, o que que eu trabalho ali, e então, essa especificidade, esse trabalho, precisa ser feito. E como ele é mais articulado que os anos iniciais,

¹⁰⁹ No Currículo publicado em 2008 e revisado em 2010 e 2014, os conteúdos estavam estruturados em eixos, a saber: Identidade e autonomia, Corpo e movimento, Intercomunicação e linguagens, Conhecimento físico, social e cultural, Noções lógico-matemáticas. Com as prescrições da BNCC (BRASIL, 2017), a organização curricular foi estruturada por campos de experiência (2020).

porque um campo adentra ao outro campo, ele se torna, às vezes, mais difícil. Vou fazer um plano de trabalho docente (PTD), por exemplo, atendendo à especificidade da Educação Infantil, tem que articular um campo com outro campo de experiência para dar conta, porque ele é excessivamente grande. É muito, apesar de detalhado. E voltando ao que eu disse antes, muitas vezes, eles vão diretamente lá no conteúdo, mas eles não fazem a leitura dos pressupostos e nem da própria concepção da Educação Infantil e dos encaminhamentos que eu posso ter para isso. O que que a gente precisaria é ter muita formação na Educação Infantil. Muita formação. Trabalhar com o conhecimento realmente, o conhecimento do que que eu faço aqui e ir detalhando (Entrevistada 1).

Tais declarações evidenciam a necessidade de avanço não apenas do ponto de vista pedagógico, mas do conceitual e material.

Quanto aos grupos de estudos específicos para a Educação Infantil, objetivamos identificar quais temáticas/conteúdos foram privilegiadas nas formações, nos anos de 2008 a 2017, constantes nos Relatórios Avaliativos. Com esse propósito, organizamos as temáticas em três categorias: desenvolvimento infantil; organização do trabalho pedagógico; e eixos do Currículo. No Quadro 8, apresentamos as temáticas abordadas nos grupos dedicados ao estudo da especificidade do trabalho pedagógico, com a faixa etária até três anos. E, no Quadro 9, a formação direcionada para as especificidades do período de quatro e cinco anos.

Nos anos de 2008 e 2009, os grupos de estudo para os profissionais de Educação Infantil ocorreram de modo integrado. Por essa razão, nos respectivos anos, as temáticas encontram-se repetidas nos Quadros 8 e 9.

Quadro 8 – Temáticas/conteúdos abordados nas formações continuada considerando a especificidade dos três primeiros anos da criança

TEMÁTICAS/CONTEÚDOS (4 meses a 3 anos)	FREQUÊNCIA/ANOS									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Desenvolvimento infantil										
Desenvolvimento da linguagem e o trabalho docente	X								X	
O desenho e o desenvolvimento infantil	X									
O desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos				X						
O desenvolvimento da linguagem				X		X				
A dimensão lúdica/o brincar				X		X				X
Desenvolvimento motor/psicomotricidade					X		X			X
Sexualidade infantil						X				
Pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos								X		
Funções psicológicas superiores e aprendizagem										X
Organização do trabalho pedagógico										
Contação de histórias/literatura infantil	X					X			X	
Brinquedos/brincadeiras/jogos							X			
Planejamento		X		X						
Produção de materiais didáticos/brinquedos	X		X							
Rotina				X						
Primeiros socorros										
Ética no trabalho com as crianças						X				
Organização pedagógica e conteúdos (sequência didática)							X			
O cotidiano dos CMEIS e suas relações com os eixos do CB										
Inclusão										
Organização do espaço e do tempo				X						X
Avaliação		X	X		X		X			X
Tendências pedagógicas/concepções/ cuidar e educar				X						
Eixos do Currículo										
Identidade e autonomia		X	X					X		
O corpo e o movimento		X	X				X	X	X	
Intercomunicação e linguagens		X	X			X		X	X	
Conhecimento do ambiente físico, social e cultural		X	X					X		
Noções lógico-matemáticas		X	X					X	X	

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2022) com base nos relatórios das formações continuada.

A leitura vertical do Quadro 8, permite os seguintes destaques:

- Em 2008, os estudos contemplaram conteúdos relacionados ao desenvolvimento do psiquismo (linguagem e desenho) e aos aspectos pedagógicos (específicos à contação de histórias e à construção de brinquedos com materiais reciclados);
- Em 2009, o foco direcionou-se para o planejamento, a avaliação e os eixos do Currículo; dentre os eixos, focalizou-se: a construção da identidade da

criança e sua autonomia; o corpo como primeira forma de linguagem da criança; a diversidade de linguagem na Educação Infantil; análise dos conteúdos relacionados ao espaço social, físico e cultural como articuladores para a relação da criança com o seu meio; análise e a sistematização de encaminhamentos metodológicos para o trabalho com os conceitos matemáticos;

- Em 2010, a produção de materiais com base nos eixos do Currículo e os estudos sobre a avaliação, suas relações com o desenvolvimento infantil e a elaboração de critérios avaliativos para os conteúdos dos eixos ocuparam a centralidade dos grupos de estudos específicos da Educação Infantil;
- Em 2011, o desenvolvimento motor e da linguagem, a importância da brincadeira, o planejamento, a organização da rotina, o tempo e o espaço, e as dimensões do cuidar e do educar;
- Em 2012, o desenvolvimento motor e a avaliação, sinais de alerta para identificar atrasos no desenvolvimento motor e estimulação;
- Em 2013, aspectos sobre o desenvolvimento infantil como a linguagem, a motricidade, a sexualidade; na dimensão pedagógica, a contação de histórias, a ética no trabalho com as crianças e o eixo do Currículo, intercomunicação e linguagens, focalizando em conteúdos afetos à musicalização;
- Em 2014, o desenvolvimento motor, brinquedos e brincadeiras, organização de sequência didática envolvendo conteúdo do Currículo e o eixo corpo e movimento;
- Em 2015, retomada dos pressupostos filosóficos, pedagógicos, psicológicos e os cinco eixos do Currículo;
- Em 2016, o desenvolvimento da linguagem oral, a contação de histórias, dança, musicalização, linguagem plástica, sólidos geométricos;
- Em 2017, a importância do brincar, o desenvolvimento motor, as funções psicológicas superiores, a aprendizagem, a organização do tempo, do espaço e a avaliação.

Na horizontalidade do Quadro 8, na categoria desenvolvimento infantil, os aspectos mais abordados foram: o desenvolvimento da linguagem, a dimensão lúdica e o desenvolvimento motor. Na categoria relacionada à organização do trabalho pedagógico, a temática mais explorada, no período, foi, primeiramente, a avaliação,

e, em um segundo momento, a contação de histórias. Quanto à terceira categoria, os eixos corpo e movimento, intercomunicação e linguagens, noções lógico-matemáticas, foram os mais enfatizados.

Quadro 9 – Temáticas/conteúdos abordados nas formações continuada considerando a especificidade do período pré-escolar

TEMÁTICAS/CONTEÚDOS (4 meses a 3 anos)	FREQUÊNCIA/ANOS										
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Desenvolvimento infantil											
Desenvolvimento da linguagem e o trabalho docente	X										
O desenho e o desenvolvimento infantil	X			X							
O desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos											
O desenvolvimento da linguagem											
A dimensão lúdica/o brincar											
Desenvolvimento motor/psicomotricidade											
Sexualidade						X					
Pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos								X			
Funções psicológicas superiores e aprendizagem											
Organização do trabalho pedagógico											
Contação de histórias/literatura infantil	X										X
Brinquedos/brincadeiras/jogos	X										
Planejamento		X				X					
Produção de materiais didáticos (conteúdos dos eixos)			X	X	X						
Rotina											
Primeiros socorros						X					
Ética no trabalho com as crianças											
Organização pedagógica e conteúdos (sequência didática)											
O cotidiano dos CMEIS e suas relações com os eixos do CB							X				
Inclusão										X	
Organização do espaço e do tempo											
Avaliação		X	X			X			X		
Tendências pedagógicas/concepções/ cuidar e educar						X					
Eixos do Currículo											
Identidade e autonomia		X	X			X		X			
O corpo e o movimento		X	X	X	X		X	X			
Intercomunicação e linguagens		X	X	X	X		X	X	X		
Conhecimento do ambiente físico, social e cultural		X	X	X	X	X		X	X	X	
Noções lógico-matemáticas		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base nos relatórios das formações continuada.

Com base no Quadro 9, dedicado à síntese das temáticas abordadas nas formações relacionadas ao período do desenvolvimento correspondente à faixa etária de quatro e cinco anos, tecemos os seguintes destaques:

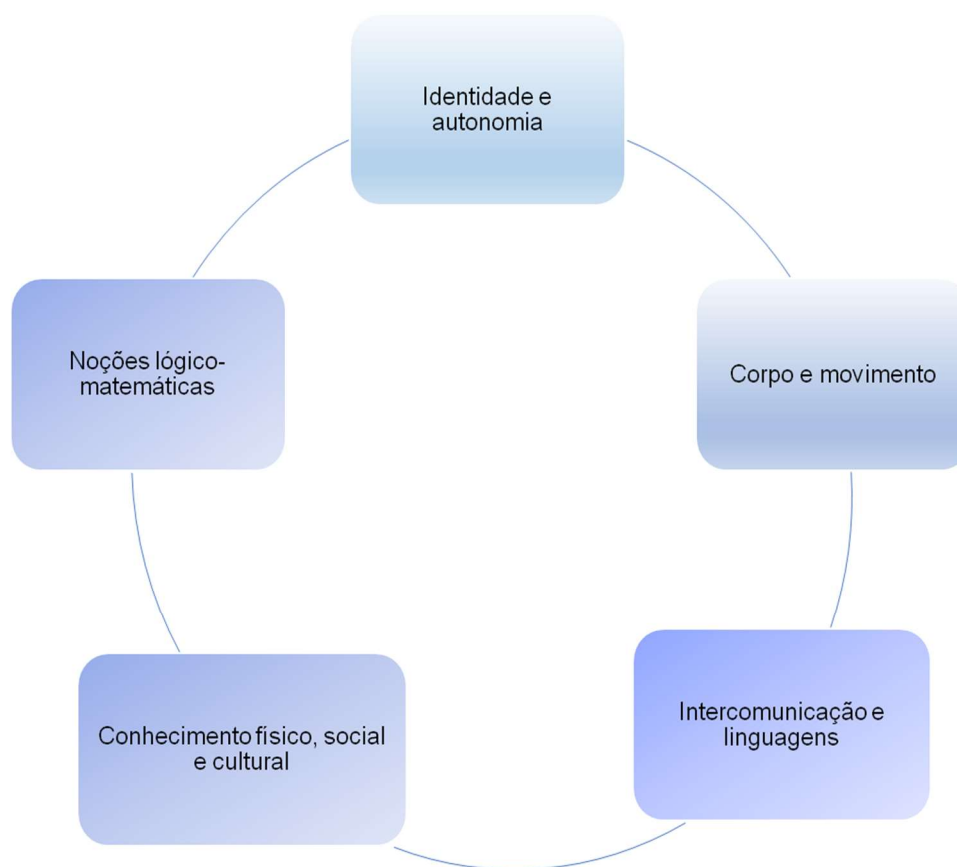
- Em 2008, os estudos contemplaram aspectos relacionados ao desenvolvimento do psiquismo (linguagem e desenho) e pedagógicos (específicos à contação de histórias, brinquedos e brincadeiras);
- Em 2009, o foco direcionou-se para o planejamento, a avaliação e os eixos do Currículo;
- Em 2010, a produção de materiais com base nos eixos do Currículo e a avaliação;
- Em 2011, o desenho e o desenvolvimento infantil, a produção de materiais com base em quatro eixos do Currículo;
- Em 2012, a produção de materiais articulado aos quatro eixos do Currículo;
- Em 2013, sobre a sexualidade infantil, o planejamento, noções de primeiros socorros, avaliação, cuidar e educar e três eixos do Currículo;
- Em 2014, o cotidiano do CMEI, suas relações com os conteúdos e três eixos do Currículo;
- Em 2015, a retomada dos pressupostos filosóficos, pedagógicos e psicológicos, e cinco eixos do Currículo;
- Em 2016, a inclusão, avaliação e três eixos do Currículo;
- Em 2017, o desenvolvimento da linguagem, a literatura infantil e dois eixos do Currículo.

Na horizontalidade do Quadro 9, na categoria desenvolvimento infantil, os aspectos mais abordados foram: o desenvolvimento da linguagem e o desenho. Na categoria organização do trabalho pedagógico, a temática mais explorada no período foi, primeiramente, a avaliação, e, em um segundo momento, a produção de materiais relacionados aos conteúdos dos eixos do Currículo. Quanto à terceira categoria, o eixo noções lógico-matemáticas foi o mais enfatizado.

Em síntese, as categorias relacionadas à organização do trabalho pedagógico e aos eixos do Currículo foram contempladas com mais frequência nos processos formativos, no período pesquisado. Ademais, verificamos que a abordagem dos eixos ganha contornos maiores na formação continuada dos professores atuantes com crianças de quatro a cinco anos.

Em relação aos elementos culturais a serem disponibilizados às crianças da Educação Infantil, o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (AMOP, 2007, 2010, 2014) apresentava uma estruturação organizada em eixos, conforme sistematizamos na Figura 7.

Figura 7 – Estrutura curricular para a Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora com base no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (AMOP, 2015).

O eixo Identidade e autonomia apresenta como pressuposto as interações sociais, principalmente, com os sujeitos mais experientes, integrantes do entorno, do espaço de convívio, como promotores de situações diversas para oportunizar à criança a elaboração das noções de identidade, pertencimento, bem-estar, segurança, proteção e de autonomia. Conforme ela vai se apropriando, internaliza as ações, os comportamentos e os modelos. Nesse processo, ressalta-se a qualidade das relações para estabelecer vínculos agradáveis, acolhedores, que expressam cuidados com o corpo, com as emoções com os conhecimentos sobre o mundo, organizando situações para a criança se conhecer e desenvolver a consciência corporal, as possibilidades motoras e relacionadas às sensações, às percepções, à comunicação, aos sentimentos, valores e vivência coletiva. Articulam-se, também, conteúdos relacionados a: conhecimento do corpo, hábitos, atividades da vida cotidiana/saúde e a história da criança.

O corpo da criança constitui-se como a primeira forma de linguagem, pelo e com o corpo, a criança externa suas emoções, confortos, desconfortos, movimentos que lhe permitem interagir, comunicar e agir. No eixo Corpo e movimento, a organização de situações pedagógicas deve oportunizar à criança a tomada de consciência dos movimentos, da percepção, do conhecimento dos limites e das possibilidades do próprio corpo, bem como a interpretação da linguagem corporal do outro. Nesse eixo, além da consciência corporal, integram conteúdos relacionados à linguagem cênica e musical.

Em relação à linguagem cênica e musical, verificamos poucos momentos dedicados nas formações. Com base na Teoria Histórico-Cultural, quanto mais possibilidades de contato com as manifestações artísticas, mais ricas e menos estereotipadas serão as apropriações e as representações das crianças. Os conteúdos são fonte de humanização, visto que revelam as produções da humanidade. Priorizar uma área, em detrimento de outra, é negar a possibilidade de conhecer e se apropriar das mais belas e ricas produções humanas.

Na pesquisa desenvolvida por Scherer (2019) encontramos dados reveladores sobre a falta de acesso à arte, especialmente em relação à música, praticamente inexistente nas escolas públicas do nosso país, corroborando com a percepção de que os bens culturais não estão disponibilizados de modo igualitário.

Intercomunicação e linguagens é o eixo articulador das diferentes linguagens e materializam a relação do ser humano em seu processo de desenvolvimento. Referente à especificidade da criança da Educação Infantil, o Currículo salienta o gesto, o desenho, a oralidade, a plástica e a escrita, como expressões criadoras fundamentais para o trabalho pedagógico.

O eixo Conhecimento do ambiente físico, social e cultural integra os diferentes fenômenos físicos, acontecimentos e relações socioculturais, a fim de permitir às crianças a percepção acerca da organização do espaço, da sua origem e das transformações.

No eixo Noções lógico-matemáticas o trabalho pedagógico integra e articula noções envolvendo os números, as medidas, a geometria e o tratamento da informação.

O domínio dos conteúdos e a clareza dos objetivos de cada eixo são necessários para o professor desenvolver

[...] uma intervenção pedagógica coerente com os pressupostos que fundamentam este currículo, possibilitando à criança o estabelecimento de relações e a apropriação do conhecimento, com o intuito de resgatar a propriedade de cada área do conhecimento de forma articulada, para especificar o trabalho a ser desenvolvido [...] de forma gradativa, em termos de aprofundamento, ou seja, abordando, inicialmente, o conteúdo enquanto noção ou significação social (AMOP, 2014a, p. 77).

A identidade do profissional da Educação Infantil ainda é um campo em construção e, portanto, desafiador para a atualidade, principalmente em relação à compreensão da existência de diversos aspectos sobre as especificidades do trabalho pedagógico com crianças menores de seis anos, ainda não contemplados na formação inicial.

Nessa direção, “[...] reconhecer que a atividade principal do docente é a promoção da aprendizagem dos estudantes” (SFORNI, 2012, p. 473) implica defender uma formação capaz de oportunizar o domínio dos instrumentos teóricos, dos fundamentos da educação, das políticas educacionais e das teorias do ensino, a fim de potencializar uma leitura crítica da realidade, das contradições inerentes ao sistema político e econômico, à função social e pedagógica da escola, em suas diversas etapas e modalidades.

Segundo Kosik (1976), a realidade imediata não possibilita a compreensão do fenômeno em sua essência, revela apenas uma de suas faces, o aparente, que é visível, perceptível e possível de ser captado pelos sentidos.

O desafio posto em relação à implementação do Currículo, pode ser observado na justificativa da temática encaminhada a uma das palestrantes do seminário de abertura dos trabalhos, do ano de 2008:

[...] os pressupostos teóricos das diferentes abordagens e suas implicações têm se constituído em uma das fragilidades para implementar o currículo sendo necessário avançar em relação à concepção sócio-histórica de desenvolvimento humano, compreendendo-a como aquela que dá conta dos pressupostos que fundamentam o currículo. Compreender as diferentes concepções e em quais pressupostos filosóficos se fundamentam (AMOP, 2008).

O Relatório de 2008 (AMOP) ressalta a fragilidade na compreensão dos fundamentos teóricos expressos na falta de relação com os encaminhamentos

teóricos e metodológicos e na organização do trabalho pedagógico, revelando um longo percurso para alcançar os resultados almejados.

Após a exposição dos dados sistematizados nos Quadros anteriores, intencionamos verificar em que medida as temáticas abordadas nas formações, materializaram os princípios fundantes do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste. Salientamos a importância do domínio sobre o método e as especificidades do desenvolvimento do psiquismo infantil para que o docente, de posse de um arcabouço teórico e metodológico, articulado às condições adequadas de trabalho, planeje e organize o ensino na Educação Infantil, coerente aos seus princípios.

Princípios esses assentados em uma concepção de infância histórica e social, alheia à naturalidade do psiquismo humano, cujo artefato biológico recebido no nascimento não é condição suficiente para o bebê sobreviver diante das intempéries e desafios do ambiente externo. Sua sobrevivência imediata exige e depende do outro, de alguém dotado de condições para atender as demandas básicas. Essa condição biológica limitada, impulsiona a criação de necessidades para se produzir em cada sujeito singular, a humanidade engendrada histórica e coletivamente.

Desse modo, o tornar-se homem vincula-se ao processo de educação e envolve a mediação dos adultos ou sujeitos mais experientes. Segundo Leontiev (1978), Mukhina (1995), Vigotski (2000) e Saviani (2005), a criança, na condição do que lhe é oportunizado, vai se apropriar dos conteúdos objetivados na cultura material e imaterial, lhe possibilitando revestir-se das características essencialmente humanas, desenvolvendo as funções psíquicas superiores.

Na constituição do humano, considerando as especificidades das crianças no primeiro ano de vida (em que a comunicação emocional coloca-se como condição para atender as necessidades do sujeito, bem como impulsioná-lo), na primeira infância (período cuja mobilização e a exploração do universo objetal, demanda e provoca novas carências e potencialidades), no período pré-escolar (a criança, por meio do faz-de-conta objetiva compreender o conteúdo presente na ação do adulto e as suas relações), os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural são basilares e demandam um aprofundamento na formação continuada, a fim de subsidiar o docente para a organização do seu trabalho.

Na perspectiva de um desenvolvimento rico, máximo em apropriações culturais e elaborações humanas, vislumbramos a formação continuada para os docentes. Uma

formação assentada na superação dos conhecimentos tácitos (TEIXEIRA, 2013), pragmáticos, da prática espontânea (VAZQUEZ, 2011), limitadores do ato pedagógico ao saber fazer, destituído de significados e de valores para a formação humana que ultrapassem o nível da empiria e da resolução de problemas em sua imediaticidade.

Na perspectiva histórico-cultural, os saberes decorrentes da experiência, da empiria, do cotidiano, do saber fazer não são suficientes para formar o docente com o perfil de organizador das condições para promover o desenvolvimento humano em sua plenitude.

Por esses motivos, a formação docente, seja inicial como também na modalidade continuada, ao objetivar repercussões no desenvolvimento humano, dos docentes e das crianças, necessita pautar-se sobre os princípios da ciência.

O conhecimento científico apresenta-se, portanto, como instrumento indispensável para o desenvolvimento do trabalho educativo, no que se refere à compreensão da realidade na qual se efetiva a prática pedagógica, considerando-se as finalidades e os objetivos da educação escolar, bem como ao próprio conteúdo do conhecimento científico, como instrumento direito de formação humana (TEIXEIRA, 2013, p. 31).

No século passado, Vigotski (2003) defendeu a ciência como o melhor caminho para organizar a vida, todavia, o autor não estava se referindo a qualquer ciência, mas àquela que, ao engendrar o desenvolvimento da humanidade em sua totalidade, produz e socializa a riqueza, as condições adequadas de vida, de saúde, de trabalho, de lazer, de cultura e de educação.

Na Teoria Histórico-Cultural, o docente ocupa um lugar de destaque, pois como o sujeito mais experiente no processo de formação humana, contribui para as crianças apreenderem “[...] os conteúdos da realidade na qual interagem, bem como as experiências de gerações anteriores que são referências para as futuras aprendizagens” (AMOP, 2015, p. 59). Por sua vez, entender como a criança aprende e se desenvolve corresponde a outro princípio necessário para embasar a formação do professor, no sentido de organizar um ensino adequado à promoção do desenvolvimento humano.

Para Sforzi (2012) e Teixeira (2013), os saberes da experiência e da prática cotidiana, são insuficientes para atender a essência e a complexidade do ato de ensinar. Nesse sentido, concordamos com a seguinte afirmativa: “Uma proposta curricular apoiada em sólida fundamentação teórica não se materializa em prática

pedagógica se não vier acompanhada de uma formação de professores que caminhe na mesma direção” (SFORNI, 2012, p. 486) e articulada às condições adequadas de trabalho.

Ao destacar a importância do conhecimento científico na formação inicial e continuada, o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (2015), defende a necessidade de as políticas públicas municipais preverem e garantirem nos Planos Municipais de Educação uma formação não limitada a eventos pontuais, pois esses são insuficientes para assegurar o aprofundamento teórico e metodológico das apropriações inerentes ao trabalho docente, à sua função social, política e pedagógica.

Muitas vezes, ao se definir pressupostos pedagógicos, há uma tendência para se enfatizar e priorizar os encaminhamentos metodológicos no sentido de definir a operacionalização do processo. Antes disso; porém; faz-se necessário compreendermos a importância de, *a priori*, definirmos claramente o método que dará sustentação ao trabalho escolar (AMOP, 2015, p. 22).

Para encerrar, asseveramos: uma formação continuada assentada nos princípios do máximo desenvolvimento humano não deve ser privada da teoria. “Se a teoria é um corpo de conhecimentos que oferece ao professor maior domínio sobre o seu trabalho, podemos afirmar que não há excesso, mas falta de teoria” (SFORNI, 2012, p. 486).

A implementação do Currículo Básico na Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, no chão da sala de aula, tem mobilizado o departamento de educação da AMOP a implementar uma política de formação continuada em âmbito regional. Desde o ano de 2008, após a publicação do documento em sua primeira versão, esse departamento oferta assessoria para os municípios e organiza ações formativas por meio de seminários e grupos de estudos, tendo como horizonte o desafio anunciado no início deste parágrafo. A participação envolve representantes dos municípios que assumem o compromisso de organizar as formações nas suas redes ou instituições. Contudo, todo esse processo não se desenvolve desarticulado das condições concretas, isto é, do modo de organização da sociedade, de como as pessoas produzem a sua vida, as condições de trabalho, de formação, salário e jornada. Ou seja, as transformações sociais, políticas, econômicas e ideológicas influenciam sobre a organização das formações, nos seus conteúdos e na própria formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recuperação histórica da constituição da formação continuada no Oeste do Paraná, permitiu localizar as suas raízes no auge da ditadura militar, como expressão da demanda da própria contradição, frente à expansão dos desígnios do capitalismo internacional. Ao buscar apreender as múltiplas determinações que atravessaram e atravessam o objeto de investigação, mesmo em contexto regional e específico, não o compreendemos desarticulado da totalidade.

Em decorrência do processo de colonização dessa região, dos impactos oriundos da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, entre outros fatores, a educação foi concebida como estratégia para alavancar o desenvolvimento econômico. Contudo, a falta de escolas, de universidades e de profissionais qualificados, poderia constituir-se como empecilho para o progresso daquele período histórico (EMER, 1991; KUIAVA, 2012; NOFFKE, 2017).

Com a intencionalidade de modernizar a agricultura e a indústria, e de combater os ideais comunistas, passíveis de adentrarem na região fronteiriça, desenvolveu-se o Projeto MEC/OEA, como uma articulação do governo federal com o governo americano.

Sob auspícios dos dólares do projeto, diversas ações foram realizadas, inclusive no âmbito educacional. Apesar das intencionalidades do projeto, foi possível desenvolver estratégias de formação, com princípios contrários à ideologia vigente (KUIAVA, 2012) e viabilizar a constituição de algumas peculiaridades que demarcaram o desenvolvimento educacional da região. Destacamos o papel da FIDENE na elaboração dos cursos e na propagação de uma perspectiva formativa crítica na educação Oeste do Paraná (KUIAVA, 2012), contrapondo-se, por meio do jogo de correlação de forças, com estratégias que gestaram a formação continuada na região; a constituição da ASSOESTE, com repercussões diretas na formação continuada e na produção de materiais didáticos; a criação da UNIOESTE; do departamento de educação da AMOP; e a elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste.

É importante ressaltar que, no desenvolvimento desta investigação, a prática social constituiu-se como ponto de partida e de chegada. Em sua gênese, o objeto de pesquisa caracterizava-se de modo caótico, desorganizado, confuso, com carências

teóricas e metodológicas. Gradativamente, as mediações teóricas-conceituais possibilitaram captar as multideterminações envolvidas na análise da formação continuada em sua concretude, “[...] tornando lógica a correta consciência do significado humano e social da práxis” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 535).

O arsenal teórico elegido, ao suscitar a apreensão dos fenômenos constitutivos da realidade, as suas mediações, contradições e ideologias, nos permitiu olhar para a prática social de modo mais organizado, consciente e qualificado, indicando que, ao alcançar, provisoriamente e dialeticamente, o ponto de chegada, estamos em condições diferenciadas e mais adequadas para desvelar os aspectos não visíveis aos olhos. Com essa compreensão, retomamos Guimarães Rosa (2015), quando, na obra *Grande Sertão Veredas*, expressa que a beleza do mundo se encontra na constatação de as pessoas não estarem sempre iguais, não terem sido terminadas, afinarem e desafinarem, transformando-se continuamente.

A partir da obra referenciada, reafirmamos a base teórica desta pesquisa, qual seja, a compreensão da nossa constituição como sujeitos históricos, sociais, culturais, afetivos por meio das interações estabelecidas com o outro, com as pessoas mais experientes possuidoras da responsabilidade de nos apresentar os artefatos materiais e simbólicos presentes no mundo. As relações sociais nos mobilizam a envolver-se ativamente em uma atividade potencializadora, promotora de revoluções no modo de ser, pensar e agir. Assim, quanto mais elaborado, organizado e rico em elementos culturais for o processo educativo, mais qualificado será o desenvolvimento humano. Essa afirmativa parece trivial, contudo, em uma sociedade cujas relações de produção são de exploração, as condições de acesso e oferta às riquezas produzidas não estão disponibilizadas igualmente. As diferenças existentes entre os homens não podem ser compreendidas como naturais; elas são constituídas socialmente e decorrem da desumanização engendrada pela lógica perversa do modo de produção vigente.

Nessa direção, pontuamos as condições objetivas e concretas viabilizadas para a elaboração desta pesquisa de doutorado. O afastamento integral das atividades docentes na Universidade, durante o período de quatro anos, permitiu a dedicação exclusiva à pesquisa. Além dos créditos em disciplinas obrigatórias, eletivas e a elaboração da tese, outras disciplinas foram realizadas no Programa da Pós-graduação da UNESP de Araraquara. Somado a isso, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI), no Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo

e Escolarização (GENTEE) e em diferentes eventos e cursos de extensão. Essas diferentes ações geraram publicações e apresentações de trabalhos em eventos científicos, contribuindo para qualificar o processo formativo.

Além do exposto, diversos sentimentos afetam o nosso pensamento e o nosso coração, principalmente pela possibilidade de encerrar mais um ciclo, cujo período tem a marca de uma crise sanitária, econômica, política, educacional e que desencadeia memórias extrínsecas ao âmbito acadêmico. Referimo-nos à morte de mais de seiscentos e quarenta mil brasileiros, por decorrência da Covid-19, conforme dados apresentados no Boletim Epidemiológico Especial¹¹⁰ (BRASIL, 2022) e à vida de inúmeras pessoas imersas em sentimentos de tristeza, pela perda de entes queridos, conhecidos e desconhecidos, próximos e distantes, que partiram rapidamente, sem despedidas, sem rituais e sem a expectativa de um último abraço, ou de uma demonstração de afeto. Ainda, consideramos as condições de vida, o aumento da pobreza, da fome, do desemprego, dos trabalhos mais precarizados, do universo virtual e das instituições escolares adentrando as nossas casas, provocando mudanças repentinas, dolorosas e incertas.

Diante do quadro global de crise sanitária, com as interações sociais interrompidas em função do distanciamento social, concebido pela ciência como a alternativa mais viável para evitar a propagação e a contaminação pelo vírus, vivenciamos a expansão de atividades sob a incumbência e a responsabilidade do ambiente familiar.

O cenário vivido, desde os últimos meses do ano de 2019, perpassa por incertezas, desafios, acirramento das desigualdades econômicas, culturais, sociais, educacionais, engendradas pelo modo de produzir a vida e escancaradas pela pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2 (BRASIL, 2022).

Ademais, há, ainda, o negacionismo científico, as *fake news*, os ataques constantes às abordagens teóricas que avistam o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente sobre os desafios constituídos na atual conjuntura, especialmente aqueles relativos aos retrocessos na área educacional, incluindo os projetos direcionados ao aligeiramento da formação de professores, à inserção da Educação

¹¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/covid-19/2022> Acesso em: 23 fev. 2022.

Básica nos moldes da educação a distância, à banalização e ao desrespeito à vida humana.

Esse breve panorama demarca o contexto das primeiras duas décadas do século XXI. Todavia, os princípios basilares e explicativos para compreendermos a atual conjuntura nos remetem ao final do século XX, especialmente a partir dos anos de 1990, período marcado pela reestruturação do capitalismo mundial, a redefinição do papel do Estado (diminuição e controle dos investimentos, principalmente nas áreas sociais, privatização de estatais) e o predomínio de uma política econômica submissa ao mercado financeiro. Pontuamos, também, o acirramento da precarização das condições de trabalho, o aumento da jornada, a intensificação da exploração e da miséria de um lado, e, de outro, a concentração de renda¹¹¹.

Esse processo, articulado às reformas do capital, tangenciadas no cenário global, repercute diretamente nas relações institucionais e sociais, capital e trabalho, educação e sociedade, formação e desenvolvimento humano. Decorrem, dessa situação, impactos perversos na vida material e imaterial da população, principalmente das novas gerações, pois, sob a ideologia da pós-modernidade, os indivíduos são responsabilizados, exclusivamente, pelo sucesso ou fracasso.

É no bojo da crise estrutural do capital que o nosso objeto de investigação, a formação continuada de professores da Educação Infantil, insere-se. Isso nos mobilizou à busca pela apreensão do fenômeno investigado no contexto da sociedade de classes, pois, diante da lógica de exploração e expropriação da força de trabalho, ao negar o acesso da maioria à apropriação dos bens materiais e culturais, frutos do trabalho, não vislumbra como projeto formativo o desenvolvimento humano em sua plenitude.

Frente ao quadro de reconfiguração do sistema capitalista, a Educação Básica e a formação de professores passaram a ocupar a centralidade das políticas educacionais, instituindo-se como um mecanismo em disputa entre os aparelhos hegemônicos e a classe trabalhadora, pois, se de um lado, concebe-se a educação como estratégia de inculcação ideológica a serviço do grupo hegemônico, de outro, é

¹¹¹ Conforme dados da OXFAM, o um por cento mais rico do mundo possui o dobro da riqueza de 6,9 bilhões de pessoas e quase a metade da população mundial sobrevive com menos de cinco dólares por dia. Disponível em: <https://www.oxfam.org/en/what-we-do/issues/extreme-inequality-and-essential-services>. Acesso em: 10 fev. 2021.

compreendida como atividade essencial para transmitir às novas gerações o conhecimento cultural decorrente da sistematização das ações humanas.

Entendemos a pesquisa na área da educação como um processo complexo, dinâmico e criativo, articulado a posicionamentos políticos, sociais, pedagógicos, consubstanciando determinada concepção de homem, mundo e sociedade, que pode ou não estar comprometida com a formação humana.

Nesse contexto, desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de analisar os desafios e as potencialidades da política de formação continuada implementada pelo departamento de educação da AMOP para os profissionais da Educação Infantil, no período de 2008 a 2017.

Devido a aprovação do Currículo, proposições de formação continuada em âmbito regional se intensificaram com o objetivo de implementá-lo nas práticas pedagógicas. Por conseguinte, levantamos o seguinte problema: Quais os desafios e as potencialidades da política de formação continuada implementada pelo departamento de educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), considerando a perspectiva de uma formação humana contra-hegemônica?

Importante ressaltar que, desde meados da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a formação docente vem ocupando a centralidade dos debates em diversas instâncias, inclusive na esfera empresarial. Não obstante, defendemos uma análise rigorosa, radical e de totalidade sobre a formação docente e as problemáticas ínsitas ao contexto histórico e à sociedade vigente. A busca pelo conhecimento quanto ao funcionamento da sociedade, suas contradições e antagonismos, direcionou a elaboração da primeira seção desta tese.

O arcabouço teórico definido permitiu identificar um movimento na elaboração das políticas educacionais brasileiras, articulado ao “deus mercado”, visto que, para os países periféricos, almeja-se uma formação para o trabalho sem a exigência de conhecimento científico mais avançado. O saber fazer para atender situações pontuais, imediatas e pragmáticas converge com as demandas inerentes à subordinação do Brasil à economia mundial, pois lhe compete consumir produtos e não produzi-los. De acordo com a artimanha mercadológica, não há necessidade de qualificações mais aprimoradas, conforme expõem Leher (1999), Dale (2004), Saviani (2007), Shiroma (2011), entre outros. Inclusive, os direitos sociais, conquistados arduamente com muitas lutas travadas, estão em processo de privatização, enquanto

fundos públicos são usurpados e entregues às empresas educacionais de natureza privada.

Os referenciais teóricos indicam a atuação dos organismos internacionais como articuladores das políticas educacionais aos moldes da reconfiguração do sistema capitalista, especialmente para os países da América Latina e do Caribe. No Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998), localiza-se a ideologia sobre o professor e a eficácia do seu trabalho como essenciais para a efetivação do novo perfil de sociabilidade, proposto para o século XXI. Nessa direção, a formação docente, seja inicial e/ou continuada, tornou-se central nas políticas educacionais brasileiras. Todavia, a formação inicial não é concebida como a mais importante, porque a ênfase sobrepõe-se à formação ao longo da vida, também nominada de formação contínua (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007) a qual, na defesa dos organismos internacionais, diferencia-se das proposições de Mészáros (2008).

A intencionalidade das reformas educacionais visa estabelecer normas para controlar o processo formativo das novas gerações, direcionando-o para a criação de consensos, a propagação e a universalização dos ideais da classe hegemônica, sobrepondo os interesses econômicos e políticos ao não coadunar com uma perspectiva emancipadora de desenvolvimento humano (SEKI; SOUSA; EVANGELISTA, 2017; AVILA; TITTON; EVANGELISTA, 2019).

A articulação da formação docente às mudanças advindas do mundo do trabalho, requerendo novos condicionantes e um perfil de indivíduo para adequar-se aos princípios da economia global também é exposta por Gatti (2008).

Na prerrogativa de atender às demandas mercadológicas, a formação continuada é concebida como estratégia viável para a formação de consensos e para atender um mercado em expansão, altamente lucrativo. Logo, o docente constitui-se como um eterno aprendiz treinável (DECKER, 2015), com foco na prática imediata, no saber fazer, na busca por cursos menos teóricos, técnicos e instrumentais, úteis para o cotidiano. Segundo Moraes (2001, 2009), Decker (2015), Martins (2010), Freitas (2011) e Sforzi (2012), ao prescindir de reflexões e fundamentos teóricos, se abster da historicidade, dos aspectos políticos, econômicos e sociais, a formação traz consequências negativas para o desenvolvimento humano (MORAES, 2001, 2003).

Temos como pressuposto que a formação continuada pode constituir-se em uma alternativa coletiva para compreender e desnaturalizar a realidade aparente, por meio do acesso e das mediações dos conhecimentos mais elaborados das artes, das

ciências e da filosofia. Assim, contrapor-se às formações aligeiradas, pontuais, esvaziadas de conteúdos e significações humanas é essencial para vislumbrar outras possibilidades e estratégias formativas na defesa do homem e não do capital. Dessa maneira, e, considerando as particularidades da Educação Infantil, na segunda seção do *corpus* teórico objetivamos compreender a relevância e a imprescindibilidade dos conhecimentos científicos relacionados às especificidades do desenvolvimento infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para a formação docente.

O referencial teórico, constitutivo da segunda e da terceira seção, objetivou “lançar as luzes” para orientar e embasar a análise dos dados da pesquisa empírica. Porém, ao nos aproximarmos, mesmo provisoriamente da inteligibilidade do fenômeno, a necessidade de ampliar o arcabouço teórico e metodológico foi delineando o processo de investigação, demonstrando que “[...] a compreensão do real é sempre um “*detour*”, como pontua Kosik” (WARDE, 1984, p. 2), pois possibilita apreender as relações entre o objeto empírico e a teoria escolhida. Desse modo, novos materiais como artigos, teses, dissertações, livros e capítulos, foram incorporados ao texto para sustentar a interpretação e a análise dos dados.

A inquietude relacionada ao sentimento de incompletude, insuficiência de referencial teórico e metodológico aquiescida no processo de elaboração da tese, foi acalentada pelas palavras de Warde (1984, p. 2), especificamente quando a autora almeja desvelar a ideia de que o capítulo relativo ao referencial teórico-metodológico “[...] para projetar as luzes sobre as trevas do desconhecido, não estava pronto na origem do processo e muito menos fora atingido independentemente da análise do objeto em que eles tinham em mira”.

A proposição de analisar o objeto de investigação à luz de um referencial teórico, cujo fenômeno é concebido a partir das suas múltiplas determinações, exigiu um constante revisar e aprofundamento das categorias conceituais, especialmente em relação à contradição, totalidade, ideologia e conhecimento. No entendimento de Marx e Engels (1998), se a aparência revelasse a essência, não seria imprescindível a ciência para desvelar os limites da empiria.

Sem perder de vista as múltiplas determinações do objeto, na quarta seção, objetivamos identificar as condições da formação e do trabalho docente, os princípios abordados na formação continuada, as potencialidades e os desafios, em suas relações com os pressupostos do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná.

Com base na coleta documental, entrevistas e questionários, organizamos os dados em três categorias expressas na seguinte configuração: a) condições objetivas de organização e estrutura, articulações e seus desdobramentos nos municípios de abrangência; b) caracterização dos sujeitos da pesquisa: perfil, formação, condições de formação e de trabalho; c) a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil: dos conteúdos aos desafios, contribuições e desdobramentos para a formação humana.

Neste momento, não temos o intuito de retomar os dados apresentados na quarta seção da pesquisa, no entanto, consideramos importante destacar alguns aspectos, no sentido de identificar elementos singulares e universais na formação ofertada pelo departamento de educação da AMOP, bem como apresentar a tese, resultado da nossa investigação:

- a) Em relação à organização e à estrutura da formação continuada ofertada pelo departamento de educação, menos de um por cento dos professores têm a possibilidade de participar anualmente dos seminários e grupos de estudo, os quais para se efetivarem dependem de recursos financeiros repassados pelos municípios.
- b) Apesar de considerar o fator tempo como um limitador, 85%, dos respondentes, acenou positivamente sobre a realização de momentos para socializar os conteúdos das formações ofertadas via AMOP. Entretanto, no âmbito do departamento de educação da AMOP, não há profissionais suficientes para acompanhar como a devolutiva ocorre e se ocorre nos diferentes municípios, tampouco para verificar se os conteúdos contemplados nos cursos engendram modificações no trabalho docente.
- c) Averiguamos a descontinuidade nas participações dos cursos, situação decorrente da impossibilidade de, em algumas situações, o professor ausentar-se da instituição, devido à falta de profissionais para substituí-lo.
- d) Verificamos a rotatividade na participação dos integrantes das equipes das secretarias de educação, alteradas, muitas vezes, em decorrência das mudanças de gestão, exigindo a constante retomada dos conteúdos e dificultando o aprofundamento das temáticas.
- e) Visualizamos, ainda, os baixos salários, a jornada de trabalho intensa, o descumprimento do direito a um terço da carga horária para fins de horatividade, conforme estabelece a Lei n. 11.738/2008.

- f) Também constatamos um percentual de horas incipientes para caracterizar uma atividade efetivamente continuada. Além da participação nos cursos articulados pelo departamento de educação, 85,9%, dos respondentes, acenou a oferta de cursos de formação continuada pelos municípios, contudo, apesar de estarem previstas em calendário, a maioria caracteriza-se como ações pontuais, com poucos dias durante o ano, alguns limitando-se à semana pedagógica e de planejamento, ou a encontros bimestrais.
- g) Em relação à formação inicial, a maioria dos respondentes realizou curso superior na esfera privada. Isso demarca a entrada cada vez mais massiva do setor privado em diferentes espaços públicos, principalmente na área educacional. De modo geral, apesar de a LDB n. 9.394/1996, definir sobre a formação docente em nível superior, não foram proporcionadas condições para a ampliação do número de vagas e nem para a permanência daqueles sujeitos que conseguiram ingressar nas universidades públicas. Essa situação foi uma grande oportunidade para a abertura e a expansão de cursos e vagas em instituições privadas, tornando-se um aguerrido nicho de mercado.
- h) Quarenta por cento dos respondentes realizou curso superior na modalidade a distância. Dado semelhante ao evidenciado na pesquisa de Seki, Sousa e Evangelista (2017), ao demonstrarem o crescimento da oferta de cursos de graduação a distância, principalmente na área da educação, considerada uma área mais fácil e procurada por sujeitos pertencentes à classe social com renda per capita mais baixa. Trata-se de uma concepção equivocada, pois, além de escamotear a falta de investimentos financeiros na área, desconsidera a complexidade do processo educativo.
- i) Verificamos um número expressivo de professores com dois ou mais cursos de pós-graduação *lato sensu*, realizados predominantemente em instituições privadas e a distância. Nessa fase do desenvolvimento do capitalismo, a procura pela diversidade de cursos parece uma janela de oportunidades, podendo, contraditoriamente, tirar o sujeito da condição de sem trabalho para a promoção, mesmo de modo precário, da subsistência, reafirmando o caráter mercadológico da educação. Também podemos inferir a priorização da quantidade, em detrimento da qualidade, mediante uma formação aligeirada, superficial, mercadológica e que visa pontos para

elevação de nível, quando se tem uma política de carreira nos municípios.

- j) Em relação aos conteúdos trabalhados nos seminários e nos grupos de estudos, em sua maioria, identificamos temáticas pertinentes e articuladas aos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná.

Importa reconhecer ainda que, o número insuficiente de vagas nos cursos ofertados pelo departamento de educação da AMOP para atender a demanda existente, a falta de articulação teoria e prática e a precariedade da formação inicial dos participantes, evidenciam as condições objetivas de trabalho e de formação dos professores participantes da pesquisa.

Os dados coletados e analisados, no terceiro momento da quarta seção, demonstram que a formação organizada pelo departamento de educação da AMOP, em sua maioria, prima pelos conteúdos de natureza teórica. Essa constatação a diferencia de outras formações, cujo discurso referenda a oferta de modelos de práticas inovadoras e exitosas, basicamente limitadas à troca de experiências, sugestões de atividades e oficinas para construção de materiais, absolutamente desarticuladas de conteúdos afetos ao: o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e com qual finalidade.

Entretanto, essa singularidade expressa na proposição de um Currículo fundamentado em uma concepção de desenvolvimento humano contra-hegemônica e na oferta de cursos que evidenciam princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos (alguns com mais ênfase, outros menos), é insuficiente para reverberar em mudanças no trabalho docente. Ou seja, a elaboração de novas leis, documentos orientadores, diretrizes e até mesmo novas concepções não são decisivas para alterar práticas já consolidadas. As mudanças pedagógicas e de concepção de homem, mundo, sociedade, aprendizagem e desenvolvimento humano, não são inerentes ao Currículo em si, ou decorrentes de alterações na formação de professores, na participação mais ou menos ativa dos sujeitos.

É inquestionável a relevância da oferta de cursos articulados à tríade sujeito-conteúdo-forma¹¹², frisamos, cursos com conteúdos basilares para compreender a realidade de modo crítico, bem como os princípios de uma concepção histórico-

¹¹² Martins (2013) discute a tríade com base na relação conteúdo-forma-destinatário.

cultural de desenvolvimento humano, que privilegiem os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, o acesso à arte, à música, à dança, à literatura, à ciência, às diversas linguagens, a fim de ampliar, enriquecer e potencializar o desenvolvimento dos professores. Apesar disso, a formação continuada não é e nem pode ser concebida como a única estratégia responsável para a efetivação do Currículo prescrito.

Notadamente, não podemos nos limitar ao plano das ideias, desconsiderando as condições objetivas e efetivas da formação e do trabalho docente. O profissional da educação é um trabalhador, portanto, pertence à classe trabalhadora e a sua formação, na condição de ser genérico e singular, sustenta-se nas relações sociais e objetivas desta sociedade que fragmenta, separa, divide, aliena, mas ao mesmo tempo, pelas vias do acesso ao conhecimento, produto da história humana, pode oportunizar um trabalho reflexivo, de análise crítica e compreensão do real para além das suas evidências imediatas.

Conforme constatamos no decorrer desta pesquisa, na sociedade capitalista, a formação do trabalhador é pensada de acordo com os moldes dos interesses hegemônicos, os quais aludem sobre a elaboração das leis que regem o sistema educacional brasileiro. Contudo, esse processo não ocorre de modo linear, passivo, homogêneo e sem contradições.

Alicerçados em Paulani (2008), Frigotto (2011), Freitas (2011, 2018) Leher (2016), Leher, Vitória e Motta (2017), verificamos a existência de disputas em prol da hegemonia do pensamento educacional sustentado na lógica do mercado, comprometendo severamente os princípios da educação pública e de qualidade, engajada com os ideais da classe trabalhadora. O jogo de forças se expressa de modo mais acirrado em relação aos conhecimentos a serem ou não disponibilizados aos alunos da escola pública. Sob a ideologia de um contexto incerto, permeado por mudanças constantes, aqueles conhecimentos clássicos, historicamente produzidos, são colocados em xeque e, em seu lugar, advogam-se os princípios do aprender a aprender para adaptar-se a um mundo, cuja única certeza sobrevivente é a mudança e a incerteza.

Saviani (2013) atribui severas críticas ao contexto pós-moderno, base para a elaboração das políticas educacionais brasileiras, pois, ao primarem pela defesa dos saberes do cotidiano, dos conhecimentos utilitários para o desenvolvimento de

competências e habilidades, se distanciam do rigor teórico e conceitual e, por conseguinte, comprometem a formação das novas gerações.

O saber fazer, a busca por conhecimentos relacionados aos encaminhamentos metodológicos, para atender as demandas da organização curricular, tem a sua importância pedagógica. Destarte, o saber fazer destituído de crítica, de autonomia intelectual e de criatividade pouco contribui para a formação do pensamento teórico do docente.

As nossas discussões assentam-se sob a defesa da instituição de Educação Infantil como um espaço de conhecimento, um local para ensinar e aprender conceitos de natureza operacional e científica (MARTINS, 2009), onde o mais elaborado, o rico e o encanto estejam presentes para proporcionar, de modo intencional, possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento com plenitude.

Os dados analisados indicam que os conteúdos presentes na formação continuada ofertada pelo departamento de educação da AMOP podem contribuir, a fim de instrumentalizar os profissionais da educação para o trabalho docente, na tentativa de aproximações a uma perspectiva contra-hegemônica. Porém, se, por um lado, as formações oferecem aos docentes conteúdos para a organização de um trabalho pedagógico, possivelmente, diferenciado em qualidade, de uma educação voltada para reproduzir a ideologia vigente, por outro lado, as condições objetivas em que esses profissionais exercem seu trabalho são semelhantes às existentes em grande parte das instituições educativas brasileiras e dos demais trabalhadores. Ou seja, carreira, salário, condições e jornada de trabalho próprios de locais cuja função da escolarização é apenas de acolhimento social, até mesmo oferta de uma formação mínima, são os mesmos dos municípios participantes da Associação. Assim, o ideal de uma formação promotora do desenvolvimento infantil vê-se limitado pela materialidade na qual efetivamente ocorre.

Diante da tentativa de implementação de uma perspectiva contra-hegemônica, há necessidade de debater e rever as condições de trabalho e de formação dos professores, pois para a ótica do capital, as condições estão adequadas e se há problemas, são considerados como inerentes ao professor e ao aluno, pelo fato de não possuírem compromisso, interesse, competência para ensinar ou aprender. Historicamente, para o capitalismo, a educação pública nunca foi prioridade. A escola que temos é para uma formação mínima, não para o desenvolvimento das máximas potencialidades como se defende na Teoria Histórico-Cultural. Outro modelo de

escola, sobretudo para a Educação Infantil, com outra estrutura em termos de espaço físico, jornada, rotina, carga horária dos docentes, número de alunos por turma/sala, salário, exige investimento financeiro, aliás, mudança da concepção desses investimentos públicos e de educação. Ocorre que, isso não se encontra na maioria dos municípios vinculados à AMOP, mesmo ao assumirem um Currículo prescrito em outra perspectiva teórica.

Em síntese, nossa tese converge para a defesa de que a política de formação implementada pelo departamento de educação da AMOP envolve um processo dialético, pois ao mesmo tempo em que, por meio dos conteúdos, constitui-se como força, na direção de impulsionar um desenvolvimento comprometido com a formação docente na perspectiva histórico-cultural, as condições objetivas, inerentes ao modo de produção vigente, limitam a sua efetivação. Isso significa que as condições objetivas de formação e de trabalho dos professores contradizem o ideal formativo assumido no Currículo, evidenciando, nessa contradição, tanto os desafios, quanto as potencialidades.

Em outras palavras, reiteramos: o diferencial das formações organizadas pelo departamento de educação da AMOP é o conteúdo, pois a forma e as condições de formação e de trabalho dos professores não diverge de outros locais. Essa realidade evidencia os limites para que o conteúdo de fato possa ser formativo, indicando a necessidade de luta, também em relação a outros aspectos para que o Currículo possa impactar qualitativamente no processo educativo desenvolvido na Educação Infantil.

Mesmo assim, se a análise dos limites de efetivação do Currículo não for justificada como falta de vontade dos professores ou problemas relacionados aos cursos de formação continuada, mas como a necessidade de articulação entre o prescrito e as condições objetivas para sua efetivação, o que envolve quase uma revolução no modo como a educação é planejada nos municípios, essa contradição entre o prescrito e o real pode ser positiva. Ela pode gerar uma tensão que leve esse coletivo de professores a reconhecer a necessidade de, se buscamos uma educação emancipadora ou promotora do desenvolvimento omnilateral, devemos nos envolver em lutas por mudanças não apenas na formação e no Currículo, mas também em todos os âmbitos do trabalho docente e do próprio modo de produção vigente. Conforme assevera o autor russo: “A vida só se transforma em criação quando se liberta definitivamente das formas sociais que a deformam e mutilam. Os problemas

da educação serão resolvidos quando se resolverem os problemas da vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 303-304).

Quando não se vislumbra esse ideal, abordado na formação ou defendido no Currículo em questão, a tendência é a naturalização das condições precárias nas quais ocorre a formação e o nosso nível de exigência, como professores, parece ficar mais baixo para aceitarmos tudo passivamente e naturalmente. Se, no plano ideal propagamos outra possibilidade de formação, a tendência é sermos um pouco mais exigentes com as condições para realizá-la. Então, mesmo que fique no plano ideal, a formação é, ainda, importante para alavancar uma tensão com as condições objetivas e, quem sabe, movimentá-las.

Nesse processo, atribuímos as potencialidades da política de formação continuada aos conteúdos e à própria existência do departamento de educação da AMOP. Mesmo com as limitações apresentadas para que os cursos de formação cheguem, com qualidade, a todos os professores atuantes em sala de aula, a existência de um departamento de educação em uma Associação articulando municípios menores, pode possibilitar a formação de um coletivo tornando mais viável a luta em direção à efetivação de uma formação contra-hegemônica. Pequenos municípios isolados com seus quadros de professores e secretarias de educação talvez não teriam condições de acesso a palestras, textos, seminários com professores pesquisadores como é viabilizado pelo departamento de educação da AMOP. Isoladas em seus locais, sem orientações e acesso à ciência acadêmica, essas secretarias estariam bem mais suscetíveis para aceitar os pacotes de formação e material didático oferecidos pelo terceiro setor. Portanto, a Associação pode não ser um coletivo no sentido do materialismo histórico-dialético, mas pode vir a ser, pois nenhuma mudança, seja na educação escolar ou na sociedade, é possível ser realizada de forma individual e isoladamente. Os sujeitos formam-se no coletivo e nele se fortalecem. Mesmo que os participantes (diretos e indiretos – aqueles que permanecem nas escolas, organizadores, ministrantes) das formações da AMOP não constituam um coletivo de trabalhadores, ainda assim, possibilita maior desenvolvimento do que cada professor ou município isolado em seu próprio trabalho.

Nessa direção, Mello (1965) oferece um alento para defendermos a educação e lutarmos por uma formação docente alicerçada em princípios científicos, políticos e pedagógicos, potencializando os professores a identificarem as contradições, desenvolverem a capacidade de análise, síntese e de pensar para além das

aparências dos fenômenos, principalmente com a finalidade de contribuir para a emancipação humana. Diz o poeta:

*Madrugada camponesa,
faz escuro ainda no chão,
mas é preciso plantar.
A noite já foi mais noite,
a manhã já vai chegar.
Não vale mais a canção
feita de medo e arremedo
para enganar solidão.
Agora vale a verdade
cantada simples e sempre
agora vale a alegria
que se constrói dia a dia
feita de canto e de pão.
Breve há de ser (sinto no ar)
tempo de trigo maduro.
Vai ser tempo de ceifar.
Já se levantam prodígios,
chuva azul no milharal,
estala em flor o feijão,
um leite novo minando
no meu longe seringal.
Já é quase tempo de amor.
Colho um sol que arde no chão,
lavro a luz dentro da cana,
minha alma no seu pendão.
Madrugada camponesa.
Faz escuro (já nem tanto),
vale a pena trabalhar.
Faz escuro, mas eu canto
porque a manhã vai chegar.*

Por conseguinte, a nossa luta em defesa da escola pública, da formação de professores, do direito à Educação Infantil, parcialmente implementado, perpassa pelo acesso ao conhecimento mais elaborado, para professores e crianças, e de condições adequadas, mas que não são dadas de modo natural, Enfim, posicionar-se contrariamente às proposições de formação superficial, de materiais didáticos e pedagógicos expropriadores da possibilidade de o professor organizar o seu trabalho de modo criativo e potente, é imprescindível.

Conforme atesta Arelaro (2016, p. 57): “A possibilidade de uma escola que seja interessante, instigante e revolucionária não se dará pela ação exclusiva do Estado”, mas pelo coletivo de profissionais, famílias de escolares e movimentos sociais. Conscientes sobre a constante negação da efetivação dos direitos conquistados

arduamente, compete-nos lutar por uma educação diferenciada das demandas do capital, uma educação para emancipar a classe trabalhadora, que permita apropriar-se do legado histórico e cultural para compreender criticamente a realidade, elaborar estratégias de atuação e enfrentamento às contradições.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B. de O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2018.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-107.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, G. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, P. C. A expansão dos cursos de graduação a distância no oeste do Paraná. *In*: SILVA, J. C.; ORSO, P.; SZEUCZUK, A. (org.). **História da escola pública no oeste do Paraná**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 192-206.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARCE, A.; SIMÃO, R. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D.B. Elkonin. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.

ARELARO, L. Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais. *In*: LOMBARDI, J. C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p.47-60.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Estatuto da AMOP**. Cascavel: AMOP, 1996.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2007. p. 9-138.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2008. v. 1.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2009. v. 1.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2010a.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2010b. v. 1.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2011a. v. 1.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2011b. v. 2.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2012a. v. 1.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2012b. v. 2.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2013a. v. 1.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2013b. v. 2.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2014a. p. 9-92.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2014b. v. 1.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2014c. v. 2.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2015a. v. 1

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2015b. v. 2.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2016a. v.1.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2016b. v. 2.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2016c. v. 3.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2017a. v. 1.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2017b. v. 2.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação**. Cascavel: AMOP, 2017c. v. 3.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta Pedagógica Curricular**: Educação Infantil: Rede Pública Municipal: região da AMOP. Cascavel: AMOP, 2020.

AVILA, A. B.; TITTON, M.; EVANGELISTA, O. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. *In*: EVANGELISTA, O.; SEKI, A.; SOUZA, A.; TITTON, M.; AVILA, A. (org.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. São Paulo: Mercado das Letras, 2019. p. 19-60.

BERTOTT, G.; ENS, R.; SIQUEIRA, A. Formação continuada no Brasil: a teia de concepções que a definem e regulam. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 28, p. 17-44, maio/ago. 2016.

BORTOT, C.; SCAFF, E. Organismos internacionales y gobernanza regional: una policy transfer para la educación de la infancia en países de América Latina y el Caribe. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 83, n. 1, p. 31-51, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 28 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2 graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 27833. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 17 maio 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 27. Brasília, DF, 8 ago. 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a LDB e dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 16 maio 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 9/2009. Revisão da Resolução CNE/CEB n. 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 41. Brasília, DF, 29 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5, de 3 de agosto de 2010. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 15. Brasília, DF, 4 ago. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria ME n. 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 18/2012. Reexame do Parecer CNE/CEB n. 9/2012, que trata da implantação da Lei n. 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 17. Brasília, DF, 2 out. 2012.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato20112014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1. Brasília, DF, 26 abr. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 02/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 13. Brasília, DF, 9 jun. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2020

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015 2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico Especial**: doença pelo novo coronavírus – covid 19. Brasília, DF: Secretaria de Vigilância em Saúde, 2022.

BRITO NETO, A. C. Mediações entre a governança global e a responsabilização docente pela redenção educacional. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 117-144, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723821462020117>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BROTTO, I. J. de O.; COSSETIN, M. A linguagem na educação infantil: concepções de linguagem interlocutiva e períodos de desenvolvimento. *In*: ZOIA, E. T.; PASQUALOTTO, L. C.; COSSETIN, M. **Educação infantil**: em defesa de uma formação humanizadora em tempos de lutas e resistências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 71-92.

CABRAL, V. A. B. de O.; SILVA, A. S. PROINFANTIL: a necessidade do programa e seu desenvolvimento. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36683/pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

CARPES, D. M. L.; LARA, A. M. B. Recursos públicos investidos na Educação Infantil: uma análise das consultorias internacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/17508>. Acesso em: 16 maio 2020.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In*: CAÇÃO, M.; MELLO, S. A.; SILVA, V. (org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 119-138.

CHAVES, M. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 227-232, 2020.

CHAVES, M.; FRANCO, A. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação direta com o adulto. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

COSSETIN, M. **As políticas educacionais no Brasil e o Movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a Educação Infantil**. 2017. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. URSS: Editorial Progreso, 1988.

DECKER, A. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. São Paulo: Autores Associados, 2016.

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

ELKONIN, D. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia: Livro 1**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.

EMER, I. O. **Desenvolvimento histórico do oeste do Paraná e a construção da escola**. 1991. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. **Marxist Internet Archive**, 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 8 nov. 2019.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, O. Apresentação. *In*: EVANGELISTA, O.; SEKI, A.; SOUZA, A.; TITTON, M.; AVILA, A. (org.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. São Paulo: Mercado das Letras, 2019. p. 13-18.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FALEIROS, V. P. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. da USP, 2015.

FAVORETO, A.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 980-994, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FIORI, J. L. Estado de bem-estar social: padrões e crise. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 129-147, dez. 1997.

FOZ DO IGUAÇU. Observatório territorial do Parque Tecnológico de Itaipu – PTI. **Oeste do Paraná em Números**. Foz do Iguaçu: Observatório Territorial, 2018. Disponível em: <https://caciopar.org.br/download/1532>. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011. Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, fev. 2011. p. 1-35.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n. 4, ano 78, p. 906-926, out./dez. 2018.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FURTADO, A. M. M.; AGUIAR, M. A. P. A hora atividade: a conquista de um direito e seu contexto histórico. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 10, p. 27-34, 2019.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HAI, A. A. **Educação Infantil**: alimentação, neurociência e tecnologia. Campinas, SP: Alínea, 2018.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: PNAD Contínua, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **BDEweb – novos dados incorporados sobre a população paranaense**. Curitiba: IPARDES, 9 set. 2020. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Noticia/BDEweb-novos-dados-incorporados-sobre-populacao-paranaense#:~:text=Segundo%20essa%20estimativa%20o%20Estado,incremento%20de%200%2C75%25>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUIAVA, J. **Formação continuada de professores em terras de fronteiras – Oeste do Paraná**: 1973-1992. 2012. 619 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

LAMARE, F. F. **Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil**: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LARA, A. M. B.; SHIMADA, N. M. A função da educação infantil na sociedade contemporânea brasileira. *In*: LOMBARDI, C.; NASCIMENTO, M. I.; SAVIANI, D. (org.). **Caderno de Resumos do VII Seminário Nacional do HISTEDBR**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. p. 112-113.

LAVOURA, T.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**, Botucatu, v. 21, p. 531-541, abr. 2017.

LAZARETTI, L. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-147.

LEHER, R. Um novo senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, Rio de Janeiro, Edição 3, Artigo 3, p. 19-30, 1999.

LEHER, R. Conjuntura, luta de classes e educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 180-186, jun. 2016.

LEHER, R.; VITORIA, P.; MOTTA, V. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, abr. 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LIMA, T.; MIOTO, R. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LISINA, M. La génesis de las formas de comunicación em los niños. *In*: SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antologia. Moscou: Progreso, 1987. p. 274-297.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**. Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCAS, M. A. O. Prefácio. *In*: SANTOS, E. A.; ARRAIS, L. F. L.; MOYA, P. T. (org.). **Matemática na Educação Infantil**: reflexões e proposições a partir da teoria histórico-cultural. São Paulo: Paco, 2021. p. 9-14.

MAGALHÃES, C. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

MAGALHÃES, L. K.; AZEVEDO, L. C. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015.

MARTINS FILHO, A.; MARTINS FILHO, L. Da formação de professores à atuação docente na Educação Infantil: reflexões à luz da teoria histórico-social. **Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 118 - 138, jan/ jun. 2011.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. São Paulo: Alínea, 2009. p. 93-121.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**, Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**. Maringá, EDUEM, 2015. p. 29-42.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Livro Primeiro: O processo de produção do capital. v. 1).

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J.; SILVA, M. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados, 2014. p. 201-225.

MAZARO, L. D. V. **A construção e implementação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

MELLO, T. **Poema madrugada camponesa**. 1965. Disponível em: <https://gilvander.org.br/site/%EF%BB%BFpoesia-madrugada-camponesa-de-thiago-de-mello/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P. As políticas educacionais e a formação continuada do Professor. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 127-141, set. 2008.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

MIRANDOLA, L. **Educação: O Brasil e o Estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010**. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

MOLINA, M. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do Campo. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J.; SILVA, M. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados, 2014. p. 263-290.

MORAES, M. C. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, 2001, p. 7-25, 2001.

MORAES, M. C. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MOREIRA, J.; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MORI, N. N. **Metodologia da pesquisa**. Maringá: Eduem, 2016.

MOURA, J. B. O trabalho da educação. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 20, p. 1-17, 2015.

MOYA, D. J.; SFORNI, M. S. F.; MOYA, P. T. Temas e conteúdo do jogo de papéis: sinalizando caminhos para a atuação pedagógica com a atividade lúdica na Educação Infantil. **Contexto & Educação**, Unijuí, ano 34, n. 109, p. 121-133, set./dez. 2019.

MUFATTO, L. M. **Projeto especial multinacional de educação – Brasil-Paraguai-Uruguaí: a concepção da escola pública na região Oeste do Paraná: 1975 a 1983**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NAGEL, L. H. Do método ou de como pensar o pensamento. *In*: TULESKI, S, C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**. Maringá: EDUEM, 2015. p. 19-28.

NOFFKE, A. **Antecedentes históricos do Currículo da AMOP**. 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

NOGUEIRA, A. R.; ROYER, G. C. A universidade como um fator de desenvolvimento regional: uma reflexão acerca da Unioeste, campus de Cascavel. *In*: SILVA, J. C.; ORSO, P. J.; SZEUCZUK, A. (org.). **História da escola pública no Oeste do Paraná**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 78-90.

ORSO, P. Os desafios da formação do educador na perspectiva do marxismo. *In*: LOMBARDI, J. C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 141-164.

PAGNONCELLI, C. **A institucionalização da educação infantil no município de Cascavel**: uma abordagem histórica (1970-2013). 2015. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

PASQUALINI, J. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PAULANI, L. **Brasil delivery**: escravidão financeira e estado de emergência econômica. São Paulo: Boitempo, 2008.

PELETTI, A. B. **O currículo do município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

PEREIRA, J. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?lang=pt#>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PEREIRA, S. T. Formação de professoras/es da educação infantil. **Criar Educação**, Criciúma: UNESC, v. 5, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2016.

PEROSA, M. A.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMOS, M. N. A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024). **Holos**, Natal, ano 32, v. 6. p. 3-2, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4982/1565>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RODRIGUES, M. de F.; KUENZER, A. Z. AS diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, mar. 2009. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474/1119>. Acesso em: 27 set. 2021.

ROSA, J. G. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

RUBINSTEIN, S. Problemas das faculdades e questões da teoria psicológica. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 111-121.

SAITO, H. T. I.; BARROS, M. S. F. A prática pedagógica na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. *In*: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 109-121.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. Trabalho docente na Educação Infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2018.

SANTOS, J. M. T. P. O processo de municipalização no Estado do Paraná. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 257-279. 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educacional**, Curitiba: Champagnat, v. 7, n. 21, p. 181-187, maio/ago. 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHERER, C. **Contribuição da música para uma formação omnilateral de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental**: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural. 2019. 318 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

SEKI, A. SOUZA, A.; EVANGELISTA, O. A. A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/812/pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SFORNI, M. S. F. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p.469-488.

SHIROMA, E. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. *In*: AZEVEDO, M.; LARA, A. M. B. (org.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SILVA, G. L. R. A Educação de jovens e adultos sob os fundamentos do método materialista histórico-dialético: a formação do trabalhador precariamente escolarizado para além das aparências. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**. Maringá, EDUEM, 2015. p. 85-108.

SMIRNOV, E.; RIABKOVA, I. Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n.1, p. 84-97, jan./abr. 2019.

STEMMER, M. R. G. Educação infantil: gênese e perspectivas. *In*: ARCE, A.; JACOMELLI, M. R. (org.). **Educação Infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 5-32.

SZEUCZUK, A. A interiorização do ensino superior público no Paraná: o caso da UNIOESTE. *In*: SILVA, J. C.; ORSO, P. J.; SZEUCZUK, A. (org.). **História da escola pública no Oeste do Paraná**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 65-77.

TEIXEIRA, L. Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p.17-34.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia infantil**. Moscou: Editorial Pedagógica, 1984 (Obras Escogidas. Tomo IV).

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos de pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Eizabeth Tunes. Rio de Janeiro: Epapers, 2018.

VIOLA, P. **Coisas do mundo, minha nega**. Rio de Janeiro: Sony, 1968.

VOLOBUEVA, L.; ZVEREVA, O. As ideias de L. S. Vigotski na Educação Infantil russa na atualidade. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 73-77, jan./abr. 2019.

WARDE, M. **Liberalismo e educação**. São Paulo: PUC, 1984.

XIMENES, P. de A. S. **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da Educação Infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)**. 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020.

ZANARDINI, I. M. S. A ideologia da pós-modernidade e a política educacional brasileira. **Educere Et Educare**, Cascavel, v. 14, n. 39, p. 1-23, maio/ago. 2019.

ZAPOROZHETS, A. V. Os sentimentos. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia: livro 1**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 133-148.

ZEN, R. T. **Implicações da prova Brasil no trabalho de professores da rede de ensino de Cascavel-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal**. 2018. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZOIA, E. T. Proposta curricular: o desafio da reestruturação coletiva – limites e possibilidades. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, 2., 2007. Francisco Beltrão. **Anais [...]**. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2007. p. 354-360.

ZOIA, G. F. **A reforma do estado e suas implicações para a gestão escolar: um estudo na rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR (2004-2012)**. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (COPEP)



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Formação continuada para profissionais da Educação Infantil: contribuições e desafios para uma proposição contra-hegemônica			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 126			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Educação			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: HELOISA TOSHIE IRIE SAITO			
6. CPF: 023.357.819-60		7. Endereço (Rua, n.º): FLUMINENSE VILA MARUMBY 2419 MARINGÁ PARANÁ 87005200	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (44) 8804-2630	10. Outro Telefone:
		11. Email: htisaito@uem.br	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>09 / 02 / 21</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Maringá		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
15. Telefone: (44) 3011-4886		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>GEOVANIO E. ROSSATO</u>		CPF: <u>722.127.929-119</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETOR CCH</u>		Universidade Estadual de Maringá Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes	
Data: <u>08 / 02 / 2021</u>		 Prof. Dr. Geovanio Edervaldo Rossato Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada para profissionais da Educação Infantil: contribuições e desafios para uma proposição contra- hegemônica

Pesquisador: HELOISA TOSHIE IRIE SAITO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43182621.7.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.608.485

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a política de formação continuada implementada pelo departamento de educação da AMOP para os profissionais da Educação Infantil, na prerrogativa de identificar as contribuições para aproximação a uma perspectiva contra-hegemônica, bem como os desafios que envolvem as condições da formação e o trabalho docente. Objetivos Secundários: a) Apreender as contradições intrínsecas à política de formação continuada; b) Compreender a relevância e a imprescindibilidade dos conhecimentos teóricos relacionados às especificidades do desenvolvimento infantil na perspectiva da teoria Histórico-cultural para a formação docente; c) Identificar os princípios abordados na formação continuada, as dificuldades e os desafios, em suas relações com os pressupostos do Currículo Básico para as escolas públicas da região oeste do Paraná e as condições objetivas da formação e do trabalho docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 4.608.485

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Participarão do estudo 126 pessoas que serão divididas em 3 grupos: Participante B: Entrevista semiestruturada – 1 pessoas; Participante A: Entrevista semiestruturada – 1 pessoa; Grupo 1 - 124: Aplicação de questionários via Google Forms; Será uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com abordagem de natureza qualitativa e quantitativa. A pesquisa bibliográfica articula todas as dimensões do estudo, envolvendo o levantamento de artigos, livros, teses dissertações que versam sobre a temática e contribuem com/para a análise, a interpretação e a compreensão dos dados empíricos coletados por meio de: a) documentos: leis, os planos municipais de educação dos municípios participantes das formações, plano de cargos, carreiras e salários, o Currículo Básico para as escolas públicas municipais da região oeste do Paraná, os relatórios das ações implementadas pelo departamento pedagógico da Associação dos municípios do Oeste do Paraná (AMOP) no período de 2008 a 2017 em relação à formação continuada para os profissionais da educação infantil, fichas de inscrições dos cursistas; b) pesquisa de campo: entrevistas semiestruturada e questionários. As entrevistas serão realizadas com a coordenadora do departamento pedagógico e a coordenadora da formação continuada da Educação Infantil do departamento pedagógico da AMOP e os questionários têm como sujeitos os profissionais da educação que participaram dos grupos de estudos específicos da Educação Infantil no período de 2010 a 2017, sendo disponibilizados via formulário Google Forms.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta financiamento próprio com orçamento no valor de \$200,00. Cronograma compatível. Apresenta: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1687816.pdf; Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_questionario.docx; Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_entrevista.docx; Questionario.docx; Entrevista_seminiestruturada_sujeito_dois.docx; Entrevista_seminiestruturada_sujeito_um.docx; Solicitacao_de_autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf; Termo_de_autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf - Assinado por Emma Gnoatto, assessora pedagógica do departamento de educação da AMOP. Projeto_detalhado.doc; Folha_de_rosto.pdf, de acordo com as normas deste Comitê. Recomendamos fortemente que as entrevistas sejam, preferencialmente, por videoconferência, haja vista a pandemia do coronavírus.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 4.608.485

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1687816.pdf	11/02/2021 20:17:47		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_questionario.docx	11/02/2021 20:16:03	ELVENICE TATIANA ZOIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_entrevista.docx	11/02/2021 20:15:43	ELVENICE TATIANA ZOIA	Aceito
Outros	Questionario.docx	11/02/2021 10:43:26	ELVENICE TATIANA ZOIA	Aceito
Outros	Entrevista_seminiestruturada_sujeito_dois.docx	11/02/2021 00:23:56	ELVENICE TATIANA ZOIA	Aceito
Outros	Entrevista_seminiestruturada_sujeito_um.docx	11/02/2021 00:23:18	ELVENICE TATIANA ZOIA	Aceito
Outros	Solicitacao_de_autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf	11/02/2021 00:18:19	ELVENICE TATIANA ZOIA	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf	11/02/2021 00:16:55	ELVENICE TATIANA ZOIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.doc	11/02/2021 00:10:44	ELVENICE TATIANA ZOIA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/02/2021 15:39:56	ELVENICE TATIANA ZOIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 4.608.485

MARINGÁ, 24 de Março de 2021

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS DE PESQUISA

Eu, EMMA GNOATTO, declaro que fui devidamente esclarecida e autorizo a coleta de dados para a pesquisa que realizar-se-á por intermédio de entrevista semiestruturada (com duas coordenadoras do departamento pedagógico da AMOP) e de questionários a serem disponibilizados via formulário Google Forms, para os profissionais da Educação Infantil da região oeste do Paraná que participaram da formação continuada organizada pelo departamento pedagógico da AMOP no período de 2010 a 2017 (delimitamos que os questionários serão encaminhados para quatro profissionais que participaram dos cursos, sendo três representantes de instituições de educação infantil e um representante da secretaria de educação de 31 municípios que compõem a amostra da pesquisa, totalizando cento e vinte quatro pessoas). Também autorizo o acesso às fichas de inscrições dos cursistas para a coleta de informações sobre o município de origem, formação, local de trabalho, contato para o envio dos questionários.

Título da pesquisa: Formação continuada para profissionais de Educação Infantil: contribuições e desafios para uma proposição contra-hegemônica.

Pesquisadoras responsáveis: Heloisa Toshie Irie Saito (orientadora); Elvenice Tatiana Zoia (orientanda).

Instituição de ensino: Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Cascavel, 05 de fevereiro de 2021.


Assessora pedagógica do Departamento de Educação da AMOP

ANEXO C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – SUJEITO 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Entrevista semiestruturada (sujeito 1)

Entrevista semiestruturada utilizada como instrumento para a coleta de dados a fim de subsidiar a pesquisa de doutorado intitulada “Formação continuada para profissionais da Educação Infantil: contribuições e desafios para uma perspectiva contra-hegemônica”.

Dados gerais:

1. Nome: _____
2. Data da entrevista/horário: _____
3. Local: _____
4. Formação:
 - 4.1 Nível médio: _____
 - 4.2 Graduação: _____ () Presencial) () À distância
 - 4.3 Pós-graduação: ()sim ()não
- Especialização: _____
- Mestrado: _____
- Doutorado: _____
5. Tempo de atuação como profissional da educação:
6. Tempo de atuação no departamento de educação da AMOP/carga horária/ regime de trabalho.
7. Quais os motivos impulsionaram o departamento de educação da AMOP a implementar uma política de formação continuada envolvendo os municípios de abrangência da região Oeste do Paraná?

8. Qual a finalidade da formação continuada ofertada pelo departamento de educação da AMOP?
9. Como ocorre o planejamento, a organização (carga horária, conteúdos, quantidade de participantes) e a estrutura da formação continuada ofertada pelo departamento de educação da AMOP?
10. Considerando a elaboração/existência de um currículo básico para todas as escolas públicas municipais da região Oeste, é obrigatória a participação dos municípios na formação continuada organizada pelo departamento de educação? Justifique.
11. Quando os municípios não aderem à formação organizada pelo departamento de educação da AMOP, quais são os encaminhamentos para resolver essa situação?
12. Quais os critérios considerados para a definição dos municípios e dos profissionais da educação (sujeitos) que participarão das formações/grupos de estudos e seminários?
13. Em relação aos municípios que não participam dos grupos de estudos organizados pelo departamento de educação, existe alguma orientação ou fica a cargo de cada município definir critérios e princípios teóricos e metodológicos para organizar a formação continuada dos seus profissionais da educação?
14. Quais as condições disponibilizadas pelas secretarias de educação/escolas /creches para a socialização dos conhecimentos e das trocas de experiências vivenciadas nas formações continuadas no âmbito do departamento de educação da AMOP? Ou seja, vocês conseguem acompanhar se ocorre a devolutiva para os municípios e como ela se efetiva, quem participa e qual a carga-horária?
15. Qual o investimento dos municípios para que os profissionais da educação participem das formações continuadas organizadas pelo departamento de educação da AMOP?
16. Na condição de assessora do departamento de educação da AMOP, o que você considera essencial para ser contemplado nas formações continuadas para os profissionais da educação infantil?
17. Qual seria o diferencial da formação organizada pelo departamento de educação da AMOP?
18. Quais as contribuições e os desafios na implementação de uma política de formação continuada a nível regional?

19. O departamento de educação da AMOP consegue articular/mobilizar reuniões/ estudos com os gestores municipais e profissionais da educação da região para discutir questões relacionadas às condições de trabalho, carreira e salário? Justifique.

20. Comente sobre outros aspectos relacionados à temática que considera relevantes, mas não foram contemplados na entrevista.

ANEXO D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – SUJEITO 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Entrevista semiestruturada (sujeito 2)

Entrevista semiestruturada utilizada como instrumento para a coleta de dados a fim de subsidiar a pesquisa de doutorado intitulada “Formação continuada para profissionais da Educação Infantil: contribuições e desafios para uma perspectiva contra-hegemônica”.

Dados gerais:

1. Nome: _____

2. Data da entrevista/horário: _____

3. Local: _____

4. Formação:

4.1. Nível médio: _____

4.2. Graduação: _____ () Presencial) () À distância

4.3. Pós-graduação: ()sim () não

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

5. Tempo de atuação como profissional da educação: _____

6. Tempo de atuação no departamento de educação da AMOP/carga horária/ regime de trabalho: _____

7. Qual a finalidade da formação continuada ofertada pelo departamento de educação da AMOP?

8. Como ocorre o planejamento, a organização (carga horária, quantidade de participantes) e a estrutura da formação continuada ofertada pelo departamento de educação da AMOP para os profissionais da educação infantil?
9. Há participação ativa dos profissionais nos grupos de estudo? Justifique.
10. Qual o perfil formativo dos participantes dos grupos de estudos, as principais dificuldades e as expectativas?
11. Qual(is) o(s) critério(s) para a definição dos conteúdos/temáticas a serem contemplados nos grupos de estudos?
12. Há continuidade no estudo das temáticas e dos participantes ou há rotatividade nas participações?
13. Quais as condições disponibilizadas pelas secretarias de educação/escolas/creches para a socialização dos conhecimentos e das trocas de experiências vivenciadas nas formações continuadas no âmbito do departamento de educação da AMOP? Ou seja, vocês conseguem acompanhar se ocorre a devolutiva para os municípios e como ela se efetiva, quem participa e qual a carga horária?
14. Na condição de coordenadora da formação continuada da educação infantil, o que você considera essencial para ser contemplado nas formações continuadas para os profissionais da primeira etapa da educação básica?
15. Na sua compreensão, qual seria o diferencial da formação organizada pelo departamento de educação da AMOP?
16. Quais as contribuições e os desafios na implementação de uma política de formação continuada a nível regional?
17. Comente sobre outros aspectos relacionados à temática que considera relevantes, mas não foram contemplados na entrevista.

ANEXO E – QUESTIONÁRIOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Este questionário objetiva coletar dados sobre o perfil dos profissionais de educação que participaram das formações continuadas organizadas pelo departamento de educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), no período de 2010 a 2017, para verificar as contribuições e os desafios que perpassam o processo formativo, bem como identificar as ações ou de que modo aconteceram as devolutivas dos grupos de estudo para os professores dos municípios de origem.

1. Gênero:

- (A) Feminino
- (B) Masculino
- (C) Outro. Especifique: _____

2. Faixa etária:

- (A) Até 20 anos
- (B) De 21 a 30 anos
- (C) De 31 a 40 anos
- (D) De 41 a 50 anos
- (E) Acima de 51 anos

3. Formação:

3.1. Nível médio:

- (A) Magistério
- (B) Outro. Qual? _____

3.2. Nível Superior: Primeiro curso de graduação concluído:

- (A) Pedagogia
- (B) Normal Superior
- (C) Outro. Qual? _____
- (D) Nenhum

3.3. O curso de graduação concluído (primeira licenciatura) foi realizado:

- (A) De modo presencial em instituição pública
- (B) De modo presencial em instituição privada
- (C) À distância em instituição pública
- (D) À distância em instituição privada

3.4. Possui segunda licenciatura? Em caso afirmativo, especifique:

- (A) Sim. Qual? _____
(B) Não

3.5. Tempo de duração da segunda licenciatura: _____**3.6. Instituição em que cursou a segunda licenciatura: _____****3.7. O curso de graduação concluído (como segunda licenciatura) foi realizado:**

- (A) De modo presencial em instituição pública
(B) De modo presencial em instituição privada
(C) À distância em instituição pública
(D) À distância em instituição privada

3.8. Pós-graduação:

- (A) Especialização: Curso: _____ Instituição: _____
(B) Mestrado: Área: _____ Instituição: _____
(C) Doutorado: Área: _____ Instituição: _____
(D) Nenhum:

4. Tempo de atuação na educação:

- (A) Até 5 anos
(B) De 6 a 10 anos
(C) De 11 a 15 anos
(D) De 16 a 20 anos
(E) De 21 a 25 anos
(F) Acima de 26 anos

5. Tempo de atuação na EDUCAÇÃO INFANTIL:

- (A) Até 5 anos
(B) De 6 a 10 anos
(C) De 11 a 15 anos
(D) De 16 a 20 anos
(E) De 21 a 25 anos
(F) Acima de 26 anos

6. Regime de trabalho:

- (A) Concursado/efetivo
(B) Contratado
(C) Outro: _____

7. Jornada de trabalho:

- (A) 20 horas
(B) 30 horas
(C) 40 horas. Em quantas instituições? (A) Uma instituição (B) Duas instituições
(D) Mais de 40 horas

8. Tem hora atividade semanal:

- (A) Não
- (B) Sim. Total de horas: _____

9. Faixa salarial:

- (A) Até um salário-mínimo
- (B) Entre um e dois salários-mínimos
- (C) Entre três e quatro salários-mínimos
- (D) Cinco salários-mínimos
- (E) Acima de cinco salários-mínimos

10. O município em que você trabalha como profissional de educação infantil tem Plano de Cargos, Carreiras e Salários?

- (A) Sim
- (B) Não

11. Local de trabalho:

- (A) Creche/Centro de educação infantil
- (B) Escola de ensino fundamental, mas atuando com a educação infantil
- (C) Secretaria de educação
- (D) Outro: _____

12. Qual o meio de locomoção que você mais utiliza para ir ao trabalho?

- (A) Bicicleta
- (B) Transporte coletivo (ônibus)
- (C) Moto
- (D) Carro próprio
- (E) Carona
- (F) A pé
- (G) Outro. Qual? _____

13. Função que você exercia no período em que participou dos grupos de estudos em educação infantil organizado pelo departamento de educação da AMOP como representante do seu município.

- (A) Docente em turma de educação infantil
- (B) Direção em instituição de educação infantil
- (C) Coordenação pedagógica em instituição de educação infantil
- (D) Coordenação pedagógica na secretaria de educação
- (E) Outra. Qual? _____

14. Você participou das formações continuadas ofertadas pelo departamento de educação da AMOP. Você conseguiu organizar momentos de estudo com os docentes do seu município/escola para socializar os conhecimentos adquiridos nos grupos de estudo da Educação Infantil?

- (A) Não
- (B) Sim

- 14.1. Se a resposta foi positiva, descreva: como ocorreu a socialização/devolutiva dos conhecimentos/conteúdos estudados nos cursos da AMOP e quem a organizou; quem participou; em qual período ocorreu e a carga horária.**
- 14.2. Se a resposta foi negativa, justifique os motivos ou as dificuldades.**
- 14.3. Na sua opinião, quais os desafios para a formação continuada ofertada pelo departamento de educação da AMOP, considerando a implementação do currículo para as escolas públicas da região Oeste do Paraná?**
- 14.4. As formações continuadas ofertadas pelo departamento de educação da AMOP atenderam as suas necessidades enquanto profissional da educação infantil? Justifique.**
- 15. Além da participação nos grupos de estudo ofertados pelo departamento de educação da AMOP, o seu município organiza outras formações continuadas na área da educação infantil?**
(A) Não
(B) Sim
Quais? Quem organiza? Carga horária? Quando? Onde? Com que frequência?
- 16. No seu município, há previsão de datas no calendário para os momentos de formação continuada?**
(A) Não
(B) Sim. Com que frequência? _____
- 17. Com que frequência você participa de momentos de estudo na instituição em que trabalha?**
(A) Uma vez por semana
(B) Quinzenalmente
(C) Uma vez por mês
(D) Uma vez por bimestre
(E) Uma vez por semestre
(F) Outra: _____
- 18. De modo geral, qual a contribuição da formação continuada para a sua atuação profissional (nessa questão contemple as aprendizagens adquiridas via grupos de estudos organizados pelo departamento de educação da AMOP e outros cursos na sua área de atuação que ocorrem no seu município)?**