

Dimensão orientadora-executora da atividade docente: uma experiência com a formação continuada de profissionais da Educação Infantil

Lucineia Maria Lazaretti^{1*}, Silvana Lazzarotto Schmitt² e Cleonice Rodrigues de Souza³

¹Universidade Estadual do Paraná, Avenida Gabriel Experidião, s/n, 87703-000, Paranavaí, Paraná, Brasil. ²Instituto Federal do Paraná, Capanema, Paraná, Brasil. ³Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, Cascavel, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: lucylazaretti@gmail.com

RESUMO. O presente artigo tem por objetivo retratar e compreender a formação dos profissionais da educação infantil da rede pública municipal de educação em Cascavel – PR, seu percurso e os desafios da continuidade desse. Para isso, fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, especialmente, na categoria de Atividade e apresenta elementos reflexivos sobre a formação continuada de profissionais da educação infantil, inserindo-os em ‘atividade de ensino’. O texto socializa a trajetória formativa preconizada na direção de ‘formar formando’, a partir da experiência desencadeada na rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR. Além de elencar alguns desafios no âmbito formativo dos profissionais dessa etapa da educação básica, os quais refletem, em certa medida, os problemas educacionais gerais, este artigo discorre sobre algumas possibilidades de ação na direção de qualificar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil, cuja proposta foi a organização da formação com base em quatro esferas, mobilizando diferentes frentes de formação (professoras-formadores; equipe-SEMED, coordenadores e coordenadoras de escolas e CMEIs e profissionais da educação infantil), na intenção de criar coletivamente condições para uma formação contínua e permanente, mirando a concepção histórico-cultural de educação como humanização dos sujeitos envolvidos. Assim, no percurso de formação continuada, é fundamental formar e criar condições para que as ações e as operações, por meio do processo de planejamento e de organização do ensino como significado social na atividade docente, adquiram sentido pessoal e convertam-se como fonte de ‘autodesenvolvimento’ do professor, garantindo o caráter consciente na unidade entre os princípios de orientação e de execução.

Palavras-chave: formação continuada de profissionais; educação infantil; atividade de ensino.

Guiding-executing dimension of teaching activity: an experience with the continuing education of professionals in Early Childhood Education

ABSTRACT. This article aims to portray and understand the training professionals in early childhood education in the municipal public education network in Cascavel - PR, their course and the challenges of its continuity. For this, it is based on the Historical-Cultural Theory, especially in the Activity category and presents reflective elements on the continuing education of professionals in early childhood education, inserting the teacher in teaching activity. The text socializes the formative trajectory advocated in the direction of forming trainees, based on the experience unleashed in the municipal public school system in Cascavel-PR. In addition to listing some challenges in the training of professionals in this stage of basic education, which reflect, to a certain extent, the general educational problems, this article discusses some possibilities of action in the direction of qualifying the pedagogical work to be developed in early childhood education, whose proposal was the organization of formation based on four spheres, mobilizing different training fronts (teacher-trainers; team-SEMED, coordinators and coordinators of schools and CMEIs and early childhood education professionals), with the intention of collectively creating conditions for a continuous and permanent formation, aiming at the historical-cultural conception of education as the humanization of the subjects involved. Thus, in the course of continuing education it is essential to form and create conditions so that actions and operations, through the process of planning and organizing teaching as a social meaning in teaching activity, acquire personal meaning and become a source of teacher self-development, ensuring the conscious character in the unity between the principles of orientation and execution.

Keywords: continuing teacher formation; child education; teaching activity.

Dimensión orientadora-ejecutora de la actividad docente: una experiencia con la formación permanente de profesionales de Educación Infantil

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo retratar y comprender la formación de los profesionales en educación infantil en la red de educación pública municipal de Cascavel-PR, su rumbo y los desafíos de su continuidad. Para ello, se basa en la Teoría Histórico-Cultural, especialmente en la categoría Actividad y presenta elementos reflexivos sobre la formación continua de los profesionales en educación infantil, insertando al docente en la actividad docente. El texto socializa la trayectoria formativa propugnada en la dirección de formar aprendices, a partir de la experiencia desatada en el sistema de escuelas públicas municipales de Cascavel-PR. Además de enumerar algunos desafíos en la formación de profesionales en esta etapa de la educación básica, que reflejan, en cierta medida, la problemática educativa general, este artículo discute algunas posibilidades de acción en la dirección de cualificar la labor pedagógica a desarrollar en educación infantil, cuya propuesta fue la organización de la formación de sde cuatro ámbitos, movilizando diferentes frentes de formación (docentes-formadores; equipo-SEMED, coordinadores y coordinadores escolares y CMEIs y profesionales de la educación infantil), con el objetivo de crear colectivamente condiciones de formación continua y permanente, con el objetivo a la concepción histórico-cultural de la educación como humanización de los sujetos involucrados. Así, en el transcurso de la formación continua es fundamental formar y crear condiciones para que las acciones y operaciones, a través del proceso de planificación y organización de la enseñanza como sentido social en la actividad docente, adquieran sentido personal y se conviertan en fuente de autodesarrollo docente, asegurando el carácter consciente en la unidad entre los principios de orientación y ejecución.

Palabras claves: educación continua del profesorado; educación infantil; actividad docente.

Received on August 29, 2020.
Accepted on March 1, 2021.
Published in October 6, 2022.

Introdução

A formação continuada de profissionais da educação infantil, enquanto política pública, é recente e, como resultado, nas últimas duas décadas, no que diz respeito à legislação, há um conjunto de diretrizes nacionais que contribuem para direcionar esse processo formativo (Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2002); Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2015); Resolução CNE/CP nº 2, (Brasil, 2019)). Além dessa sustentação legal, ainda há importantes pesquisadores que discutem sobre essa temática, a partir de uma perspectiva crítica (Basso, 1998; Franco & Longarezi, 2011; Dias & Souza, 2017; Moraes, Lazaretti, & Arrais, 2018;). Este artigo está estruturado a partir dessas reflexões teórico-metodológicas, uma vez que a experiência em atuar na formação continuada com profissionais¹ da educação infantil tem mostrado alguns descompassos entre as orientações teóricas e as demandas práticas. A ideia de constante atualização, de investimento na formação em serviço como uma condição para a melhoria da qualidade do ensino público, esbarra na forma como essa formação materializa-se em muitas instituições e/ou municípios. Para cumprir as determinações legais, há um investimento massivo em seminários, palestras para grande público, geralmente no início de cada semestre do ano letivo, muitas vezes organizados para cumprir os determinantes legais, cujo foco formativo envolve temas aleatórios, que, inclusive, têm reverberado em palestras motivacionais, que pouco ou em nada qualificam o trabalho docente.

Na busca de enfrentar esse desafio, na direção de contribuir com a atuação docente, esse cenário provocou-nos a traçar novos percursos e a planejar ações de formação continuada em unidade com os princípios de ‘orientação’ e os princípios de ‘execução’. Esses princípios estão ancorados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos estudos sobre a categoria ‘atividade’ a partir das elaborações de Leontiev (1978; 1988), a qual explica que as necessidades, os motivos e as tarefas orientam a atividade humana ante a realidade circundante, como reflexo psíquico, como formas de representação no pensamento, e a satisfação dessas necessidades dá-se por meio de ações e de operações, ou seja, dimensão executora.

Neste processo formativo, adotamos o ensino como atividade do professor e como “[...] uma particularidade no contexto geral das atividades humanas, no processo de apropriação dos bens culturais produzidos pelos homens ao longo da história” (Moraes et al., 2018, p. 650). Ao mesmo tempo, o professor também carece de motivos que o mobilizem para sua atividade, e para que ele constitua-se como sujeito em

¹ Na educação infantil, há diferentes profissionais que atuam, especialmente na experiência aqui descrita. Dentre os quais, é possível mencionar: Monitores, Agentes de apoio, estagiários e Professores de Educação Infantil, professores e as funções, diretor e coordenador pedagógico.

atividade. Neste sentido, inserir o profissional da educação infantil em atividade é mobilizar necessidades, ao passo que formar motivos é atuar na dimensão orientadora. Quais seriam essas necessidades e esses motivos nos profissionais que já atuam na educação infantil? O objeto da atividade desse profissional é a organização do ensino, logo seu motivo deve coincidir com esse objeto, e isso envolve dominar e mobilizar conhecimentos teórico-pedagógicos que se materializam em ações e em operações, como dimensão executora. Em vista disso, é fundamental formar e criar condições para essas ações e operações no processo de planejamento e de organização do ensino e, com isso, o significado social da atividade docente adquire sentido pessoal e converte-se como fonte de ‘autodesenvolvimento’ do professor, garantindo o caráter consciente na unidade entre os princípios de orientação e de execução.

Assim, este texto explicita alguns caminhos trilhados na dimensão orientadora -executora para a formação continuada de profissionais da educação infantil, a partir da experiência no município de Cascavel -PR. Dessa maneira, de antemão, esclarecemos que esse processo de formação está em curso e apostou no movimento de continuidade longitudinal ancorado na premissa do ‘formar formando’ em que o professor, em sua atividade de ensino, também se forma (Moraes et al., 2018). Portanto, o objetivo deste artigo é retratar e compreender a formação dos profissionais da educação infantil da rede pública municipal de educação em Cascavel – PR, seu percurso e os desafios da continuidade desse processo.

A experiência da formação continuada de profissionais da educação infantil de Cascavel: trajetórias e perspectivas

A oferta de formação continuada para profissionais da educação infantil de Cascavel -PR acompanhou as alterações históricas e legais do cenário brasileiro em tela. Até os anos de 1999, essa etapa da educação básica estava vinculada à Secretaria da Ação Social, responsável pela manutenção das creches, com caráter assistencialista, e os profissionais que atuavam com as crianças de zero a seis não tinham formação acadêmica específica, o cargo de atuação era denominado Monitor. Concomitante a esse cenário, já estavam em curso deliberações que iriam afetar essa conjuntura, tais como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que garantiu o acesso à educação como um dos direitos fundamentais da criança, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), em seu Art. 21, inciso I, que definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica.² A concepção de educação infantil defendida pela LDBEN, em seu Art. 29, “[...] é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996), e, com isso, a referida Lei, em seu Art. 61, delibera que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser em nível superior, em curso de licenciatura, admitindo-se como formação mínima o nível médio, na modalidade normal.

Para garantir essas prerrogativas legais, no início dos anos 2000, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) assumiu a administração de 25 creches e, com o Decreto Municipal nº 5.166, de 5 de dezembro de 2000 (Cascavel, 2000), essas unidades foram denominadas Centros de Educação Infantil (CEIs), que, posteriormente, foram reconhecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) e renomeadas para Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), atendendo crianças de 0 a 3 (zero a três) anos na etapa creche e de 3 a 6 (três a seis) anos na pré-escola.³ Nesse período transitório, a SEMED designou uma equipe composta pelo professor, pelo assistente social e pelo psicólogo, para reorganizar os trabalhos já em andamento nas creches. Período esse que, apesar de todos os desafios implícitos e explícitos, representou um passo importante para a Rede Municipal, porém ainda pereceu de algumas heranças: havia um significativo número de profissionais que atuavam diretamente na Educação Infantil, os quais eram Monitores, que migraram da Secretaria da Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação; como também o ingresso de estagiários da área de Educação e apenas um professor (indicado pela SEMED) cuja formação era em nível médio/magistério, com atribuições administrativas, pedagógicas, entre outras, e essa situação permaneceu até o ano de 2014.

O município, com o propósito de seguir as legislações vigentes, admitiu, por meio de concurso público, profissionais com o cargo de monitor educacional com habilitação em nível médio/magistério, sendo posteriormente enquadrado pela Lei nº 6.008, de 28 de março de 2012 (Cascavel, 2012), que, em seu Art. 1º,

² A LDBEN denomina ‘creche’ para atendimento de crianças entre 0 a 3 anos e ‘pré-escola’ para crianças entre 4 e 6 anos.

³ Com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), no artigo 6º, normatizou-se a obrigatoriedade de matrículas na Educação Básica para crianças a partir de 4 (quatro) anos. Para atender ao disposto nessa lei, a SEMED, por meio da Deliberação CME nº 001, de 17 de novembro de 2015 (Cascavel, 2015b), assegurou o atendimento a crianças com idade de 4 (quatro) anos em pré-escola nos CMEIs e nas Escolas Municipais. Nesse período, houve um aumento significativo de matrículas nessa etapa de ensino, em virtude das crianças com idade de 4 e 5 (quatro e cinco) anos devido à obrigatoriedade.

alterou-o para o cargo de Professor de Educação Infantil. Além disso, estabeleceram-se, no Art. 2º, as atribuições da função: executar e planejar atividades pedagógicas nos Centros de Educação Infantil e nos programas educacionais, realizar trabalhos relacionados ao cuidado com a criança quanto à higiene e à alimentação. Em 2012, para atender à expressiva demanda da Educação Infantil, foi implantado o cargo de agente de apoio, com atribuições de auxiliar o Professor Infantil, haja vista que nesse cargo não é obrigatória a formação em nível normal/magistério.

A partir do ano de 2013, o quadro funcional dos Centros Municipais de Educação Infantil passou a ser composto por: Monitores, Agentes de apoio, estagiários e Professores de Educação Infantil, professores e as funções, diretor e coordenador pedagógico. No ano 2014, foi reformulado o Plano de Cargo, Carreira, Salários e Valorização dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR, contemplando o cargo de professor de Educação Infantil, conforme exposto pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB). O referido documento, na Meta XII, garante a formação continuada para os profissionais da educação, e assegura, no Art. 12, a formação continuada aos profissionais do magistério e da educação, respeitando a concepção teórica e metodológica do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, de 2008 (Cascavel, 2008). Na Figura 1 observamos que há diferentes profissionais que atuam na educação infantil, com processos formativos diversos, o que reverbera nas complexas e contraditórias possibilidades de formação e de atuação docente a serem enfrentadas no processo de formação continuada e esse desafio é encarado pelo coletivo de profissionais há mais de uma década.

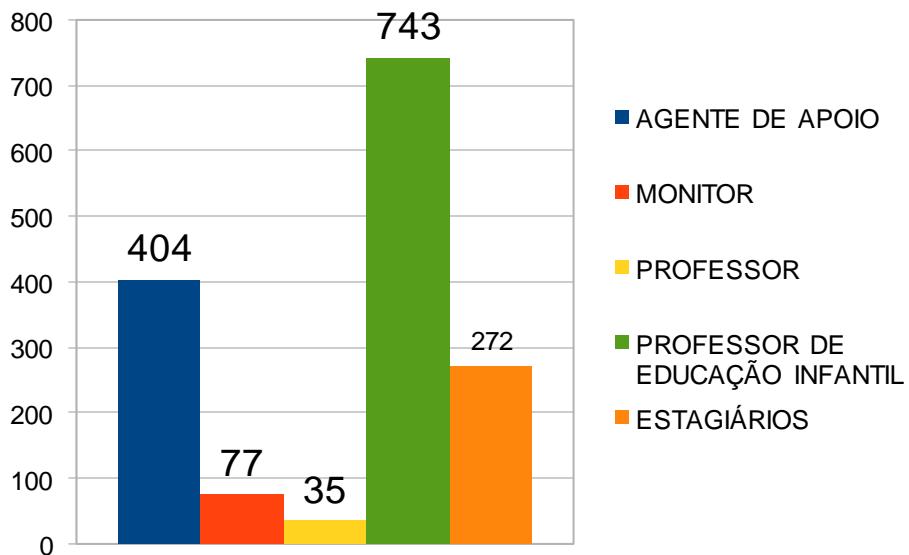


Figura 1. Profissionais da Educação Infantil na Rede Pública de Ensino de Cascavel.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados sistematizados no documento Plano Municipal para Infância e Adolescência PMIA (Cascavel, 2019).

Consideramos o quanto complexo é esse cenário dos profissionais da educação infantil, no qual essa diversidade de cargos ainda apresenta muitos sem formação e qualificação adequadas para essa atuação, e essa não é uma problemática local, específica do município de Cascavel, mas é um dilema presente em muitos municípios. Importa esclarecer que, de acordo com a LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), é considerado profissional da educação aquele que, mesmo sem uma formação específica, desenvolve ações de suporte à docência (Moreira, Saito, Volsi, & Lazaretti 2019).

Além disso, essa condição do profissional da educação infantil sem a devida formação inicial específica reverbera em uma atuação que contribui com a inviabilização de uma prática pedagógica coerente e articulada entre os princípios de orientação e os princípios de execução. Neste sentido, a SEMED, na direção de dar continuidade ao processo de qualificá-los, instituiu um Plano de cargos, carreiras, remuneração e valorização dos profissionais do magistério da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Cascavel (Lei nº 6.445, (Cascavel, 2014), assegurando-lhes formação continuada mediante cursos, encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos e outros processos de aperfeiçoamento ou de formação, quando designado ou convocado pelo órgão competente, preferencialmente no horário de trabalho, somando a carga horária igual ou superior a 40 horas anualmente, conforme dispõe o referido documento.

Dante dessas prerrogativas legais, no que tange à formação continuada de profissionais da educação infantil, a Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR iniciou, no ano de 2004, um processo formativo sistemático, orientado principalmente pela necessidade de elaborar e de implementar um currículo próprio para a Educação Infantil. Na intenção de garantir uma unidade teórico-metodológica, os estudos, os debates e as reflexões foram guiados pela perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, materializando-se no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Para tanto, desde a implementação do currículo, em 2008, houve investimento na formação continuada acerca dos pressupostos filosóficos, pedagógicos e psicológicos que fundamentam a proposta pedagógica curricular, organizada por meio de seminários e de palestras com conteúdos que envolviam função social da escola, processo de ensino e de aprendizagem, periodização do desenvolvimento psíquico, além de oficinas e minicursos para subsidiar o planejamento das disciplinas escolares. Compreendemos que foi um avanço garantir, perante a legislação local, esses processos formativos, e direcionar a formação a partir de uma base teórico-metodológica em uma perspectiva crítica. No entanto, mobilizar esses profissionais, formá-los com conteúdos relevantes para sua atuação e, ao mesmo tempo, dominar os conteúdos específicos dos componentes curriculares, mostrou-se um desafio, já que, nesse momento, estruturou-se a necessidade do currículo por conteúdos disciplinares, porém não havia ainda uma sólida compreensão da especificidade do desenvolvimento infantil e as ações de ensino mais favoráveis à aprendizagem. Assim, cindiu-se a tríade: hierarquizaram-se os conteúdos a serem ensinados e secundarizou-se a compreensão sobre a criança que aprende e as formas adequadas de ensinar.

Percorrida uma década dessa implementação, e acompanhando os debates teóricos na área da educação infantil e no aparato normativo, em especial para atender ao Plano Municipal de Educação 2015-2025 (Lei nº 6.496 (Cascavel, 2015a) e à Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), que institui e orienta sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, houve a necessidade de revisão, ampliação e atualização do Currículo, primando pela concepção histórico-crítica e histórico-cultural.

Dante dessa demanda, a partir de 2018, envolvemo-nos no processo de reorganização da formação dos profissionais da Educação Infantil, a partir da proposição da SEMED, o que ocorreu em um duplo movimento: revisão e atualização do Currículo Municipal de 2008, e organização e atuação na formação continuada dos profissionais da educação infantil. Nisso, surgiu uma problemática: se há um currículo, em uma perspectiva crítica em vigência há uma década, e também houve formação continuada para subsidiar a abordagem do currículo e instrumentalizar os profissionais, como essa concepção teórico-prática materializa-se e efetiva-se nos planejamentos e nas ações de ensino na Educação Infantil?

A partir dessa inquietação, antes de iniciarmos a revisão curricular e a organização da formação continuada, realizamos um mapeamento da organização e do planejamento pedagógico nos espaços escolares, realizando visitas em algumas Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Nessa visita guiada, captamos cenas de uma prática pedagógica que elucida, no âmbito local, equívocos da formação do profissional da educação infantil, quiçá da educação básica no Brasil. São equívocos decorrentes do descompasso do resultado de uma não formação específica na área de atuação e/ou da formação inicial fragmentada, que refletem na não efetivação da prática pedagógica sólida, e revelam a necessidade em investir na formação continuada de modo longitudinal, em especial, no que tange aos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos da perspectiva anunciada. Captamos, dessa particularidade, práticas de ensino de escolas e de CMEIs do município, que evidenciavam ainda algumas fragilidades ao efetivar um currículo de modo coerente e consciente, com ações de ensino organizadas a partir de datas comemorativas e excessivos registros nos cadernos das crianças, direcionados ao treino da leitura e da escrita. A organização do espaço interno das salas de aula apresentava demasiada exposição de tarefas padronizadas e disposição do mobiliário que inviabilizava a circulação das crianças, já que as mesas e as cadeiras ocupavam a centralidade das salas, dispostas em fileiras. Com relação ao espaço externo dessas instituições visitadas, embora fossem amplos, com diferentes ambientes e propostas, não encontramos crianças e professores usufruindo desses locais, atuando e/ou ocupando esses espaços.

Essas cenas não podem ser explicadas de forma isolada. É preciso compreender que formar o professor como sujeito de sua atividade que refletira e compreenda suas ações e operações é um desafio, haja vista que o processo de formação inicial e continuada, refém de políticas descontínuas e fragmentadas, explicita dicotomias entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conteúdo disciplinar e saber pedagógico-didático (Saviani, 2014). Além disso, na educação infantil, ainda não superamos a dívida histórica em relação às variadas facetas dos profissionais da educação infantil, e com isso, a “[...] persistência da presença de

profissionais sem qualificação e formação adequadas apresenta-se como um entrave antigo que conduz negativamente a história desse segmento educacional" (Moreira et al., 2019, p. 18).

Em síntese, é preciso superar a dicotomia entre os princípios de orientação e de execução dos profissionais da educação infantil. Para o enfrentamento desse desafio, Saviani propõe:

Contra as várias formas de manifestação do paradoxo pedagógico, entendemos que sua solução demanda uma formulação teórica que supere as oposições excludentes e consiga articular teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico (Saviani, 2014, p. 71).

Não negamos as dificuldades de materializar uma formação coerente e socialmente referenciada, já que, muitas vezes, tanto a formação inicial do professor dá-se de maneira aligeirada e esvaziada de conhecimentos fundamentais, quanto as condições de sua precária atuação, atravessada de antagonismos, de reformas imediatas, e a crescente precarização do trabalho docente, inviabilizam ascender para uma efetiva e consciente atividade de ensino. Moraes et al. (2018, p. 649) afirmam que o "processo educativo e a atividade de ensino do professor nem sempre são compreensíveis por ele, já que os seus motivos nem sempre correspondem ao objetivo social de sua ação".

Diante desse cenário, elaboramos uma hipótese: os princípios de orientação – necessidades, motivos e objetivos – não correspondem aos princípios de execução – as ações e as operações. Com isso, os motivos que deveriam corresponder ao objeto da atividade de ensino não mobilizam, de forma consciente e coerente, as ações docentes. Para a Teoria Histórico-Cultural, o motivo da atividade é aquilo que impulsiona o sujeito a agir e que dirige esse agir para satisfazer determinada necessidade, "[...] o fundamental é que atrás do motivo está sempre uma ou outra necessidade" (Leontiev, 1978, p. 82). No entanto, no processo de formação do sujeito, há diferentes motivos que mobilizam o sujeito: motivos apenas compreensíveis e motivos realmente eficazes. Muitas vezes, os motivos são apenas compreensíveis, ou seja, são estreitos, particulares, duram pouco tempo e sob circunstâncias diretas, como por exemplo, o professor participa de uma capacitação pedagógica, de um curso com o interesse de apenas obter um certificado, para ter alguma progressão na carreira, ou realiza seu planejamento de aula como operação burocrática, e não para ampliar sua formação cultural ou como uma necessidade de compreender melhor seu campo de atuação, isto é, motivos realmente eficazes, que são mais constantes, atuam durante muito tempo e não ficam estreitos a circunstâncias imediatas e causais. No entanto, esses motivos podem atuar simultaneamente, formar um sistema único e transformam-se. Tomemos o mesmo exemplo: o motivo inicial do professor – apenas compreensível – participou da capacitação para cumprir carga horária e receber certificado. Assim, sua conduta poderia ser: não prestar atenção e não ser afetado pelo conteúdo da palestra; ou, no decorrer do curso, sua atenção desperta para algum aspecto da palestra, algum conteúdo começa a modificar sua conduta e, a partir deste, é incitado a participar de novos cursos e toma consciência do papel da formação e do estudo na sua atuação docente e, com isso, os motivos transformaram-se em realmente eficazes. Leontiev (1988, p. 71) afirma que, nessa transformação de motivos, – de apenas compreensíveis para realmente eficazes – "Ocorre uma objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto".

Neste sentido, era preciso explicar quais são os motivos que movem os professores em sua atividade – o ensino – ou se de fato essa atividade formou-se nestes professores. Assim, organizamos uma proposta de formação continuada longitudinal, apostando no 'formar formando em atividade', iniciada em 2018, a qual se encontra em curso. Aqui, registramos as ações formativas dos anos de 2018 e de 2019. Essa aposta entrelaçou a necessidade de revisar e de atualizar o currículo, inserindo professores em estudos direcionados e orientados, mas, principalmente, de articular os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural com efetividade nas ações de planejamento, de organização e de intervenção didática das práticas de ensino. Tornava-se latente colocar esses profissionais da educação infantil 'em atividade de ensino'.

Diante dessa organização, partimos do pressuposto que a atividade do professor é dependente de uma teoria que permita sistematizar objetivamente a prática, ou seja, teoria e prática constituem dois polos que formam uma unidade (Moura, Sforni, & Lopes, 2017). Isso requer que o professor tome consciência de suas ações, perceba e compreenda os princípios teóricos dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que fundamentam a proposta curricular de modo a efetivar uma prática pedagógica coerente e consciente. De acordo com Moraes et al. (2018), para efetivar a atividade de ensino do professor, é basilar a formação e o investimento de "[...] ações de estudo do professor, o qual tem como conteúdo fundamental a apropriação de

fundamentos e de procedimentos generalizados, ou seja, ele precisa apropriar-se tanto daquilo que ensinará quanto dos meios para realizar tal tarefa” (Moraes et al., 2018, p. 645). Nessa proposta de formação continuada com os profissionais da educação infantil de Cascavel-PR, investimos em ações de estudo que permitissem revelar o movimento do pensamento do professor partindo de suas concepções de criança, de educação escolar e de sociedade, captando as contradições e as rupturas teórico-práticas a partir das condições objetivas. Captar essas contradições do processo formativo do professor que atua na educação infantil é compreender que sua atividade é regulada pela situação social de desenvolvimento na qual está inserido, e as suas possibilidades de aprendizagem e de formação são dependentes e codeterminadas pela relação entre sujeito-sociedade. Isso significa que é na e pela atividade que o psiquismo do sujeito se desenvolve e essa atividade se forma numa relação viva entre a pessoa e o mundo que a rodeia, atuando sobre a natureza, sobre as pessoas e sobre as coisas (Petrovski, 1985). Nesse sentido, formar o professor em atividade é atuar em seu psiquismo e sua personalidade, transformando-o neste processo, ao interagir, experimentar e estabelecer vínculos reais com o objeto de sua atividade.

Na direção de mobilizar motivos que correspondam ao objetivo social de sua atuação, organizamos o processo formativo em quatro esferas, sendo que as duas primeiras foram diretamente realizadas com o direcionamento e a organização das professoras-formadoras, quais sejam: a) formação das coordenadoras e dos coordenadores de escolas e CMEIs para aprofundamento teórico-metodológico de uma adequada organização do ensino na perspectiva assumida pelo coletivo; b) orientações, estudos e sistematização na equipe-SEMED⁴, junto com as professoras-formadoras, para as formações *in loco* das/dos profissionais da educação infantil de CMEIs e de escolas; e as duas últimas, enquanto processo dialético, em que o movimento na efetivação da formação é realizado pela equipe da SEMED e com as coordenações pedagógicas das unidades de ensino: c) as profissionais das escolas e CMEIs, além de participarem do momento formativo nas unidades de ensino, participavam dos momentos de estudo organizados pelas coordenações da SEMED a partir dos componentes curriculares, refletindo e organizando os planejamentos de ensino com base na tríade criança-conteúdo-forma; d) as coordenadoras das escolas, a partir das orientações, dos estudos e das discussões com as professores-formadoras, organizavam momentos formativos com as profissionais em suas unidades de ensino, retomando e revisando textos, organizando grupos de estudos, sínteses coletivas e estruturando planejamentos e ações de intervenção pedagógica, numa articulação teórico-prática.

Como professoras-formadoras, atuamos em um duplo movimento: formar as coordenadoras das escolas e dos CMEIs a partir dos conteúdos essenciais para a atuação na educação infantil, ancorados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase na concepção de criança e de desenvolvimento infantil, de organização do espaço e tempo, de planejamento pedagógico, entre outros que ainda estão em curso; e, concomitantemente, investir na equipe-SEMED para formar as professoras das escolas e dos CMEIs a partir da especificidade de cada etapa da educação infantil em relação aos conteúdos de ensino e às formas de ensinar mais coerentes com a criança que aprende, ou seja, planejamento e organização de propostas didáticas de acordo com a tríade criança-conteúdo-forma.

Nessa direção, uma das primeiras ações nessa proposta foi mobilizar motivos e necessidades dos envolvidos (coordenadores, coordenadoras e profissionais da educação infantil) em correspondência com o conteúdo de ensino. Por meio de ações de estudo, era possível formar esses motivos de modo a colocar o professor em atividade de ensino?

Inserir o professor em atividade é movê-lo em direção à objetivação do ensino, como sua atividade, mobilizando-o para a organização de ações e de meios de realizá-las, de modo orientado e intencional (Moura et al., 2017). Para isso, mobilizar e organizar essas ações e operações por meio de uma situação desencadeadora de aprendizagem “[...] visa, necessariamente, à apropriação de conhecimentos considerados ‘relevantes’ do ponto de vista social, para que o sujeito esteja munido com ferramentas teóricas, metodológicas e éticas que lhe proporcionem a participação de modo pleno na comunidade à qual pertence” (Moura, Araujo, & Serrão, 2019, p. 423, grifo do autor). Nesse sentido, o ponto de partida foi identificar, na prática social, qual seria poderia ser um problema gerador de tensão, oriundo das visitas guiadas nos Centros de Educação Infantil, que pudesse colocar os professores como sujeitos em atividade. Assim, elaboramos um episódio de ensino (Figura 2) que contivesse uma situação desencadeadora de aprendizagem capaz de mobilizar as coordenadoras a superar esses equívocos junto às professoras, de modo a propor novas situações de ensino.

⁴ Importa esclarecer que, na SEMED de Cascavel-PR, há um Departamento Pedagógico organizado por equipe de coordenadoras pedagógicas municipais para assessorar e efetivar as formações continuadas de forma a contemplar todos os profissionais lotados nos Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais que têm turmas de Infantil IV e V.

Caso de ensino: comemorando o carnaval!

Em uma sala de aula de infantil IV (crianças de três e quatro), a professora planejou o *carnaval*: decorou a sala, produziu máscaras de carnaval em E.V.A., para entregar como lembrancinha e, durante a semana, as crianças realizaram as tarefas abaixo:

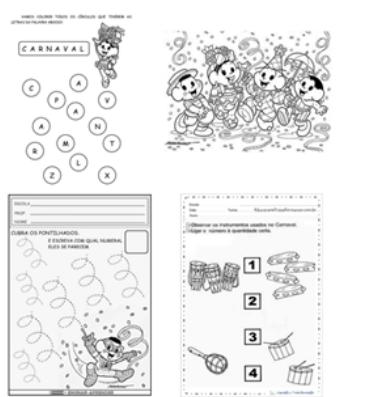


Figura 2. Episódio de ensino.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

A apresentação desse episódio de ensino desencadeou reflexões, apontamentos e análises das coordenadoras, guiadas por questões mobilizadoras: o planejamento proposto considerou criança -conteúdo-forma? As tarefas propostas corresponderam há a quais conteúdos? Essas estavam adequadas aos objetivos e à periodização? Quais conteúdos e/ou disciplinas poderiam envolver esse tema? A partir desse debate coletivo, cada uma das participantes precisou organizar essa discussão e elaborar uma proposição didática que contemplasse o tema em forma de conteúdo, apontando a disciplina ou disciplinas curriculares. Importa esclarecer que esse episódio de ensino é uma cena fictícia, porém continha os elementos da prática de ensino identificados nas visitas guiadas nos CMEIs e nas escolas do município, como por exemplo, tarefas padronizadas, apelo às datas comemorativas e decoração estereotipada.

A partir dessa problematização, as coordenadoras e os coordenadores, em cada uma de suas unidades de ensino, organizaram grupos de estudos com as profissionais, de forma a mobilizar que cada um planejasse uma situação de ensino considerando a tríade: a) a criança e o período do desenvolvimento; b) o conteúdo a ser ensinado a partir de um componente curricular; c) encaminhamentos e recursos metodológicos adequados aos princípios estudados. Dessa situação desencadeadora, os profissionais revelaram uma incipiente compreensão da tríade, em especial, o domínio do conteúdo específico dos componentes curriculares, de modo a propor ações de ensino que promovam e insiram a criança em atividade. Observamos que esse episódio mobilizou motivos nos profissionais, colocando-os em atividade, impulsionando-os a organizar ações e operações, atuando e formando na dimensão orientadora-executora. Essa proposta exigiu que os professores, ao planejar e executar ações e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, recorressem a conhecimentos e princípios teóricos, e isso passou a ser a mola propulsora de sua formação. Esses espaços formativos, organizados em quatro esferas, como citado anteriormente, propiciaram elaborações mentais e possibilidades reais de formação e atuação docente, permitindo reelaborações, envolvimento e novas significações a respeito da atividade de ensino. De acordo com Franco e Longarezi (2011), é preciso investir em diferentes frentes de formação, de modo compartilhado e longitudinal, pois o processo de apropriação só se consubstancia

[...] à medida que o motivo dos professores se relacionar com o conteúdo da ação, e isso tem ligação direta com as condições concretas da sua vida docente. Se as relações do professor com a realidade se modificam na tentativa de suprir as suas necessidades e interesses, significa dizer que as ações de formação continuada também devem ser reorganizadas em sua vida docente. Essas ações passam a ter sentido para o professor, pois significam algo extremamente valioso para sua atuação pedagógica e pessoal, enfim, na prática social concreta (Franco & Longarezi, 2011, p. 578).

Na continuidade, a equipe-SEMED realizou ações formativas direcionadas aos profissionais, com formações em pequenos grupos de profissionais de CMEIs e de escolas, identificando novas situações desencadeadoras de aprendizagem para os professores, por meio do planejamento de ações de ensino, reflexões e proposições sobre a organização do espaço da educação infantil, com encontros sistemáticos entre

a equipe-SEMED e as coordenadoras e coordenadores de escolas e CMEIs, além de encontros periódicos com os demais profissionais destas unidades escolares.

Importante destacar que essa esfera formativa – equipe-SEMED e coordenadores/coordenadoras, numa relação efetiva com as unidades de ensino e seus profissionais – ainda se mostra insuficiente para garantir uma formação mais acertada e coerente com a concepção teórica em tela, devido à própria conjuntura ainda em estruturação e pelo número expressivo de profissionais envolvidos nesse processo formativo, com trajetórias formativas diversas.

Nesta direção, compreendemos que o caminho seria garantir o ingresso na carreira de profissional da Educação Infantil e investir em sua formação inicial, de modo a inserir todos esses profissionais na condição de professor, de acordo com as prerrogativas legais e pedagógicas, porque avaliamos também que é possível assegurar que, nas inter-relações entre os diferentes profissionais que atuam nas unidades de ensino, há compartilhamento de experiências e de estudos, e isso corrobora a possibilidade de ‘formar formando’.

Além disso, as professoras-formadoras acompanharam *in-loco* a equipe-SEMED, direcionando os grupos de estudos de cada componente curricular, como uma ação para reelaboração do currículo, bem como direcionaram a equipe-SEMED para as demandas formativas, com a finalidade de efetivar a proposta de trabalho em duas frentes, mencionadas neste artigo: a unidade na elaboração do texto do documento curricular e a efetiva prática docente almejada pela teoria educacional em pauta. Para a sistematização de estudos a partir dos componentes curriculares com as professoras-formadoras, os encontros tiveram início no primeiro semestre de 2019, com as áreas: Arte, Cultura Corporal, Linguagem e Ciências Sociais. Nesse modelo formativo, era necessária a leitura prévia de textos teóricos de fundamentação sobre o processo de periodização do desenvolvimento infantil, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, e os encontros miravam o processo de reflexão e de elaboração de ações de ensino, de modo a perceber o movimento teórico-prático. Esse estudo direcionador das discussões foi fundamental para repensar a relação conteúdo-forma, já que os conteúdos presentes nos componentes curriculares precisam ser incorporados pelas novas gerações, no sentido de garantir a humanização dos sujeitos, no caso, dos bebês e das crianças pequenas. Com isso, defendemos que o ensino na educação infantil deve se orientar por componentes curriculares organizados por conteúdos de ensino, porém a forma de ensinar envolve refletir sobre a organização do espaço e do tempo, o agrupamento dos bebês e das crianças, e os recursos e as estratégias mais favoráveis à aprendizagem. Esses elementos que correspondem à forma de ensinar estão em processo de estudo e de continuidade na proposta longitudinal de formação. Isso significa que a “[...] educação não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediado, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (Saviani, 2008, p. 73). Por isso, reiteramos as reflexões de Sánchez Vázquez, trazidas por Saviani:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de *educação das consciências*, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de *mediações*, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (Vásquez, 1968 apud Saviani, 2008, p. 73, grifo do autor)

Portanto, a necessária reorganização do processo formativo dos profissionais da educação infantil tem a intenção de lançar luz sobre as lacunas na formação inicial desses, bem como na formação continuada, em serviço.

Os estudos realizados e as ações desencadeadas até aqui permitiram algumas reflexões sobre a formação continuada a partir do referencial teórico-metodológico adotado nesta rede municipal, dentre as quais, foi possível elencar o necessário reconhecimento de algumas conquistas já visualizadas: a) o ensino como atividade do profissional da educação infantil tomado de maneira cada vez mais consciente, reconhecendo que sua atuação depende de ações de estudos e de processos formativos, de modo a corresponder à finalidade educativa da concepção educacional defendida pelo coletivo; b) o reconhecimento que o conteúdo é um componente importante na organização do ensino, mas ainda é preciso, além do domínio conceitual por parte do profissional, elaborar e efetivar ações de ensino mais favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos bebês e das crianças, ou seja, a tríade criança-conteúdo-forma como direção para o planejamento e a intervenção pedagógica; c) a superação de práticas de adaptação rígida aos horários e à rotina pré-definidas, com a tomada de consciência pelos profissionais, compreendendo a importância da acolhida e da flexibilidade dos horários das instituições, ao considerar a especificidade dos bebês, das crianças e da família; d)

organização de ações dirigidas e compartilhadas entre profissional-criança e criança-crianças, com brinquedos e recursos estruturados e não-estruturados; e) a diminuição expressiva do uso de cadernos com tarefas impressas e mecânicas, possibilitando a proposição de atividades produtivas realizadas pela e com a criança; f) a transformação dos espaços, como mera decoração para a criança, com desenhos estereotipados e empobrecidos, para a organização de ambientes a partir das produções realizadas com e pelas crianças, a partir de ricas e diversas experiências culturais; g) de espaços estéreis, com carteiras enfileiradas, restritos a uso interno da sala de aula, para planejamento de ricos ambientes de exploração, de circulação e de brincadeiras diversas, ampliando as possibilidades para as ações de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

Ainda, como premissa de continuidade do processo formativo, estamos organizando reflexões inerentes às áreas do conhecimento, às didáticas específicas, que foram distribuídas em componentes curriculares, para garantir a efetivação do currículo que foi reformulado concomitantemente a esse processo de formação continuada. Nessa direção, estamos atuando na necessidade de construir propostas de ensino, experiências didáticas a partir das proposições dos profissionais e do modo como eles estão formulando seus planejamentos e suas intervenções didáticas.

Como caminho possível, estamos cientes que ainda há lacunas inerentes à particularidade histórica local, do município, porém como retrato dos problemas gerais no âmbito educacional brasileiro, em especial da Educação Infantil, de forma específica no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores. Necessário reiterar que esta intervenção ocorre no âmbito de uma teoria educacional crítica, histórico-crítica e histórico-cultural, portanto, guarda características específicas, as quais já foram elencadas neste texto, e foi nessas premissas que defendemos uma proposta de formação continuada e traçamos metas de continuidade, justamente porque apostamos no devir, expressão dos nossos argumentos, no qual o ‘formar formando’ profissionais da educação infantil dá-se por meio da ‘atividade de ensino’. Nesse percurso, inserimos os profissionais em atividade de ensino e, para alguns, talvez, a formamos, gestando novas necessidades, vinculadas aos motivos orientados ao objeto. O ensino, como objeto, mobilizou motivos que exigiram o planejamento e a realização de ações e de operações que correspondessem à atividade. Nessa proposição, visualizamos a interdependência entre a dimensão orientadora e a dimensão executora materializando-se na atividade de ensino dos profissionais envolvidos nesse processo formativo.

Considerações finais

O processo formativo em tela encontra-se em processo de efetivação, portanto, apresentamos algumas sínteses provisórias desse percurso que já apontam algumas perspectivas. Argumentamos, ao longo desse texto, a ênfase à necessidade de manutenção da formação continuada dos profissionais da educação infantil, bem como da necessária articulação com a formação inicial, portanto, é eminente a demanda de que o processo formativo deve ocorrer de forma sistemática, planejada, com tempo e condições adequadas, de forma coletiva e articulada com os diferentes atores envolvidos.

O processo de formação continuada de profissionais atravessa as políticas públicas e materializa-se a partir de diferentes modelos e condições. Nessa trajetória, acompanhamos que há formas de organizar essa formação de maneira mais promissora, investindo na atividade de ensino do professor, inserindo-o como sujeito da atividade, procurando formar novos motivos e mobilizar a necessidade de apropriação de conhecimentos necessários a sua atuação a partir de problemas oriundos da prática social concreta. Nesse sentido, ao propor o modelo de organização com base nas quatro esferas, conforme relatado no texto, mobilizamos diferentes frentes de formação (professoras-formadoras; equipe-SEMED, coordenadores e coordenadoras de escolas e CMEIS e profissionais da educação infantil), na intenção de criar coletivamente condições para uma formação contínua e permanente, mirando a concepção histórico-cultural de educação como humanização dos sujeitos envolvidos. Investir no coletivo de profissionais da educação infantil é garantir que novos sujeitos, munidos de conhecimentos teórico-práticos, possam inspirar novas ações e operações promotoras de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês e crianças.

Desses significativos avanços, nesta síntese provisória, avaliamos que a proposta de formação continuada consistiu em um desafio, sendo gestada no interior das discussões elaboradas pelo coletivo de profissionais envolvidos e, como concebemos que é no ‘formar-formando’ que há pistas para o devir desse processo formativo, almejamos que essa proposta ilumine novas proposições, em uma dimensão orientadora-executora.

Referências

- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, 19(44), 19-32.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2002). *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rccp01_02.pdf
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 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 dar outras providências*. Brasília, DF. Recuperado de <https://bitiurl.com/aOAQG>
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2015). *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, DF. Recuperado de <https://bitiurl.com/Wrcph>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2017). *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*. Brasília, DF. Recuperado de <https://bitiurl.com/vmfbQ>
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2019). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Brasília, DF. Recuperado de <https://bitiurl.com/wxvHd>
- Cascavel. (2000). *Decreto nº 5.166, de 05 de dezembro de 2000. Cria os centros de Educação Infantil*. Cascavel, PR. Recuperado de <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2000/517/5166/decreto-n-5166-2000-cria-os-centros-de-educacao-infantil>
- Cascavel. Secretaria de Educação. (2008). *Curriculum para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel*. Cascavel, PR: Ed. Progressiva.
- Cascavel. Secretaria de Educação. (2019). *Plano Municipal para Infância e Adolescência PMIA (2019-2024)*. Cascavel, PR. Recuperado de <https://bitiurl.com/HuSQk>
- Cascavel. Câmara Municipal. (2012). *Lei nº 6.008, de 28 de março de 2012. Dispõe sobre alterações no Plano de Cargos, Vencimentos e Carreiras do servidor Público Municipal, Lei Municipal n.º 3.800/ 2004 e na Lei Municipal n.º 4.212/ 2006, Plano de Cargo, Carreira, Salários e Valorização dos Professores da Rede Pública Municipal de ensino de Cascavel*. Cascavel, PR.
- Cascavel. Câmara Municipal. (2014). *Lei nº 6.445, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a reestruturação e gestão do plano de cargos, carreiras, remuneração e valorização dos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino no município de Cascavel*. Cascavel, PR.
- Cascavel. Câmara Municipal. (2015a). *Lei nº 6.496, de 24 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação - PME*. Cascavel, PR.
- Cascavel. Conselho Municipal de Educação. (2015b). *Deliberação CME nº 001, de 17 de novembro de 2015. Altera o Artigo 5º e acrescenta o Artigo 8º - A da Deliberação nº 004/2013/CME/Cascavel*. Cascavel, PR: CMEC.
- Dias, M. S., & Souza, N. M. (2017). A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. In M. O. Moura (Org.), *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural* (p. 183-210). São Paulo, SP: Loyola.
- Franco, P. L. J., & Longarezi, A. M. (2011). Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. *Educação e Filosofia*, 25(50), 557-582.
DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v25n50a2011-07>

- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, PT: Horizonte Universitário.
- Leontiev, A. N. (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (M. P. Villalobos, Trad., p. 59-83). São Paulo, SP: Ícone.
- Moraes, S. P. G., Lazaretti, L. M., & Arrais, L. F. L. (2018). Formar formando: o movimento de aprendizagem docente na oficina pedagógica de matemática. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 2(3), 643-668. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47439>
- Moreira, J. A. S., Saito, H. I., Volsi, M. E. F., & Lazaretti, L. M. (2019). Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? ‘novas’ e ‘velhas’ representações do professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(12), 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992663>
- Moura, M. O., Sforni, M. S. F., & Lopes, A. R. (2017). A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In M. O. Moura, *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural* (p. 71-100). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Moura, M. O., Araujo, E. S., & Serrão, M. I. B. (2019). Atividade orientadora de ensino: fundamentos. *Linhas Críticas*, 24(1), 411-430. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19817>
- Petrovski, A. (1985). *Psicología general: manual didáctico para los institutos de pedagogia*. Moscou. RU: Editorial Progreso.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2014). *O lunar de sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas, SP: Autores Associados.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Lucinéia Maria Lazaretti: Professora Adjunta na Universidade Estadual do Paraná (Campus Paranavaí). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural, Educação Infantil; Organização do ensino; Desenvolvimento Humano; Formação de Professores. É integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino ‘Trabalho Educativo e Escolarização’ (GENTEE/UEM)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3878-8158>
E-mail: lucylazaretti@gmail.com.

Silvana Lazzarotto Schmitt: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2004), mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2011) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2018). Atualmente é professora do Instituto Federal do Paraná, campus Capanema. Atualmente é coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Pedagogia Histórico -Crítica.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9327-7329>
E-mail: silvana.schmitt@ifpr.edu

Cleonice Rodrigues de Souza: Especialista em Educação Infantil pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós Graduação (SAP). Atualmente está na função de Coordenadora da Equipe da Divisão de Ensino Infantil do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR. É integrante da equipe de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel- SEMED.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7945-6160>
E-mail: cleonicerodriguesouza@hotmail.com

NOTA: As autoras foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.