

Viviane Aparecida Bernardes de Arruda
Marta Silene Ferreira Barros



RELAÇÃO

UNIVERSIDADE

E EDUCAÇÃO

BÁSICA

**IMPACTOS DO PIBID NA
FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**



Bagai



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

A817r Arruda, Viviane Aparecida Bernardes de.
1.ed. Relação universidade e educação básica: impactos do PIBID na formação inicial e continuada de professores da educação infantil [livro eletrônico] / Viviane Aparecida Bernardes de Arruda, Marta Silene Ferreira Barros. – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. E-Book.

ISBN: 978-65-89499-67-1

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 4. Professores – Formação profissional. 5. Teoria histórico-cultural – Educação. I. Barros, Marta Silene Ferreira. II. Título.

05-2021/17

CDD 378.013

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Professores: Formação profissional 378.013

 <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-67-1.06.05.21>

ISBN 978-65-89499-67-1



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 /editorabagai

 /editorabagai

 contato@editorabagai.com.br

VIVIANE APARECIDA BERNARDES DE ARRUDA
MARTA SILENE FERREIRA BARROS

RELAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA:

impactos do Pibid na formação inicial e continuada de
professores da educação infantil



1.ª Edição - Copyright© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	As autoras
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Luís Pereira - UFES Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ/UCB Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa - UFPR Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO ...	18
O MÉTODO: ESSÊNCIA DA TEORIA E PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	18
Teoria Histórico-Cultural: implicações para a Formação e Prática do Professor.....	22
O Processo de Mediação na Teoria Histórico-Cultural	28
O Conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo ou Iminente	32
A Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para o Processo Formativo de Professores	36
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICO-DIALÉTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	42
MARCOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
A Legislação Educacional Brasileira e a Formação de Professores no Brasil: Avanços e Retrocessos	51
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: EM BUSCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA HUMANIZADORA.....	55
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	61
CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ORIGEM E IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID.....	62
PIBID Pedagogia: Estado da Arte.....	65

Subprojeto PIBID Pedagogia-UEL	75
A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA E POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS.....	85
O MÉTODO DA PESQUISA E SUAS INTERFACES COM A TEORIA HISTÓRICO- -CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	85
Bakhtin Vida e Obra: alguns Apontamentos	88
Análise do Discurso: um Olhar Bakhtiniano	91
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE.....	98
CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE DA PESQUISA.....	101
Ações Desenvolvidas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2015-2018)	107
ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	133
SOBRE AS AUTORAS.....	142
ÍNDICE REMISSIVO	144

AGRADECIMENTO(S)

Agradeço em primeiro lugar ao meu Deus, por me dar capacidade de poder realizar esse trabalho, com foco, fé e determinação.

Ao meu amado esposo Rodrigo Martins de Arruda, por me apoiar em todos os momentos, sempre me incentivando e tendo paciência, nos momentos quando eu mais precisei. Meu eterno companheiro.

Aos meus pais Ademir e Conceição, pela educação que me deram, o que contribuiu para eu me tornar quem eu sou hoje.

A minha família e amigos por entenderem e respeitarem os momentos de ausência.

Agradeço imensamente a minha orientadora professora Dra. Marta Silene Ferreira Barros que também foi minha Coordenadora durante minha atuação no PIBID Pedagogia-UEL durante o ano de 2018, não só pela constante orientação para esta obra, mas, sobretudo, pela amizade e reciprocidade que se cultivaram durante essa trajetória. Deixo aqui, meus sinceros agradecimentos e admiração à ela, minha querida mentora.

Ao Grupo de estudos “Formação, práxis e emancipação na educação escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano- FOCO”, pelos estudos enriquecedores.

À professora Dra. Jaqueline Delgado Paschoal, por aceitar o convite para participação na banca e pelas ricas contribuições.

À professora Dra. Heloisa Toshie Irie Saito, por aceitar o convite para participação na banca e pelas valiosas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelas relevantes contribuições.

A toda equipe das duas Instituições de Educação Infantil em que realizamos a pesquisa, pelo acolhimento e por terem colaborado para os estudos da presente obra.

Aos participantes e ex participantes do PIBID-Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência da UEL (Subprojeto Pedagogia) por compartilharem as ricas experiências que ocorreram por meio desse Programa de formação docente, com foco na Educação Infantil.

“Através dos outros constituímos-nos”.
(Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** – Esquema da organização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) 64
- Figura 2** – Modelo ilustrativo Proinfância: Projeto tipo B.....102
- Figura 3** – Tópicos para o planejamento de aula (2015)..108
- Figura 4** – Produção artística das crianças - 110
- Figura 5** – Espaço da Biblioteca do CMEI e recursos materiais confeccionados pelas alunas bolsistas do PIBID Pedagogia-UEL 111
- Figura 6** – Algumas das ações desenvolvidas pelo PIBID Pedagogia UEL 112
- Figura 7** – As fases da Lua - 115
- Figura 8** – Produções das crianças da turma EI-5 - 117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalho selecionado sobre o PIBID Pedagogia no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2013 a 2018) - 66

Quadro 2 – Artigo selecionado do Portal Scielo sobre o PIBID Pedagogia (2013-2018) - 68

Quadro 3 – Comunicações selecionadas dos anais do EDUCERE (2015 e 2017), sobre o PIBID - 70

Quadro 4 – Relatos de experiência selecionados dos anais do EDUCERE (2015 e 2017), sobre o PIBID -72

Quadro 5 – Vagas ofertadas para alunos bolsistas e alunos voluntários: PIBID-UEL (edital PROGRAD nº. 091/2018) - 78

Quadro 6 – Modelo de planejamento do projeto da biblioteca 2016 - 111

Quadro 7 – Etapas do planejamento do CEI - 115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá

APRESENTAÇÃO

A obra apresentada, articula-se ao contexto da formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, juntamente com as ações que se sucederam mediante o Programa Institucional de Bolsa de Inicial à Docência- PIBID, especificamente no subprojeto PIBID Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

Diante o exposto, reitera-se que a obra intitulada “Relação Universidade e Educação Básica: impactos do PIBID na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil”, reúne discussões referentes a formação de professores e ações do Programa PIBID Pedagogia da UEL, dentro do aporte teórico metodológico da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, em que ambas consideram a educação como um processo de formação humana e assim o processo de ensino e de aprendizagem necessita estar fundamentado objetivando a promoção da emancipação humana.

Para tanto, esta obra está organizada contemplando desse modo a temática central, articulando às contribuições das teorias mencionadas, dentro da perspectiva crítico-dialética.

Inicia-se com a introdução, situando o leitor sobre os pontos principais da mesma. Em seguida, apresenta o segundo capítulo intitulado “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar: um diálogo necessário”, analisando as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar.

O terceiro capítulo “Formação e professores: uma análise crítico-dialética para a Educação Infantil”, traz a fundamentação do apanhado histórico do curso da formação de professoras da Educação Infantil no Brasil.

No quarto capítulo apresenta-se discussões acerca da origem e implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, assim como o levantamento do estado da arte de produções científicas entre os anos de 2013 a 2018.

Na sequência, no quinto capítulo, é apresentado o percurso metodológico realizado, incluindo a discussões acerca do método de pesquisa adotado, os cenários da pesquisa, as técnicas utilizadas para a coleta de dados.

Por fim, tecemos as considerações finais, com os resultados da obra, e as discussões pertinentes acerca a temática aqui apresentada. Esperamos que o estudo da mesma contribua de forma significativa aos leitores, tanto no âmbito da formação inicial, quanto no âmbito da formação continuada.

Viviane Aparecida Bernardes de Arruda

Marta Silene Ferreira Barros

INTRODUÇÃO

A presente obra apresenta os resultados da pesquisa realizada enquanto integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina- UEL. O objeto de estudo se refere à Formação de professores da Educação Infantil tendo como ponto de análise o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID da mesma Universidade.

A pesquisa se justifica dado ao fato de a autora desta obra ter sido Supervisora do PIBID nos anos de 2015-2018, em específico no Subprojeto PIBID Pedagogia-UEL com foco na Educação Infantil, desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI, localizado na cidade de Londrina-PR. Por meio dessa participação, foi possível perceber a importância do Programa, considerando que o mesmo propicia a união entre teoria e prática (práxis), na formação inicial e continuada de acadêmicos do curso de Pedagogia da UEL, bem como dos professores envolvidos diretamente com o PIBID como Supervisores e Coordenadores e demais professores da Instituição de Ensino em que o Subprojeto aconteceu.

Outra justificativa a se destacar sobre a relevância da presente pesquisa, se refere ao fato de que por meio do levantamento do estado da arte sobre o PIBID Pedagogia-UEL não foram encontradas dissertações ou teses a respeito do referido Subprojeto que contempla a etapa da Educação Infantil, apenas artigos publicados em eventos. O estudo teórico e as discussões realizadas no Grupo de Estudos que está vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq e à Universidade Estadual de Londrina-UEL, intitulado: “Formação, práxis e emancipação na educação escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano-FOCO”, também suscitaram a investigação do tema pretendido.

O estabelecimento de compreensões a partir da referida perspectiva se deu pela maneira com que ela foi apropriada, resultante das observações e intervenções que ocorreram durante as práticas educativas com as crianças no Centro Municipal de Educação Infantil, e pelos estudos realizados durante o processo em que PIBID ocorria, o que também culminou na produção e elabo-

ração de artigos para eventos em defesa do Programa e a iniciação à docência com crianças na etapa da Educação Infantil.

O problema dessa pesquisa consiste em saber quais as implicações teórico-metodológicas do Programa PIBID frente às políticas públicas educacionais brasileira para a formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia-UEL, bem como para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil?

Diante do exposto, o objetivo desse estudo é investigar o impacto do PIBID na formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEL e na formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil. Para a concretização desse objetivo principal foram considerados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a formação inicial e continuada de professores, por meio das implicações e ações do Programa PIBID Pedagogia-UEL (2015-2018), sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.
- Investigar o que abordam os documentos oficiais das políticas públicas educacionais do Brasil, referentes à formação inicial e continuada de professores, especialmente, ao que refere aos profissionais da Educação Infantil.
- Discutir a relevância da formação inicial e continuada de professores para a práxis do trabalho pedagógico.
- Repensar acerca das ações que envolveram a Universidade, Educação Básica e o PIBID Pedagogia-UEL, analisando se as mesmas contribuíram para o processo de humanização do professor em meio aos enfrentamentos existentes para a sua formação (humana) na totalidade.
- Averiguar por meio da coleta de dados, com pesquisa de campo, aplicação de questionários/entrevistas, como os sujeitos envolvidos na pesquisa, avaliam a relevância do PIBID para a formação inicial e continuada de professores.

O método elegido para a presente pesquisa é o crítico-dialético e conta com as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e o aporte teórico de Bakhtin, no que tange a análise do discurso sob os estudos desse autor. A partir do método, os procedimentos técnicos embasaram-se a

partir do levantamento bibliográfico em livros, artigos, documentos das políticas públicas educacionais da legislação brasileira. Desse modo, os procedimentos para coleta de dados foram: aplicação de questionários para alunos e ex alunos bolsistas e voluntários do PIBID Pedagogia-UEL e entrevista semiestruturada com professores Supervisores que participam ou já participaram do Programa.

A análise dos dados coletados se sistematizou por meio dos contributos das perspectivas teóricas adotadas nessa pesquisa, sendo averiguados os discursos dos sujeitos da pesquisa mediante a análise do discurso bakhtiniano, dialogando também com autores que versam acerca da Educação Infantil no Brasil.

A presente obra foi dividida em capítulos, itens e subitens. No segundo capítulo intitulado “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar: um diálogo necessário”, analisa-se as implicações da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar, perspectivas teóricas adotadas ao fato de estarem fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético. Apresenta-se ainda, uma breve investigação histórica da vida e obra de Lev Semionovitch Vigotski¹ e a origem histórica das duas teorias elegidas, com a discussão de alguns de seus conceitos.

Já o terceiro capítulo “Formação e professores: uma análise crítico-dialética para a Educação Infantil”, apresenta o apanhado histórico da trajetória da formação de professoras da Educação Infantil no Brasil. Assim, discussões relacionadas as ações das Políticas Públicas Educacionais fazem parte desse capítulo, contextualizado as reformas e mudanças que ocorrem no âmbito da formação inicial e continuada de professores em nível nacional.

Dando seguimento, no quarto capítulo apresenta-se a origem e implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, assim como o levantamento do estado da arte de produções científicas entre os anos de 2013 a 2018. A Pesquisa também se delineou pela busca em Leis, Decretos e Editais sobre a temática da presente obra, enfocando a formação inicial e continuada de professores no âmbito desse Programa, o que tornou basilar para o desenvolvimento dessa obra. Ainda, nesse capítulo existe a dis-

¹ Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) – Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotskii, Vigotski, entre outras, destaca-se que, a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto as referências bibliográficas que serão escritas conforme grafia do texto original.

cussão que enfatiza como o Programa PIBID pode criar possibilidades para a humanização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco a Educação Infantil.

Por conseguinte, no quinto capítulo, apresenta-se o percurso metodológico realizado, incluindo a discussões acerca do método de pesquisa adotado, os cenários da pesquisa, as técnicas utilizadas para a coleta de dados, incluindo nesse contexto o uso do questionário, aplicado aos alunos bolsistas e voluntários do PIBID Pedagogia-UEL, entrevista semiestruturada realizada com professores Supervisores do respectivo Programa e memorial descritivo das atividades desenvolvidas por meio do PIBID Pedagogia UEL (2015-2018), e os procedimentos de análise dos dados coletados.

A relevância desse estudo em âmbito social se dá pelo fato de que buscar-se-á por meio do aporte teórico do Materialismo Histórico-Dialético a compreensão de uma realidade particular enquanto síntese de uma totalidade universal acerca da formação de professores. Desse modo, estima-se que o processo de ensino e aprendizagem não é visto como fenômeno isolado, mas inserido em constante relação com outras instâncias da sociedade capitalista.

No que tange ao âmbito científico, busca-se contribuir com a problematização da formação inicial e continuada de professores, enquanto possibilidade e realidade de um processo de ensino e aprendizagem que privilegie o desenvolvimento humano.

Ao que se refere à contribuição acadêmica, é mister considerar que a prática pedagógica do professor nos dias atuais e sua formação inicial e contínua, é uma questão complexa, pois envolve desafios ao se relacionar à prática educacional, consoante aos conhecimentos teóricos e práticos, o que certamente se torna indispensável nesse estudo, como focar a respeito de tais questões. Discutir a formação de professores relacionando um Programa como o PIBID que contribui com a formação inicial e continuada dos mesmos, possibilitando um diálogo entre Universidade e Escola Pública, se torna relevante no cenário caótico objetivado no âmbito educacional contemporâneo.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

A fim de esclarecer ao leitor acerca das teorias elegidas para esse estudo, nesse segundo capítulo intitulado “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar: um diálogo necessário”, serão discutidas as contribuições das teorias mencionadas para a educação escolar, sendo ambas fundamentadas nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético.

Nessa assertiva, entende-se ser importante apresentar ao leitor um breve apanhado histórico sobre a vida e obra de Lev Semionovitch Vigotski, bem como o surgimento das duas teorias abordadas, em vista de que ambas subsidiarão a presente pesquisa. E, ainda, serão discutidos conceitos relevantes, como mediação e zona de desenvolvimento próximo ou zona de desenvolvimento iminente.

O capítulo contou com contributos de estudiosos que versam a respeito das temáticas que serão examinadas: Martins (2016); Konder (2003); Malagodi (1988); Vigotski (2000; 2018); Vygotsky (1931; 2004); Vigotskii (2017); Marx (1978); Marx e Engels (1984); Duarte (2008, 2016); Sirgado (2000); Leontiev (1978); Luria (1992); Prestes (2012); Saviani (2013) dentre outros.

Em síntese, será evidenciada a questão do método Materialista Histórico-Dialético, sendo esse a essência da teoria e da pedagogia fundamento incorporado nas perspectivas teóricas que permeiam este estudo.

O MÉTODO: ESSÊNCIA DA TEORIA E PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conhecer acerca da unidade teórico-metodológica que alinha a Teoria Histórico-Cultural à Pedagogia Histórico-Crítica no que tange ao desenvolvimento humano e ao processo de ensino e aprendizagem, torna-se basilar para a presente pesquisa, porque irá contribuir para a compreensão do leitor acerca da “[...] da afirmação por parte de ambas do papel do ensino de conceitos

científicos na promoção do referido desenvolvimento, bem como a relevância da organização do ensino tendo em vista uma educação deveras desenvolvvente [...]”. (MARTINS, 2016, p. 13).

Assim sendo, torna-se válido relembrar o conceito de dialética. Como afirma Konder (2003), na Grécia antiga, a dialética era considerada a arte do diálogo, da argumentação. Já na concepção moderna, é o modo de pensar as contradições, a maneira de compreender a realidade que se encontra em constante transformação.

Mas o que vem a ser o Materialismo-Dialético? Malagodi (1988) esclarece que além de ser o resultado de inúmeras transformações, tanto sociais, políticas, culturais e econômicas que surgiram na sociedade burguesa, em que Marx fundamentou seu trabalho teórico e prático, firmando uma crítica à sociedade burguesa, também significa o ponto de partida para uma nova revolução que contemple a história da humanidade. Outro aspecto importante a se destacar é que o avanço científico tem uma profunda relação com a política dos homens, e que para fazer uma mudança na maneira de se produzir ciência, Marx, precisou superar a filosofia tradicional de sua época.

A fim de criar uma nova teoria da psicologia, embasada na ciência, Vygotsky (2004) tomou como referência o método de Karl Marx, com o intuito de superar a crise da psicologia de sua época. Defendeu a utilização do conceito de método “inverso”, baseando-se nos pressupostos desse estudioso, em que a metáfora explicativa utilizada por esse pensador foi de grande valia para os estudos de Vigotski, especialmente para o entendimento do psiquismo humano. Em relação à organização histórica da sociedade burguesa, Marx (1978) afirma que “[...] A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior, não pode, ao contrário ser compreendido senão quando se conhece a forma superior [...]”. (p. 120). Marx (1978) complementa seu pensamento da seguinte forma: “[...] A Economia burguesa fornece a chave da Economia da Antiguidade [...]”. (p. 120).

De acordo com Duarte (2008), no pensamento de Vigotski o método “inverso” significava, a direção contrária à gênese do objeto, visto que existe uma dificuldade em relação a esse em sua forma mais desenvolvida. Vygotsky (2004) expõe a relevância de se fundamentar em fatos concretos da realidade os

acontecimentos da história da ciência, levando em consideração suas oposições e tendências para se traçar uma análise científica da essência da psicologia.

Torna-se válido destacar a importância do Materialismo Histórico-Dialético para Vigotski (2000), no sentido de consolidar seus estudos na busca por uma psicologia concreta do homem. Para a compreensão desse princípio, o teórico se pautou em algumas categorias de análise para definição da sua Teoria, assim

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história [...], ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas [...]. Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

Sirgado (2000) comenta que ao se apoiar em Marx, Vigotski defende que a única ciência é a história, e ressalta, ainda, que ela é produto da atividade humana, atrelada às condições de produção dos sujeitos. Desse modo, o conhecimento é concebido como um processo histórico que segue as leis da dialética.

Sendo assim, considerar o desenvolvimento humano implica analisá-lo dentro da ótica do movimento histórico da sociedade, que, como salientam Martins, Abrantes e Facci (2016), busca a superação de “[...] dicotomias entre o individual e o coletivo, entre o biológico e o social, ou seja, entre natureza dada e a natureza adquirida histórico-culturalmente”. (p. 02). Os autores ressaltam a importância do conhecimento dos professores a respeito da psicologia concreta, científica de Vigotski, o que contribui significativamente para avanços no campo pedagógico com o olhar voltado para o aluno, para além das aparências. Complementam, ainda, que esse é o ideal que tem ligado a Teoria Histórico-Cultural à Pedagogia Histórico-Crítica e que ambas estão comprometidas “[...] com a promoção do máximo desenvolvimento dos indivíduos pela mediação da educação escolar [...]”. (p. 03). Destacam que, de acordo com o pressuposto

Histórico-Crítico, “[...] o ensino é a esteira do desenvolvimento e a escola o *locus* privilegiado para sua promoção [...]”. (p. 03).

Corroborar-se, nesse sentido, com as palavras de Duarte (2016), que assevera que as relações existentes entre psicologia e educação estão emaranhadas, e que muitos estudiosos da área educacional buscam as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para fundamentarem suas práticas pedagógicas. Entretanto, o autor alerta que essa teoria psicológica é um dos fundamentos da educação escolar, portanto, faz-se necessário inseri-la em uma teoria pedagógica que contribua aos estudos educacionais. Pautando-se nessa explicação, entende-se que a Pedagogia Histórico-Crítica se torna essencial e compatível com o aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, considerada uma pedagogia marxista com fundamentos científicos e concretos.

Na concepção crítico dialética, o homem é um ser social que nasce em um mundo humano, porém não está acabado e, portanto, depende das relações sociais para se constituir. Leontiev (1978), em seus estudos, afirma que cada indivíduo aprende a ser homem, pois não lhe basta nascer homem, considerando-se ser necessário se apropriar dos conhecimentos históricos existentes na sociedade humana. Ainda segundo o autor o ser humano é criador, e suas criações passam às gerações posteriores as quais se expandem e aprimoram os saberes sobre o mundo circundante. Conforme Marx e Engels (1984),

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida [...]. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1984, p. 27).

Nessa conjuntura, segundo os autores, os homens produzem meios que satisfaçam as necessidades de subsistência humana, sendo a produção material da própria vida um ato histórico, visto que, para sobreviver, o homem precisa se alimentar e se vestir.

Em conformidade com as ideias de Marx e Engels (1984), Leontiev (1978) assegura que os homens modificam a natureza para suprirem as suas necessidades, em que os mesmos se diferenciam das demais espécies por meio

da atividade humana primordial, o trabalho. O autor reitera que, no decorrer de suas atividades, os conhecimentos e as aptidões humanas cristalizam-se em seus produtos, sejam eles materiais, intelectuais ou ideais.

Nessa mesma perspectiva, Saviani (2013) menciona que existem duas formas de trabalho: o material e o não material. No primeiro, o homem produz algo externo a ele que se transformará em mercadoria para ser consumida, os bens materiais. Em relação ao segundo, Saviani (2013, p.12), comenta que: “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”. Portanto, de acordo com a análise realizada por Saviani (2013), a educação se encontra na categoria não material.

O autor afirma que é preciso que o homem aprenda em que implica o trabalho educativo. Para que isso se efetive na prática, existe a necessidade de tomar como referência o saber objetivo produzido historicamente que interessa à educação, o qual surge como resultado do processo de ensino e de aprendizagem.

Contextualizando o que foi exposto, a formação do professor necessita ocorrer de forma contínua, e não somente ficando à mercê da formação inicial, pois o professor dentro dessa perspectiva teórica é um ser, um agente que pode colaborar com a transformação social e contribuir de maneira significativa para o aumento do repertório cultural do educando. Para que isso aconteça, torna-se imprescindível que a aprendizagem desse profissional em seu processo de formação se consolide por meio da apropriação dos conhecimentos elaborados.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR

Discutir a relação entre Teoria Histórico-Cultural e a formação e prática do professor da Educação Infantil é uma das discussões dessa pesquisa, enfatizando algumas concepções e determinados conceitos que podem contribuir para a atuação crítica e consciente dos professores dessa primeira Etapa da Educação Básica.

Essa abordagem teórica surgiu nos anos 1920, na antiga União Soviética (URSS). Formou-se a partir da busca de uma psicologia com base marxista em que os estudos foram liderados pelo bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e seus principais colaboradores Alexander Romanovich Luria

(1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Esses estudiosos eram integrantes de um grupo que se intitulava *Troika*. (LURIA, 1992).

Dentro desse cenário histórico, a fim de situar o leitor sobre o principal precursor da Teoria Histórico-Cultural cabe questionar: quem foi Lev Semionovitch Vigotski? De acordo Prestes (2012) e Rego (2014), Vigotski nasceu no ano de 1896, em Orcha², uma pequena cidade localizada na Bielorrússia, sendo sua família era de origem judaica. Seu pai trabalhava em um banco e em uma companhia de seguros. Já sua mãe era professora formada, entretanto dedicou a maior parte de sua vida à criação dos filhos (REGO, 2014). Como discorrem Prestes (2012) e Rego (2014), o estudioso viveu junto à sua família na cidade de Gomel, também na Bielorrússia, por um longo período. Foi lá que conheceu sua esposa Roza Smekhova e teve duas filhas, Guita e Assia (PRESTES, 2012); (REGO, 2014).

Sua vida acadêmica foi bastante intensa e versátil, pois seu interesse abrangia diversas áreas do conhecimento. Vigotski cursou Direito e Literatura na Universidade de Moscou, de 1914 a 1917 e, além desses, iniciou o curso de Medicina. (REGO, 2014). Segundo Prestes (2012), em meio aos seus estudos nessa Universidade, o autor também ingressou no “[...] Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski (1837-1905)”. (p. 24), que admitia estudantes do sexo masculino e feminino, independente da religião, nacionalidade ou posições políticas.

Conforme Rego (2014), dentre as muitas atividades desenvolvidas em Gomel, o teórico escreveu críticas literárias, lecionou e palestrou sobre temáticas relacionadas a essa área e às áreas da ciência e psicologia. Nessa época, já demonstrava preocupar-se com questões que diziam respeito à pedagogia. Na época em que dirigia a seção de teatro do Departamento de Educação, nessa mesma cidade, em 1922, Vigotski “[...] publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias [...]”. (REGO, 2014, p. 22). Fundou, também, uma editora, uma revista literária e um laboratório na área da psicologia no Instituto de Treinamento de Professores. Torna-se relevante destacar que

² Na tradução da obra de Rego (2014), o nome da cidade encontra-se com “S” (Orsha), entretanto nesta obra será adotada a grafia escrita com “C” (Orcha), conforme as informações de Prestes (2012).

O interesse de Vygotsky pela psicologia acadêmica começou a se delinear a partir do seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc. [...]. Na verdade, seu estudo sobre a deficiência [...] tinha, não somente o objetivo de contribuir na reabilitação das crianças, mas também significava uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa. (REGO, 2014, p. 23).

Apesar da vasta contribuição de Vigotski com seus estudos voltados ao desenvolvimento humano, pode-se citar especialmente os que diziam respeito à criança. De acordo com Prestes (2012), o autor teve suas obras suspensas na União Soviética de 1930 a 1950. Contudo, por meio da divulgação realizada, o seu trabalho tomou uma proporção maior e vem sendo estudado e apreciado com profundidade até os dias de hoje. Em 1934, sua morte prematura interrompeu sua carreira, entretanto, deixou um legado com importantes contribuições.

Luria (1992) comenta que conheceu Vigotski no ano de 1924, no Segundo Congresso Psiconeurológico em Leningrado³. De acordo com ele, nessa época, esse evento era um dos mais importantes para os cientistas soviéticos que estudavam a psicologia em geral. O autor ressalta que os métodos de Karl Marx foram de fundamental importância para a trajetória das investigações de Vigotski. Assim,

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto do seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. (LURIA, 1992, p. 48).

O surgimento dessa teoria representa um salto qualitativo na maneira de pensar o desenvolvimento humano em sua totalidade, abrangendo, dessa forma,

³ *Grado* significa cidade e costuma servir como sufixo na língua russa. Para usar a palavra “cidade” separadamente, os russos utilizam *gorod – grad* é um termo mais antigo. Além de estar em cidades russas como Stalingrado e Leningrado, aparece em outros lugares do leste europeu: Belgrado, capital da Sérvia, significa “cidade branca” em sérvio. [...] Em 1924, Petrogrado se tornou Leningrado e, após a queda do regime, em 1991, voltou a ter o nome que usava até 1914, São Petersburgo. (LINARDI, 2010).

o processo educacional, apresentando um campo do saber que pode contribuir para a formação e prática docente.

Como reitera Luria (1992), Vigotski utilizou três termos ao propor essa nova abordagem de psicologia: cultural, instrumental ou histórica. O primeiro se referia às relações sociais envolvendo suas ferramentas (físicas e mentais) oferecidas à criança para cumprir as tarefas estabelecidas pela sociedade. O segundo dizia respeito à “[...] natureza basicamente mediada de todas as funções psicológicas complexas [...]”. (p. 48) e o terceiro, o *histórico*, entrelaçava-se ao *cultural*. As ferramentas utilizadas pelo ser humano para o domínio do seu comportamento, assim como o do meio ambiente, foram criadas e aperfeiçoadas no movimento da história social do homem.

Diante disso, torna-se indispensável o esclarecimento apontado por Vigotski (2018) de que “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são o resultado do desenvolvimento metódico de toda humanidade”. (p. 90). Entretanto, Sirgado (2000) assevera que se deve ter demasiado cuidado com os termos social e cultural, abordados na obra de Vigotski, a fim de não se confundir com outras concepções teóricas. De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, os conceitos social e cultural estão atrelados um ao outro, sendo a questão da história o ponto crucial da análise da natureza de ambos. O social, diante dessa teoria, é anterior à cultura, portanto é a condição e o resultado do seu surgimento, em vista de que as formas humanas de sociabilidade são produções do próprio homem, consideradas obras culturais.

Mello (2009) aborda a definição de cultura ancorada em Marx e Leontiev, sendo a cultura vista

[...] como uma fonte de qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e guarda [...] as palavras, habilidades, [...] formadas e desenvolvidas no processo de criação dos objetos da cultura. (MELLO, 2009, p. 365).

A autora destaca que a cultura se refere àquela que é humanizadora e não alienante. Diante do processo de apropriação da cultura, como aquisição do conhecimento humano elaborado ao longo das gerações, Martins (2016) postula que se faz necessário o homem se apropriar “[...] do legado objetivado

pela prática histórico-social. [...]”. (p. 14). A autora chama a atenção para os processos de internalização que

[...] interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseadas no universo de objetivações humanas disponibilizadas par cada indivíduo por meio da medição de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos. (MARTINS, 2016, p. 14).

A estudiosa enfatiza que é por meio desse processo que o homem se humaniza. Destarte, o desenvolvimento do psiquismo humano se dá do social para o individual. Mediante tal explanação, torna-se relevante focar que ocorrem saltos qualitativos no desenvolvimento da psiquê humana em meio aos condicionantes históricos sociais.

Martins (2016) descreve que Vygotsky (1931) foi um dos primeiros estudiosos a buscar explicações acerca da diferença qualitativa entre as “[...] propriedades psíquicas legadas pela natureza e transmitidas filogeneticamente e aquelas edificadas pela vida social [...]”. (p. 15). Ainda segundo a autora, esse teórico dedicou-se à compreensão das *funções psíquicas elementares* e das *funções psíquicas superiores*. (Grifos da autora). Vigotski (2018), ao estudar sobre o desenvolvimento psicológico da criança, formulou, em linhas gerais, uma lei fundamental, explanando que

Essa lei consiste em que as funções psicológicas superiores, as características específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança. (MARTINS, 2016, p. 91).

Tuleski e Eidt (2016) esclarecem que Vigotski sistematizou “[...] a lei da internalização como lei geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores [...]”. (p. 37). Concorda-se com as autoras acima quando afirmam que, para superar a psicologia de sua época, a qual tinha um ponto de vista tradicional, unilateral, que desconsiderava o aspecto histórico das funções mentais do indivíduo, Vigotski criou um dos conceitos mais relevantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Compreender que o desenvolvimento psíquico não acontece de forma espontânea, mas sim por meio das relações sociais, torna-se fundamental para a realização de um trabalho pedagógico de excelência na escola, objetivando, dessa forma, a defesa da socialização do saber elaborado desde a etapa da Educação Infantil, culminando na aprendizagem e no desenvolvimento da criança desde a sua tenra idade.

Sirgado (2000) explica que, para Vigotski, diferente dos estudos de outros autores, as funções elementares ou biológicas não desaparecem com o surgimento das funções superiores ou culturais, pois são incorporadas na história do homem. Para tanto, alegar que o desenvolvimento do ser humano é cultural significa dizer que é histórico, pois o homem age na natureza e em si mesmo, demonstrando nessa relação que é parte dela.

Outro aspecto relevante na abordagem Histórico-Cultural diz respeito à importância dos instrumentos e signos no desenvolvimento do sujeito. Segundo Serrão (2014), é por meio das articulações entre instrumento e signo que se pode aprender a respeito da formação das funções psíquicas superiores, o que impulsiona um salto qualitativo no desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, a atividade mediadora propicia a existência do sujeito social, no âmbito Histórico-Cultural, possibilitando o processo de formação das funções psíquicas superiores.

Martins (2016) cita que, para Vigotski, o signo é um condicionante central da requalificação do psiquismo do homem, em que a ação humana é um ato instrumental, “[...] uma vez que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente interpõe-se o novo elemento designado signo [...]”. (p. 15).

Outra questão elementar do pensamento de Vigotski, segundo Sirgado (2000), é de que o signo é um símbolo considerado criação do homem, um instrumento que faz parte da cultura e não da natureza, existindo de maneira independente do organismo, aplicando-se a ele um caráter social. Ele ainda distingue os signos em duas categorias: naturais e artificiais, sendo a segunda categoria produção do homem. Para tanto, os instrumentos técnicos e as atividades com símbolos necessitam estar vinculados, pois mantêm entre si relações estruturais e genéticas. Martins assevera que para esse teórico:

[...] os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem. Com isso, esse estudioso afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume. [...]. (MARTINS, 2016, p. 16).

A autora aponta que a ação instrumental em relação ao desenvolvimento do psiquismo alastrou-se mediante os estudos da perspectiva Histórico-Cultural, sendo o desenvolvimento considerado “[...] como processo mediado e subjugado do ensino. [...]”. (MARTINS, 2016, p. 16). Ela ainda afirma que quem medeia é o signo, seja ele um conceito ou um instrumento de trabalho. Porém, o domínio do signo não acontece de forma espontânea na relação entre sujeito e objeto, pois quem o viabiliza à apropriação é um outro sujeito que já o domina. No caso da educação formal, quem tem domínio do signo é o professor, que é o organizador do trabalho educativo, o sujeito mais próximo da criança nessa relação com os conhecimentos sistematizados.

Dessa forma, por meio da internalização dos signos, a estudiosa acima referida afirma que acontece uma intermediação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, pois ambas advogam a socialização do universo simbólico formado culturalmente como ponto crucial para a humanização dos indivíduos.

O PROCESSO DE MEDIAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para esclarecer a defesa do conceito de mediação no presente estudo serão abordadas discussões a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a qual, conforme já mencionado nesta obra, foi eleita para o embasamento da pesquisa apresentada.

Em linhas gerais, a palavra mediação pode ser entendida como “[...] Ato ou efeito de mediar; intervenção; (Astron.) instante de culminação de um astro”. (BUENO, 2009, p. 583). Com essa definição, seria possível pensar acerca da atuação docente no atual cenário do campo educacional brasileiro? A palavra mencionada é utilizada de maneira constante na área da educação, entretanto,

falta clareza quanto à sua compreensão, especialmente numa perspectiva crítica. Nesse sentido, é preciso entender a própria lógica que organiza o pensamento humano e trazer apontamentos referentes à lógica formal e à lógica dialética.

Saviani (2016), nos seus estudos, defende que é a partir de Hegel que surge a sistematização da lógica dialética, “[...] com a incorporação da contradição como categoria do pensamento [...]”. (p. 77). Até então, vigorava a lógica formal, “[...] baseada no princípio de identidade que excluía a contradição [...]”. (p. 78). Hegel, discordando desse pensamento, formulou uma lógica implicando a contradição como categoria principal, permitindo-se, assim, “[...] compreender que as coisas não são estáticas, mas se movimentam, se transformam e, o princípio do movimento, da transformação é exatamente a contradição [...]”. (p. 78). Para esse estudioso, a dialética é idealista em que

A verdadeira realidade, para ele, é a Ideia (em-si) que entra em contradição consigo mesma e se objetiviza, sai de si, torna-se outro, se aliena gerando como resultado a natureza (ideia-fora-de-si). Esta, ao tomar consciência de si, assume a forma do espírito (ideia-para-si). Assim, a ideia (a tese) gera o seu oposto, a natureza (antítese) que, ao se tornar consciente no espírito humano resolve a contradição (a síntese). O espírito, porém, enquanto uma nova tese se desdobra no espírito subjetivo (consciência e autoconsciência que se sintetizam na razão) e no espírito objetivo (direito e moralidade que se sintetizam na eticidade). A eticidade se desdobra na sociedade civil e na família que se sintetizam no Estado. Finalmente, a contradição entre razão e Estado é superada no espírito absoluto (Deus) que se manifesta como arte e religião que, por sua vez, se sintetizam na filosofia. (SAVIANI, 2016, p. 78).

De acordo com Saviani (2016) Marx percebeu a riqueza do pensamento de Hegel, contudo também observou certa limitação. Para Marx o homem deveria ser compreendido como um ser histórico. Na obra *A ideologia Alemã*, Marx esclarece que a existência do homem não é guiada pela consciência, mas sim por meio da realidade, sendo a própria vida que determina a consciência. Para tanto, o autor discorre

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto do pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de

construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. [...] (SAVIANI, 2016, p. 79). (Grifos do autor).

Tendo sido esclarecida a definição da lógica dialética, é importante analisar a questão da mediação em meio a essa contextualização, sendo, segundo Saviani (2016, p. 77), entendida como “[...] uma categoria central da dialética que, em articulação com a ‘ação recíproca’, compõe com a ‘totalidade’ e a ‘contradição’ o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento”. Considerando essa definição apontada pelo referido autor, torna-se válido explicitar o conceito dessa palavra dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o qual envolve o próprio desenvolvimento humano. Martins (2016) esclarece que a mediação é

[...] uma interposição que provoca transformações e potencializa o ato do trabalho, de maneira que o conceito vigotskiano de mediação ultrapassa a relação aparente entre polos, penetrando na esfera das intervinculações entre as suas propriedades essenciais. Trata-se de um processo que ocorre em atividades específicas, que, valendo-se de suas propriedades essenciais, permitem aos seus integrantes exercerem entre si uma influência recíproca da qual depende a consecução dos objetivos da atividade em pauta. (MARTINS, 2016, p. 16).

Para tanto, o entendimento desse conceito colabora de forma significativa para um olhar voltado ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Nessa conjuntura, é válido questionar: que papel cabe aos professores no trabalho educativo com as crianças? Observadores? Facilitadores?

Os questionamentos podem conduzir a várias respostas que podem trazer à tona conceitos e concepções diversas.

Como aponta Sforni (2008), é comum no campo educacional analisar o conceito de mediação abarcando o entendimento da interação aluno e professor, em que a mediação fica subordinada ao professor intervindo nas atividades propostas ao educando. Outra percepção que se tem, de acordo com a autora, é da interação com outros sujeitos ou pares mais experientes, uma sala de aula democrática. Existe ainda a visão desse conceito como algo positivo, valorizando o professor em relação à superação da aprendizagem espontaneísta.

Sforni (2008) chama a atenção ainda ao fato de que, apesar das interações sociais serem o foco principal da escola de Vigotski, faz-se necessário repensar acerca de seu valor no contexto escolar que, segundo a autora, não deve se restringir apenas às relações interpessoais, mas voltar-se ao objeto existente, o conhecimento. Ampliar o olhar para a tríade sujeito-conhecimento-sujeito é o que tornará a mediação um conceito essencial ao desenvolvimento humano, assim como a apreensão sobre os conceitos de apropriação e objetivação dos mediadores culturais é considerada de grande valor para o entendimento de que a atividade mediadora é condição para a humanização dos sujeitos.

Diante do exposto, quando se tem uma concepção teórica defendida como a Teoria Histórico-Cultural, que orienta o trabalho dos professores, envolvendo criança, cultura e desenvolvimento, torna-se válido enfatizar que esses profissionais mediante essa concepção teórico-metodológica, não são meros observadores e/ou facilitadores, pois suas tarefas vão muito além disso, uma vez que requer compromisso e responsabilidade, fazendo com que organizem, através de bases científicas, atividades de ensino com conteúdos sistematizados advindos da cultura elaborada, em que essas ações se voltem à aprendizagem e ao desenvolvimento do humano.

Leontiev (1978) evidencia a importância do conhecimento sistematizado por meio da ação do professor afirmando:

[...] esse processo deve sempre ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico. (LEONTIEV, 1978, p. 272). (Grifos do autor).

De fato, a afirmação do autor demonstra o valor do papel do professor nesse contexto, que é quem domina o saber científico e busca meios para torná-lo acessível ao educando. Assim sendo, o papel desse profissional e do ensino na educação escolar, especialmente no que condiz com a etapa da Educação Infantil, precisa atingir meios para se efetivar uma educação de excelência aos pequenos.

Sforni (2008) salienta que entender que os conteúdos escolares são mediadores culturais contribui não apenas para reconhecer a importância da interação entre professor-aluno, mas amplia a clareza quanto à importância da tríade professor-aluno-conhecimento. Desse modo, a autora avalia que o professor tem papel fundamental para a promoção do desenvolvimento dos escolares, quando os mediadores culturais (conceitos científicos) se fazem presentes nessa interação

Portanto, compreender o conceito de mediação da Teoria Histórico-Cultural, esclarece o caminho a ser percorrido pelo professor na busca de uma educação que propicie o desenvolvimento das qualidades humanas na criança, que é um ser social ativo inserido no contexto das relações sociais.

O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO OU IMINENTE

Um conceito formulado por Vigotski dentro da perspectiva Histórico-Cultural, que pode orientar o trabalho pedagógico do professor na Educação Infantil, é o de zona de desenvolvimento próximo ou iminente, sendo esse considerado basilar para o processo educativo, haja vista que por intermédio do mesmo pode-se esclarecer a prática e a função social da escola, qual seja, contribuir para a humanização da criança, buscando possibilidades para o seu desenvolvimento.

Dentro desse processo, existe a necessidade de conhecer a diferença entre os dois níveis de desenvolvimento que dele fazem. O primeiro diz respeito ao nível atual da criança. Prestes (2012, p. 206, grifos da autora) comenta que “[...] Vigotski usa tanto a expressão *desenvolvimento atual* quanto *desenvolvimento real* para referir-se ao nível de desenvolvimento efetivo da criança. [...]”, e conclui que a atividade que a criança consegue realizar sem a mediação do adulto condiz ao nível do desenvolvimento atual, em que essa “[...] não apenas

revela as funções amadurecidas, mas também ‘apalpa’ as funções que estão em amadurecimento”. (p. 193-194).

Em relação ao segundo nível, a zona de desenvolvimento iminente Prestes (2012) salienta que é a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvítia*, utilizado por Vigotski “[...] que é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto [...]” (p. 193), e não zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato, como encontrado em diversas traduções das obras de Vigotski no Brasil. Como comenta a autora, quando se utiliza os termos *potencial* ou *imediato* (grifo nosso)

[...] não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre seus pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (PRESTES, 2012, p. 190).

Sendo assim, é válido enfatizar a importância da ZDI⁴ como um conceito que aponta para a possibilidade dos professores da Educação Infantil conhecerem e acompanharem o processo de formação social da criança, que contemple identificar o que ela consegue realizar sozinha (nível de desenvolvimento atual ou real) e o que consegue realizar com o auxílio de um adulto ou em colaboração com outros pares mais experientes.

Prestes (2012) destaca a defesa da tradução da ZDI ao mostrar:

[...] sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que o imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2012, p. 205).

Logo, o conceito de zona de desenvolvimento próximo ou iminente indica um caminho para planejar e organizar um trabalho pedagógico na Educação Infantil que respeite as especificidades das crianças desde a sua tenra idade,

⁴ Zona de desenvolvimento iminente.

culminando na formação desses sujeitos (humanização). Em relação a esse nível, Vigotskii (2017) complementa que, por meio do auxílio dos adultos, é possível analisar não somente “[...] o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo [...]” (p. 112), ou seja, que começaram a amadurecer, a se desenvolver. O autor conclui que “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazer amanhã por si só [...]”. (p. 113).

Conforme os estudos das autoras Pasqualini e Eidt (2019), os quais subsidiam-se na Teoria Histórico-Cultural, a relação entre desenvolvimento e ensino e aprendizagem é ponto crucial na escola de Vigotski. Assim sendo, elas indicam que, para esse autor, a atividade da criança necessita ser instruída ou orientada por um par mais experiente para que, de fato, ocorra o desenvolvimento e esse processo refere-se à *obutchenie*. Prestes (2012) considera que esse termo russo ao ser substituído pela palavra instrução condiz com o sentido que Vigotski empregou em relação à educação e formação humana.

Prestes (2012) reitera que, nesse sentido, almeja-se a ativa participação da criança ao se apropriar da produção da experiência e cultura humana, considerado por ela como fundamental. De acordo com a autora (2012), “[...] a expressão *ensino-aprendizagem* seria a mais adequada para a tradução da palavra *obutchenie*. [...]”. (p. 224); (Grifos da autora). Entretanto, a junção dessas duas palavras, em seu entendimento, não atinge a ideia que Vigotski postulou: “[...] uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem intencionalidade de fazê-lo. [...]”. (p. 225). Para a autora, *obutchenie* envolve a atividade da criança, a orientação de um adulto ou pessoa mais experiente, assim como, a intenção dessa pessoa.

Longe de aprofundar uma discussão sobre o termo mencionado, há de se considerar a relevância do entendimento desse para a área educacional, especialmente sua relação com o conceito de zona de desenvolvimento próximo ou zona de desenvolvimento iminente.

Pasqualini e Eidt, compreendem o termo *obutchenie* como

[...] atividade autêntica da criança que é instruída pelo adulto de modo intencional. O que Vigotski está tentando nos dizer, em suma, é que as neoformações, as funções psíquicas culturais, as capacidades complexas

não naturais, formam-se na criança como resultado da *obutchenie*; isso quer dizer que a criança se desenvolve quando sua atividade é orientada, guiada, instruída. Se compreendermos o ensino como processo que pressupõe uma conexão efetiva entre professor e alunos, bem como atividade viva e autêntica destes, podemos dizer que a criança se desenvolve quando é ensinada! (PASQUALINI; EIDT, 2019, p. 74).

Portanto, para assimilar essa dinâmica envolvendo o desenvolvimento das funções psíquicas e de novas capacidades, pode-se averiguar a importância da intencionalidade do professor no trabalho educativo, que envolve o ato do ensino.

Nesse âmbito de discussão, as autoras chamam a atenção ao fato de que determinadas tarefas, mesmo sob a orientação do adulto, estão além das possibilidades da criança naquele momento e enfatizam que, na escola, as atividades que vão muito além do que a criança é capaz de realizar podem gerar frustração, dispersão e desinteresse. Desse modo, segundo Pasqualini e Eidt (2019), apesar desse tipo de atividade ser importante para que o escolar explore, experimente e teste suas capacidades, é preciso ter clareza quanto ao ensino. Concorde-se, nesse contexto, com Vigotskii (2017), quando afirma que, em relação ao desenvolvimento próximo ou iminente, “[...] *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*”. (p. 114). Nessa assertiva, Pasqualini e Eidt complementam que o bom ensino,

[...] é aquele que incide não sobre o desenvolvimento já alcançado, mas nas possibilidades iminentes do desenvolvimento, ou seja, é o ensino que exige da criança capacidades que ela ainda não tem, mas oferece o suporte necessário para que esse desenvolvimento aconteça [...]. (PASQUALINI; EIDT, 2019, p. 76).

Assim sendo, constata-se que ao se pensar na educação da criança, o processo de ensino e de aprendizagem precisa estar ancorado sob as especificidades desse sujeito, conhecendo e respeitando os períodos do seu desenvolvimento. Existe a necessidade de o professor planejar com intencionalidade propostas de atividades que incitarão as capacidades especificamente humanas das crianças, que possibilitem a apropriação dos signos culturais que, como salientam Pasqualini e Eidt (2019), é o que garantirá a humanização desses sujeitos. Portanto, em meio a essa discussão, pode-se assegurar que a zona de desenvolvimento próxima ou

iminente é um instrumento imprescindível para se pensar no planejamento e no ensino com os pequenos, além de possibilitar a procura por explicações para um determinado resultado.

Nesse sentido, o professor é o principal responsável em apresentar aos educandos as máximas possibilidades para alcançar o pleno desenvolvimento humano, de conhecer e se apropriar do legado histórico da humanidade, com o uso de objetos sociais, atividades educativas diversificadas, ambiente escolar organizado propício para as interações sociais com outras crianças e adultos, além da gestão do tempo e espaço. Dessa maneira se tornará possível alargar caminhos que culminarão para novas necessidades de conhecimento. Em vista disso, o trabalho pedagógico nessa assertiva, necessita ser organizado de modo que a cultura seja a fonte propulsora para que as crianças aprendam e enriqueçam o seu repertório cultural.

No próximo item, serão discutidas as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores, abrangendo seus aspectos históricos, como o seu surgimento. Serão abordados alguns desafios e dificuldades encontradas pelo trabalho do professor em meio à sociedade vigente, e também caminhos de superação por meio do trabalho educativo ancorado na perspectiva crítico-dialética.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES

A Pedagogia Histórico-Crítica firmou-se no Brasil a partir ano de 1979 e foi elaborada por Dermeval Saviani. Ao expor a questão de sua nomenclatura, o Saviani (2013) cita que essa pode ser analisada como sinônimo de *pedagogia dialética*. Porém, o autor salienta que preferiu adotar, a partir do ano de 1984, a denominação atual, tendo em vista que *pedagogia dialética* estava causando diferentes interpretações. Isso se deve ao fato da existência de uma visão idealista de *dialética* especulativa que se distancia do real desenvolvimento histórico. Saviani (2013) complementa que as correntes voltadas à fenomenologia usam a palavra dialética relacionada ao dialógico, referindo-se à diálogo, distanciando-se da teoria que se pauta no constante movimento da realidade em meio aos condi-

cionantes históricos. Além disso, a palavra enunciada pode ter visões diferentes, considerando as concepções que cada indivíduo tem sobre o conceito explanado e, dessa forma, pode ocasionar interpretações diversas. Saviani (2013) esclarece que o entendimento da expressão Pedagogia Histórico-Crítica busca enfatizar

[...] a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão [...] é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão histórica a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2013, p. 76).

Para dar continuidade às discussões que se voltam às contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar, é essencial traçar uma breve análise da atual sociedade envolvendo o trabalho do professor. Marsiglia (2011) assegura que, devido às imposições do modo de produção capitalista, o homem deixa de ser sujeito e passa a ser objeto, perdendo a essência humanizadora, criando, conseqüentemente, condições favoráveis ao processo de alienação. Assim, com a divisão social do trabalho, esse se torna mercadoria e sua produção representa o seu valor, haja vista que deve estar a serviço da acumulação do capital.

Como explica Marsiglia (2011), a sociedade capitalista utiliza a escola como mecanismo de adaptação dos sujeitos, tornando as instituições escolares palco das classes dominantes, ocasionando o empobrecimento dos conteúdos a serem trabalhados, favorecendo a desumanização dos indivíduos, perpetuando, assim, a manutenção de seus interesses.

Dentro dessa ótica, a autora complementa que a visão que se formou e ainda prevalece nos dias atuais é a de que a educação é considerada a redentora da humanidade. Cabe destacar que é um equívoco pensar dessa maneira, considerando que ela se encontra em um sistema de instituições e fatores sociais que agem ou necessitariam agir dialeticamente. Nesse sentido, refletir sobre a atuação do professor, analisando as condições concretas para a realização do seu trabalho, torna-se primordial para aclarar a realidade que envolve o trabalho pedagógico em um cenário que precariza e desvaloriza o caráter emancipador da educação escolar, alienando o fazer docente.

Segundo Marsiglia (2011), como a educação está relacionada intrinsecamente às organizações sociais, surgem, em consequência disso, os interesses

políticos e econômicos, que possuem como objetivo principal minimizar a sua importância, além de mascarar as suas reais intenções, com conceitos de inovação, globalização, flexibilidade, integração, competitividade, dentre outros. Desse modo, o interesse se volta para a alienação do professor, que na sua atividade de ensino reproduz inconscientemente os objetivos da sociedade vigente, levando os alunos a uma formação acrítica.

Todavia, sendo a escola uma instituição social, em que seu papel é propiciar o acesso ao conhecimento elaborado, mediante ao que a humanidade já produziu, faz-se necessário que as novas gerações se apropriem do saber elaborado para avançarem a partir do que já foi consolidado historicamente. Nesse contexto, para Marsiglia (2011), a escola pode tornar-se um espaço de reprodução dos interesses do capital, ou pode contribuir para a transformação da sociedade, dependendo das decisões dos envolvidos, sejam alunos, pais, equipe pedagógica. No entanto, o professor pode contribuir como organizador da sistematização do conhecimento dentro de uma perspectiva humanizadora.

Ora, para Martins (2016), a atividade de ensino adquire uma natureza peculiar na esfera da educação escolar, que desencadeia um processo de apropriação dos conhecimentos mais elaborados criados pelo conjunto de homens, enriquecendo o universo das significações. Quanto ao aspecto de identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados, Saviani esclarece

[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Martins (2016) alega que, nessa conjuntura, é essencial que se possibilite um ensino sólido para que o pensamento dos sujeitos possa alcançar patamares mais complexos e abstratos, a fim de corroborar para a vasta formação da consciência, visto que seu desenvolvimento é histórico, social e culturalmente condicionado. A autora ainda evidencia que “[...] A consciência supera, por incorporação, os bases elementares e estruturais do psiquismo – inclusive as

orgânicas -, e o núcleo dessa superação radica na formação de conceitos [...]” (p. 20). Para ela, a formação de conceitos perpassa todos os períodos do desenvolvimento humano, o que confirma o papel da educação escolar com os bebês, crianças, jovens e adultos. Entretanto, mediante tal fundamentação teórica, existe a seguinte afirmação

[...] não é qualquer trabalho pedagógico que orienta o desenvolvimento das pessoas em direção ao seu máximo desenvolvimento. E, igualmente, que um processo deveras formativo ocorre no transcurso de um longo processo, no qual a escolarização orienta a edificação das funções psíquicas superiores e elas, concomitantemente, sustentam de forma cada vez mais rica o próprio processo de escolarização. A prática pedagógica compreendida dessa maneira assenta-se na articulação interna entre condições objetivas de ensino e condições subjetivas de aprendizagem expressas nos distintos períodos da vida. (MARTINS, 2016, p. 26).

Assim, diante do pensamento exposto, torna-se válido, neste estudo, apresentar o método próprio da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de melhor explicar acerca da organização do ensino, haja vista que a teoria mencionada, assim como Teoria Histórico-Cultural, foi elegida para subsidiar essa pesquisa, além de que o PIBID Pedagogia-UEL, especificamente o Subprojeto iniciado em 2018, tinha esta compreensão e encaminhamento. Como afirmam Teixeira e Agudo (2016), compreender a respeito do porquê do ensino de determinados conteúdos e a maneira de como ensiná-los é primordial aos aspectos fundamentais relacionados à formação e à atuação docente, considerando o método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica.

De acordo com Saviani (2013), a definição de “método” na Pedagogia Histórico-Crítica é compreendida como fundamento que propicia o conhecimento da realidade social concreta, em que professor e educandos têm papéis distintos, o que contribui para a interação, o diálogo entre professor e alunos e aluno/alunos. Assim sendo, busca-se socializar a cultura acumulada historicamente, levando em consideração as especificidades dos sujeitos quanto ao desenvolvimento psíquico, ritmos de aprendizagem e interesses, porém aliando impreterivelmente a sistematização de conhecimentos científicos e a assimilação do saber elaborado.

Segundo Saviani (2013), os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica sistematizados pelo método têm a prática social como ponto de partida, visão sincrética da realidade, senso comum. Logo após, identificam-se as questões da realidade social (problematização), buscam-se instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e solução dos problemas (instrumentalização) e viabiliza-se a incorporação, a apropriação dos conhecimentos para efetivação da transformação social (catarse). Como esclarece Martins (2016), a catarse gera rupturas e saltos qualitativos, suscitando, assim, a transformação. Por fim, a prática social como ponto de chegada concerne ao saber concreto pensado no sentido de atuar e transformar a realidade vivenciada. Entretanto, é válido reafirmar que tais momentos não são procedimentos didáticos, entretanto orientam as ações concretas da realidade.

Salienta-se, diante dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que é por meio da mediação da escola que ocorre a transição entre o saber espontâneo para o saber sistematizado e, como afirma Saviani (2013), da cultura popular à cultura erudita.

O referido método, conforme Teixeira e Agudo (2016), destaca-se como possibilidade formativa de professores e alunos, com a finalidade de conhecer diversas formas de cultura, do conhecimento da realidade concreta, “[...] para além das aparências, no sentido da essência dos fenômenos, conhecendo seus aspectos contraditórios, históricos, de maneira crítica e reflexiva [...]” (p.161), tendo como objetivo final a possibilidade de superação da sociedade de classes.

Conforme os estudos dessa teoria, outro ponto a se destacar se refere ao planejamento pedagógico que precisa estar centrado na tríade: conteúdo (que está posto no currículo); forma (sustentada pelo método/ especificidades de ensino e aprendizagem); destinatário (especificidades do desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor). De acordo com Martins (2016, p. 22), “O aluno é entendido, nessa perspectiva como alguém que sintetiza, a cada período de vida, a história das apropriações que lhes foram legadas”.

A partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, é necessário pensar em um saber e fazer docente, em que se ressalta a questão do método, destacando a práxis em sua totalidade na formação inicial e continuada de professores, para que seja objetivada nas práticas pedagógicas dos professores, na

socialização dos conteúdos sistematizados, para a apreensão dos conhecimentos da cultura mais elaborada por parte dos escolares.

Reitera-se que o objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica é o de orientar a ação dos professores que atuam em todos os níveis de escolaridade, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, sendo que o professor necessita se apropriar da teoria para compreender sua atividade principal, que é o ensino, o que implicará na promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos escolares.

Destarte, considera-se ser indispensável envolver a relevância de estudos que contribuam para a formação e atuação de professores, embasando-se na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, considerando que, para se trabalhar com as crianças, é importante que o professor tenha uma formação adequada, conheça acerca do desenvolvimento infantil para melhor planejar e efetivar propostas a serem realizadas com as crianças, por meio da prática educativa, de forma que se promova uma aprendizagem significativa para os pequenos.

A seguir, serão abordados e analisados marcos históricos que esclarecem acerca da constituição da carreira docente do profissional de Educação Infantil, o que tornará possível evidenciar os desafios e as possibilidades na área educacional que envolvem a temática anunciada.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICO-DIALÉTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de professores é um dos aspectos essenciais para o desenvolvimento do educando, entretanto, faz-se necessário compreender essa relação como um processo dialético produzido por meio dos condicionantes históricos pelo conjunto dos homens no seio da sociedade.

Nesse capítulo, serão elencados marcos históricos que abarcam a formação de professores da Educação Infantil no Brasil, destacando avanços e retrocessos dessa primeira etapa da Educação Básica e, especificamente, o atendimento da criança pequena. Trata-se, ainda, de abarcar as implicações das Políticas Públicas Educacionais dentro desse contexto e os acontecimentos que se voltaram para as reformas do Sistema Educacional Brasileiro e que, por vezes, ocasionaram em mudanças no Nível Superior de Ensino, especialmente nos cursos de licenciaturas, nessa pesquisa, especificamente, no curso de Pedagogia.

O capítulo apresenta as contribuições de autores que versam acerca da formação de professores no Brasil, enfocando a primeira etapa da Educação Básica como: Arce (2001, 2003); Kuhlmann Júnior (2010); Mello (2009), Marsiglia (2011), dentre outros.

Para tanto, buscando entender o objeto, considera-se ser essencial uma análise da sociedade vigente, a fim de possibilitar a adoção de uma postura crítica-dialética mediante marcos históricos tanto de décadas atrás como os atuais, no que diz respeito à formação dos profissionais da educação, evidenciando a questão da humanização dos indivíduos em meio aos desafios impostos pelo capital, e o papel da escola e do professor nesse cenário.

MARCOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao considerar a relevância dos marcos históricos na formação de professores da Educação Infantil, é imprescindível destacar as marcas do feminino e a

ausência da formação profissional qualificada para o atendimento nessa primeira etapa da Educação Básica no contexto brasileiro.

No Brasil, em meados de 1870, a marca da influência médico-higienista ganhou destaque nas questões referentes à educação. Averigua-se que, nesse período, também aconteceram avanços significativos, como o combate à mortalidade infantil e pasteurização do leite da vaca. Dessa forma, esse profissional se sobressaiu, ganhando um papel significativo em discussões sobre a criança. (KUHLMANN JUNIOR, 2010).

O que chama a atenção, de acordo com os estudos do autor acima mencionado, é que nessa época, na educação, houve fortes acontecimentos, dentre eles podem-se destacar as atividades médicas voltadas para essa área, atuando como donos de instituições escolares, participando como membros de órgãos governamentais, e também de associações voltadas para o ensino popular, como pesquisadores, dentre outras atividades. Os higienistas traçavam planos que se relacionavam ao ramo da instrução escolar, principalmente concernente à educação primária e infantil. Kuhlmann Junior (2010) relata que, além disso, “[...] discutiam os projetos para a construção de escolas, a implantação de serviços de inspeção médico-escolar [...]”. (p. 90).

Nesse período histórico, segundo Kuhlmann Junior (2010), surge a pediatria, uma especialização recente dentro do âmbito da medicina. A puericultura⁵ aparece como uma forma de divulgação das normas e cuidados com a infância.

Outro acontecimento histórico relatado pelo autor, que ocorreu no mês de janeiro de 1879, no Rio de Janeiro, foi o lançamento do jornal intitulado *A Mãe de Família* que se destinava às mulheres burguesas, com o propósito de ensiná-las a serem “boas mães”, tendo como principal redator o Dr. Carlos Costa, um médico especializado em moléstias das crianças. Nessa publicação, o primeiro artigo do jornal dizia respeito à creche no Brasil, sendo escrito pelo Dr. K. Vinelli, que era médico dos expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro.

O artigo publicado em partes até o número seis do jornal intitulava-se *A Creche* (asilos para a primeira infância).

⁵ *S.f.* Conjunto de meios que visam assegurar o perfeito desenvolvimento físico, mental e moral da criança; posto de ambulatório destinado exclusivamente a crianças. (BUENO, 2009, p. 752).

Vinelli apresentou a creche de forma peculiar, pois, enquanto na França e nos países europeus, ela era proposta em nome da ampliação do trabalho industrial feminino, aqui ainda não havia uma demanda efetiva daquele setor. O autor, embora se referindo a essa característica da nova instituição, mostrou-se preocupado com a lei do *Ventre Libre*, que teria trazido um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravas. (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 80).

Kuhlmann Junior (2010) salienta que essa creche popular foi criada para atender as mães domésticas trabalhadoras, mais do que as que operavam nas indústrias. O autor destaca que essa peculiaridade se mantém viva na atualidade. Também aborda, em seus estudos, sobre a constituição das instituições pré-escolares que, além da infância, a maternidade e a marca do trabalho do gênero feminino se fazem presentes nesse processo.

Outro ponto relevante analisado pelo autor diz respeito ao termo *pedagógico* (Grifos do autor), utilizado em 1883 na Exposição Pedagógica, em que a educação pré-escolar se voltava aos interesses privados. Já a constituição de jardins com o propósito de atender a pobreza não apresentava iniciativas consistentes. Tendo como preocupação principal as suas próprias escolas, a utilização do termo Pedagógico visava a mercantilização, uma propaganda para chamar a atenção das famílias abastadas, “[...] como atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres [...]” (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 81).

Com a finalidade de analisar as propostas do Jardim de Infância Caetano Campos, criado em 1896, na cidade de São Paulo, Kuhlmann Junior (2010) aponta aspectos históricos que condizem à formação de professores da Educação Infantil. O autor investigou de forma cautelosa dois volumes da Revista do Jardim da Infância, publicados pelo governo no Estado.

Em uma das publicações dirigidas à temática em questão, o autor avaliou que havia extremo interesse na divulgação orientada, com intuito de transmitir maiores conhecimentos teóricos e práticos para a ação pedagógica dos profissionais da educação. Além da interferência do poder público, a ampliação de escolas infantis, públicas e privadas, culminou na necessidade da influência

das revistas pedagógicas para os professores. No que especifica a formação do profissional da Educação Infantil,

Em São Paulo, em 1901, um grupo de senhoras, em sua maioria professoras, sob a direção de Anália Franco, espírita, filiada ao partido Republicano, fundou uma sociedade destinada ao amparo e educação da mulher e da infância: a *Associação Feminina Beneficente e Instrutiva*. O primeiro passo da entidade foi criar um Liceu Feminino, estabelecimento destinado a preparar professoras para escolas chamadas maternais (espécie de creche e jardins de infância) e uma escola noturna destinada à alfabetização da mulher. (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 86). (Grifos do autor).

Nota-se, mediante a ideia acima apresentada, um pequeno avanço ao se expor sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil, pois ao se pensar no surgimento da docência, especificamente envolvendo a mulher, é fundamental refletir nos condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos que se vinculavam e influenciavam diretamente a questão, concedendo uma análise crítica acerca de fatores como a desigualdade social, exploração e pobreza, que, em meio a tal complexidade, ainda existia o discurso contraditório da mãe bondosa, carinhosa, paciente, afável, cristã.

Dentre esses acontecimentos históricos, pode-se abordar o papel da mulher, visto que sua participação

[...] na assistência era estabelecida numa linha de auxiliares da intervenção dos homens. As mães burguesas, as esposas e parentes dos promotores das associações assistenciais eram postas como aliadas dos médicos na tarefa de difusão dos novos comportamentos exigidos para a função materna, atuando como modelos junto às mães trabalhadoras. Esse movimento de promoção e subordinação da mulher pode ser verificado na ocupação de cargos de caráter secundário na composição das associações, e também no nome atribuído à creche fundada pelo IPAI-RJ, em 1908, Creche Sra. Alfredo Pinto: o nome da homenageada ficou à sombra do seu marido, chefe de polícia do Distrito Federal. (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 91-92).

Arce (2001), por meio de seus estudos a respeito da história da criança e da mulher, nos quais destaca a sociedade ocidental nos séculos XV, XVI, XVII e XVIII, evidenciou que, historicamente, construíram-se “[...] imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher, que se cristalizaram e ganharam um *status* de ‘sagradas’, determinando [...] os papéis sociais da criança e da mulher”. (p. 169). O olhar que se estabelece para a professora, especialmente da Educação Infantil, vincula-se ao mito da mulher, mãe e educadora nata, o que atribui a ela a responsabilidade da educação geral desde os primeiros anos de vida do sujeito. (ARCE, 2001).

Dessa maneira, o mito acima citado continua a se propagar no Brasil por volta das décadas de 1970 a 1980, como afirma Arce (2001), marcando intensamente a Educação Infantil, com a utilização de espaços cedidos e ociosos, e a não-profissionalização dos profissionais que atenderiam as crianças menores de 6 anos. Esses são acontecimentos históricos que marcaram o cenário da primeira etapa da Educação Básica.

O Ministério da Educação (MEC) se ausentou em definir os gastos com a educação para as crianças pequenas, assim como atribuição da responsabilidade, abrindo espaço para que esse nível educacional fosse feito de forma que não demandasse muitos custos. Uma das estratégias utilizadas foi justamente a do trabalho voluntário das mães, em que o mito da educadora nata passa a ser interesse da esfera política e econômica governamental.

Arce (2003), ao analisar o documento lançado em 1980, sob o título de Diretrizes do pré-escolar, complementa que o MEC reconhece a existência de uma baixa qualificação que ocasiona baixos salários a este profissional da Educação Infantil, entretanto, utiliza-se dessa constatação para justificar “[...] o porquê de não investir em cursos de formação, optando por treinamentos” [...]. (p. 28).

Sobre a indefinição que existe entre o doméstico e o científico até os dias de hoje, Arce (2003) comenta que, no trabalho com as crianças pequenas nas instituições escolares, predomina a utilização de termos como “tia” e “professorinha” ao profissional de Educação Infantil, “[...] que configuram uma caracterização pouco definida dessa pessoa, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho profissional”. (p. 26).

Esses aspectos históricos culminaram para a precarização e desvalorização da profissão docente, especialmente no que tange ao trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos, em que atualmente, ainda o cuidar, educar e ensinar na Educação Infantil são vistos de forma desarticulada.

Mediante esses dados históricos que fazem parte da constituição do profissional da Educação Infantil e do atendimento à criança nas Instituições escolares, Paschoal (2018) discorre que em meados do século XIX o objetivo dessa primeira etapa da Educação Básica se direcionava apenas à proteção e aos cuidados das crianças durante o tempo em que as mães trabalhavam.

Considerando a trajetória da Educação Infantil, é válido citar as conquistas legais que esta etapa educacional alcançou. Uma delas é a que ocorreu com a aprovação da Constituição Federal (1988), sendo a Educação dever do Estado e da família e o direito de todos, conforme o artigo 205 da referida Constituição. No artigo 206, encontra-se outro progresso, a gratuidade do ensino público, com garantias de qualidade. Paschoal (2018) considera um avanço significativo a aprovação da Constituição Federal (1988), sendo favorável ao direito da criança à educação desde a tenra idade.

[...] Graças à carta constituinte, promulgada há quase três décadas, tanto a creche quanto a pré-escola deixam de constituir espaços de guarda, assistência e compensação, para se consolidarem como instituições eminentemente pedagógicas, que educam, cuidam, ensinam e acolhem todas as crianças, independentemente da classe social de origem. (PASCHOAL, 2018, p. 767).

Quanto aos fins e objetivos da Educação Infantil de acordo com a legislação vigente, torna-se relevante mencionar a regulamentação da LDB (1996).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996).

Diante de tal discussão, concorda-se com Paschoal (2018) ao enfatizar que mediante essa lei torna-se clara a questão da função pedagógica, sendo esta essencial nas atividades do professor, considerando ser inseparáveis as ações de cuidar e educar na etapa da Educação Infantil.

Além dos documentos acima citados, as DCNEI (2010) também abordam a questão da prática educacional no que diz respeito à essa etapa da educação. Trazem princípios e orientações para os sistemas de ensino no que se refere à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas, aos afazeres dos professores e às questões de orientação curricular. O documento mencionado, ainda expõe que no Brasil, a Educação Infantil passa por um profundo processo de revisão quanto as concepções sobre a educação com as crianças, “[...] em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. [...]”. (BRASIL, 2010, p. 7).

As DCNEI (2010) definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

É válido salientar a importância do conhecimento acerca desse processo de melhorias e revisões que se permeiam no campo educacional brasileiro, pois o estudo das legislações educacionais da Educação Infantil, precisa ser compreendido com clareza por parte dos futuros professores e dos já atuantes dessa primeira etapa da Educação Básica, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas que visem uma educação de qualidade às crianças, articulando o cuidar e educar, com o ensino de conhecimentos elaborados. Para tanto, a concepção de criança necessita estar ancorada a essa discussão. De acordo com as DCNEI (2010), a criança é considerada:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Tal entendimento pode propiciar a clareza ao que se refere a relevância da promoção da aprendizagem para o desenvolvimento integral da criança, sendo o professor aquele que articulará práticas educativas que contribuam para a humanização desses sujeitos. Entretanto, segundo Paschoal (2018), apesar dos avanços significativos na Educação infantil, ainda existem condições precárias quanto ao atendimento das crianças em Instituições infantis e aborda também “[...] a falta de clareza sobre as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças de zero a cinco anos de idade [...]”. (p. 768), o que para essa autora, se torna evidente diante das concepções e práticas de professores. Outro documento válido para se implementar nessa discussão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que é,

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) [...]. (BRASIL, 2017, p. 7).

Desse modo, trata-se um documento atual do campo educacional brasileiro, que vem sendo discutido e implementado na Educação Básica pelos Estados e Municípios, que devem reelaborar seus currículos, considerando as orientações da BNCC. Entretanto, cabe enfatizar que se faz necessária uma leitura crítica desse documento, em vista de que mesmo que a BNCC (2017) tenha sido elaborado por profissionais da Educação, está sofrendo indagações e críticas de teóricos dessa área de atuação.

A BNCC na etapa da Educação Infantil tem em sua composição a divisão por eixos, e nesse nível de ensino as interações e brincadeiras como eixos que fundamentam as práticas pedagógicas, estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento que se organizam por campos de experiência e faixas etárias, destaca a importância da intencionalidade em práticas pedagógicas visando a aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017).

O documento divide os grupos de crianças por faixa etária: Creche: para o atendimento de bebês de zero a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas - 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e Pré-escola para crianças pequenas, com idade de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram contemplados cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2017). Os campos mencionados, conforme a BNCC, “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural[...]” (BRASIL, 2017, p.38). A questão do cuidar e educar é citada na BNCC (2017) como indissociável no processo educativo, especificando como direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Assim sendo, com as mudanças legais que se consolidam na educação brasileira, a formação inicial e continuada de professores também sofrerá alterações, pois esses profissionais precisarão estudar e incrementar em suas práticas as novas demandas político-educacionais. Desse modo, concorda-se com Paschoal (2018), ao afirmar que: “[...] A garantia do desenvolvimento profissional e a formação continuada, portanto, são condições primordiais para assegurar o direito da criança à educação de qualidade desde a mais tenra idade”. (p. 776).

Por isso, assevera-se a importância de cursos de formação para os professores, que não tenham apenas o caráter informativo e de mera apresentação de conteúdos, mas sim, objetivem uma análise crítica dos documentos que decorrem das políticas públicas educacionais, considerando que as novas determinações legais, deverão ser implantadas nas escolas e serão elucidados no fazer docente.

Diante da análise acerca da formação de professores, pode-se considerar que existem controvérsias em relação à trajetória da formação de professores no Brasil, especialmente na etapa da Educação Infantil. Ao longo de determinados acontecimentos, o percurso com avanços e retrocessos se torna nítido, principalmente quando se efetivam medidas legais em documentos da política pública educacional brasileira.

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS

De acordo com os estudos de Saviani (2009), no Brasil, a questão da formação de professores aparece de forma clara depois da independência (1822), quando se pensa em uma organização para a instrução popular. Nesse contexto social, a questão pedagógica emerge em articulação com as transformações que se sucederam no seio da sociedade brasileira.

O autor relata que, posteriormente ao Ato adicional de 1834, que colocou a educação sob a responsabilidade das províncias, houve a preocupação com a preparação dos professores, que vinha sendo seguida aos moldes europeus, consolidando, nesse sentido, a criação das Escolas Normais. Essas instituições de ensino preconizavam uma formação específica, em que se primava pelo domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo era o mesmo, contendo as mesmas matérias a serem ensinadas.

Assim sendo, havia uma preocupação para que esses profissionais dominassem os conteúdos transmitindo-os às crianças, sem ter a cobrança do preparo didático-pedagógico.

Como assevera Gatti, as Escolas Normais

[...] Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. (GATTI, 2010, p. 1356)

A autora salienta que foi a partir do século XX que surgiram manifestos voltados para a questão da profissionalização de docentes para o ensino

secundário, o qual se refere aos atuais Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, contendo cursos específicos e regulares. Esse trabalho até então era desempenhado por profissionais liberais ou autodidatas, entretanto não havia uma grande quantidade de escolas e nem de alunos matriculados.

No final dos anos de 1930 do século XX, no que concerne à formação de bacharéis nas universidades que existiam nessa época, foi adicionado um ano com disciplinas na área da educação para obtenção da licenciatura, que se dirigia para a atuação de docentes no ensino secundário. Esse modelo também se aplicou ao curso de Pedagogia regulamentado em 1939, com a finalidade de preparar bacharéis com especialização na área da educação. Assim, “[...] Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário”. (GATTI, 2010, p. 1356).

Porém, as reformulações não pararam por aí, e ainda hoje elas continuam a acontecer no âmbito educacional. Saviani (2009) relata que no ano de 1946, com o decreto-lei n. 8.530 de 2 de janeiro (Lei Orgânica do Ensino Normal), aconteceu a estruturação desse ensino em consonância com os demais cursos de nível secundário. Houve a divisão em dois ciclos: o primeiro dizia respeito ao ciclo ginásial do curso secundário, com duração de quatro anos, em que o objetivo estava voltado para a formação de professores do ensino primário e o funcionamento aconteceria em Escolas Normais regionais. Já o segundo se referia ao ciclo colegial do curso secundário, com duração de três anos. O objetivo desse era direcionado para a formação de regentes do ensino primário, tendo em vista que o atendimento aconteceria em Escolas Normais e Institutos de Educação. O autor complementa

[...] Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. (SAVIANI, 2009, p. 146-147).

Embora a reformulação tenha acontecido nesses termos, é válido destacar a observação feita pelo autor, o qual considerou que, mesmo com as mudanças legais, os cursos normais do primeiro ciclo tinham um currículo direcionado às

disciplinas de cultura geral, assim como as antigas Escolas Normais, que foram demasiadamente criticadas.

Não obstante, os cursos normais, assim como os de licenciatura em Pedagogia, tinham por objetivo principal a formação voltada para a profissionalização, o que foi garantido por meio de um currículo com disciplinas voltadas para essa finalidade. Nesse sentido, no nível superior, nos cursos de licenciatura, houve conflitos acerca da dualidade existente entre os conteúdos culturais-cognitivos e os aspectos pedagógico-didático, sendo o segundo representado pelo curso de didática e considerado de menor importância, pois visava apenas à obtenção para o título de professor. (SAVIANI, 2009).

O teórico acrescenta que o curso de Pedagogia também foi marcado por causa dessa duplicidade, o que interferiu em mudanças significativas para o processo de formação docente. Considerando que esse curso tinha um caráter pedagógico-didático, o mesmo acabou por ser interpretado como mera transmissão de conteúdo “[...] assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente”. (SAVIANI, 2009, p. 147). Como consequência, o aspecto pedagógico-didático foi tomado sob o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Devido ao golpe militar de 1964, Saviani (2009) relata que as Escolas Normais deixaram de existir, pois surgiram adequações na área da educação. A lei n. 5.692/71 alterou a denominação do ensino primário e médio para primeiro grau e segundo grau. A habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau passou a existir por meio do parecer n. 349/72, sendo dividida em duas modalidades básicas: a primeira com duração de três anos (2.200 horas), para lecionar até a 4ª série, a segunda com duração de quatro anos (2.900 horas), com habilitação do magistério para atuar até a 6ª série do primeiro grau. O currículo era comum obrigatório nacionalmente, atribuído ao ensino de 1º e 2º grau.

O autor assevera que a extinção do antigo curso normal para a implementação da habilitação de 2º grau impactou na formação de professores para o antigo primário, já que, de acordo com ele “[...] foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Com o ordenamento legal da lei 5.692/71, ao curso de Pedagogia foi conferido, além da formação de professores para a habilitação do magistério, formar especialistas em educação: diretores, orientadores, inspetores de ensino e supervisores. (SAVIANI, 2009).

O trajeto de reformulação desse curso se seguiu na década de 1980. O autor menciona que a maior parte das instituições teve a tendência de “[...] situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)”. (p. 148).

Gatti (2010) relata que com a publicação da Lei n. 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, surgiram propostas de alterações quanto à formação de professores, tanto para as instituições formadoras, quanto para os cursos de licenciaturas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas no ano de 2002 e nos anos que se seguiram, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura.

A autora salienta que mesmo que tenham ocorrido mudanças significativas referentes à formação profissional de professores no Brasil, prevalece a ideia histórica dessa acontecer com foco na área disciplinar específica com uma pequena parcela de carga horária para a formação pedagógica.

Em relação aos cursos de Pedagogia, Gatti (2010) avalia que, após inúmeros debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, objetivando como proposta de formação de professores a licenciatura para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como para o Ensino Médio, na modalidade Normal, e também para a Educação de Jovens e adultos, além da formação de gestores. “[...] Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização”. (GATTI, 2010, p. 1357).

A autora lança um dado histórico importante para discussão. Em meio a essa separação, é possível notar, em concordância com Gatti (2010), que diante dos fatos culminou-se um valor social (menor/maior), sendo o primeiro atribuído ao professor polivalente e o segundo ao profissional especialista e isso se

mostra evidente na atualidade, seja mediante os cursos de formação atuais em sua composição de dissociabilidade teórico-prática, como nos planos de carreira e salário, especialmente nas representações advindas da sociedade.

Esses aspectos se mostram primordiais e se encontram embutidos nas esferas acadêmicas e políticas. Isso posto, torna-se indispensável repensar e discutir acerca dos avanços e retrocessos na formação desses profissionais da educação, principalmente no âmbito da sociedade contemporânea, analisando como é possível efetivar uma prática educativa em prol da humanização dos indivíduos, em meio às dificuldades encontradas, como a desvalorização e precarização do trabalho docente. Essas e outras indagações serão discutidas ao longo do próximo item.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: EM BUSCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA HUMANIZADORA

Discussões relacionadas à formação inicial e continuada de professores, bem como acerca da prática docente, vêm sendo contempladas na atualidade de forma ampla e, ao mesmo tempo complexa, sobretudo na busca de uma teoria e prática que objetive a transformação do sujeito e da realidade, um desafio para o desenvolvimento humano. No entanto, como afirma Martins (2010), essa discussão vem se disseminando no Brasil desde o final da década de 1970, repercutindo com maior intensidade entre 1980 e 1990, tornando imprescindível uma análise crítico-dialética sobre a temática abordada.

Um fato relevante, que é indispensável mencionar, diz respeito à desvalorização do professor que se tem na atualidade, por meio de uma precarização que vem sendo desencadeada ao longo do percurso histórico dessa profissão. Segundo Silva (2014), no Brasil, a educação escolar primária se expandiu a partir de 1960, com o objetivo do desenvolvimento da formação técnica elementar para as classes populares, que foram expulsas da zona rural e precisavam se adaptar ao mercado de trabalho industrial e comercial.

A vertente pedagógica que subsidiava esse pensamento na época era a tecnicista, a qual se fez presente no âmbito da formação de professores nessa época, especificamente em relação aos que atuavam com as classes populares.

Para tanto, bastava o professor seguir o que estava prescrito nos livros didáticos, reproduzindo o conhecimento disciplinar, dispensando, desse modo, uma formação aprofundada para esse profissional. Eis que, nesse contexto, aparece a desvalorização do professor, pois qualquer pessoa era considerada apta para ensinar. Mesmo hoje em dia, com o reconhecimento da importância do papel educativo do professor, é complexo reverter esse desprestígio docente. (SILVA, 2014).

O autor destaca quem nem mesmo com as exigências prescritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) é possível garantir uma formação de qualidade aos professores. Mudar essa ligação entra em confronto com a realidade de cada região, muitas vezes precária, no que se refere à situação das escolas e cursos de formação desses profissionais.

Como afirma Silva (2014) para analisar a precarização da formação docente e para enfrentar o problema da qualidade desse processo formativo, faz-se necessário considerar as condições históricas da constituição e vida do professor. Silva (2014) comenta que, no Brasil, a formação básica das classes populares esteve a cargo de professores leigos, pois era preciso apenas formação elementar para adaptá-las ao mercado de trabalho.

Outro ponto mencionado pelo autor diz respeito à desvalorização da profissão docente, com baixos salários e baixo reconhecimento social, que ocasionava frustração por parte dessa categoria, o que ocasionou um índice menor de procura por cursos de licenciatura, evasão de professores, altos índices de licença médica, desencadeados por adoecimento.

Silva (2014) chama a atenção para o fato de que, além da desvalorização profissional por parte da sociedade, isso também se estende às Instituições de Ensino Superior, de diversas maneiras, como: organização do curso de licenciatura, assim como a sua valorização, rompimento do senso comum que está enraizado na profissão docente, o que diz respeito ao desprestígio do trabalho desse profissional.

Considera-se a atividade do magistério como trabalho, com especificidades próprias que se volta para a produção imaterial. Entretanto, a profissão docente, assim como outras, sofre alterações e determinações históricas que podem vir a culminar em condicionamentos alienantes, de exploração e pressões que se circundam ao modo de ser professor. (SILVA, 2014).

Martins (2010), ao analisar a formação de professores e atividade produtiva, articulando o trabalho desse profissional com a relação com o produto de seu trabalho, assim como com as condições histórico-sociais nas quais incide, salienta que a formação de professores, bem como a de qualquer outro profissional, necessita ter em sua trajetória, uma intencionalidade planejada, a fim de contribuir para a formação dos indivíduos, visando a efetivação de determinada prática social.

A formação de professores na atual sociedade apresenta obstáculos que precarizam o desenvolvimento dos indivíduos para sua plena humanização, dificultando as possibilidades para a sua concretização. Martins (2010), ao se embasar em pressupostos marxistas, argumenta que as condições que se processam na sociedade moderna à formação profissional dos sujeitos acontecem de modo avassalador, pois trata-se do trabalho alienado.

Como argumenta Martins (2010), existem dilemas relacionados ao trabalho educativo que fragilizam o processo de ensino e aprendizagem na educação escolar, como o modelo sócio econômico vigente para essa autora tem por finalidade da produção do trabalho o resultado, o que descaracteriza a sua verdadeira essência, o objetivo central do trabalho educativo, que se refere à humanização dos indivíduos.

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propala danos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de *sucessivas formas e reformas* pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam norteando, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores. (MARTINS, 2010, p. 16). (Grifos da autora).

É preciso realizar uma análise crítica sobre os acontecimentos históricos e sociais para poder compreender a realidade existente, os interesses da sociedade burguesa, que reproduz a ideologia dominante do capital, recaindo, nesse contexto, no âmbito educacional.

Serrão (2014) afirma que existem elementos que caracterizam o que os professores estão vivenciando na sociedade vigente. Dentre eles, a autora

destaca a controvérsia que existe entre a democratização do acesso à educação e a fragmentação da atuação desses profissionais na Educação Básica e no Ensino Superior.

Na história da educação, existiram disputas de projetos de sociedade com determinadas contradições, como esclarece Silva (2014), desviando da função humanizadora da instituição escolar. Assim, a sociedade capitalista surge nesse contexto, com suas inovações tecnológicas, com o discurso de escola para todos, mesmo que se refira apenas à educação elementar. Mediante isso, as classes populares reivindicam uma educação para seus filhos que favoreça o emprego, a fim de amenizar a crise do desemprego ainda presente na contemporaneidade.

Esse movimento de constante imposição de condições de trabalho, envolvendo a formação de professores e a produção do conhecimento, torna-se parte da realidade educacional, precarizando, dessa maneira, a plena humanização dos indivíduos. Para tanto, faz-se necessária uma revolução que privilegie esse processo, para que possa acontecer por meio de melhorias adotadas nas condições de trabalho.

Mas, de acordo com Serrão (2014), para que as ações transformadoras se materializem, é indispensável a união entre teoria e prática (práxis) revolucionária, ou seja, a apropriação da cultura elaborada produzida pelo conjunto de homens, a fim de buscar a superação do estado de desumanização presente na sociedade vigente. É preciso compreender a realidade para poder modificá-la.

Destarte, é primordial que a formação inicial e continuada do professor seja de excelência para a sua atuação docente, buscando uma prática educacional que contribua para a transformação social dos indivíduos.

Compactuando com as ideias de Karl Marx, Serrão (2014) assevera que o homem faz história criando a sua própria existência por meio das relações com a natureza, agindo sobre ela e produzindo cultura. Dessa forma, por meio do trabalho o ser humano pode desenvolver-se na totalidade, no entanto, é preciso que o decurso de produção humana, que culmina em transformação, aconteça de forma contínua. Porém, na contemporaneidade, o trabalho consome a maior parte do tempo e energia dos indivíduos. A instituição escolar, por sua vez, tende a preparar futuros trabalhadores, sendo impreteríveis processos educativos cada vez mais prolongados. (SILVA, 2014).

Na análise do autor, no âmbito formativo, a investidura por aperfeiçoamento continuado para os professores universitários e uma educação eficaz para a formação inicial deveriam ser pré-requisitos propiciados pelas Instituições de Ensino Superior (IES). A elaboração, análise, atualização do Projeto Político-Pedagógico também se fazem necessárias, pois é possível investir em profissionais conscientes de seu papel de transformação social.

Serrão (2014) afirma que as duas principais atividades que se relacionam à formação de professores se referem à aprendizagem e atividade de ensino, as quais são possíveis acontecer em espaços e tempos diversos. O homem está em um constante processo, capaz de aprender a se humanizar e isso se dá por meio das relações sociais em que está inserido.

Sendo a escola um lócus de socialização conforme pensam os autores com fundamento na Teoria Histórico-Cultural, como Mello (2009) e Martins (2016), tanto a educação quanto a aprendizagem possuem uma nova configuração. Nessa instituição, professor e aluno se produzem como humanos. A educação escolar envolve a socialização e apropriação da cultura de forma sistematizada, em que o professor precisa criar situações para a aquisição de conhecimentos que promovam o desenvolvimento do aluno, aumentando o seu repertório cultural, e isso ocorrerá por intermédio da atividade de ensino. Nessa assertiva, é preciso planejar com intencionalidade, visando objetivar uma prática educativa que contemple os pressupostos elencados pelos autores.

O professor, nesse cenário, também se desenvolve, pois como assevera Serrão (2014), embasando-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, esse profissional age em meio a signos e sua formação enquanto ser humano vai ganhando novas configurações e acontece perante a sua atividade, o trabalho educativo.

Por meio da atividade, que se inicia social e coletiva, o ser humano se apropria dos modos de uso dos objetos da cultura, e “[...] ao exercitar as faculdades envolvidas no uso social desses objetos, internaliza essas faculdades como qualidades humanas”. (MELLO, 2009, p. 368).

Todavia, para que o homem se humanize, é preciso que se aproprie da cultura acumulada pelo conjunto de homens e, para isso, ele precisa da educação. Torna-se válido destacar que o sistema educacional tal como está posto se

depara com enfrentamentos que provêm da lógica do capital, pois a própria formação de professores acontece em circunstâncias históricas contraditórias, o que influencia diretamente no trabalho educativo. Os desafios vivenciados por esses profissionais, mediante ações políticas governamentais nacionais como: baixos salários, cortes e redução de bolsas de pesquisas científicas e Programas de formação e atuação docente em Universidades Públicas, demonstram o que os professores enfrentam na atualidade, na árdua busca para a concretização da educação visando à humanização, em meio às relações alienantes impostas pela sociedade capitalista.

Nesse contexto, torna-se válido explicar acerca do PIBID, que sendo um Programa de formação docente, contribui de forma significativa para a práxis de professores e licenciandos, especificamente nesse trabalho, do curso de Pedagogia da UEL, o que manifesta uma forma de resistência às demandas advindas das políticas públicas educacionais.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a proposta do PIBID, iniciando pela sua origem e processo de implementação, bem como a contribuição para a formação inicial e continuada dos acadêmicos do curso de Pedagogia e professores da Educação Básica, especificamente do nível da Educação Infantil. A presente pesquisa evidencia a importância da formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, abrangendo projetos que contribuem para o processo formativo desses sujeitos, como o PIBID.

Questões referentes à origem e implementação do Programa, como: objetivos gerais, critérios estipulados para as Instituições de Ensino Superior, sua organização, publicações de decretos e editais dentre outras, farão parte das discussões.

Dada a relevância da temática, faz-se necessário abordar o estado da arte que foi realizado com o propósito de buscar pesquisas já produzidas no campo acadêmico envolvendo o PIBID e sua contribuição para a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, englobando o curso de Pedagogia. É válido salientar que o mapeamento e o levantamento das produções nesse campo compreenderam os anos de 2013 a 2018, em vista de que o estado da arte se delineou mediante os últimos cinco anos.

Foram realizadas pesquisas e análises em Leis, Decretos e Editais sobre a temática do presente trabalho, uma vez que se considera essencial a análise entre a proposta e sua relação com a legislação específica. Houve a contribuição das obras de determinados autores, como: Gatti (2008); Gatti; Barreto e André (2011); Mészáros (2007); Chaves (2014); Marsiglia e Martins (2013), dentre outros.

O capítulo envolverá estudos relacionados ao processo formativo de professores no âmbito do Programa PIBID, articulando a relação entre Universidade e Educação Básica, como possibilidade de humanização na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ORIGEM E IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID

Em linhas gerais, a formação de professores no Brasil, em que se destacam nesta obra os profissionais de Educação Infantil, possui diversas pesquisas no campo acadêmico, em que foram priorizadas nesse estudo as que especificamente se relacionavam com a formação de professores da primeira etapa da Educação Básica envolvendo o PIBID, o que contribui significativamente para a reflexão crítica dessa temática, além de fornecer subsídios para uma compreensão crítico-dialética perante os desafios e dilemas encontrados no percurso formativo desses sujeitos.

A publicação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), e do Plano Nacional de Educação (PNE/2001), com propostas de modificações relacionadas aos cursos de formação de professores no Brasil, desencadearam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no ano de 2002. Nos anos que se seguiram, as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciaturas passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/2005). Desse modo, novas propostas de políticas com vistas à formação de professores começaram a surgir.

Torna-se válido citar que determinados programas se originaram mediante esse contexto em consonância entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES e o Ministério da Educação (MEC), como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), Observatório da Educação (OBEDUC), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dentre outros.

O PIBID é um dos Programas da CAPES, do Governo Federal, que se originou no ano de 2007. Tem por finalidade principal fomentar a formação inicial e continuada de professores mediante bolsas para acadêmicos dos cursos de licenciaturas, possibilitando, desse modo, um diálogo maior entre Universidade e Escola Pública, além de incentivar a participação de professores da rede pública de ensino que atuam no processo formativo dos estudantes bolsistas do programa. (CAPES, 2008).

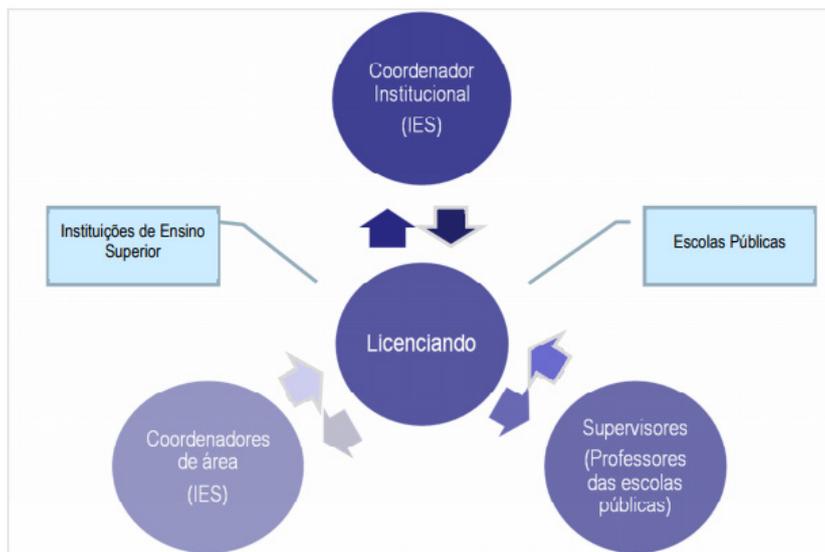
Segundo o artigo 4º da LDB, que ressalta os níveis da Educação Básica, pode-se analisar que o PIBID abrange todos os níveis, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em suas diferentes modalidades. Conforme dados da CAPES (2008), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem por objetivos:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofrmadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Diante da análise dos objetivos do Programa, percebe-se que esse visa promover a qualidade da formação inicial dos professores simultaneamente com os profissionais que já atuam na área da educação. Entretanto, é imprescindível ressaltar que há a necessidade de pesquisas no campo acadêmico para analisar como o Programa é efetivado no cotidiano escolar e na relação intrínseca entre Universidade e Educação Básica, procurando averiguar se esse cumpre com a sua finalidade e com os principais objetivos propostos.

É importante destacar que para o funcionamento do Programa a CAPES destina bolsa aos participantes, a qual, conforme o Decreto nº 7.219/2010, é destinada a alunos regularmente matriculados em curso de licenciatura, sendo também integrantes do Projeto Institucional, com dedicação de no mínimo 30 (trinta) horas semanais ao Programa.

Figura 1- Esquema da organização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)



Fonte: (BRASIL, 2012, p. 05)

A figura 1 tem o intuito de explicar as articulações que acontecem entre Universidade, Escola e Educação Básica, mediante o PIBID, incluindo como autores diretos desse processo alunos dos cursos de licenciaturas, professores Coordenadores e professores Supervisores. Conforme os estudos de Gatti, Barreto e André (2011) a proposta inclui várias atividades, no entanto,

Além do desenvolvimento da proposta de trabalho com as escolas e os bolsistas, as instituições cujos projetos forem selecionados devem organizar seminários com todos os participantes para apresentação dos resultados alcançados, enfatizando as boas práticas e, ao mesmo tempo, favorecendo o acompanhamento e a avaliação do projeto da IES em seu impacto na rede pública de ensino, como também nos próprios cursos de formação de professores da instituição. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 129-130).

Observa-se que esses momentos de trocas, estudos e discussões que acontecem por meio das atividades do PIBID, propiciam ricas aprendizagens

aos envolvidos, que, dessa maneira, podem expor suas experiências mediante as ações realizadas no Programa, além de ouvir os demais participantes de outros Subprojetos, o que torna as apresentações em seminários e demais atividades coletivas, locais de partilha, acrescentando novos saberes para o processo formativo dos sujeitos que se encontram nesse contexto.

Essas e outras ações que acontecem por intermédio do PIBID se fazem necessárias para a concretização de uma formação de professores que vise contemplar um ensino e aprendizagem que assegure a união entre teoria e prática (práxis) em prol da plena humanização dos indivíduos que estão inseridos nesse Programa de Iniciação à Docência.

A seguir, abordar-se-á o estado da arte que foi realizado com o intuito de evidenciar dados pertinentes à temática dessa pesquisa e os impactos do PIBID para a formação docente, tanto em nível de relevância social quanto científica.

PIBID PEDAGOGIA: ESTADO DA ARTE

A busca por trabalhos relacionados à temática em questão se deu por meio do levantamento de dados no banco de teses e dissertações da CAPES e produções científicas no Scielo, enfatizando o objeto de estudo, assim como a procura por artigos científicos e relatos de experiência sobre o PIBID Pedagogia, no EDUCERE e também nos sites: Sistema de Bibliotecas da UEL e Biblioteca Digital da UEL. Torna-se relevante ressaltar que como critério de escolha dos trabalhos científicos, além da utilização dos descritores de busca utilizados - “PIBID” e “PIBID PEDAGOGIA”, no primeiro momento, analisaram-se os resumos dos trabalhos selecionados e as palavras-chave.

Inicialmente, ao se procurar por trabalhos relacionados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no banco de teses e dissertações da CAPES, utilizando o descritor “PIBID”, abrangendo os anos de 2013 a 2018, foram encontradas 422 dissertações de Mestrado e 137 teses de Doutorado. Em uma nova tentativa, filtrando somente o ano de 2018, com o propósito de encontrar pesquisas recentes sobre o Programa em questão, utilizou-se o descritor “PIBID” e foram localizadas 28 dissertações de Mestrado e 4 teses de Doutorado. A fim de se voltar à temática desse estudo, foi utilizado um filtro, disponível no próprio Portal da CAPES, em que se empregou o uso do

descriptor “PIBID PEDAGOGIA”, totalizando em 16 registros de pesquisas, sendo 14 relacionados em nível de Mestrado e 2 em nível de Doutorado. Porém, não foram encontradas pesquisas referentes ao ano de 2018 com esse descritor. Entretanto, os trabalhos condizentes com o PIBID, envolvendo o curso de Pedagogia, limitaram-se em 2 dissertações e 2 teses, enquanto os demais se referiam a outros cursos de licenciatura, o que não será abordado neste estudo.

Nota-se, mediante a análise inicial dos trabalhos encontrados, um acentuado número de pesquisas decorrentes a partir do ano de 2016 envolvendo o PIBID e os Subprojetos de Pedagogia, além da crescente demanda da temática acerca da formação inicial e continuada de professores diante desse curso de licenciatura.

Outro aspecto que é válido destacar nesse primeiro mapeamento refere-se à questão do nível da Educação Básica com maior destaque nos trabalhos selecionados, constatando a incidência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em diversos deles, nos quais se analisa a escassez de pesquisas voltadas à formação de professores por meio do PIBID na etapa da Educação Infantil.

Desse modo, 1 dos trabalhos encontrados foi o que mais se aproximou do objeto deste estudo, porque a autora aborda em sua pesquisa a articulação entre o PIBID e Educação Básica, abarcando os Anos Iniciais e também a Educação Infantil, as demais pesquisas não contemplavam essa conexão, que se busca no sentido de dar maior ênfase neste trabalho de pesquisa.

Quadro 1- Trabalho selecionado sobre o PIBID Pedagogia no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2013 a 2018)

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO	ORIENTADOR
Roberlúcia Rodrigues Alves	PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID EM AÇÃO: APROXIMAÇÕES À SUA PRÁTICA PROFISSIONAL	2017	Universidade Estadual do Ceará	Dissertação	Prof.ª Dr.ª Isabel Maria Sabino de Farias

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Por mais que a pesquisa se refira à formação inicial, essa apresenta como participantes professores iniciantes egressos do PIBID. Como a própria autora cita:

[...] recém-graduados de Pedagogia que viveram experiência de iniciação à profissão no PIBID e que estão atuando na docência com o intuito de compreender como eles estão constituindo sua profissionalidade; sua prática profissional, o modo de ser e estar na profissão. (ALVES, 2017, p. 16).

Assim, apesar da relevância desse trabalho no campo da pesquisa educacional, com um aprofundamento maior sobre a formação de professores que participaram de programas de iniciação à docência como o PIBID, não se pretende analisá-lo de forma ampla, mas considerá-lo devido a sua importância. A autora complementa que sua pesquisa ocorreu por meio de um grupo focal, mediante narrativas escritas com a participação de sete professores iniciantes egressos do PIBID, atuantes da Rede Municipal de ensino de Fortaleza no Estado do Ceará.

Alves (2017) chama a atenção ao fato de que as vivências que se sucedem mediante a concretização do PIBID, contribuem positivamente para a profissionalidade do professor iniciante, que se encontra cercado por medo e insegurança ao se inserir em um ambiente escolar após sua formação acadêmica.

Entretanto, como afirma Alves (2017), os participantes revelaram que ser professor iniciante é um estágio difícil, até mesmo para quem participou de um Programa de formação docente como o PIBID. Porém, como afirma a autora a participação dos sujeitos da pesquisa no PIBID, teve uma diferenciação para a profissionalização dos mesmos, pois pôde aproximá-los do contexto escolar, contribuindo de forma significativa para a formação inicial e atuação docente desses participantes.

No processo do levantamento do estado da arte, também foi realizado um levantamento de produções científicas que versam a respeito do objeto de estudo no Scientific Electronic Library Online (SciELO), dentre os anos de 2013 a 2018. Para a objetivação da averiguação, utilizaram-se dois descritores: o primeiro PIBID, obteve 36 trabalhos publicados, mas, para delimitar a localização da temática em questão, o descritor PIBID PEDAGOGIA foi contemplado,

perfazendo um total de 5 artigos. Porém, foi selecionado 1 artigo, considerando os critérios para a concretização dessa pesquisa, visto que, um deles se referia à alfabetização e letramento, e os demais não discutem a inserção dos alunos do PIBID na Educação Infantil.

Quadro 2- Artigo selecionado do Portal Scielo sobre o PIBID Pedagogia (2013-2018)

AUTOR (ES)	TÍTULO	ANO	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO
Giana Amaral Yamin; Míria Izabel Campos; Bartolina Ramalho Catanante	“Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid	2016	Rev. bras. Estud. pedag. (online)	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD);

Fonte: Elaboração própria pautada na base de dados do Scielo.

No artigo de Yamin, Campos e Catanante (2016), as autoras examinam o significado e sentido do Programa PIBID para a formação profissional. O estudo apresenta os principais objetivos desse Programa, além das características do projeto desenvolvido no âmbito institucional na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que se organiza em Subprojetos vinculados às licenciaturas. Os sujeitos da pesquisa abordada são 25 bolsistas que atuaram por meio do referido Programa em duas instituições de ensino na cidade de Dourados-MS, entre os anos de 2010 a 2013. Em se tratando especificamente do PIBID Pedagogia da IES mencionada acima, as autoras salientam que o maior desafio desse Subprojeto.

[...] centra-se em contribuir para inserir no cotidiano das crianças atividades que contemplem, para além da escrita, linguagens importantes à sua aprendizagem, como a musicalização, a pintura e a dramatização, e favorecer que elas estabeleçam relação significativa com a alfabetização e que se constituam como leitores (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014). Dessa forma, o subprojeto almeja construir uma prática que respeite os direitos e as especificidades de crianças da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. (2016, p. 33).

Nota-se que o Subprojeto traça caminhos para efetivar o trabalho conjunto entre Universidade e Educação Básica, buscando materializar, nas escolas, práticas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares desde a tenra idade.

A análise e a coleta de dados, conforme abordam Yamin, Campos e Cata-nante (2016), deram-se à luz de estudos vinculados à Teoria Histórico-Cultural, direcionadas pelos conceitos de significado e sentido da palavra conforme os pressupostos de Leontiev. As autoras constataram que as atividades relacionadas ao PIBID em questão foram essenciais para colaborar com os licenciandos, a fim de superarem as dificuldades do cotidiano, visando “[...] compreender o significado do trabalho docente e a buscar mecanismos para efetivar uma prática pedagógica coerente com as orientações do curso de Pedagogia”. (2016, p. 31).

O levantamento também aconteceu por intermédio dos anais do EDUCERE, por ser um Congresso Nacional de Educação de grande adesão, com um acentuado número de publicações científicas na área da educação. É um evento realizado a cada dois anos, com o objetivo de promover reflexões sobre formação, prática e pesquisa educacionais.

Por meio dos dados coletados a partir do eixo *Formação de Professores e Profissionalização Docente*, nos anais do EDUCERE de 2013, foram encontrados 5 trabalhos apresentados sob forma de comunicação oral. Ao utilizar o descritor PIBID, foram localizados 2 artigos. Por enfocarem a formação docente inicial, voltada para a alfabetização nos Anos Iniciais, eles não foram selecionados para esse estudo por estarem distantes do objeto proposto.

Nos anais de 2015, esse número aumentou consideravelmente para 18 referentes ao eixo citado, porém, apesar da importância das temáticas apresentadas nos trabalhos, mediante os critérios adotados neste estudo, não foi interessante para essa pesquisa selecioná-los, pelo fato de que se objetivou a procura por produções científicas com ênfase no PIBID e a formação de professores na Educação Infantil. Para tanto, continuando a investigação em outros eixos, fez-se o uso do filtro dos anais do próprio evento, e no eixo 08, que trata de *Práticas e Estágios nas Licenciaturas*, foi encontrada uma comunicação, a qual foi escolhida para ser discutida e analisada.

Já nos anais de 2017, no eixo Formação de Professores, o número de comunicações se altera para 10, sendo selecionada 1 (uma) comunicação, pelos mesmos motivos especificados acima, referindo-se a busca por trabalhos científicos abordando o Programa PIBID em consonância com a primeira etapa da Educação Básica. A observância do aumento de produções científicas é nítida, o que cabe refletir de forma crítica sobre essa questão, que pode significar um pequeno avanço na divulgação de pesquisas abarcando a formação de professores da Educação infantil por meio do PIBID. Analisar esses trabalhos criticamente, torna-se imprescindível para a compreensão da importância dessas publicações para o meio acadêmico.

Quadro 3- Comunicações selecionadas dos anais do EDUCERE (2015 e 2017), sobre o PIBID

AUTOR(ES)	TIPO	TÍTULO	ANO	EIXO
Nayara Francisco Santos (UEL), Malena Olívia Nascimento (UEL), Angela da Silva Leonardo (SME-LONDRINA), Cassiana Magalhães (UEL)	Comunicação	CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID E DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	2015	08. Práticas e Estágios nas Licenciaturas
Graziela Escandiel de Lima (UFMS)	Comunicação	DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PIBID: OLHARES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO	2017	15. Formação de Professores

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento dos Anais *online* do EDUCERE. Período: 2015 e 2017.

As comunicações selecionadas acima abordam, de maneira geral, as implicações do PIBID em prol da formação inicial e continuada de professores. Dessa maneira, a produção científica de Santos et. al. (2015), deixa implícitos pontos relevantes à formação de professores, compreendendo o curso de Pedagogia, bem como as contribuições do PIBID e do Estágio Curricular Obrigatório na Educação Infantil para a formação do professor.

Vale destacar que para fundamentar essa pesquisa, as autoras basearam-se em levantamento bibliográfico, além de diário de campo das atividades realizadas no PIBID e no Estágio Curricular Obrigatório da primeira Etapa da Educação Básica, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em que as observações e intervenções ocorreram em dois Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Londrina, no estado do Paraná. Santos et. al (2015) concluem em seu trabalho que o Programa Institucional de Iniciação à Docência, por ter um tempo maior de atuação na Instituição Escolar, amplia a participação e intervenção discente, de modo mais direto que o Estágio Curricular obrigatório.

Nesse sentido, as autoras referem-se à carga horária do Programa, pelo fato de que a participação no PIBID proporciona aos alunos bolsistas a possibilidade de estarem em contato com as atividades educativas na Instituição de Ensino com uma carga horária mais ampla do que a estabelecida no Estágio Curricular Obrigatório.

O trabalho de Lima (2017) vem ao encontro das discussões apresentadas até o momento e é considerado de suma importância, pois contempla o PIBID e as proposições de Políticas Públicas para a educação das crianças pequenas, em consonância com os processos formativos de professores da primeira Etapa da educação Básica.

Santos et. al. (2015) e Lima (2017) dão início a uma investigação que abrange produções que incidem em publicações científicas, relacionando Universidade, Educação Básica, o Programa PIBID e a formação de professores de Educação Infantil que, de acordo com os dados do EDUCERE, enfatizam a relevância da temática abordada. Dando continuidade à investigação, fez-se o uso do filtro dos anais do evento, resultando em 21 relatos de experiência relacionados ao eixo *Formação de Professores e Profissionalização Docente* no ano de 2013; 24 publicações em 2015 e 3 trabalhos em 2017. No eixo 08, *Práticas e Estágios nas Licenciaturas*, foram encontrados 11 trabalhos no ano de 2015, já no eixo 07, *Educação da Infância*, no ano de 2017, foram localizados 24 relatos e, utilizando o descritor PIBID, 3. Foram escolhidos relatos de experiência pertinentes à temática de estudo proposta.

Torna-se primordial salientar que o descritor utilizado para nortear de maneira específica o levantamento feito nos anais do EDUCERE, foi somente o PIBID, pois com o descritor PIBID PEDAGOGIA não se obteve nenhum resultado.

Quadro 4 - Relatos de experiência selecionados dos anais do EDUCERE (2015 e 2017), sobre o PIBID

AUTOR (ES)	TIPO	TÍTULO	ANO	EIXO
Patrícia Grandizoli Victor (UEM), Bruna Thawani da Silva Vieira (UEM), Camila Freire Bondareno (UEM), KATIA Maiara Abad da Cruz (UEM), Uelen Amadeu de Almeida (UEM)	Relato de Experiência	PROJETO HORA DO RECREIO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID	2015	08. Práticas e Estágios nas Licenciaturas
Heloisia Toshie Irie Saito (UEM), Aliandra Cristina Mesomo Lira (UNICENTRO)	Relato de Experiência	INTERVENÇÕES EDUCATIVAS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE COM PROJETO DE EXTENSÃO E PIBID	2015	08. Práticas e Estágios nas Licenciaturas
Emily Francisco Leandro (UEL), Ana Claudia Fernandes Lopes (UEL), Viviane Aparecida Bernardes de Arruda (CMEI Professora Laura Vergínia de Carvalho Ribeiro), Anilde Tombolato Tavares da Silva (UEL)	Relato de Experiência	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO PIBID - PEDAGOGIA/UEL NA BRINQUEDOTECA	2017	07. Educação da Infância
Amanda Corrêa da Silva (UEL), Edmêia Maria de Lima (UEL), Viviane Aparecida Bernardes de Arruda (CMEI Professora Laura Vergínia de Carvalho Ribeiro), Anilde Tombolato Tavares da Silva (UEL)	Relato de Experiência	PROJETO BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS VIVENCIADAS POR MEIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	2017	07. Educação da Infância
Luana Carolina Cruz Leite (UEL), Emily Francisco Leandro (UEL), Loren Machado Caruzzo dos Santos Silva (Centro Municipal de Educação Infantil Professora Laura Vergínia de Carvalho Ribeiro), Cassiana Magalhães (UEL)	Relato de Experiência	O JOGO DE PAPÉIS COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DAS CRIANÇAS: AÇÕES NO CONTEXTO DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2017	07. Educação da Infância

Fonte: Elaboração própria com base no levantamento dos Anais *online* do EDUCERE. Período: 2015 e 2017.

Diante do quadro apresentado acima, nota-se que o campo de estudo referente à Educação Infantil teve um crescimento importante durante os anos citados, o qual demonstra de forma não só quantitativa, mas também qualitativa, um incentivo a uma reflexão crítico-dialética mediante os fenômenos estudados nesta pesquisa e mencionados durante este estado da arte.

Torna-se válido ressaltar a referência que as autoras Victor et. al (2015), Leandro et. al (2017), Silva et. al (2017) e Leite et. al (2017) fazem da perspectiva teórica adotada para subsidiar o trabalho formativo do PIBID. As autoras salientam a adoção da Teoria Histórico-Cultural como abordagem relevante e imprescindível para a efetivação de um ensino e aprendizagem que propicie, por meio de práticas educativas, a humanização dos sujeitos.

Destaca-se o trabalho de Victor et. al (2015), que relata as experiências do Projeto *Hora do Recreio*, desenvolvido pelo PIBID Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com atividades em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Maringá, no estado do Paraná, onde foram realizadas propostas educativas na hora do recreio, durante três dias, envolvendo brincadeiras, literatura infantil e produções artísticas, as quais, de acordo com as autoras, tinham por objetivo possibilitar experiências que permitissem a criança a se desenvolver enquanto ser histórico e social.

As autoras Saito e Lira (2015) apresentam em seu trabalho o contexto de dois projetos desenvolvidos durante o ano de 2014 em cursos de Pedagogia de duas Universidades paranaenses, vinculados a experiências que envolvem a Literatura Infantil. Na segunda parte do trabalho, as autoras relatam as práticas efetivadas mediante o projeto de extensão Arte de contar histórias e encantar: literatura para os pequenos, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e também do projeto Organização do ensino e gestão escolar na Educação Básica, realizado com intervenções do PIBID Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com foco na Educação Infantil, do Projeto *Hora do Recreio*.

Além de constatar a importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento da criança pequena, Saito e Lira (2015) evidenciam que o professor pode ter uma gama de possibilidades para trabalhar com temas variados por meio desse tipo de literatura. Em relação às intervenções das alunas bolsistas

do PIBID, as autoras analisam de forma assertiva a participação desse grupo de acadêmicos, que puderam vivenciar situações com a Literatura Infantil, elaborar planejamentos, confeccionar recursos materiais para momentos de contação de histórias e engajar-se em diversos acontecimentos que envolvem o trabalho do professor de Educação Infantil no cotidiano de uma Instituição Escolar, permitindo conhecer a complexidade dessas ações.

Enfatiza-se que as produções científicas da UEM e da UEL, se destacam nesse estudo, o que torna possível verificar que o PIBID Pedagogia dessas IES abrange de maneira significativa e intencional o trabalho na Educação Infantil, com estudos e adoção de uma teoria para auxiliar o trabalho pedagógico, bem como a seleção de conteúdos de ensino sistematizados que permeiam as intervenções nos momentos de leitura e contação de histórias, objetivando, nesse sentido, a apropriação da cultura elaborada com práticas educativas que impulsionam o desenvolvimento infantil.

Leandro et. al (2017), Silva et. al (2017) e Leite et. al (2017) abordam, em seus relatos de experiências, práticas educativas realizadas mediante o Projeto *Brinquedoteca*, durante sua atuação no PIBID Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo que o projeto fazia parte da proposta pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na zona oeste da cidade de Londrina, no Estado do Paraná, com atendimento a crianças de 0 a 5 anos. Dessa maneira, tornou-se possível a contribuição das bolsistas e Professora Supervisora no planejamento e na implementação de intervenções pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento infantil por meio de jogos e brincadeiras, possibilitando um aumento no repertório cultural das crianças nessa primeira etapa da Educação Básica.

Dando sequência à procura por produções científicas contemplando o PIBID, fez-se a averiguação no site do Sistema de Bibliotecas da UEL, no programa de pós-graduação em Educação. Ao utilizar esse descritor, foram encontrados 34 registros; aplicando o filtro por assunto, no quesito formação de professores, localizaram-se 17 trabalhos, os quais compreendem 12 teses e 5 livros. Foi usado também o descritor PIBID PEDAGOGIA para esse mapeamento, mas, sem sucesso, pois não foram encontrados resultados para a

pesquisa, que também aconteceu no site da Biblioteca Digital da UEL, porém não se obtiveram dados a respeito dos fenômenos a serem estudados.

Embora a quantidade de publicações localizadas seja de extrema importância para pesquisas relacionadas sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na UEL, na busca realizada não foram encontrados trabalhos científicos especificamente sobre a formação de professores no contexto do Subprojeto PIBID Pedagogia-UEL.

Mediante os fatos, é importante considerar que se concretize um trabalho voltado para a temática em questão, contemplando as implicações do PIBID Pedagogia-UEL para a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, embora se possa notar, mediante este estado da arte, a crescente demanda de artigos e relatos de experiência que foram publicados em anais de eventos entre os anos de 2013 a 2017.

Dando continuidade à investigação, serão averiguadas e discutidas informações referentes ao subprojeto PIBID Pedagogia-UEL. As análises serão voltadas para as especificidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, principalmente no contexto do curso em questão, incluindo as normativas dos novos editais.

SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA-UEL

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o PIBID iniciou no ano de 2009, contando com a participação de 06 subprojetos. No ano de 2011, alcançou diversas licenciaturas, sendo elas: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Espanhol, Letras-Ingês, Letras – Português, Matemática, Música, Pedagogia e Química (UEL, 2018b). Segundo as informações da PROGRAD⁶:

O PIBID é estruturado em subprojetos, cada um deles constituído em média por 3 coordenadores de área [docente da UEL], 6 supervisores [professores da escola básica pública] e por 60 bolsistas de iniciação à docência [estudantes das licenciaturas]. Do programa participam

⁶ Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD). É o órgão superior da Reitoria, responsável por planejar, coordenar e supervisionar a execução de atividades do Ensino de Graduação e Educação Profissional.

atualmente 788 estudantes-bolsistas de iniciação à docência, 121 professores-supervisores da educação básica e 41 professores -coordenadores de área da UEL, sendo que nas atividades desenvolvidas pelos subprojetos se pretende envolver aproximadamente 20 mil estudantes da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio da educação regular, profissional e de jovens e adultos), que estão matriculados em 48 escolas estaduais e municipais de Londrina e Região (UEL, 2018b).

Em especial, destaca-se, para este estudo, o Subprojeto PIBID Pedagogia da UEL, que busca implementar uma proposta pedagógica compartilhada entre Educação Superior e a Educação Básica. Anterior ao novo edital: PROGRAD Nº. 091/2018 (UEL, 2018), que foi publicado no mês de junho de 2018, em conformidade com o Edital CAPES / PIBID nº. 07/2018, o foco se voltava para a Educação Infantil, Anos Iniciais e a Educação de Jovens e Adultos, oportunizando a melhoria da formação inicial do Pedagogo, como também dos professores em serviço nas áreas inscritas. Atualmente, o Subprojeto se direciona apenas à área da Educação infantil. O PIBID Pedagogia-Uel, assim como outros subprojetos da IES, desenvolve as seguintes atividades:

- (i) atividades formativas, que visam complementar a formação acadêmica dos bolsistas e supervisores por meio da realização de cursos, seminários, discussão de textos, preparação de experimentos, etc., em conteúdos específicos;
- (ii) atividades desenvolvidas na escola, tais como grupos de estudo, montagem de exposições, produção de aulas diferenciadas, realização de palestras, oficinas, aulas temáticas, atividades não formais, jornadas, mini-cursos, aulas de reforço, atendimentos a alunos com necessidades especiais, visuais e com transtornos leves de aprendizagem, etc.
- (iii) produção de materiais didáticos diversos, como experimentos, jogos, posters, banners, unidades de aprendizagem, textos, livros;
- (iv) realização de atividades de pesquisa em ensino e formação de professores [...]

(v) realização e participação em eventos locais, regionais e nacionais; publicação de blogs, etc. (UEL, 2018b).

Averigua-se, mediante a citação acima, que a efetivação desse Programa impulsionou diversas atividades educativas que contemplam o processo formativo inicial dos licenciandos. Considera-se que o PIBID busca somar e contribuir para o processo de formação de professores em meio às dificuldades e enfrentamentos que se permeiam no seio da educação brasileira.

Como resultados da análise dos coordenadores do PIBID-UEL (2018b), encontram-se as seguintes informações:

a) Impactos diretos nos estudantes das licenciaturas: a participação no projeto proporciona a superação de dificuldades de falar em público e se comunicar com as pessoas, a melhoria na atuação em sala de aula, em especial a capacidade de transmitir o conhecimento de forma eficaz.

b) Impactos na escola: provocou mudanças de comportamento em relação ao racismo, preconceito e relações étnico-raciais; despertar interesse por estudos filosóficos; algumas áreas relatam melhora significativa do rendimento dos alunos do ensino básico envolvidos, em suas avaliações após a implantação do projeto; está favorecendo a implantação de uma prática pedagógica para os anos iniciais baseada em projetos temáticos investigativos; alguns coordenadores relatam que o PIBID está proporcionando aos professores uma reavaliação de sua prática docente, experimentando metodologias diferenciadas.

c) Articulação entre a universidade e o ensino fundamental: participação dos professores supervisores em eventos e grupos de estudos em departamentos da UEL, o PIBID tem contribuído para uma cultura colaborativa na formação de professores e para a realização de práticas mais significativas. (UEL, 2018b).

Percebe-se, de acordo com a descrição do documento, que o PIBID atinge claramente os níveis formativos, inicial e contínuo, destacados em seus objetivos, abrangendo os alunos dos cursos de licenciaturas e também possibilitando aos professores Supervisores do projeto, que atuam na Educação Básica, a terem

a oportunidade da formação continuada, por intermédio de estudos e práticas significativas para a atuação docente.

No edital do ano de 2018, as vagas do referido Programa passaram a ser destinadas aos alunos dos Cursos de Licenciatura da UEL dos 1º e 2º anos, sendo oferecido um total de 288 (duzentas e oitenta e oito) vagas.

Quadro 5: Vagas ofertadas para alunos bolsistas e alunos voluntários:
 PIBID-UEL (edital PROGRAD nº. 091/2018)

Licenciatura	Componente Curricular	Bolsas	
		Com bolsa	Sem bolsa
Ciências Sociais	Sociologia	24	06
Educação Física	Educação Física	24	06
Filosofia	Filosofia	24	06
Física	Física	24	06
História	História	24	06
Letras - Língua Inglesa	Língua Inglesa	24	06
Matemática	Matemática	24	06
Ciências Biológicas Geografia	Multidisciplinar (Biologia e Geografia)	24	06
Artes Visuais Música	Multidisciplinar - Arte (Artes Visuais e Música)	24	06
Letras - Língua Espanhola Letras - Língua Portuguesa	Multidisciplinar - Linguagens (Língua Espanhola e Língua Portuguesa)	24	06
Pedagogia	Pedagogia	24	06
Química	Química	24	06

Fonte: (UEL, 2018).

Analisando a tabela acima, é possível observar que em meio às bolsas ofertadas aos estudantes dos cursos de Licenciatura da referida Universidade, o novo edital conta também com a oferta de vagas para a inserção no Programa para alunos sem bolsa, denominados de alunos voluntários.

Para a seleção dos professores Supervisores, foi lançado um novo edital (PROGRAD Nº. 092/2018a), no qual foram oferecidas 36 (trinta e seis) vagas

destinadas para a pré-seleção desses profissionais da Educação Básica de escolas habilitadas, que estavam na lista do referido documento para participarem do PIBID-UEL, no Município de Londrina- PR.

Outro pré-requisito estabelecido no edital diz respeito ao critério de recebimento de bolsa, em que o candidato a Supervisor não pode ter recebido bolsa por período superior a 96 (noventa e seis meses), tanto na participação da mesma modalidade do PIBID, quanto em outra categoria ou edição. A duração do Programa tem a previsão de duração de 18 (dezoito) meses, podendo ser prorrogado de acordo com o órgão fomentador - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O edital da CAPES / PIBID N.º. 07/2018 apresenta como primeiro critério a seleção das Instituições de Ensino Superior (IES), para o desenvolvimento de projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, em concordância com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Apresenta como público-alvo do PIBID alunos que estejam na primeira metade dos cursos de licenciatura, ofertados pela IES, destacando as modalidades presencial e no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ainda de acordo com o documento, pode-se submeter ao edital Instituições de Ensino Superior públicas ou privadas.

Compreende-se, nesse sentido, a relevância de compilar dados dos editais PROGRAD (n.º. 092/2018^a) e CAPES / PIBID (n.º. 07/2018), para o entendimento do funcionamento do programa a partir das novas demandas governamentais, observando-se que houve mudanças quanto a participação das IES, abrangendo, além da esfera pública, as privadas (presencial e à distância). Desse modo, essa última informação pode ser examinada de forma assertiva não se limitando à oferta de bolsas apenas para a rede pública. Entretanto, nota-se que o número de bolsas ofertadas para os alunos da UEL foi consideravelmente reduzido. Segundo as informações da PROGRAD (UEL, 2018b), 788 estudantes bolsistas participavam do Programa e com o estabelecimento do novo edital PROGRAD (n.º. 091/2018), esse número atinge apenas 288 (duzentas e oitenta e oito) vagas, com a ressalva de que essa somatória inclui alunos bolsistas e alunos voluntários.

Outro dado constante no edital de 2018 diz respeito à instrução da utilização da Plataforma Freire para a consulta das escolas selecionadas em participar do Programa para que os participantes indicados no Projeto cadastrem o seu Currículo Lattes.

Diante do exposto, considera-se de suma importância o conhecimento acerca da origem e implementação do Programa PIBID e das novas normativas do mesmo no ano de 2018, a fim de conhecer a respeito de suas finalidades no âmbito da formação inicial e continuada de professores no Brasil, assim como seus avanços e retrocessos.

A seguir serão destacados e analisados alguns pontos fundamentais para discussão referentes à formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, entrelaçando as relações basilares entre Universidade e Educação Básica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA E POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A questão da educação e da formação de professores tanto em nível inicial quanto contínuo permanece em destaque nos dias atuais. A realização de estudos e discussões sobre as temáticas abordadas se faz essencial para o entendimento do contexto educacional contemporâneo.

Mészáros (2007) enfoca a necessidade da reformulação significativa no que se refere à educação, para que se ocorra a transformação do quadro social “[...] no qual as práticas educativas da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (p. 196). O autor faz a crítica aos ajustes reformistas, que incluem também a educação, os quais servem, de acordo com ele, para corrigir algo defeituoso da ordem vigente em conformidade com a *lógica global* (grifos do autor). Mészáros (2007, p. 201) assevera que “[...] o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema”. Nesse sentido, mais uma vez cabe

fomentar a necessidade de superar o controle excessivo do capitalismo, que se alastra em um processo de alienação do indivíduo.

Quanto à formação de professores, Gatti (2008) salienta que esse processo formativo é de extrema importância para que esses profissionais tenham condições de materializar as práticas educativas nas instituições escolares, além desse processo culminar em bases essenciais para a constituição de sua profissionalização. Gatti, Barreto e André (2011) destacam que, de acordo com a legislação educacional, “[...] as licenciaturas são os cursos responsáveis pela formação dos professores para toda a educação básica” (p. 92). Entretanto, os autores enfatizam que a implementação dessas licenciaturas, assim como seus currículos, tem sido alvo de questionamentos que não se iniciaram somente nos dias atuais. Os autores complementam

Não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário. (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 93).

Diante do exposto, é nítido constatar a preocupação existente com a formação inicial, relacionando teoria e prática, o que incita pensar em caminhos para a superação da fragmentação entre ambos os aspectos. Os teóricos acima asseveram que as políticas de formação da área educacional apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC), tem por objetivo a expansão dos cursos de licenciatura, ficando, nesse sentido, a qualidade curricular com pouca atenção.

Gatti, Barreto e André (2011) chamam a atenção ao fato de que por mais que não tenham ocorrido mudanças significativas por parte das políticas públicas, nesse contexto formativo, tanto na modalidade presencial, quanto à distância, foram implementadas propostas que se voltam para “[...] ações interventivas relacionadas a essa formação que têm grande abrangência, embora não cheguem a reestruturações mais profundas nessa formação e nos conteúdos formativos [...]” (p. 118).

Dentre essas propostas, pode-se citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que, como versam os autores, tem atingido uma quantidade significativa de estudantes dos cursos de licenciatura, con-

cedendo bolsas aos participantes (Alunos, Coordenadores e Supervisores). No nível de formação inicial, esse Programa auxilia de maneira expressiva tal processo formativo, articulando teoria e prática, em um campo de cooperação entre Universidade e Educação Básica.

Abarcar a relevância do Programa PIBID nesse âmbito de discussão se torna indispensável em meio às adversidades enfrentadas diariamente no cenário da educação brasileira. Trata-se de analisar de que modo os estudos e as práticas metodológicas, que se consolidam mediante tal Programa de Iniciação à Docência, em um trabalho conjunto que acontece entre Universidade e Escola, articulam-se e subsidiam a formação do profissional da educação, o professor, seja em nível inicial e/ou contínuo.

Em relação à formação continuada, concorda-se com Chaves (2014), que considera experiências de formação contínua imprescindíveis aos conhecimentos apropriados durante o percurso da formação inicial e atuação docente. A autora complementa que, nesse contexto, ainda existe a colaboração para a avaliação constante da prática pedagógica com os escolares e também para que o profissional da Educação Infantil “[...] consiga atribuir significado às suas ações nas instituições de educação. [...]” (p. 134).

Ao encontro dessa discussão, Marsiglia e Martins (2013) asseveram que o professor tanto em formação inicial, quanto em formação continuada, precisa estar preparado para atuar na prática social, que é “[...] a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico. [...]” (p. 98).

Para que, de fato, isso ocorra na prática, exige-se, nesse caso, uma formação plena que busque a humanização dos sujeitos em meio aos obstáculos impostos na sociedade atual, podendo citar, neste estudo, a profissionalização de professores, em especial os da Educação Infantil.

Assim como os cursos de licenciatura em Pedagogia, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, com foco na primeira etapa da Educação Básica, não se restringe apenas em práticas, mas envolve estudos teóricos que promovem o encontro significativo para a atuação docente, objetivando a teoria e prática (práxis) para a realização de um trabalho na totalidade, com ações intencionais para os pequenos da Educação Infantil. Concorda-se com Marsiglia e Martins

(2013) quando salientam que é a união entre teoria e prática que possibilitará “[...] sínteses explicativas, de múltiplas determinações, da própria prática” (p. 98).

Como enfatizam as autoras, sendo o professor o profissional responsável por consolidar um trabalho educativo com as crianças, torna-se basilar que ele tenha uma formação inicial e continuada de qualidade, o que significa que “[...] os conteúdos de sua formação não podem ser aligeirados e nem se concentrar em “saberes e fazeres docentes” esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam. [...]” (MARSIGLIA & MARTINS, 2013, p. 102). Em consonância a isso, destaca-se, neste estudo, que para a Pedagogia Histórico-Crítica não é qualquer conteúdo que contribuirá para o pleno desenvolvimento humano.

Para a pedagogia histórico-crítica, o ser humano, como espécie animal, bípede, com um cérebro com *possibilidades* altamente desenvolvidas etc., ao nascer é apenas “candidato à humanidade”. Isso porque, o que nossa constituição biológica nos dá, não garante a efetiva humanização. Para nos tornarmos humanos, precisamos nos apropriar daquilo que as gerações anteriores já produziu, incorporou, superou, transformou e que nos coloca, não mais em um mundo natural, mas no mundo da cultura. (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 99).

As autoras reiteram que, na escola, a organização dos conteúdos escolares deve existir desde o trabalho com os bebês, respeitando as especificidades de cada segmento de ensino, com intervenções pedagógicas que possuam intencionalidade. Contudo, faz-se necessário trabalhar com conhecimentos elaborados, que são representações das conquistas do homem nos campos científico e cultural.

Chaves (2014) esclarece que existe outro elemento que fragiliza o processo formativo dos professores: a exposição de conteúdos sem o subsídio de um referencial teórico, o que pode criar divergências e fazer com que esses profissionais da educação não compreendam as próprias práticas pedagógicas. Além disso, chama a atenção para o fato de que mesmo com a adoção de uma teoria pedagógica, torna-se complexo organizar a prática educativa.

Dentro da perspectiva Histórico-Cultural, Chaves (2014) afirma que uma “[...] formação rigorosa, baseada em referencial teórico, deve servir para ensinar e desenvolver não apenas as crianças, mas também o próprio educador. [...]” (p. 130-131). De acordo com esse pressuposto, o professor, ao se apropriar

de conteúdos elaborados, poderá ampliar seu repertório cultural, socializando essas aprendizagens com seus escolares mediante as práticas educativas que permeiam as escolas e as Instituições de Educação Infantil.

Assim sendo, o PIBID Pedagogia-UEL estabelece como um de seus critérios o conhecimento acerca do referencial teórico adotado pela Instituição de Ensino em que ocorrem as intervenções pedagógicas com as crianças. Entretanto, fica à escolha do Coordenador de cada grupo de Alunos Bolsistas, Voluntários e Supervisores a materialização de estudos teóricos referentes à teoria elegida pela Instituição de Ensino.

Mediante as discussões postas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pode se tornar um forte aliado na luta contra a desvalorização da educação que emerge na sociedade contemporânea, desde que ele se consolide por meio da adoção e estudos de uma teoria pedagógica que promova caminhos para um processo formativo em prol da humanização dos indivíduos, que conceba as relações sociais educativas intencionais com a mediação de conhecimentos sistematizados que foram elaborados pela humanidade.

Diante do exposto, a união entre Universidade e Escola se torna primordial, pois enquanto houver a separação equivocada entre trabalho intelectual e trabalho manual, não será possível efetivar a práxis, componente imprescindível para o processo de superação da atual sociedade. Portanto, é necessário que a prática pedagógica nesse âmbito supere os entraves que se perpetuam na educação e, para que isso se efetive, é preciso a própria ação coletiva transformadora.

No próximo capítulo, a formação de professores da Educação Infantil será abordada por meio de um memorial descritivo com experiências vivenciadas pela autora desta pesquisa em sua atuação como Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e também mediante entrevistas realizadas com professores Supervisores, que atuaram ou ainda atuam no Programa e ainda, por intermédio de questionários aplicados aos alunos que participam ou já participaram do PIBID.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo visa apresentar o percurso metodológico percorrido para a realização dessa pesquisa, ancorada sob o aporte teórico do Materialismo Histórico-Dialético em consonância com a Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.

Desse modo, ocorrerá a discussão do objeto da pesquisa subsidiada em torno da bibliografia revisada, utilizada em toda a investigação com o intuito de fundamentar a análise dos resultados obtidos, por meio do processo investigativo, tendo o espaço escolar como lócus do estudo proposto. Assim sendo, cabe salientar que com o objetivo de analisar a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com foco no subprojeto PIBID Pedagogia-UEL, a presente obra trará contribuições pertinentes à temática mencionada, abarcando essa pesquisa sob a perspectiva crítico-dialética.

Para tanto, no decorrer do capítulo, serão expostos pontos relevantes de análise acerca da temática em pauta, vinculando essencialmente aos princípios teóricos elegidos metodologicamente, e ainda evidenciar as contribuições da análise do discurso da filosofia da linguagem de Bakhtin, que poderá auxiliar no estudo dos dados coletados por meio do discurso dos sujeitos participantes dessa pesquisa, assim como as possíveis considerações.

O MÉTODO DA PESQUISA E SUAS INTERFACES COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como fora anunciado acima, a presente pesquisa embasa-se nas contribuições das perspectivas da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, ambas fundamentadas no aporte teórico-filosófico do Materialismo Histórico-Dialético. Portanto, tendo a defesa de um método que subsidie essa obra, é válido explicitar a relevância de ambas as teorias para essa pesquisa em que se corrobora nesse sentido, com o que enfatizam Haddad e Pereira (2014), sobre a importância desses fundamentos, uma vez que consideram a educação como um processo de formação humana, em que o processo de ensino e

de aprendizagem necessita estar fundamentado objetivando a promoção da emancipação humana.

Segundo Saviani (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica procura compreender a questão educacional tendo como base, o desenvolvimento histórico social na sua concreticidade. Considerando que esta investigação se ancora no método acima referido, é válido ressaltar sua conceituação. Assim, como afirma Saviani, essa concepção embasada sob o olhar da Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] é o materialismo dialético, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana [...]”. (2013, p. 76).

Nesse estudo, o fenômeno a ser analisado é a formação inicial e continuada de professores, com foco primordial nos impactos do PIBID para a formação plena dos professores da Educação Infantil. Para tanto, compactua-se com o pensamento de Triviños (2008, p. 151), em que salienta que “[...] o método capaz de aprofundar a análise da realidade do fenômeno social, com todas as suas contradições, dinamismo e relações, é o método dialético [...]”. Para tanto, conforme Gamboa (2011), o termo “abordagem crítico-dialética” utilizado por ele para se referir à dialética materialista, se apresenta como possibilidade para a transformação da realidade por meio da pesquisa, a qual considera-se de grande relevância para a discussão desse estudo.

De acordo com Sánchez Gamboa (2011), os projetos de pesquisa possuem como característica principal a organização de procedimentos para se conseguir a elaboração de um diagnóstico sobre um determinado problema que se encontra intrínseco à necessidade humana. Por causa da complexidade do mundo existente, exige-se procedimentos com rigor lógico, que deve se iniciar desde a formulação do problema, às perguntas e à elaboração de respostas, em um movimento de transformação contínua.

O autor ainda menciona que é preciso atentar às duas fases do diagnóstico do problema, a primeira refere-se à identificação e caracterização do problema e a segunda refere-se de que maneira pode-se obter a resposta para o mesmo. Entre essas duas fases se estabelece uma relação dialética de ida e volta à pergunta (ponto de partida ao ponto de chegada).

Cabe ressaltar a questão dos interesses que orientam a elaboração e execução da pesquisa científica, da elaboração do conhecimento, que nesse método destaca-se o interesse crítico-emancipador, no conjunto lógico ou da tríade poder/emancipação/crítica. Desse modo, o conhecimento de mundo e da sociedade, ancorados à compreensão da transformação, propiciam a objetivação da práxis emancipadora. Mas, necessário se faz evidenciar o significado que o termo práxis encerra no pensamento crítico.

A práxis significa o conhecimento consciente do trabalho e a condição de tomada de decisão em determinada realidade em busca de uma transformação, proporcionando o caráter crítico, articulando o processo de conhecimento à uma visão de totalidade, de mundo, sobre as inquietações e contradições da sociedade. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2011).

Em relação a metodologia que toda e qualquer pesquisa necessariamente precisa ter, uma vez que é considerada a previsão das fontes para se obter informações, elaborar respostas, além de prever os instrumentos e técnicas que serão utilizados para coletar os dados e organizar as análises do que fora coletado, a mesma possui tópicos relativos a sua organização e instrumentalização como: a definição de fontes em que se pode obter informações para a elaboração das respostas pertinentes; a seleção de instrumentos, materiais, técnicas para coletar, organizar a sistematização das informações imprescindíveis à construção das respostas; a explicitação de hipóteses ou dos possíveis resultados da pesquisa que poderão orientar as diversas táticas da organização das respostas; a definição de um quadro de referências teóricas que forneçam as categorias para analisar as respostas e explicar os resultados, a previsão de condição para a realização dessa pesquisa (SÁNCHEZ GAMBOA, 2011).

Martins (2007) lança uma crítica em relação as chamadas abordagens qualitativas que são bastante elegidas no campo educacional acadêmico, que se vinculam de forma incoerente com o Materialismo Histórico-Dialético. A autora complementa que a reflexão de análise, refere-se também à “[...] frequente ruptura entre materialismo histórico e materialismo dialético, então substituído por metodologias denominadas qualitativas”. (p. 02).

Martins (2007) chama a atenção para o fato da existência de vários tipos de investigações intituladas como pesquisas qualitativas como: teoria semântica,

etnometodologia, fenomenologia e até mesmo o Materialismo Histórico-Dialético. Em uma de suas análises, a autora menciona que a dimensão indutiva está fortemente presente na metodologia de pesquisa qualitativa, e a defesa do pensamento indutivo se dá pelo fato de que na pesquisa qualitativa, os autores associam objetos amplos e complexos, afirmando-se assim a condição elementar na busca pelo entendimento do fenômeno a ser estudado como um todo.

Porém, é possível afirmar que os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, diverge desse pensamento, e de outros como as dicotomias existentes entre subjetividade e objetividade, quantitativo e qualitativo, visto que, superam uma lógica aparente positivista, pois, conforme relata Martins (2007), “[...] a lógica dialética própria à epistemologia marxiana não é excludente, uma vez que incorpora a lógica formal, indo além, isto é, incorpora por superação”. (p. 09).

Assim sendo, é nítida a importância de um teor metodológico ao se fundamentar no método dialético para se concretizar uma pesquisa e se atentar as armadilhas de cunho conceitual, que na maioria das vezes se torna um ecletismo de concepções e procedimentos metodológicos. Objetiva-se nesse contexto, a superação da aparência em busca da essência, da análise dialética entre o universal e o singular, tornando possível, como afirma Martins (2007), a efetivação do conhecimento concreto, o saber embasado na totalidade.

O próximo subitem esclarecerá de que forma se pretende analisar o discurso dos sujeitos que fazem parte dessa pesquisa, em que, optou-se pelo uso de questionários e entrevistas semiestruturadas como técnicas utilizadas para a coleta de dados dos participantes. Torna imprescindível mencionar que tais apreciações estarão ancoradas na análise do discurso da perspectiva bakhtiniana, que tem como fonte de sua fundamentação o Materialismo Histórico-Dialético, motivo principal para a escolha dessa forma de análise.

BAKHTIN VIDA E OBRA: ALGUNS APONTAMENTOS

Para o desencadeamento das ideias iniciais acerca do autor escolhido para se traçar a análise dos dados coletados dos participantes da pesquisa, cabe perguntar: Quem foi Bakhtin? Que fatos podem ser relatados sobre sua vida e

obra? Segundo Fiorin (2018), Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, nasceu no dia 16 de novembro do ano de 1895, em Oriol, pequena cidade ao sul de Moscou.

Era de família aristocrática empobrecida. Seu pai era empregado de um banco. Aos 9 anos, mudou-se para Vilna, capital da Lituânia, cidade em que conviviam muitas línguas, diferentes grupos étnicos, diversas classes sociais. Nela, falavam-se, por exemplo, o polonês, o lituano, o iídiche. Observa-se que, desde muito cedo, ele tem uma vivência com a poliglossia (a variedade de línguas), o que vai marcar sua obra. (p. 11).

Assim como complementa Fiorin (2018), a vida de Bakhtin continuou a seguir um rumo marcado pelo plurilinguismo, como quando se mudou aos 15 anos de idade para Odessa, na Ucrânia, cidade esta, com intensa influência judaica e onde o mesmo inicia seus estudos acadêmicos. Um ano depois, Bakhtin, transfere-se para a Universidade de São Petersburgo.

Sua formação universitária se estendeu às áreas de Letras, História e Filosofia. Aprofundou-se “[...] ao estudo da Filosofia, História da Cultura, Estética e Filologia⁷, forjando, a partir daí, suas idéias e métodos de pesquisa [...]”. (FREITAS, 2002, p. 118). Lecionou nos níveis primário e universitário, em diferentes Instituições de ensino, abarcando a Literatura, Estética e Línguas (alemão e russo). Também trabalhou com crítica literária e análise estilística.

Casou-se em 1921 com Elena Aleksandrovna Okolóvitch, que foi sua esposa até a data de seu falecimento em 1971. No ano de 1921, outro fato marcante ocorre na vida desse autor, o mesmo é acometido por uma enfermidade óssea, que o levará no ano de 1938 a amputar uma perna. No ano de 1944, muda-se para Leningrado e sobrevive por meio de um auxílio-doença, entretanto, apesar dessas dificuldades, continua a escrever. Entre os anos de 1924 a 1929, publicou seus quatro trabalhos considerados de suma importância: “[...] *O método formal nos estudos literários; Discurso na vida e discurso na arte; Freudismo: uma crítica marxista e Marxismo e filosofia da linguagem*”. (Grifos do autor); (FIORIN, 2018, p. 12). Nessa cidade, Bakhtin não obteve reconhecimento por parte de círculos intelectuais oficiais. (FIORIN, 2018).

⁷ S.f. Estudo da civilização de um povo, num dado momento de sua história, através de documentos literários, escritos, por ele deixados. (BUENO, 2009, p. 393).

Outro marco histórico de extrema relevância a ser citado sobre a vida e obra desse autor é a sua prisão que ocorreu no ano de 1929, condenado a cinco anos de trabalho forçado em um campo de concentração em Solóvki⁸. As razões pelas quais Bakhtin foi preso, não foram bem esclarecidas. Contudo, por causa das condições de sua saúde, o estudioso recebeu “[...] exílio na cidade de Kustanai, na fronteira com Cazaquistão com a Sibéria. Aí exerce diversos trabalhos: guarda-livros, professor da contabilidade para empregados de fazendas coletivas, redator de verbetes de enciclopédia [...]”. (p. 13).

Fiorin (2018) assevera que Bakhtin seguiu com seus estudos e no ano de 1940, apresenta a sua tese de doutoramento, no Instituto de Gorki, sob o título: *Rebelais e a cultura popular*. Mas, devido à guerra, a defesa ocorreu somente em 1946. O trabalho gerou grande polêmica e em 1952 em que se obteve o julgamento final, sendo negado a ele o título de Doutor. Freitas (2002) comenta que Bakhtin viveu na Rússia em meio ao período revolucionário, na busca por uma nova sociedade e “[...] também do fechamento dogmático imposto pelo governo stalinista”. (p. 119). Se faz importante salientar que, em 1965 essa tese foi publicada e deu a Bakhtin renome mundial. Ainda assim, anterior a esse reconhecimento pelo mundo, o autor continuou a sua carreira na Rússia.

Em 1945, voltara a Saransk, onde passara a ensinar Literatura e a chefiar o Departamento de estudos literários no Instituto Pedagógico de Saransk, elevado, em 1957, a Universidade Estatal de Mordóvia. Permaneceu nessas funções até 1961, quando se aposentou. Em 1969, busca tratamento médico na região de Moscou, onde reside até sua morte, depois de longa enfermidade, em 1975. (FIORIN, 2018, p. 13).

Como afirma Fiorin (2018), é notório, conforme as informações em relação a vida e obra desse autor acima referido que o mesmo foi uma pessoa comum, com uma carreira sem grande estrelato. Porém, continuou com seus intensos estudos, o qual se tornou um dos renomados e ilustres pensadores do século XX.

O leitor deve estar se questionando o porquê da escolha dessa forma de análise escolhida para subsidiar a presente pesquisa. Desse modo, torna-se

⁸ [...] Arquipélago russo localizado no Mar Branco. Ele contém o complexo ortodoxo do mosteiro Solovetsky, patrimônio da humanidade. Mas o arquipélago também era uma prisão soviética [...]. (PRIETO; TRAPIELLO, 2019).

importante traçar uma breve justificativa quanto a esta indagação. Conforme Freitas (2002), Bakhtin em seus estudos iniciais “[...] recebeu forte influência da filosofia alemã, mais especificamente de Kant [...]”. (p.149). No entanto, gradativamente foi se afastando desse pensamento e foi incorporando aos seus estudos pressupostos do pensamento marxistas. Ainda, como complementa a autora, nesse contexto, as discussões e estudos que aconteciam nos círculos de estudiosos em que Bakhtin fazia parte, contribuíram para o aprofundamento do estudo de Karl Marx.

Durante sua vida, integrou círculos de intelectuais através dos quais desenvolveu interessantes discussões acadêmicas no convívio de filósofos e artistas. Entre eles, foram muito importantes o filósofo Matvei Kagan, que o iniciou na filosofia alemã e no pensamento de Kant, o pintor Chagall, o poeta e músico Volochinov e o crítico Medvediev. Esse grupo intelectual foi criativo, produzindo ideias novas em relação às artes e às ciências humanas. (FREITAS, 2002, p. 119).

Nota-se a relevância desse grupo de intelectuais que formaram o famoso *Círculo de Bakhtin*, que apesar de não ter iniciado sua trajetória na perspectiva marxista, por meio das discussões, e estudos, culminou-se para que esse caminho se inicia, rumo à dialética materialista de Marx, que como afirma Freitas (2002), o aprofundamento com base no marxismo, deu-se início a partir de 1925.

Diante dessa assertiva, buscando abarcar nessa obra uma metodologia fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, optou-se por realizar os procedimentos de análise desse trabalho por meio da análise do discurso, baseada na abordagem marxista da filosofia da linguagem de Bakhtin.

ANÁLISE DO DISCURSO: UM OLHAR BAKHTINIANO

Em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, o autor esclarece que encontrou problemas relacionados à filosofia da linguagem e considerou importante o método marxista, a fim de analisá-los na busca por caminhos que possibilitassem mudanças contextuais. O autor reitera que a fala, a enunciação, conceitos bem explorados na sua filosofia são de natureza social e não individual. O autor mostra que a fala está estritamente relacionada às condições de comunicação,

estando entrelaçadas às estruturas sociais. Para Bakhtin a comunicação verbal, implica conflitos, incluindo nesse sentido, dominação e resistência, sendo a língua utilizada pela classe dominante para reforçar o seu poder. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2002).

Bakhtin mediante seus estudos, defende que todo signo é de natureza ideológica, sendo este, um fragmento material da realidade, um fenômeno do mundo exterior. Como afirma Brait (2012), a respeito da obra de Bakhtin: *Marxismo e filosofia da linguagem*:

[...] O pensamento bakhtiniano presente nessa obra ofereceu a ocasião de um salto qualitativo no sentido de observar a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou, por outro lado, no que de fato tem de individual e absolutamente criativo, mas de observá-la em uso, na combinatória dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens. (p. 22-23)

Brait (2012) chama a atenção para o fato de que Bakhtin não propôs formalmente uma teoria ou análise do discurso, como por exemplo a Análise do Discurso Francesa. Como reitera Fiorin (2018), Bakhtin não elaborou uma obra com passos estanques a serem ensinados na escola, pelo contrário, seu trabalho intelectual é marcado por examinar gradativamente conceitos, “[...] um vir a ser, uma heterogeneidade, que tornam muito complexa a apreensão do pensamento [...]”. (FIORIN, 2018, p. 14). Muitos de seus textos são inacabados, por serem manuscritos que não foram concluídos. Porém, o pensamento bakhtiniano representa uma das mais destacadas contribuições para os estudos da linguagem, em vista de que, devido ao conjunto de obras dos estudos oriundos do *Círculo de Bakhtin*, surgiu uma análise/teoria dialógica do discurso:

[...] A indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos, que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de

linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2012, p. 10).

Conforme Brait (2012), Bakhtin continuou o seu percurso, apresentando a possibilidade de uma *Metalinguística*, refinando a definição de seu objeto de estudo, o discurso, sendo este substituído por *relações dialógicas*. Bakhtin (2002) explica: “[...] as relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala) são objetos da Metalinguística”. (p. 182). E complementa seu pensamento, afirmando que as relações dialógicas são extralinguísticas.

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc), está impregnada de relações dialógicas. Mas a Linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua *generalidade*, como algo que torna *possível* a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isso, tais relações devem ser estudadas pela Metalinguística, que ultrapassa os limites da Linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2002, p. 183).

Portanto, como salienta Fiorin (2018), Bakhtin buscava nesse sentido, uma ciência que fosse par além da linguística, analisando a linguagem de forma única, permitindo seu real funcionamento. Desse modo, cabe refletir, como acontece a relação de unicidade entre o interno e externo para esse autor? Brait (2002) destaca que essa perspectiva do discurso necessita estar ancorada no ponto de vista interno e externo, visto que, descartar um deles, é o mesmo que aniquilar o ponto de vista dialógico e dialético que é proposto e mencionado pela teoria e pela análise, o que nesse contexto, faz parte da constituição da linguagem. Assim, conforme essa teoria,

[...] O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá, [...] herdando da Linguística possibilidades de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o (os) discurso (os) e indiciam a sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados [...]. (p. 13).

É válido destacar, como afirma Jakobson (2002), no prefácio do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, obra assinada por e Volochínov em Leníngrado, entre os anos de 1929-1930, duas edições, além de outros ensaios sobre a linguagem, que estes “[...] foram na verdade, escritos por Bakhtin (1995-1975), autor de obras determinantes sobre a poética de Dostoievski e de Rebelais”. (p. 09). E, como aborda Jakobson (2002):

[...] Ao que parece Bakhtin recusava-se a fazer concessões à fraseologia da época e a certos dogmas impostos aos autores. Os adeptos e discípulos do pesquisador, particularmente Volochínov (nascido em 1985, desaparecido pelo fim de 1930), com pseudônimo escrupulosamente observado e graças a alguns retoques obrigatórios no texto e até no título, tentaram um compromisso que permitia preservar o essencial do grande trabalho. (p. 09).

Diante do exposto, enfatiza-se que se referenciará nesse estudo, a autoria dos dois autores conforme se encontra na obra em questão. Entretanto, concorda-se com Freitas (2002), quando a mesma comenta que: “[...] O que importa não é apenas identificar o autor, mas o conteúdo que está presente nos textos, trazendo uma teoria inovadora e instigante, que ultrapassando seu tempo nos leva a dialogar com ela. [...]”. (p. 122).

Ora, como é possível notar, compreender o conjunto de obras de Bakhtin, não é algo fácil, pois além das situações e discussões quanto a autoria de suas publicações, conforme Fiorin (2018, p. 16):

O segundo problema relativo à publicação da obra de Bakhtin é que ela não veio à luz na ordem em que foi escrita. [...]. Assim, não se conhece tudo o que Bakhtin realmente escreveu e o material de arquivo é constituído, como já disse, de textos inacabados.

Dessa maneira, é necessário salientar que nessa presente obra, não se pretende esgotar em explicar e analisar todos os conceitos formulados por esse autor, mas sim, objetiva-se traçar um caminho metodológico que possa contribuir para a compreensão da fala (enunciado) dos respondentes dessa pesquisa, em uma perspectiva de análise crítico-dialética, seja na forma escrita (questionário) ou falada (entrevista semiestruturada),

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, a comunicação verbal se destaca. Desse modo, tendo como base os estudos de Bakhtin e Volochínov (2002, p. 44), pode-se constatar que “[...] no processo de relação social, todo signo ideológico, e portanto, também todo signo linguístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados [...]”. (Grifo dos autores).

Nesse contexto, se faz necessário o entendimento da palavra para Bakhtin; Volochínov (2002, p. 113):

[...] Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre o meu interlocutor.

Assim, a palavra, complementando a ideia do autor, Freitas (2002), referindo-se aos estudos bakhtinianos, cita que a palavra se constitui como um produto da interação, envolvendo o locutor e o ouvinte, tendo a palavra por finalidade, expressar a relação com o outro. A autora aborda que para Bakhtin, a palavra, atua como intermediária “[...] entre a infra-estrutura (relações de produção e estrutura sócio-política) e super-estrutura (sistema ideológico organizado)”. (p. 141). A autora comenta que Bakhtin demonstra a sua preocupação em relação a apreensão da totalidade, em um processo de interação dialética, incluindo-se valores sociais contraditórios.

Nessa assertiva, Freitas (2002) reitera que Bakhtin indagou que a fala e o seu produto (enunciação) não se limitam às condições do sujeito falante, “[...] mas também não podem dele prescindir. Tendo a enunciação uma natureza

social, para compreendê-la seria necessário entender que ela se dá sempre numa interação [...]”. (p. 134). Para Bakhtin, o homem é um ser histórico e social. Para esclarecer acerca do enunciado na perspectiva bakhtiniana, torna-se relevante a explanação de Freitas (2002):

O enunciado pertence a um universo de relações dialógicas inteiramente diferentes das relações meramente linguísticas. Enquanto a palavra e sentença são uma unidade da linguagem, o enunciado é uma unidade de comunicação discursiva. Toda enunciação tem, pois, dois aspectos: o linguístico que é reiterativo e se refere a um objeto pré-existente e o contextual que é único, tendo como referência novos enunciados. (p. 135).

Assim sendo, de acordo com a autora, o enunciado será sempre social, envolvendo duas pessoas, sem necessariamente o interlocutor estar presente, “[...] mas pressupondo-se a sua existência. O ouvinte ou leitor é assim um outro-presença individual ou imagem ideal de uma audiência imaginária. Assim, todo enunciado é diálogo [...]”. (p. 135). Ou seja, desde a comunicação direta entre pares, até a que envolve mais pessoas em interações mais abrangentes entre enunciados. “[...] O que importa é que é uma relação entre pessoas”. (FREITAS, 2002, p. 135).

Segundo a autora, no contexto que envolve o enunciado, Bakhtin em seu ensaio *O problema dos gêneros discursivos*, discorre sobre significação e sentido. Assevera que a sentença e a palavra têm significado próprio, de caráter abstrato, gramatical. O enunciado completo, por sua vez, acaba se tornando uma expressão de uma posição individual do falante em uma dada situação concreta perante a comunicação discursiva. Freitas (2002), complementa que cada:

[...] enunciado se caracteriza por seu conteúdo e por seu sentido. Correspondendo ao significado abstrato há por parte do ouvinte uma compreensão passiva que apenas decodifica. O sentido exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e prepara uma resposta ao enunciado. Compreender não é, portanto, simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma relação entre os ditos e os presumidos. (p. 136).

Como explana a autora, existem dois aspectos que discriminam o estilo e a composição do enunciado: “[...] a intenção do autor na esfera dos sentidos e o momento expressivo, isto é, a atitude subjetiva e avaliadora do ponto de vista emocional do falante”. (p. 136). A entonação aparece nesse contexto de discussão, como um dos recursos expressivos da atitude valorativa e emotiva do falante, no que se refere ao objeto que direciona o seu discurso. A mesma, surge nitidamente na interpretação oral. Ela faz parte do enunciado. Desse modo, “[...] a emotividade, a avaliação, a expressividade, não são próprias da palavra enquanto unidade da língua; essas características se constituem no processo do uso ativo da palavra [...]” (p. 137), ou seja, em forma de enunciado concreto.

Destarte, o discurso individual de cada sujeito, como enfatiza Freitas (2002), acontece em meio ao processo de interação entre enunciados individuais de outrem. Dessa maneira, um enunciado possui nuances dialógicas, sendo o próprio pensamento formado pela interação dialógica com pensamentos de outras pessoas. Para Bakhtin, “[...] toda enunciação é um diálogo, mesmo as produções escritas, num processo de comunicação ininterrupto”. (p. 138). Nesse sentido, Fiorin (2018), complementa que um enunciado sempre dispõe de uma posição no espaço de comunicação em relação a um determinado problema.

Freitas (2002) declara, que para Bakhtin, ao se tratar da evolução semântica da língua, da expressão da infraestrutura econômica, que envolve um determinado grupo social, se faz necessária uma interação dialética, em uma dimensão totalizadora das inter-relações, para a apreensão da realidade.

Diante do exposto, ao estabelecer uma relação com o pensamento de Brait (2012), considera-se que, as contribuições dessa teoria/análise dialógica bakhtiniana, formam um emaranhado de conceitos, categorias que explicitam a questão dialógica com o aspecto discursivo, envolvendo nesse sentido, a metodologia e o pesquisador. Nesse sentido, concorda-se com a autora quando a mesma se refere a pertinência de se utilizar uma perspectiva dialógica, que contribua para a análise das especificidades discursivas, que são constituídas de situações que envolvem a linguagem e determinadas atividades, as quais se entrelaçam, além de ressaltar o compromisso ético por parte do pesquisador em relação ao objeto, que mediante esta abordagem, se dirige a um sujeito histórico.

Portanto, estando clara a fundamentação teórica defendida nesse estudo com o objetivo de situar o leitor acerca do universo da pesquisa, o item abaixo conterà informações referentes a caracterização da realidade da pesquisa, continuando a trajetória percorrida para a efetivação dessa obra.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE

Esse item abordará de forma minuciosa o caminho metodológico percorrido no decorrer dessa pesquisa. A temática relacionando o PIBID foi atribuída para esta obra a fim de tornar o estudo real, instaurou-se alguns procedimentos a serem efetivados, por meio da pesquisa de campo, para verificar a situação da problemática em questão. Marconi e Lakatos (2009, p. 188) definem:

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

As autoras reiteram que as fases dessa forma de pesquisa devem se iniciar por meio da realização de levantamento bibliográfico sobre a temática elegida, o que servirá para se situar a maneira em que se encontra o problema abordado, quais trabalhos já foram produzidos e quais as opiniões sobre o objeto de estudo. O que respectivamente permitirá que se organize “[...] um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral de pesquisa”. (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 188).

Isto posto, vale destacar que o trajeto metodológico da presente obra, realizou-se por meio do levantamento bibliográfico em livros, revistas científicas da área da educação, banco de teses e dissertações da CAPES e de determinadas Universidades, além de leis, decretos e editais referentes ao Programa PIBID.

A partir da autorização da instituição de ensino, o projeto de pesquisa foi submetido a análise e avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL), CAAE: 99423818.8.0000.52.31. Após a sua autorização e assinatura dos participantes no Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), desencadeou-se o

início das atividades referentes à pesquisa. A Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Coparticipante foi entregue para as diretoras das Instituições de Ensino em que a pesquisa se realizou. Nesse espaço de diálogo, foi esclarecido acerca dos encaminhamentos da investigação, como a entrevista semiestruturada com professores que foram ou são Supervisores do PIBID Pedagogia-UEL, leitura e análise da Proposta Pedagógica do CMEI e Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEI, além da escrituração de um memorial descritivo das ações que se sucederam nesses espaços educacionais. Dessa maneira, buscou-se explicitar e ter como foco o objetivo geral desse estudo, assim como a relevância da temática em questão para o campo educacional ⁹.

Marconi e Lakatos (2009) destacam que se faz necessário escolher as técnicas que serão utilizadas na coleta de dados e na determinação da amostra, que precisará ser essencial para sustentar as considerações. As autoras ainda enfatizam que “[...] antes que se realize a coleta de dados é preciso estabelecer tanto as técnicas de registro desses dados como as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior”. (p. 188).

A entrevista semiestruturada foi realizada com professores que fazem parte do Programa PIBID Pedagogia-UEL e a aplicação dos questionários ocorreu com alunos bolsistas e voluntários do referido Programa. Contudo, torna-se válido salientar que esse percurso metodológico também ocorreu com participantes do Programa, que atuaram entre os anos de 2015 até 2018 em Instituições de ensino na cidade de Londrina-PR.

Mediante o exposto, torna-se pertinente a esta investigação, versar a respeito da definição de entrevista semiestruturada, como uma das técnicas de coleta de dados a ser utilizada no presente estudo. Conforme Trivinos (2008, p. 146), pode-se compreendê-la como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias, hipóteses, que interessam à

⁹ No caso do CMEI, por se tratar de um Centro Municipal de Educação Infantil da Prefeitura do Município de Londrina, foi necessário de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, além da Declaração de Concordância assinada pela diretora do mesmo, ter a concordância da Secretária de Educação do Município mencionado, por meio de um Termo de Consentimento assinado por ela para ser entregue à Coordenadora do CEP-UEL e para a diretora do Centro Municipal de Educação Infantil em questão.

pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo [...] a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Ao utilizar a entrevista como um dos procedimentos de coleta de dados, considera-se que essa técnica de pesquisa contribui para esclarecimentos necessários na direção da amenização de problemas relacionados à temática estudada e analisada. As entrevistas aconteceram com três sujeitos que participaram do PIBID Pedagogia-UEL como Supervisores do Programa entre os anos de 2015 a 2018 e um que atua no CEI citado nessa obra no ano de 2018.

Devido à grande quantidade de alunos bolsistas do PIBID Pedagogia-UEL que tiveram a participação no Programa entre os anos de 2015 a 2018, o uso do questionário nesse contexto foi considerado a técnica mais apropriada para a coleta de dados, por se tratar de vários estudantes participantes. Esse instrumento se configura como uma técnica de pesquisa de coleta de dados, possui uma definição clara e objetiva, sendo “[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do investigador [...]”. (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 203). Quanto ao envio desse instrumento as autoras informam:

[...] Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de se obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (p. 203).

Apesar do envio por e-mail de mais de 50 questionários para serem respondidos para a coleta de dados a realizar a presente pesquisa, obteve-se um retorno de 17 questionários respondidos. É importante mencionar, que junto ao questionário, o TCLE também foi enviado aos respondentes, contendo as informações precisas da pesquisa em questão. Marconi e Lakatos (2009, p. 203),

comentam que; “[...] Em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”. Contudo, considera-se que a quantidade de instrumentos respondidos, a qual corresponde o universo da presente pesquisa, contribui de forma significativa para a concretização dessa obra, apesar de não se ter obtido o retorno de todos os questionários enviados.

Ainda nesse capítulo, será relatado um memorial descritivo das ações que se sucederam nas referidas instituições de ensino durante a atuação da autora dessa pesquisa enquanto Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, como se segue no próximo subitem dessa obra.

CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE DA PESQUISA

Os cenários da presente pesquisa se dirigem a um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na zona oeste da cidade de Londrina- PR e um Centro de Educação Infantil (CEI), da rede pública estadual, centrado nesse mesmo município. Para esclarecer o leitor quanto ao porquê da escolha dessas duas Instituições de Ensino para esse estudo, é válido salientar que o CMEI mencionado foi elegido pelo fato da pesquisadora dessa presente obra ter trabalhado como professora de Educação Infantil na mesma e ter atuado também como Supervisora do subprojeto PIBID Pedagogia-UEL entre os anos de 2015 a 2018 na Instituição de Ensino citada. Já o segundo cenário, o CEI, foi contemplado pelo fato de que o Programa, especificamente o do subprojeto citado, passou a desenvolver, no ano de 2018 em dois Centros de Educação Infantil que fazem parte de um Colégio de aplicação da rede estadual de ensino do Paraná e não mais em Centros municipais de Educação Infantil da cidade de Londrina-PR. Entretanto, a presente investigação se deu em apenas um dos Centros de Educação Infantil, no qual a pesquisadora também atuou como Supervisora do PIBID Pedagogia-UEL no ano de 2018.

Destarte, nesse item se tratará primeiramente das características referentes ao cenário do CMEI. A Instituição de ensino, diz respeito a um Centro Municipal de Educação Infantil criado no ano de 2013, tendo como Entidade Mantenedora a Prefeitura do Município de Londrina. A unidade foi construída no âmbito do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede

Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), objetivando a melhoria da qualidade da educação por intermédio da construção de creches e pré-escolas. (LONDRINA, 2016).

Figura 2- Modelo ilustrativo Proinfância: Projeto tipo B



Fonte: (BRASIL, 2017).

Conforme as informações da Proposta Pedagógica da Instituição de ensino, o programa mencionado foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, fazendo parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC). No geral, as unidades arquitetadas no âmbito do Proinfância possuem salas de aula, sala de informática, bibliotecas, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas e educativas que propiciem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (LONDRINA, 2016).

O total de crianças atendidas no período de atuação no PIBID nesse CMEI, com atendimento pedagógico nos horários integral e/ou parcial, de acordo com as informações da Proposta Pedagógica, era de em média cento e cinquenta. As turmas de Creche Bebê (CB), bebês de até 1 ano, Creche um (C1), crianças de 1 a 2 anos, Creche dois (C2), crianças de 2 a 3 anos, Creche três (C3), crianças de 3 a 4 anos, eram atendidas por duas professoras regentes por período (duas no período matutino e duas no período vespertino) e a turmas Pré-escola quatro (P4), crianças de 4 a 5 anos, por uma professora regente em cada período. (LONDRINA, 2016). Reitera-se, que no ano de 2017, além das turmas já atendidas, o CMEI voltou a receber crianças da Pré-escola de cinco

anos (P5), crianças de 5 a 6 anos, (pois atendia crianças dessa faixa etária nos anos anteriores) tendo uma professora regente em cada período.

Ainda, os projetos existentes, nos espaços da biblioteca e brinquedoteca, possuíam um professor em cada período, além de que, o CMEI contava com professores auxiliares nos dois turnos de trabalho, totalizando em trinta e quatro docentes da Educação Infantil, com jornada diária de seis horas. O quadro de funcionários contava com duas merendeiras e uma lactarista (empresa terceirizada), três atendentes de serviços gerais (empresa terceirizada), uma Auxiliar de Supervisão e uma Diretora.

Quanto ao enfoque metodológico adotado pelo CMEI, o mesmo organiza-se mediante a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural,

[...] cujos princípios teóricos tiveram como base o desenvolvimento humano, com enfoque no aspecto cultural desse processo, no qual as relações humanas são consideradas primordiais ao desenvolvimento do homem. Sendo assim prioriza-se um ambiente com oportunidades para que as crianças possam vivenciar experiências individuais e coletivas para que, através da interação com o outro descubram novos desafios e caminhem para novas aprendizagens. (LONDRINA, 2016, p. 24).

Assim sendo, salienta-se a relevância de se ter uma teoria pedagógica que oriente o trabalho educativo com as crianças pequenas, e o PIBID que tem a proposta de estar em contato direto com a realidade escolar, pode proporcionar às alunas bolsistas esse olhar, na busca da percepção de que tanto a teoria quanto a prática devem fazer parte das ações que envolvem o saber e fazer docente de forma efetiva e contínua.

No CMEI as atividades pedagógicas são planejadas por meio do trabalho com projetos, com intuito de articular os conteúdos curriculares à vida dos educandos. (LONDRINA, 2016). A Proposta Pedagógica da Instituição esclarece:

O ensino por Projetos é uma proposta de trabalho que integra diferentes áreas de conhecimento colaborando para um enfoque interdisciplinar, abordando uma gama significativa de conteúdos e saberes, que se organiza, geralmente, em torno de uma temática – situação problema, por meio da realização de um estudo que parte do interesse da criança e que será desenvolvido de acordo com sua

faixa etária e sua estrutura cognitiva. Esse trabalho tem como objetivo proporcionar às crianças a possibilidade de constituírem-se como sujeitos ativos em seu processo de construção do conhecimento, permitindo assim, que elaborem um significado própria mais profundo e completo dos acontecimentos de seu próprio ambiente e das experiências e relações que o estabelecem. (LONDRINA, 2016, p. 35).

As atividades desenvolvidas pelas alunas bolsistas do PIBID, sob a orientação da professora Supervisora, aconteceram seguindo a concepção teórica adotada pela Instituição escolar, assim como a organização do trabalho pedagógico por meio de conteúdos de ensino articulados aos projetos. Respectivamente, as turmas atendidas foram: Pré-escola quatro (P4), crianças de 4 a 5 anos, (2015), Projeto Biblioteca, com atendimento à todas as turmas, em que cada dia da semana, uma dupla ou trio juntamente com a Supervisora do PIBID, atendia duas turmas diferentes, (2016), Pré-escola cinco (P5), crianças de 5 a 6 anos e Projeto Brinquedoteca (2017).

O primeiro grupo de alunas do PIBID iniciou-se com seis bolsistas, nesse período de tempo, entraram e saíram licenciandas, por motivos diversos, um deles é a finalização do curso, em que só se pode atuar no PIBID, sendo estudante do curso em questão, nesse caso Pedagogia. O mesmo chegou a ter no final de 2017, 9 alunas bolsistas.

No ano de 2018, um novo cenário surge para se consolidar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, um CEI de rede pública estadual, o que torna imprescindível apresentar algumas das características do Projeto Político Pedagógico (PPP), desse Centro de Educação Infantil.

A justificativa do PPP (2016), da referida Instituição de ensino, se dá por ser um instrumento teórico-metodológico que tem como objetivo contribuir com ações organizadas, se baseando no que a lei diz e nos princípios filosóficos e pedagógicos.

Com o embasamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que está prevista sua elaboração, estabelecendo ainda que deve ser realizada de forma coletiva, democrática e participativa. Para isso, houve a necessidade de se conhecer as vulnerabilidades e virtualidades do CEI, podendo dessa forma determinar as ações e os mecanismos

utilizados na difusão do conhecimento, “[...] entendendo o ser humano como ser histórico e social, buscando garantir o acesso, a permanência e a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade”. (PARANÁ, 2016, p. 5)

Mediante o entendimento de que o papel da educação escolar consiste na socialização do conhecimento científico, o CEI desenvolve seu trabalho pedagógico alicerçado na “[...] Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani), a qual está fundamentada no Materialismo Histórico Dialético (Marx e Gramsci) e na Psicologia Histórico-Cultural (Escola de Vigotsky) [...]”. (PARANÁ, 2016, p. 20). Nesse sentido, existe o comprometimento para uma educação que contribua para o desenvolvimento integral do aluno, tornando-o crítico e o instigue em socializar os conhecimentos elaborados dentro e fora do ambiente escolar.

O CEI possui como mantenedoras o Governo do Estado do Paraná, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Foi criado para cumprir a determinação do Decreto Lei Federal nº 9.053 de 12/03/1946, que impunha às Universidades de Filosofia, Ciências e Letras que formavam professores, a manter um Colégio de Aplicação voltado à prática docente dos alunos matriculados nestes cursos (PARANÁ, 2016). Pretendia-se assim, oferecer estágios curriculares e experiências pedagógicas, colaborando na formação dos educandos.

Abaixo estão pontuados alguns dos mais importantes marcos históricos da Educação Infantil para a instituição (PARANÁ, 2016):

- 20 de junho de 1960 – Oficialmente estabelecido pelo Decreto nº 30.178 sua criação como Ginásio Estadual de Aplicação, anexo à Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina;
- 1969 - Com a criação da Universidade Estadual de Londrina, pelo Decreto nº 18.110, foram transferidos seus bens e equipamentos para o Campus Universitário;
- 12 de agosto de 1972 - Tornou-se Órgão Suplementar da UEL por meio da Resolução 112/72;
- 18 de julho de 1979 – Inaugurada a Escola de Aplicação no Campus Universitário;

- 19 de setembro de 1990 – Foi implantado o Centro de Educação Infantil do Campus;
- 16 de junho de 1992 – Inauguração do CEI pela reitora;
- 29 de junho de 1992 – Começou a funcionar de forma efetiva o CEI, atendendo filhos de servidores da UEL;
- 1994 – Iniciaram estudos para implantação do Centro de Educação Infantil em um outro prédio;
- 26 de junho de 2001 – Começaram as atividades do CEI, com 13 crianças;
- 17 de fevereiro de 2014 – Pela Resolução nº 864, foi credenciado para a oferta da Educação Básica e com a resolução nº 3.736/14: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional, integrando o Centro Estadual de Educação Infantil em questão.

Torna-se importante pontuar que atualmente, o Centro de Educação Infantil está vinculado academicamente ao Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) e administrativamente a Vice-Reitoria da Universidade Estadual de Londrina.

Sobre o perfil da comunidade atendida, o CEI-Campus atende crianças de 0 a 5 anos de idade, filhos de funcionários da UEL. A Divisão de Serviço e Bem-Estar da Comunidade (SEBEC) é quem realiza o processo para preenchimento das vagas disponíveis semestralmente, embasando-se nos critérios socioeconômicos das famílias. Quanto ao regime de funcionamento, conforme a lei vigente, a Educação Infantil (Resolução nº 3.736 de 23/07/14), contém turmas com atendimento a crianças de 0 a 5 anos que funcionam em período integral. (PARANÁ, 2016).

O Centro de Educação Infantil organiza-se serialmente em sete turmas: Berçário, EI-1 (Educação Infantil um), EI-2 (Educação Infantil dois), EI-3 (Educação Infantil três), EI-4 ((Educação Infantil quatro), EI-5 (Educação Infantil cinco) e EI-6 (Educação Infantil seis). O horário de funcionamento desse CEI é das 07h15min. às 18h15min. (PARANÁ, 2016)

Na atualidade o CEI está com falta de funcionários efetivos para cumprir a demanda de atendimento às crianças, por ausência de concurso público para a contratação. Desse modo, o mesmo está em funcionamento mediante a

convênios e processos seletivos, em vista de que existem poucos professores e demais trabalhadores efetivos nesse Centro de Educação Infantil. Normalmente, cada turma possui e média dois professores por período (ou dois trabalham em tempo integral), com exceção a turma do berçário que contém três professores por período. As turmas também possuem um estagiário remunerado da Universidade pública ou privada por período. (matutino/vespertino).

O documento referenciado não possui um quadro ou explicações detalhadas quanto ao total de funcionários de todas as categorias do CEI especificado, mas possui um quadro geral com os nomes dos funcionários de todas as instituições que fazem parte desse Colégio de Aplicação.

AÇÕES DESENVOLVIDAS POR MEIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (2015-2018)

Os encontros aconteciam na Universidade Estadual de Londrina (UEL), quinzenalmente e esporadicamente, uma vez ao mês, aos sábados, com estudos e discussões de textos com base na Teoria Histórico-Cultural. Se valorizava as colocações das alunas bolsistas e professoras Supervisoras do PIBID, quanto às experiências realizadas na Instituição. Os Coordenadores do Programa também repassavam informações relevantes quanto ao funcionamento do mesmo, que continuamente enfrentava a ameaça de ser extinto das Universidades públicas como parte das medidas do Governo. Entretanto várias mobilizações se sucederam nesse tempo de atuação (2015-2018) em defesa da continuidade do PIBID.

Uma vez ao ano, também aconteciam os Encontros Institucionais na Universidade Estadual de Londrina, que envolviam os participantes do Subprojeto PIBID Pedagogia-UEL (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos- EJA), além dos Subprojetos de outras licenciaturas (Química, Matemática, Artes, Letras, História, dentre outras), o que ocasionou ricas trocas de experiências sobre as atividades que se articulavam ao PIBID, assim como o entendimento da importância desse Programa para a formação inicial e continuada dos professores e concomitantemente para os educandos integrantes das escolas públicas em que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência se inseria.

No mês de setembro do ano de 2015, as alunas bolsistas do PIBID, iniciaram as suas atividades no CMEI, com observações participantes em uma turma da Pré-escola, com crianças de 4 a 5 anos. Após esses momentos e leituras sobre o Projeto de Interesse da turma: “Medo! Quem não tem?” (ARRUDA; SOUZA, 2015), elaborado pelas professoras regentes da turma (matutino e vespertino, sendo a do segundo período, a professora Supervisora do PIBID), as mesmas deram início à elaboração de planos de intervenção, sob a orientação e acompanhamento da Supervisora, buscando articular conteúdos de diversas áreas de conhecimento ao projeto mencionado. Em meio a essas ações, realizaram a leitura e análise da Proposta Pedagógica da Instituição, além das escrituração de relatórios diários e mensais, também corrigidos pela responsável do PIBID na Instituição de ensino, para serem anexados ao Portfólio digital das mesmas, como forma de registro de suas atividades no Programa.

Figura 3: Tópicos para o planejamento de aula (2015)



Fonte: Elaboração da própria autora.

Nesse período de atuação, o planejamento na Educação Infantil, envolvia as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010):

[...] A prática pedagógica do CMEI tem como eixos norteadores do currículo as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, favorecendo a imersão da criança

nas diferentes linguagens, possibilitando situações de aprendizagem que levem à autonomia, incentivando a exploração, o questionamento, a interação das crianças com as manifestações culturais, o conhecimento da biodiversidade e sustentabilidade da vida na terra. (LONDRINA, 2014, p. 8).

Os objetivos eram pensados mediante os conteúdos abordados no Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) (RCNEI). Os mesmos visavam o encaminhamento do trabalho pedagógico, relacionando à temática do projeto e contemplando as atividades a ela relacionadas. Os conteúdos a serem objetivados por meio do projeto, tinham em vista as necessidades das crianças e considerava-se os conteúdos propostos pelo RCNEI e a Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil. (LONDRINA, 2014).

No ano de 2016, a professora Supervisora assumiu a regência do Projeto Biblioteca e as intervenções das alunas bolsistas do PIBID, se voltaram ao mesmo, em que a temática foi: “Se as histórias eu não ler, os livros vão desaparecer”. As atividades continuaram a ser direcionadas à: observação, planejamento e intervenção e o atendimento às crianças passou a ser desde o CB (Creche bebê) até o P4 (Pré-escola quatro). Portanto, serão pontuadas algumas das atividades desenvolvidas pelas alunas bolsistas durante este ano no Projeto da Biblioteca. Sobre o mesmo, seguem algumas informações relevantes:

- O espaço era organizado de maneira acessível para as crianças, de modo que elas tinham contato com os livros facilmente, as caixas eram identificadas de acordo com os tipos de livros (gênis, animais, clássicos, revistas científicas, etc.);
- O empréstimo dos livros ocorria por meio da sacola de leitura, que busca consolidar a interação família-escola. Semanalmente cada criança escolhia um livro de sua preferência e o levava para casa para ler com seus familiares;
- A biblioteca atendia de uma a duas turmas por dia, com duração de uma hora cada intervenção pedagógica;
- A partir do teatro “Se as histórias eu não ler, os livros vão desaparecer” realizado no início do ano letivo, surgiu um projeto com o mesmo título, com o objetivo de aguçar e despertar o gosto das crianças pelo ato de ler;

- Objetivo geral do projeto: instituir o hábito da leitura e de frequentar a biblioteca, estimulando e orientando o manuseio de livros e zelando pelos mesmos. (ARRUDA; OLIVEIRA, 2016).

Figura 4- Produção artística das crianças



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Na figura 4, após trabalhar com as crianças de 3 a 4 anos o livro “Uma aventura no mundo de Tarsila”, as crianças foram convidadas a produzirem suas obras de arte utilizando recursos materiais diversos disponibilizados a elas pela professora e alunas do PIBID, que mediarão a proposta de intervenção auxiliando as crianças nessa rica experiência artística. As produções das crianças foram expostas na sala da Biblioteca do CMEI, onde ocorria esse projeto.

Assim sendo, as atividades das alunas bolsistas do PIBID, seguiram o que fora proposto pelo CMEI, articulando propostas relacionadas aos conteúdos do RCNEI como: Contação de histórias, jogos e brincadeiras, diversas modalidades das Artes Visuais, produção de textos coletivos, dentre outras. Explicações de cunho científico se fizeram presentes nas intervenções, correções, orientações e sugestões por parte da professora Supervisora do PIBID e pela Auxiliar de Supervisão da Instituição de ensino, se fizeram presentes em todas elas.

Quadro 6- Modelo de planejamento do projeto da biblioteca 2016

PLANEJAMENTO – Turma:	Data:
Preparação para a hora do conto: Assim que todas as crianças estiverem acomodadas de maneira confortável no tatame, a professora irá cantar a música: <i>“Era uma vez, era uma vez, uma linda história eu vou contar para vocês... (2x)”</i>	
HORA DO CONTO	
Campos de Experiência: Saberes e conhecimentos: Objetivos:	
Procedimentos metodológicos:	
Recursos: Relatório Avaliativo:	

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Nesse ano, iniciaram os estudos no CMEI, acerca dos Campos de experiência e Saberes e conhecimentos, com leituras que subsidiaram a estruturação do planejamento de aula. Entretanto, os estudos tiveram continuidade e consequentemente sofreram mudança. As ações do PIBID se intensificaram no ano de 2016, e as contribuições de mostraram visíveis para a comunidade escolar interna e externa, a escrituração de artigos foi iniciada e os trabalhos desenvolvidos pelas alunas do PIBID juntamente com sua Supervisora e Coordenadora foram apresentados em Congressos.

Figura 5- Espaço da Biblioteca do CMEI e recursos materiais confeccionados pelas alunas bolsistas do PIBID Pedagogia-UEL



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

As mesmas também puderam colaborar com confecções de materiais para o Projeto da Biblioteca, conforme a figura 5, enriquecendo as atividades de leitura e contação de histórias a serem desenvolvidas com as crianças. Foram confeccionados vários recursos, inclusive recicláveis. As crianças também fizeram produções artísticas embasadas nas intervenções que se realizaram por meio do Projeto em questão, com a participação ativa do PIBID.

Dando continuidade a esse memorial, no ano de 2017, os trabalhos do PIBID na referida Instituição de Educação Infantil, aconteceram em uma turma da Pré-escola cinco (P5) e no Projeto Brinquedoteca. As propostas pedagógicas sucederam mediante dois projetos: “Floresta Encantadora”: 1º Semestre de 2017 (ARRUDA, 2017) e Projeto Brinquedoteca, no 2º Semestre de 2017 e “Sistema Solar”: (ARRUDA 2017 a). A sistematização de conteúdos científicos, respeitando as especificidades da faixa etária atendida, ocorreu de forma com que as crianças aprendessem de forma lúdica e prazerosa, com auxílio de vídeos científicos para a realização das intervenções, jogos e brincadeiras, produção de textos, passeios e visitas que possibilitaram o contato das mesmas com as diversas formas de cultura, leitura e contação de histórias, conhecimento de objetos e usos sociais, apreciação e releitura de obras de arte, culinária, reconhecimento de diversas manifestações culturais e dentre outras tantas aprendizagens intermediadas por meio das ações do PIBID Pedagogia-UEL. A escrituração de artigos, assim como a participação em eventos, continuou a se efetivar durante esse ano.

Figura 6: Algumas das ações desenvolvidas pelo PIBID Pedagogia-UEL



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A figura 6 apresenta algumas das ações desenvolvidas pelo PIBID Pedagogia-UEL com atividades desenvolvidas com as crianças da Pré-escola cinco (5 a 6 anos) sobre o projeto “Sistema Solar” no ano de 2017, em que foi realizada uma representação do Sistema Solar, em que foram desenvolvidas aulas envolvendo o conhecimento sistematizado acerca da temática apresentada por meio de vídeos, músicas, livros e revistas científicas, com ações subsidiadas pelas alunas do PIBID. Também apresenta a “Tenda da leitura” dessa turma, confeccionada com a colaboração das alunas desse Programa. Além disso, a figura retrata a participação de encontros do PIBID-UEL, em mobilizações contra o corte de bolsas e apresentação de artigos disseminando os feitos do Programa na Educação Infantil.

O Programa nesse CMEI finalizou-se em meados de fevereiro de 2018, período em que os alunos bolsistas, Supervisores e Coordenadores do PIBID, finalizaram a elaboração e a correção dos portfólios digitais para serem enviados para a CAPES e aguardavam a resposta da continuidade do Programa, em que o mesmo teve seu término em fevereiro de 2018.

Entretanto, as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente o PIBID Pedagogia-UEL, reiniciaram-se novamente por volta de agosto de 2018, em que nos meses anteriores havia sido publicado o novo edital do Programa, explicitando as novas determinações de sua execução em um novo formato, sendo uma das mudanças, os locais de realização o campo. O PIBID Pedagogia-UEL passou a atender somente a etapa da Educação Infantil e os lócus se voltaram à dois Centros de Educação Infantil, da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Salienta-se que serão relatadas as experiências de um deles cujo o período foi de agosto a dezembro de 2018.

No mês de agosto de 2018, a fim de situar os participantes do Programa sobre as orientações gerais de seu funcionamento, ocorreram reuniões e grupos de estudos e discussões voltados a temáticas relacionadas à prática dos participantes do PIBID. Em setembro de 2018, realizou-se a aula inaugural do PIBID, juntamente com um novo Programa da CAPES: Residência Pedagógica. O encontro foi marcado por discussões sobre a atual conjuntura educacional do país, além de esclarecimentos sobre os Programas mencionados. O evento contou com a participação de alunos de diversas licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina participantes do PIBID de diversos cursos, de professores

da rede pública de ensino, além de outros profissionais interessados na área da formação docente.

O Coordenador institucional do Programa PIBID relatou a relevância do mesmo para a formação e atuação docente desde a graduação. Esclareceu que para promover a integração entre o Ensino Superior e Educação Básica envolvendo escolas da rede pública. O Programa de formação docente possui a participação de 16 licenciaturas. Explanou-se sobre as especificidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e também acerca das dificuldades encontradas para a sua continuação no ano de 2018-2019.

Em outubro, as alunas bolsistas iniciaram suas atividades no CEI. Na primeira semana, as duplas foram recepcionadas pela Pedagoga da Instituição educacional, que explicitou acerca das concepções teóricas adotadas por esse Centro de Educação Infantil, especialmente sobre a abordagem que embasa o trabalho com a Educação Infantil qual seja a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagoga responsável pela instituição explicou às alunas que se alinhando com as perspectivas adotadas, o currículo da instituição mantém seu foco na produção histórico-social. Em relação as reuniões, evidenciou que são feitas três reuniões anuais com os pais dos alunos. Expôs que o CEI aceita a matrícula de crianças de até seis anos de idade e que a turma EI-5, que seria a sala em que ocorreriam as intervenções das alunas bolsistas do Programa, tinha cerca de 20 crianças de 4 a 5 anos, que ficavam sob a responsabilidade de duas professoras no período vespertino, a professora Supervisora do PIBID, e outra professora regente.

Nas semanas que se seguiram, as licenciandas realizaram observações participativas, com o objetivo de fortalecer o vínculo entre criança e adulto, considerado de suma importância para a interação social entre os envolvidos no processo, além de contribuir para que as mesmas de situassem no universo em que ocorreriam suas ações.

Por conseguinte, nos meses posteriores, as alunas realizaram atividades pedagógicas com as crianças da turma EI5, sendo orientadas pela professora Supervisora quanto ao planejamento, e os conteúdos a serem trabalhados com as crianças, seguindo a proposta da Instituição de Ensino. O conteúdo que as mesmas trabalharam mediante as intervenções foi sobre o Sistema Solar, previsto no currículo da turma da Educação Infantil cinco (EI5).

Destaca-se que as alunas do PIBID tiveram explicações sobre o papel do professor, quanto a elaboração do planejamento do conteúdo e procedimentos de ensino, sendo necessário caracterizar a faixa etária e conhecer o contexto da criança se encontra presente neste espaço, além disso, para realizar o planejamento o professor necessariamente precisa ter como ponto de partida a aprendizagem de conceitos como promotora do desenvolvimento psíquico.

Quadro 7- Etapas do planejamento do CEI

- Objetivos;
- Conteúdos por área de conhecimento;
- Desenvolvimento metodológico;
- Recursos;
- Avaliação (relatório).

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Em uma das propostas de intervenção, as alunas do PIBID confeccionaram uma caixa denominada “Fases da Lua” e a apresentaram as crianças. Nessa caixa, havia 04 orifícios pequenos de 01 cm no centro de cada lado da caixa. Em um dos lados, foi feito um orifício extra, de 02 centímetros, para posicionar uma lanterna, que representaria o Sol. No centro do lado interno e inferior da caixa, na mesma altura dos 04 orifícios de 01 cm, foi fixada uma bola de isopor sobre um arame flexível. Para visualizar as fases da Lua, a caixa foi fechada e as crianças foram convidadas a observar, em cada orifício da caixa, uma base lunar diferente. As alunas do PIBID perguntavam às crianças qual fase da Lua era vista em cada orifício como mostra a figura 7.

Figura 7- As fases da Lua



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Dando continuidade ao conteúdo sobre as fases da Lua, em uma outra intervenção, as alunas do PIBID trouxeram jornais para as crianças realizarem uma atividade. As mesmas deveriam amassar os jornais ao máximo que conseguissem e depois levá-los para as alunas do PIBID passarem uma fita crepe em volta do jornal amassado. Com os jornais amassados e, com o auxílio das alunas do Programa, as crianças produziram o formato da Lua Crescente e da Lua Minguante. Esta atividade foi proposta para auxiliar as crianças a perceberem a diferença entre o formato dessas duas fases lunares. Torna-se importante pontuar que essas e demais propostas foram realizadas por intermédio de outras que ocorreram nas aulas com as crianças, relacionando o conteúdo mencionado. Buscou-se com a repetida sequência de vezes com que este conteúdo foi retomado, suplantar as dificuldades concernentes a temática que ainda pudessem pairar sobre a aquisição de conhecimento de cada uma das crianças da turma.

Outra proposta de intervenção que culminou em aprendizagens significativas se refere ao dia em que as crianças da turma EI5 assistiram a reportagem do SBT Repórter sobre o primeiro brasileiro que foi para o espaço. Elas ficaram muito empolgadas em saber que veriam um foguete ser lançado. Ao fim do vídeo ocorreu o diálogo com elas sobre o que assistiram, perguntando o que se lembravam e o que mais as chamou a atenção. A primeira resposta a essa pergunta foi que o astronauta precisa usar fralda no espaço, após falaram sobre a forma de treinamento aqui na Terra, que é dentro da piscina, pois simula o ambiente espacial. Perguntaram se o Marcos Pontes, o astronauta brasileiro, havia chegado a Lua, pois no vídeo não comentou nada sobre isso. Algumas crianças ainda falaram que queriam ir para o espaço.

É válido mencionar que nessa intervenção, o diálogo ocorreu com intencionalidade educativa por parte das professoras e alunas do PIBID, contribuindo com as aprendizagens das crianças, em vista de que a relação entre professor e aluno necessita ser mediada pelos conhecimentos científicos. Em seguida, foi explicado para as crianças da turma que as mesmas confeccionariam foguetes utilizando recursos materiais diversos, dentre eles, garrafas PET, tinta guache, papel crepom, cola branca, papelão, dentre outros. A proposta teve continuidade durante a semana e foi finalizada. Essa e outras produções foram apresentadas na Culminância do CMEI, que foi aberta para a visitação dos pais e/ou responsáveis no final do ano letivo, conforme se apresenta na figura 8.

Figura 8- Produções das crianças da turma EI-5



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Portanto, considerando as ações previstas pelo Programa e desenvolvidas pelos participantes do mesmo como: Observação do contexto, conhecimento da realidade escolar, articulação entre teoria e prática por meio das atividades realizadas com as crianças, elaboração e execução de planos de intervenção, com o acompanhamento do Supervisor, participação em reuniões e eventos organizados pela coordenação da área institucional e pelo professor Supervisor, execução de atividades didático-pedagógicas no CMEI e CEI, estudos de textos acerca da Educação Infantil, produção de materiais pedagógicos e acadêmicos, organização do espaço, diante disso, pode-se avaliar que o PIBID Pedagogia-UEL nesses anos de atuação se mostrou de suma importância para a formação inicial e continuada de professores, fortalecendo assim a relação Universidade e Educação Básica, além de trazer contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem para as crianças da Educação Infantil.

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Tomando como base o referencial teórico elegido para esta obra, traçar-se á, o percurso de análise dos dados coletados, os quais serão examinados cuidadosamente, com as devidas fundamentações e considerações acerca do objeto de estudo.

Sendo a análise do discurso bakhtiniana adotada para subsidiar o estudo proposto, é válido mencionar que não é nenhuma novidade citar que a compreensão da obra de Bakhtin é considerada por muitos estudiosos complexa, sendo neces-

sárias leituras e aprofundamentos consistentes acerca dos conceitos que existem mediante os estudos desse autor.

Portanto, como mencionado nessa pesquisa, a palavra, a fala (enunciação), a interação social, a comunicação verbal, as relações dialógicas, ancoradas na perspectiva bakhtiniana, ganham destaque na presente obra, com vista de que serão alguns dos conceitos do *Círculo de Bakhtin* que embasarão a análise dos dados coletados por meio do uso de questionários (enunciados escritos) e por meio de entrevistas semiestruturadas (fala/enunciação), enfocando a questão da natureza dialógica existentes nesses dois instrumentos. Para além da abordagem bakhtiniana, serão utilizados autores brasileiros que tratam da formação de professores da Educação Infantil.

Destarte, as discussões iniciais dessa fase da obra, envolvendo o estudo dos dados coletados, têm a intenção de analisar os discursos que circulam da leitura de questionários entregues a alunos bolsistas e voluntários do PIBID Pedagogia-UEL que participam atualmente do novo programa vigente, e também para alunos bolsistas que participaram do Programa entre os anos de 2015 a 2018. Como mencionado nesta obra, de um total de mais de 50 questionários enviados, foram obtidos 17 questionários respondidos pelos participantes especificados. Entretanto, essa devolutiva ainda assim, contribuiu significativamente para essa fase investigativa, pois vai além de dados quantitativos, o que envolve interações entre quem pergunta e quem responde, como se faz a pergunta, como se obtém a resposta, bem como o conteúdo existente entre esse diálogo. O roteiro do questionário, assim como as respostas coletadas dos respondentes estão ao final dessa pesquisa, em Apêndice A.

Nesse sentido, segue a análise da primeira pergunta do questionário, de acordo com as respostas dos 17 participantes, nomeados como AB (Aluno bolsista) e AV (Aluno voluntário), que serão examinadas na sequência.

Conforme a apresentação das respostas, é possível inferir que um dos motivos principais que nortearam o ingresso desses participantes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, diz respeito em relacionar a teoria com a prática desde os primeiros anos do curso de licenciatura em Pedagogia a fim de proporcionar experiência ao acadêmico do curso a fim de que este

possa conhecer a realidade escolar. Observa-se que são discursos presentes nas respostas da maioria dos respondentes.

Para tanto, para se encaminhar para a análise dos dados do questionário, ressalta-se que os estudos de Bakhtin sobre a enunciação, por meio dos estudos da linguagem se fazem primordiais para que tal investigação ocorra. Analisando as respostas, permeadas por múltiplas vozes e interpretações elaboradas no questionário, enfatiza-se seu contexto dialógico.

O que chama a atenção mediante as respostas obtidas, refere-se ao primeiro conceito de dialogismo de Bakhtin, que como comenta Fiorin (2018), “[...] é o modo de funcionamento real da linguagem: todos os enunciados constituem-se a partir de outros”. (p. 34). Nessa assertiva, indaga-se que nessa perspectiva, alguns respondentes manifestaram que um dos motivos pelo interesse no Programa, foi ter o contato direto com o mesmo, ou ter tido conhecimento de como funcionava o PIBID, o que demonstra a compreensão do significado social por meio dos enunciados. Ainda, de acordo com Fiorin (2018):

Numa formação social determinada, operam o presente, ou seja, os múltiplos enunciados em circulação sobre todos os temas; o passado, isto é, os enunciados legados pela tradição de que a atualidade é depositária, e o futuro, os enunciados que falam dos objetivos e das utopias dessa contemporaneidade. [...]. (p. 34).

Nesse contexto, tendo o entendimento de que a formação de professores da Educação Infantil faz parte de um cenário histórico e social, torna-se nítida a observância dos discursos empregados dentro dessa conjuntura, constituindo por meio dessa temática o interesse individual de cada sujeito participante desse Programa de formação, cultivado mediante às interações sociais com outros pares.

Em relação a teoria e prática, conforme afirmam Barros e Nascimento (2016), é comum os estudantes do curso de Pedagogia alegarem por meio de suas falas a ruptura que eles consideram existir entre ambas. Como foi possível analisar, o que os respondentes (alunos bolsistas, ex alunos bolsistas e voluntários do PIBID), trazem mediante suas respostas, que a inserção no Programa foi um dos caminhos que encontraram para se aproximar da realidade escolar, buscando a união entre a teoria e prática.

Dessa maneira, concorda-se com Barros e Nascimento (2016), quando as autoras asseveram que se torna primordial abrange a formação inicial dos futuros professores de Educação Infantil, de forma que se torne clara a aceção sistemática dos termos teoria e prática, “[...] a fim de que eles se apropriem efetivamente do conhecimento científico, de uma teoria, que se materialize no contexto da atividade de ensino e aprendizagem enquanto práxis emancipatória”. (p. 174).

Dando continuidade à análise, observa-se que apesar da diferença de tempo de atuação no Programa, diante das repostas dos participantes da pesquisa na questão dois, pôde-se notar que com pouco tempo (meses), ou por um longo período de tempo (anos), o PIBID Pedagogia-UEL, causou impactos na formação acadêmica dos estudantes que participaram do referido Programa. Por meio das respostas, observa-se a grande menção ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, assim como o planejamento de ensino e os estudos acerca do desenvolvimento infantil. Nessa assertiva, faz-se necessária a discussão acerca desses enunciados.

Na questão três, a respondente AB-12, chama atenção ao fato de que ainda existem práticas mecanicistas e tradicionais, de acordo com as suas experiências no PIBID, quando a mesma diz: “[...] algumas práticas educativas ainda estão permeadas por um tecnicismo e tradicionalismo”. A mesma ainda menciona que essas práticas se distanciam do que a mesma está aprendendo na Universidade. Considerando que toda enunciação se consolida em um determinado contexto social, torna-se válido destacar o pensamento de Bakhtin e Volochínov (2002): “[...] A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim, dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. (113). (Grifos dos autores).

Nessa assertiva, percebe-se que mesmo que a motivação inicial dos alunos do Programa tenha caminhado para a busca de uma formação relacionando os estudos na Universidade, com as interações ocorridas por meio da realidade escolar, ainda assim, determinadas práticas educativas na Educação Infantil, foram encontradas mediante a atuação no PIBID Pedagogia-UEL, necessitando ser problematizadas. Segundo Mello (2007), “[...] o conhecimento teórico é a condição de liberdade do professor. [...]”. (p. 12). Desse modo, a autora ancora-se

sob o aporte teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural, que conforme a mesma salienta, é uma teoria que possibilita compreender o desenvolvimento humano, de forma abrangente, o que torna possível ao professor realizar escolhas que se voltam para a prática docente.

Mello (2007) afirma que é por meio da educação que os sujeitos irão se apropriar do legado histórico e cultural da humanidade, entretanto, o profissional que poderá contribuir para essa apropriação, é o professor. Para que isso ocorra, reitera-se a importância da intencionalidade ao planejar as ações que acontecerão durante as aulas com as crianças. “[...] o professor é o intelectual que deve intencionalmente projetar e recriar na escola as situações de vida e educação que possibilitem a internalização por cada criança das máximas qualidades humanas existentes na sociedade. [...]”. (MELLO, 2007, p. 12).

Ora, nesse sentido, pode-se compreender que situações como essa, mencionada pela respondente AB-12, demonstra que é preciso estudos que reforcem a importância de um ensino de qualidade para a efetividade de um trabalho pedagógico com crianças pequenas, com planejamento e ações que possuam intencionalidade, que possam realmente se concretizar na prática, pois como comenta Mello (2007), se: “[...] Anunciamos algo que não nos oferece elementos mediadores para concretizar, anunciamos intenções que sem ter as bases concretas para torna-las práticas não se concretizam. [...]”. (p. 13). Desse modo, o trabalho do professor com as crianças desde a sua tenra idade exige estudo por parte do professor, para um ensino que culmine para a aprendizagem e desenvolvimento do humano.

Mais uma vez os termos teoria e prática aparecem na questão quatro, enfatizando a importância desse elo, que envolve Universidade e escola, em um rico contexto permeado de aprendizagens significativas à formação docente. Para tanto, compreender que esses termos caminham separados, principalmente que se encontra no ditado: “Na teoria é uma coisa, na prática é outra!”, na “Teoria tudo é muito lindo!”, dentre outras mais, frases essas às vezes ditas por licenciandos de cursos de Pedagogia, ou até mesmo por professores regentes da Educação Infantil, desmerecem o verdadeiro significado da apropriação efetiva de uma teoria.

Sobre essa discussão, Vázquez (2007) aponta como um equívoco a menção desses termos como opostos dizendo: “[...] 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”. (p. 207), ou seja, a *práxis*. Mas o que vem a ser essa *práxis*? Conforme os estudos de Vázquez (2007), a filosofia da *práxis* de Karl Marx é compreendida como atividade concreta e transformadora do mundo, da própria realidade e não apenas como *práxis* teórica, mas como uma filosofia que considera a categoria da *práxis* como um processo teórico e prático. Mello (2007) também cita que somente com a apropriação real de uma teoria pode ser possível ao professor enfrentar a complexidade de problemas que podem surgir na prática educativa e reafirma que não existe prática sem teoria.

Conforme os discursos apresentados mediante as respostas da pergunta número cinco, pode-se mencionar que as interações sociais que se permeiam no interior das Instituições de Educação Infantil possuem peso significativo para a humanização dos envolvidos nesse processo, tanto as que envolvem a relação adulto/criança, quanto as que envolvem adulto/adulto. Rego (2014) comenta sobre a relevância das interações sociais condizentes ao pensamento de Vigotski que,

[...] inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto, como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura [...]. (p. 93).

Alguns respondentes, enfatizaram sentir uma certa “estranheza”, por assim dizer, por parte de alguns professores e funcionários de uma das Instituições de Educação Infantil em que o PIBID Pedagogia-UEL se instalara. Uma única respondente (AB-11), disse “[...] Claro que sempre tem um ou outro que não gostava ou achava que o bolsista estava lá para tapar buraco. Mas depois de um tempo ficou bem claro que nós estávamos lá para aprender a ser um docente”.

Essas respostas demonstram a importância de continuar a luta por uma formação inicial e continuada de qualidade para os professores da Educação Infantil, sendo preciso buscar cada vez mais maneiras de inserir a Universidade

dentro das Instituições infantis, o que também evidencia a relevância de estudos nessa área e de sujeitos que possam contribuir para um trabalho educativo com os pequenos e colaborando com o trabalho já realizado pelas escolas.

Programas de iniciação à docência como o PIBID devem ampliar o olhar dos que estão inseridos no contexto escolar, para o reconhecimento de que os alunos bolsistas e voluntários não são meros observadores ou auxiliares em práticas com os cuidados com as crianças, ou que estão nas dependências escolares somente para avaliar o trabalho dos professores, mas são sujeitos envolvidos no Programa que “chegam para somar”, para contribuir com um trabalho intencional que é possível se realizar com as crianças da Educação Infantil.

As respostas das questões seis e sete estão emaranhadas de expectativas, anseios, dúvidas, afirmações, interações e experiências recorrentes em meio as atividades desenvolvidas perante o PIBID Pedagogia-UEL. Mais uma vez, nos enunciados dos respondentes, encontram-se dizeres acerca da teoria e prática, enfatizando a relevância dessa articulação na formação inicial desses sujeitos. Nesse sentido, válido mencionar que para Lefebvre (1968), “[...] a essência do ser humano é social e a essência da sociedade é praxis: ato, ação, interação. [...]”. (p. 23).

Lefebvre (1968) argumenta que a noção de *práxis*, estabelece um vínculo direto entre o sensível (pois é o fundamento principal do ser), sendo o fundamento de todo o conhecimento, envolvendo a significação e a ação. Ao atuar no mundo, o homem o transforma e utiliza meios como instrumentos, linguagem, signos e isso se dá em um processo histórico. É pertinente lembrar que os seres humanos e os seres vivos fazem parte desse mundo sensível de interação contínua. O fato é que o homem necessita agir no mundo concreto para que surjam mudanças, aqui pode-se citar o exemplo da educação. Se faz necessário resistir aos entraves que enfraquecem e precarizam o trabalho do professor, a busca por conhecimento para se concretizar na realidade educacional precisa ser contínua, que se concretize de modo crítico e dialético. Nesse contexto de discussão, cabe citar o pensamento de Mello (2007):

Ora, se nós, professores e professoras, precisamos organizar intencionalmente o processo educativo [...], precisamos ter nossas intenções ancoradas em concepções que fundamentem e orientem. Essas concepções constituem

a teoria, e esta, sob a forma de concepções, propicia o estabelecimento de intenções que se concretizam como ações-que constituem práticas. (p. 12).

Observa-se que algumas respostas abrangem a importância do papel do professor Supervisor para os alunos bolsistas e voluntários do Programa, assim como a relevância de estudos com a adoção de um aporte teórico-metodológico que visa subsidiar as ações consolidadas mediante o Programa. As trocas de experiências, discussões do que acontece na realidade escolar, também aparecem fortemente nas falas dos sujeitos.

Conforme as respostas da questão número oito foi possível analisar as várias atividades desenvolvidas por meio do PIBID, consideradas de maneira geral, de suma importância para a formação inicial dos mesmos. A escrituração de artigos, planejamento de aula, escrituração de relatórios avaliativos, participação em Grupo de estudos, contato com as crianças, assim como a organização do espaço, foram pontos bem destacados.

Desse modo, pode-se observar que o Programa integrado ao subprojeto PIBID Pedagogia-UEL trouxe inúmeras formas de viabilizar o contato dos alunos bolsistas com a realidade escolar, articulando às atividades acadêmicas da Universidade, em um movimento de trocas e compartilhamento, enriquecendo assim a trajetória da formação inicial desses participantes, além de fazer com que seja possível o atuar no exercício da docência da Educação Infantil sob a supervisão de um professor que acompanha e o orienta os licenciandos em todas as atividades que se desenvolvem no interior da instituição escolar. Nesse sentido, concorda-se com o pensamento de Bakhtin que enfatiza a importância do diálogo na vida do homem:

[...] a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 2011, p. 348)

As respondentes AB-12, AB-13 e AB-14, relataram em suas respostas atividades desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil, enfatizando a presença da professora Supervisora durante esses momentos, auxiliando-se e orientando-as no trabalho pedagógico com os pequenos, o que evidencia a importância do outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

De acordo com as falas analisadas na questão nove, (salienta-se que apenas a respondente AB-7 não respondeu), as respondentes afirmaram que o Programa PIBID cumpre com sua proposta de iniciação à docência. A AV-16, relatando que “No edital de 2017 penso que não foi cumprido o objetivo do Programa [...]”. Cabe destacar mediante esse trecho, que a mesma se referia ao PIBID Pedagogia-UEL da modalidade EJA, conforme ela já havia mencionado em outra questão, ter participado antes de iniciar o Programa referente ao edital 2018, que se direcionava a Educação Infantil. Portanto, a organização do Programa PIBID, aparece diante as respostas dos alunos bolsistas, de forma implícita ou explícita, como um dos fatores de relevância para a execução e cumprimento dos objetivos do Programa.

Assim sendo, a interação existente entre os integrantes do PIBID como um todo, é muito importante para que o Programa se consolide atingindo os objetivos propostos, com grupos de estudos, reuniões e trocas de experiências que possibilitam enriquecer o trabalho desenvolvido nas escolas, contribuindo com a formação inicial, assim como, a formação continuada dos sujeitos envolvidos no mesmo. As “[...] palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2011, p. 295). Sendo assim, a presença do outro, o enunciado, as trocas verbais com outros pares, favorece a transformação dos seres humanos em meio ao contexto social.

Nessa assertiva, considerando as respostas da questão dez e demais enunciados dos sujeitos da pesquisa nas perguntas anteriores, apesar de algumas situações como: atuar no Programa como aluno voluntário, as constantes ameaças governamentais quanto ao corte de bolsas e ao término do PIBID e dentre outras, pôde-se analisar que por meio das interações sociais ocorridas mediante o PIBID, as aprendizagens ocorridas perante do mesmo foram significativas para o processo formativo dos licenciandos do curso de Pedagogia da UEL.

Dando continuidade à análise da coleta de dados, abaixo serão apresentadas as respostas da entrevista semiestruturada que ocorreu com três professoras

Supervisoras participantes do Programa na etapa da Educação Infantil. As mesmas estão identificadas como: PS¹⁰-1, PS-2 e PS-3. Destaca-se que as duas primeiras respondentes já atuaram no PIBID e a terceira é atuante do mesmo.

As três perguntas iniciais da entrevista tinham como objetivo identificar o que as professoras Supervisoras do PIBID conheciam acerca do Programa, antes de seu início nas instituições escolares e no decorrer do mesmo no interior das escolas. Percebe-se que inicialmente as participantes não conheciam o PIBID, mas passam a conhecê-lo durante a sua execução.

Outro ponto a se destacar que mesmo que seja necessária e de suma importância a leitura do Subprojeto, observando suas especificidades, fins e objetivos, e para receber os alunos bolsistas e voluntários do Programa, a PS-3, disse não ter lido a proposta do mesmo antes da atuação dos estudantes do PIBID no interior da escola.

Nesse sentido, é válido salientar que o conhecimento das especificidades do PIBID deve ocorrer por todos que farão parte do mesmo e por todos os que fazem parte da instituição de ensino em que o Programa se insere, evitando assim suposições errôneas sobre o papel desses estudantes como: observadores ou auxiliares de sala, compreendendo assim a real finalidade do PIBID, a iniciação à docência.

Nas questões quatro e cinco, foi possível perceber a predominância de algumas atividades citadas pelas professoras que os alunos do PIBID desenvolvem na escola: observação e planejamento. Quanto à pergunta quatro: “Você considera que o Programa cumpre com sua proposta na sua sala de aula com a presença do bolsista? Por quê?”, as respostas foram unânimes com o sim. Entretanto na questão cinco: “Em seu ponto de vista qual a função do bolsista na sala de aula?”, analisa-se a fragilidade da resposta da respondente PS-3, que disse: “Auxiliar a professora no que é necessário, auxiliar as crianças, também no que é necessário”.

Ressalta-se que o PIBID tem como objetivo principal o exercício da docência e não apenas o auxílio e observação. Por mais que a respondente PS-3, tenha respondido na questão número dois que atualmente ela conhece o Programa, salienta-se a necessidade de mais leituras sobre o funcionamento

¹⁰ Professor Supervisor.

do mesmo, para que realmente o Programa alcance os objetivos previstos, com ações previstas por meio de seus editais, articulando a teoria e prática. Nas respostas dos entrevistados, o PIBID cumpre com sua proposta com a atuação dos bolsistas/voluntários.

Na questão número seis, as respondentes indicaram de maneira geral que o PIBID se diferencia do estágio curricular obrigatório, enfocando como ponto principal o tempo de atuação no interior da Instituição escolar. Vale destacar a resposta dada pela participante PS-2: “[...] as bolsistas estão ali toda semana e pelo menos quando eu estava, elas iam especificamente comigo, então elas me acompanhavam, então essa continuidade eu acho que era mais importante [...]”.

Percebe-se que no Subprojeto PIBID Pedagogia- UEL, no atendimento às crianças da Educação Infantil, os alunos bolsistas e voluntários do Programa, acompanhavam diretamente o mesmo professor durante o seu tempo de atuação na escola, retornando sempre a mesma turma atendida, possibilitando assim uma continuidade do trabalho realizado com os pequenos.

Nesse contexto de discussão, concorda-se que o formato do Programa PIBID difere-se do Estágio Curricular Obrigatório, mas enfatiza-se que mesmo ambos possuindo objetivos específicos, tanto um como o outro são importantes para a formação inicial dos licenciandos.

Na questão sete, as respondentes relataram de maneira unânime que solicitam a participação dos alunos do PIBID em atividades pedagógicas que se desenvolvem em sala de aula, ressaltando a grosso modo a atuação ativa desses estudantes, desde a organização até a execução de práticas educativas, e o contato direto com as crianças, não se limitando somente a observação a campo.

Sobre a descrição do papel do professor, as respostas referentes à questão oito foram diversas, mas voltaram-se ao processo de ensino e de aprendizagem. A entrevistada PS-1, colocou em meio a sua fala o professor como “mediador” para o alcance da sistematização do conhecimento. Já a respondente PS-2, analisou a função de ser professor atrelada a sua atuação como Supervisora do Programa, discorrendo acerca do seu posicionamento com os alunos do PIBID: “[...] acompanhar, ensinar, qual era nossa realidade, como que elas poderiam agir e orientar o que elas tinham que fazer também, de acordo com a proposta do PIBID”. A professora PS-3 respondeu que o papel do professor se refere à aprendizagem das

crianças, mas no decorrer de sua resposta, utilizou-se de dizeres que perpetuam na sociedade vigente, enfatizando as facetas desse profissional mediante as situações presentes na escola: “[...] mas ele também atua às vezes como psicólogo, como pai, como mãe, então ele é fundamental”. Em vista disso, se torna válido mencionar o que comenta Alvarenga (2012), a respeito dessa situação precária em que vive o professor, especificamente como abordado nessa pesquisa, o da Educação Infantil:

[...] analisar os professores da educação infantil hoje implica compreender e contextualizar nossas políticas educacionais, incluindo a influência dos organismos internacionais que as financiam e desqualificam o trabalho docente.

Diante desse contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas, faz-se necessários estudos que busquem compreender a importância das políticas públicas educacionais na realidade educacional de nosso país. (ALVARENGA, 2012, p. 151).

Reitera-se conforme assevera Alvarenga (2012) que a identidade do professor na contemporaneidade está ameaçada e assim “[...] as exigências profissionais não vêm acompanhadas de condições de trabalho satisfatórias [...]”. (p. 154), precarizando assim o trabalho desse profissional, sendo ele acusado pelos problemas educacionais que se perpetuam no interior das escolas e sendo constantemente avaliado pelo seu desempenho.

Entretanto, a arma desse profissional é o estudo. As respostas dos professores demonstram a responsabilidade de ser Supervisor desses licenciandos, sendo fundamental o conhecimento desse profissional sobre a proposta do Programa ao assumir um compromisso com a iniciação à docência desses sujeitos e principalmente, não se esquecendo de que a sua principal função é o ensino sistematizado, por mais que as pressões e as demandas advindas da sociedade e do atual cenário político tentem mostrar o contrário, distorcendo a imagem e o papel desse profissional.

Em relação à questão nove, sobre os que os alunos do PIBID aprendem, as repostas caminham ao rumo da docência, do conhecimento da realidade escolar, a diversidade existente no interior da escola, da compreensão da rotina da Educação Infantil, do planejamento com intencionalidade, do contato com as crianças, das situações que não estão previstas no planejamento e que são necessárias decisões

pertinentes na busca de soluções, com intervenções educativas que caminhem para a resolução. Como disse a entrevistada PS-2, é o conhecimento da própria realidade.

De acordo com a análise das respostas das entrevistas realizadas e especialmente a da questão dez, averigua-se que o PIBID Pedagogia-UEL cumpre com o quesito da formação continuada dos professores. A relação existente entre Universidade e escola se mostra confirmada mediante as falas desses sujeitos, envolvendo as várias formas que convergem a própria práxis do professor: grupo de estudos, participação em Congressos e Eventos da área da Educação e o contato com a realidade escolar. Essa troca que engloba a teoria e prática beneficia o processo de ensino e aprendizagem de quem ensina e de quem quer aprender a ensinar, além de propiciar práticas educativas enriquecedoras que culminem ao desenvolvimento integral das crianças atendidas.

Como pontua Alvarenga (2012), em meio ao empasse a respeito da desprofissionalização dos professores, com aspectos que acentuam para isso como a desvalorização salarial, reformas educacionais, mudanças sociais significativas que modificam o trabalho docente, jornada de trabalho excessiva, condições materiais precárias, desvalorização salarial, entende-se que o PIBID como um todo, sendo executado com seriedade pelos seus participantes, coordenado, supervisionado e realizado com responsabilidade, incentivando o exercício da iniciação à docência e da continuidade dela, pode vir a ser um diferencial em meio a essa luta pelo reconhecimento social da profissão docente e dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil continua sendo assunto de discussão no campo educacional brasileiro, na busca constante por processos formativos que possibilitem a concretização de um trabalho educativo em prol do desenvolvimento infantil. Nesse ponto de vista, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pode ser inserido nas discussões envolvendo a temática enunciada, sendo um Programa que alia a teoria e a prática (práxis) em consonância tanto com a formação inicial, quanto com a formação continuada de professores, além de adentrar no universo integrador entre Universidade-Escola, abrangendo a Educação Básica, em especial nessa obra, destaca-se a Educação Infantil.

O problema dessa pesquisa consistiu em saber quais as implicações teórico-metodológicas do Programa PIBID frente às políticas públicas educacionais brasileira para a formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia-UEL, bem como para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil? Com a pesquisa realizada tanto teórica quanto por meio dos procedimentos metodológicos que possibilitaram levantar a percepção dos envolvidos quanto ao objeto em questão, com os instrumentos como os questionários e entrevistas foi possível averiguar por meio de estudos envolvendo tal problema, que o PIBID traz contribuições significativas ao processo formativo, tanto no âmbito inicial quanto ao que diz respeito à formação continuada. Entretanto, a organização do Programa e as ações dos participantes do mesmo, necessitam ser sistematizadas para que o PIBID se realize de forma efetiva e cumpra a sua finalidade que é o exercício à docência.

O objetivo principal da presente obra foi investigar o impacto do PIBID na formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEL e na formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil. A fim de atingir o objetivo proposto, foi realizado levantamento bibliográfico que possibilitou um maior aprofundamento dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, além de instigar o estudo sobre contribuições do aporte teórico bakhtiniano, oportunizando um olhar crítico-dialético para a referida temática investigada nesse estudo. Para o tema desta obra, tais abor-

dagens teóricas também se apresentaram imprescindíveis, pois a relação entre Universidade-Escola, são primordiais para novas apropriações da docência na Educação Infantil.

Em relação aos objetivos específicos que foram propostos inicialmente, avalia-se que os mesmos foram atingidos considerando que buscou-se apresentar os fundamentos teórico-metodológicos do método de análise que fundamentaria a presente pesquisa. A análise em relação à formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil no Brasil traçando estudos também em documentos oficiais das políticas públicas educacionais, assim como estudos dessa temática diante da sociedade vigente, também ocorreu.

Dentro dessa investigação foi realizado o estado da arte na busca de trabalhos do PIBID Pedagogia-UEL entre os anos de 2013 a 2018, repensando as ações do Programa e se as mesmas contribuíram para a práxis do trabalho pedagógico e para o processo de humanização do professor em meio aos enfrentamentos existentes para a sua formação (humana) na totalidade.

Em relação à coleta e análise dos dados, constata-se por meio dos relatos de experiência, respostas dos questionários e das narrativas das entrevistas semiestruturadas, a relevância do PIBID para a formação inicial e continuada de professores. Por esse ângulo de discussão, entende-se que foi de extrema importância ouvir o discurso dos respondentes dos questionários aplicados e dos entrevistados, em vista de que por meio de suas respostas foi possível colher um emaranhado de riquezas históricas e sociais valiosas para esse estudo, que envolve a formação de professores da primeira etapa da Educação Infantil, subsidiado por um Programa de formação docente, sendo este de extrema relevância e que pode ter um fim, devido a medidas da atual governança política do Brasil, com as reformas educacionais, como o corte de bolsas de estudos e do Programas dentro das Universidades públicas.

Os resultados evidenciaram que o PIBID Pedagogia- UEL é um Programa de formação docente de extrema importância para a formação inicial e continuada de professores, especialmente os da primeira etapa da Educação Básica, sendo esta a que foi contemplada nessa obra. Entretanto, quanto a fragilidade do Programa pode-se citar a oferta de bolsas de estudos que foi reduzida consideravelmente, as verbas destinadas para a manutenção da orga-

nização e participação em eventos são insuficientes e a oferta do PIBID nas Universidades atinge um número mínimo de licenciandos, pois são medidas que vem dos órgãos competentes, das políticas públicas educacionais, cabendo às Universidades segui-las.

Nesse sentido, torna-se relevante mencionar que o Programa em questão, apesar de passar por situações indesejadas em meio a atual conjuntura política, é um forte aliado ao trabalho educativo em busca da plena humanização dos indivíduos, podendo ser objeto de futuras pesquisas, com fundamentação sobre a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação de professores, sendo uma das formas de resistência às medidas tomadas pelas políticas públicas, que a cada ato, precariza cada vez mais o trabalho do professor, corrompendo a sua identidade, culminando para a sua desvalorização profissional e prejudicando a busca por uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Vanessa Cristina. A carreira das professoras de educação infantil: indícios de precarização e intensificação do trabalho docente. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar**: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 151-173.
- ALVES, Roberlúcia Rodrigues. **Professores iniciantes egressos do PIBID em ação**: aproximações à sua prática profissional. 2017.136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.
- _____. Neoliberalismo e a Formação de Professores para a Educação Infantil no Brasil: uma análise preliminar. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 24-38.
- ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de. **Projeto: Floresta encantadora**. 2017. In paper.
- _____. OLIVEIRA, Fernanda Aparecida de. **Projeto: Se as histórias eu não ler, os livros vão desaparecer**. 2016. In paper.
- _____. SOUZA, Ilza Mara S. **Projeto: Medo! Quem não tem?** 2015. In paper.
- ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de; **Projeto: Sistema Solar**. 2017a. In paper.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra, 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARROS, Marta Silene Ferreira; NASCIMENTO, Francielle Pereira. A relação teoria e prática no curso de Pedagogia: um olhar para a formação de professores da Educação Infantil- UEL. In: MÉLLO, Diene Eire de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires (orgs.). **Educação Superior**: cenários e perspectivas. Londrina: UEL, 2016.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. _____ (org.). 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec>>

gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, 13.12.2005. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 17 fev. 2019.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Proinfância**: Projeto tipo B. <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquiteticos-para-construcao/item/4816-tipo-b>. Acesso em: 03 de ago. de 2019.

_____. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF. 31 jul. 2012. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 16 ago. 2018.

BUENO, Silveira. **Dicionário Silveira Bueno**: com a nova reforma ortográfica da língua portuguesa. São Paulo: Didática Paulista, 2009.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 07 set. 2018.

_____. Pibid-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID chamada pública para apresentação de propostas edital nº 7/2018**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

CHAVES, Marta. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandei Pinto da. (Orgs.). Educação e Desenvolvimento Humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, Jundiaí. 2014 p. 119-139.

DUARTE, Newton. “A Anatomia do Homem é a Chave da Anatomia do Macaco”: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios dialéticos em filosofia da educação. I. ed. Campinas: Autores associados, 2008, p. 39-83.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin:** Psicologia e Educação: um intertexto. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 57-70, 2008.

_____. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. As políticas de formação inicial de professores. In: _____. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011, p. 89-136.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

HADDAD, Cristhyane Ramos.; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Pedagogia histórico-crítica e Psicologia Histórico-Cultural: as interferências para a formação e o trabalho de professores. In: ORSO, Paulino José. [et al], (org.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 75- 85.

JAKOBSON, Roman. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail; V. N. VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico

na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002. p. 09-10.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto alegre: Mediação, 2010.

LEANDRO, Emily Francisco. et.al. A importância do brincar na Educação Infantil: a experiência do PIBID - Pedagogia/UEL na Brinquedoteca. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO SIRSSE E VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2017, Curitiba. EDUCERE III Congresso Nacional de Educação: **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017, p. 20489-20498.

LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx**. Trad. Carlos Roberto Dias Alves. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

LEITE, Luana Carolina Cruz. et.al. O jogo de papéis como atividade principal do desenvolvimento psíquico das crianças: Ações no contexto da brinquedoteca na educação infantil. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO SIRSSE E VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2017, Curitiba. EDUCERE III Congresso Nacional de Educação: **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017, p. 22378- 22389.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Ed. Horizonte Universitário, 1978. p. 259-284.

LIMA, Graziela Escandiel de. Docência na Educação Infantil e o PIBID: Olhares para o trabalho pedagógico no cotidiano. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO SIRSSE E VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2017, Curitiba. EDUCERE III Congresso Nacional de Educação: **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017, p. 9963-9977.

LINARDI, Fred. O que significa o sufixo “grado” no nome de cidades russas? **Super interessante**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-significa-o-sufixo-grado-no-nome-de-cidades-russas/11 ago 2010>. Acesso em: 16 set 2019.

LONDRINA, Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica**. Centro Municipal de Educação Infantil Professora Laura Vergínia de Carvalho Ribeiro. 2014.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica**. Centro Municipal de Educação Infantil Professora Laura Vergínia de Carvalho Ribeiro. 2016.

LURIA, Alexander Romanovich. A construção da Mente. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: _____. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011., p. 05-34.

_____. MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPED, 2007.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: _____.; DUARTE, Newton. (Orgs.). Apoio técnico: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

_____. ABRANTES, Angelo Antonio.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Apresentação. In: _____.(Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 1-9.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano. In: _____., ABRANTES, Angelo Antonio.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 13-34.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: I- Feuerbach**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. Trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. In: _____. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni. (et al).2ª ed. São Paulo. Abril Cultural, 1978. (Coleção os pensadores), p. 101-123.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (orgs.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007.

_____. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Marília: Cultura acadêmica, 2009, p. 365-376.

MÉSZÁROS, Istevan. A educação para além do capital. In: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo; Boitempo, 2007, p. 195- 223.

PARANÁ. **Colégio de aplicação pedagógica da UEL professor José Aloísio Aragão, educação infantil, ensino fundamental, médio e profissional**. Londrina-Pr. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/aplicacao/pages/arquivos/Projeto_Politico_Pedagogico.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Entre a Pré-Escola obrigatória e Creche opcional: Reflexões sobre o direito da criança à educação de qualidade. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3. p. 766-779, jul/set. 2018.

PASQUALINI, Juliana; EIDT, Nadia Mara. A educação como produção da humanidade na criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (Orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRIETO, Juan Manuel Castro; TRAPRIELLO, Rafael. Solovki, o arquipélago russo que foi a mãe do Gulag soviético. **El País**: el país semanal. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/album/1557852753_398383.html#foto_gal_119. maio 2019. Acesso em: 13 de set. de 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Intervenções educativas por meio da literatura infantil: experiências de formação docente com projeto de extensão e PIBID. In: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, 2015, Curitiba - Paraná. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p.10305-10315.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In: MIRANDA, E. y PACIULLI BRYAN, N.; (Editores). **(Re)pensar la educación pública**: aportes desde Argentina y Brasil, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p. 121-150.

SANTOS, Nayara Francisco. et.al. Curso de Pedagogia: Contribuições do PIBID e do Estágio Curricular Obrigatório para a formação do Pedagogo. In: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, 2015, Curitiba - Paraná. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 29824-29832.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40. p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. O conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. p.77-101. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-101.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Considerações sobre a formação e atuação de professores na perspectiva histórico-cultural. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandei Pinto da. (Orgs.). Educação e Desenvolvimento Humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 101-117.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. 1ª ed. Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 01-09.

SILVA, Amanda Corrêa da. et.al. Projeto Brinquedoteca na Educação Infantil: Práticas vivenciadas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO SIRSSSE E VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2017, Curitiba. EDUCERE III Congresso Nacional de Educação: **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 22030- 22039.

SILVA, Vandei Pinto da. Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador? In: In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. (Orgs.). Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 83-96.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 45-78, jul. 2000.

TEIXEIRA, Lucas André. AGUDO, Marcela de Moraes. O método pedagógico da pedagogia histórico-crítica: desafios e possibilidades. In: MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva. (Orgs). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru, São Paulo, 2016, p. 147-175.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 35-61.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Biblioteca Digital**. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/results.php?words=PIBID+PEDAGOGIA>. Acesso em: 09 set. 2018.

_____. **Editais Prograd nº. 091/2018**. Disponível em http://www.uel.br/prograd/documentos/editais/2018/edital_91_18.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.

_____. **Editais Prograd nº. 092/2018**. Disponível em http://www.uel.br/prograd/documentos/editais/2018/edital_92_18.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018a.

_____. **Prograd. PIBID**. Disponível em http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/pibid_uel.html. Acesso em: 14 set. 2018b.

_____. **Sistema de Bibliotecas da UEL**. Disponível em: http://virtua.uel.br:8080/search/query?term_1=PIBID&theme=uel. Acesso em: 09 set. 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1ª ed. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VICTOR, Patrícia Grandizoli. et.al. Projeto Hora do Recreio: Uma experiência de formação docente no PIBID. In: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, 2015, Curitiba - Paraná. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p.7143-7152.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: _____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, p. 73-92.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Marina da Pena Villalobos. 15ª ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In: _____ **Teoria e método em psicologia**. Trad. Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-417.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail; V. N. VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002. p.11-19.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. “Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000100031&clang=pt. Acesso em: 13 set. 2018.

SOBRE AS AUTORAS



VIVIANE APARECIDA BERNARDES DE ARRUDA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina-UEL (2021), Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina-UEL (2019). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Catuaí (2012) e em Educação Especial: Atendimento às necessidades especiais pela Faculdade Iguazu/ ISFACES (2014). Possui graduação em Pedagogia-Faculdade Catuaí (2010). Atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Londrina e professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Cambé. Atuou como professora preceptora no Programa Institucional de Residência Pedagógica-Pedagogia da UEL de 2020-2021. Atuou como Supervisora no Programa PIBID Pedagogia-UEL de 2015-2018 e 2018-2019. Participa do Grupo de Pesquisa FOCO- Formação, Práxis e emancipação na Educação Escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, Aprendizagem e no Desenvolvimento Humano. Integrante do Projeto de Pesquisa O Social e o Cultural na Formação e Práxis educativa: Implicações da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico- Crítica no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano na Educação Escolar. (Universidade Estadual de Londrina-UEL).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4348-9160>

CV: <http://lattes.cnpq.br/8983731694631705>



MARTA SILENE FERREIRA BARROS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (1991); Bacharel em Psicologia pela Faculdade Ingá - UNINGÁ (2008); Especialista em “O Pensamento Educacional no Brasil” pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (1995). Especialização em Terapia de Casal e Família (2012). Mestrado em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (1998). Doutorado em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Prática Escolares pela Universidade de São Paulo - USP (2004). Doutorado Sandwich em Sociologie de L'éducation pela Université Charles-de-Gaulle em Lille - França (2002-2003). Pós-Doutorado em Educação pela UNESP de Marília - SP (2016). Atualmente é professora Associada C- TIDE do Departamento de Educação - Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Coordena o projeto de Pesquisa: O Social e o Cultural na Formação e Práxis educativa: Implicações da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano na Educação Escolar. É Líder do Grupo de Pesquisa vinculado ao Cnpq: FOCO- Formação, Práxis e emancipação na Educação Escolar: Implicações da Teoria Histórico Cultural no ensino, Aprendizagem e no Desenvolvimento Humano.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1924-8490>

CV: <http://lattes.cnpq.br/3400612251090722>

ÍNDICE REMISSIVO

A

análise do discurso 6, 15-16, 85, 88, 91-92, 117

aprendizagem 7, 12, 14, 17-18, 22, 27, 30-31, 34-35, 39-41, 48-50, 57, 59, 63, 65, 68-69, 73, 76, 86, 102, 109, 115, 117, 120-121, 125, 127, 129, 139, 141-143

B

bakhtin 6, 15, 85, 88-97, 117-120, 124-125, 133, 135, 141

brincadeiras 50, 73-74, 108, 110, 112

C

cei 10-11, 99-101, 104-107, 114-115, 117

cmei 9, 11, 73, 99, 101-103, 108, 110-111, 113, 116-117

conceitos científicos 18, 32

creche 43-45, 47, 50, 102, 109, 138

criança 24-28, 31-35, 42-43, 46-50, 73, 103, 108-109, 114-115, 121-122, 138

crítico-dialética 5, 12, 16, 36, 42, 55, 62, 73, 85-86, 95

cultura 25, 27, 31, 34, 36, 39-41, 49, 53, 58-59, 74, 77, 83, 89-90, 112, 122, 136-139

cultura elaborada 31, 58, 74

D

desenvolvimento 5, 7, 11, 14, 16-21, 24-28, 30-43, 47-50, 55, 57, 59, 64, 69, 73-74, 79-80, 83, 86, 102-103, 105, 115, 120-122, 125, 129-130, 134-143

desenvolvimento atual 32-33

desenvolvimento real 32

dialética 19-21, 29-30, 36, 86, 88, 91, 95, 97, 135-136

E

educação 2, 5-7, 11-12, 14-23, 27-28, 32-35, 37-39, 41-64, 66, 68-71, 73-77, 79-86, 98-99, 101-109, 112-114, 117-140, 142-143

educação básica 12, 15, 22, 42-43, 46-49, 58, 61-64, 66, 69-71, 73-74, 76-77, 79-82, 106, 114, 117, 130-131, 134

educação infantil 5-7, 11-12, 14-17, 22, 27, 32-33, 41-42, 44-51, 54, 61-63, 66, 68-71, 73-76, 80, 82, 84-86, 99, 101-109, 112-114, 117-128, 130-131, 133-134, 136-139, 142

ensino 7, 12, 14, 17-19, 21-23, 28, 30-32, 34-36, 38-43, 47-48, 50-54, 56-59, 61-68, 71, 73-77, 79, 83-85, 89, 98-99, 101-104, 106-108, 110, 113-115, 117, 120-121, 126-129, 137-138, 140, 142-143

escola 17, 21, 27, 31-32, 34-35, 37-38, 40, 42, 45, 52, 58-59, 62, 64, 75-77, 82-84, 92, 105, 121, 126-129

F

foco 7, 14, 17, 31, 54, 73, 76, 82, 85-86, 99-100, 114

formação continuada 13, 15, 50, 78, 82, 125, 129-130, 135

formação de professores 5, 11-12, 14, 17-18, 24, 36, 42, 44, 51-55, 57-62, 64-67, 69-71, 74-77, 80-81, 84, 118-119, 131-135, 137-140

formação inicial 6, 12-17, 22, 40, 50, 55, 58-59, 61-63, 66-67, 70, 75-76,

80-83, 85-86, 107, 117, 120, 122-125, 127, 130-131, 135

funções psicológicas superiores 26

funções psíquicas superiores

26-27, 39, 140

H

histórico 12, 16, 18, 20-21, 23, 25-27, 29, 31, 36-38, 43, 48, 54-55, 73, 82, 86-87, 90-91, 96-97, 105, 119, 121, 123, 137-138, 141, 143

humanização 6, 15, 17, 28, 31-32, 34-35, 42, 49, 55, 57-58, 60-61, 65, 73, 80, 82-84, 122, 131-132, 139

I

instituição de educação infantil 112

instrução 33-34, 43, 51, 80

J

jogos 74, 76, 110, 112

L

karl marx 19, 24, 58, 91, 122

leontiev 18, 21, 23, 25, 31, 69, 136, 141

luria 18, 22-25, 137, 141

M

materialismo histórico-dialético 16-18, 20, 85, 87-88

mediação 5, 18, 20, 28, 30-32, 40, 84, 136, 138-139

método 5-6, 13, 15, 17-19, 39-40, 85-89, 91, 131, 133, 135, 140-141

metodologia 6, 85, 87-88, 91, 97, 137

O

obutchenie 34-35

P

pedagogia 5-7, 9-10, 12, 14-18, 20-21, 23, 28, 36-42, 52-54, 60-61, 65-76, 82-83, 85-86, 104-105, 114,

118-119, 121, 125, 130, 133, 135-137, 139-140, 142-143

pedagogia histórico-crítica 5-6, 12, 15-16, 18, 20-21, 28, 36-37, 39-41, 83, 85-86, 105, 114, 130, 135, 137, 139-140

pibid 5-7, 9-12, 14-17, 39, 60-77, 79-82, 84-86, 98-104, 107-120, 122-136, 138-142

práxis 7, 14-15, 40, 58, 60, 65, 82, 84, 87, 120, 122-123, 129-131, 139-140, 142-143

pré-escola 47, 50, 102, 104, 108-109, 112-113, 138

professores 2, 5-7, 11-12, 14-18, 20, 22-24, 30-31, 33, 36, 40-42, 44-45, 48-67, 69-71, 74-78, 80-86, 99, 103, 105, 107, 113, 117-123, 128-135, 137-140

psíquico 27, 39, 115, 136-137, 140

psiquismo 19-20, 26-28, 38, 136

S

saviani 18, 22, 29-30, 36-40, 51-54, 86, 105, 139

sistematização 29, 38-39, 87, 112, 127

social 17, 20-22, 25-27, 32-33, 37-40, 45, 47-48, 51, 54, 56-59, 65, 73, 80, 82, 86, 91-92, 95-97, 105, 114, 118-120, 122-123, 125, 129, 139, 142-143

sociedade 5, 17, 19-21, 25, 29, 36-38, 40, 42, 45-46, 49, 51, 55-58, 60, 80, 82, 84, 87, 90, 121, 123, 128, 131, 135, 139-140

subprojeto PIBID Pedagogia-UEL 6, 14, 75, 85, 101, 107, 124

T

teoria e prática 14, 55, 58, 63,
65, 81-83, 117, 119-121, 123,
127, 129, 133

teoria histórico-cultural 5-7, 12,
14-16, 18, 20, 22-23, 28, 30-32, 34,
39, 41, 59, 69, 73, 85, 103, 107, 121,
130, 139, 142

trabalho educativo 22, 28, 30, 35-36,
57, 59-60, 83, 103, 123, 130, 132

U

UEL 7, 9, 11-12, 14-15, 17, 60, 65,
71, 74-79, 105-107, 125, 127, 130-
131, 133, 136, 138, 140, 142-143

universidade 7, 11-12, 14-15, 17,
23, 61-64, 68-69, 71, 73-75, 77-80,
82, 84, 89-90, 98-99, 105-107,
113, 117, 120-122, 124, 129, 133,
140, 142-143

V

Vigotski 8, 16, 18-20, 22-27, 31-34,
122, 135, 138-140

Vigotskii 16, 18, 34-35, 141

Vygotsky 16, 18-19, 24, 26,
135, 138, 141

Z

zona de desenvolvimento próximo
ou iminente 5, 32-33

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br