

Formação Continuada do Professor Para a Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural

Suely Amaral Mello

Como citar: MELLO, Suely Amaral. Formação Continuada do Professor Para a Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural. *In:* FAVINHA, Maria Aparecida Zambom (org.). **Formação de professoras e professores da educação infantil:** bases científicas, contextos, desafios e possibilidades. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.61-77. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-558-2.p61-77>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 3

Formação Continuada do Professor Para a Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural

Suely Amaral Mello

Entendo que discutir essa temática é especialmente relevante hoje frente a duas situações que vivemos: a urgência de uma educação de qualidade, que abra portas para o sonho de muitos de nós, expresso pela fala de Darcy Ribeiro quando sonhava criar uma nação de muitas humanidades no que ele dizia ser a província mais bonita da terra. Por outro lado, é urgente fazer frente a uma formação inicial aligeirada de todos nós, professores e professoras, e não só para a educação infantil. Para isso, desafiemo-nos a construir uma educação continuada capaz de mobilizar professoras e professores para a necessária atualização docente – condição para a sonhada qualidade na educação.

Para essa discussão – e, assessorando hoje a Rede Municipal de Educação Infantil da Cidade de São Paulo, que suspeito ser a maior rede de educação infantil do mundo –, confesso que trago mais inquietações do que respostas. Porém, quero compartilhá-las com você, leitor e leitora. E para fazermos essa reflexão em conjunto, trago primeiro alguns pressupostos e algumas diretrizes da Teoria Histórico-Cultural para identificar nosso papel como professora ou professor no processo de desenvolvimento humano na infância. Em seguida, busco traçar, rapidamente e à luz da Teoria Histórico-Cultural, um quadro da nossa formação inicial como professores e professoras atuando com as nossas faltas devidas a uma intenção do Estado brasileiro de esvaziamento da profissão docente. Finalmente, quero refletir um pouco, mais que sobre formação continuada, sobre a formação em serviço – que é um momento fundamental também da formação do profissional da educação e que se dá

nos momentos de estudo, de atuação da coordenadora ou do coordenador pedagógico quando acompanha nosso trabalho como uma parceira ou parceiro mais experiente.

Hoje percebemos que a formação inicial é apenas o início de um processo de aprendizagem do ser professor, não só porque temos uma quantidade de conhecimentos sendo produzidos todos os dias pelas pesquisas que contemplam a educação da infância, mas também porque essa é uma ciência nova e temos ainda um longo caminho a seguir. De fato, a educação continuada e em serviço não vai acabar nunca: vamos sempre aprender, seja com nossa própria prática, seja com a prática do outro. Assim, a formação é processo que se autoalimenta: aprendemos com o outro, objetivamos o que aprendemos em nossa prática, aprendemos com nossa prática e nos objetivamos em prática de melhor qualidade, e trocamos com o outro o que apreendemos e, ao trocar com o outro, revisitamos e melhor compreendemos nossas práticas.

Então, começando pelo primeiro ponto, considerando que a criança aprende e se desenvolve não por meio da atividade do outro, mas por meio da sua própria atividade: pelo modo como vive, o que vive, o que faz, o que ela projeta, o que ela idealiza e realiza, o que pensa, pelas iniciativas que toma, pelo que avalia enquanto age, em outras palavras, sendo um sujeito que explora, que experimenta, que tateia e, como ouvi de uma professora portuguesa, “não fazendo trabalhinhos, mas fazendo coisas”. Considerando essa condição do processo de aprender da criança e a conseqüente formação das funções psíquicas superiores que constituem a inteligência e a personalidade humana, entendo que nosso papel como professora ou professor não é decidir por nós mesmos o que a criança precisa, não é resolver ou pensar por ela, nem mandar fazer o que achamos adequado que as crianças façam. Nosso papel é organizar situações - ambientes investigativos - para que a criança possa ser sujeito dos seus tateios, da sua vontade, uma vez que a criança aprende quando está integralmente envolvida na ação: com o corpo, a mente e as emoções, e isso acontece quando ela escolhe, decide ou participa da decisão sobre o que fazer, como fazer, com quem fazer.

Sendo assim, o grande desafio que se coloca para as crianças desde o nascimento é aprender os modos de viver, de conviver com as pessoas, os modos de uso dos objetos - do lápis ao computador, da colher às obras de

arte -, entender as relações, os costumes, a língua que as pessoas falam ao seu redor, a maneira de ser e de se relacionar, tudo o que os seres humanos vieram inventando ao longo da história: a cultura. E nesse processo, lembremos todos, a criança vai se apropriando das qualidades humanas que, vale destacar, já sabemos que não são herdadas geneticamente, mas aprendidas na vida. A criança nasce e, aos poucos, vai se deparando com a cultura que a rodeia e aprendendo a usá-la e, com isso, vai reproduzindo para si as qualidades humanas. Então nosso papel como professora e professor é justamente organizar contextos em que esses objetos materiais e não materiais da cultura estejam presentes para provocar a agência das crianças desde bebês. Por isso, tem-se defendido que falemos com os bebês para que eles aprendam a falar, aprendam a atribuir sentido ao que vão vivendo.

Como afirma Vygotsky, pela lei genética geral do desenvolvimento, planejamos com as crianças maiores o que faremos no dia para que elas aprendam a planejar, criamos situações que exercitem a tomada de iniciativa para que aprendam a tomar iniciativas, exercitamos a escolha para que aprendam a ter vontade própria, constituindo-se como uma pessoa que tem vontade, que faz escolhas, que pensa. E quanto mais crescem mais sofisticado esse processo se torna para que as crianças aprendam quem elas são, constituam-se como pessoas que pensam, resolvem problemas, planejem suas ações, avaliem suas realizações e, especialmente, saibam fazer escolhas porque sabem o que querem.

Então, também por isso, as escolas, seja na área interna ou na externa, devem conter esse material com que as crianças devem conviver de forma permanente: os livros, as obras de arte, os objetos naturais, as caixas de papelão, a música, os objetos sonoros, os experimentos com a água, a luz, o vento precisam estar presentes para que as crianças possam ir se apropriando deles por seu tato, por sua experimentação e pela experimentação ampliada que nós, professoras e professores, como parceiros mais experientes do grupo, também oferecemos.

Quando a Teoria Histórico-Cultural enfatiza essa agência da criança, é fundamental considerar que essa agência não é um agir abandonado, mas um agir apoiado por nós, docentes. Não interferimos de forma direta de modo a interromper a atividade da criança, mas observamos e percebemos formas de ampliar a experiência da criança: trazemos algum material para enriquecer

o tateio e as descobertas, fazemos uma “boa pergunta” (aquela que desafia a pensar, a olhar de outro ponto de vista, a experimentar outras possibilidades do material, como, por exemplo, “será que dá pra fazer uma torre que vai até o teto com esses bloquinhos que você está usando?”). Enfim, interferimos de forma amorosa para desafiar outras possibilidades de experimentação da criança, de modo a nomear seu fazer, de modo que a criança perceba seu próprio desenvolvimento (“Que bacana, você já está conseguindo fazer isso sozinho. Na semana passada você ainda pedia ajuda”).

Como percebemos a partir de Vygotsky (2018), é nosso papel inserir a experiência cotidiana da criança no universo da cultura mais elaborada: papel da escola e nosso, como professoras e professores, apresentar a cultura para as crianças, pois a cultura é a fonte das qualidades humanas. Com cada objeto criado pelos homens e mulheres que nos antecederam, foi criada também uma habilidade motora e intelectual. Em outras palavras, com o conjunto dos objetos criados ao longo da história – sejam eles materiais como os talheres, os computadores, ou imateriais como os contos e os jogos –, criamos as qualidades humanas necessárias ao uso desses objetos. E uma característica do ser humano é que as qualidades humanas não se fixam na genética, mas estão postas nesses objetos. Esta é, inclusive, a condição que nos permitiu – para o bem e para o mal – chegar aonde chegamos em progresso material em tão curto espaço de tempo. Se dependêssemos da nossa genética, estaríamos ainda na idade da pedra ou perto dali, pois para se fixar geneticamente uma qualidade leva muito tempo: só pra lembrar um exemplo, alguns estudos mostram que os seres humanos falam há 70.000 anos (alguns chegam a defender que falamos há 500.000 anos) e a fala ainda não se tornou genética. Precisamos aprender a fala com os falantes ao nosso redor. Portanto, nossas capacidades não dependem de fixação genética, são histórico-sociais, aprendidas com nossos parceiros mais experientes no uso dos objetos. Esta é nossa grande vantagem em relação aos outros animais e por isso avançamos tanto: as qualidades humanas não precisam se fixar na pessoa, fixam-se nos objetos e cada nova geração nasce num mundo de objetos, relações, valores, linguagens, conhecimento em seu nível mais desenvolvido, e pode se apropriar do desenvolvido até ali e ir mais longe, ou, o que é a mesma coisa, o ponto de chegada da geração anterior é o ponto de

partida da nova geração. Em outras palavras, cada nova geração nasce nos ombros da anterior e a partir daí avança.

Assim, vale lembrar a discussão feita por Vygotsky (2018) que destaca que a criança convive, desde o nascimento, com a cultura mais desenvolvida presente no seu entorno, e essa cultura (ou seja, desde os objetos até as formas de relação entre as pessoas, os valores, as linguagens, as técnicas, a língua, enfim, tudo o que existe ao redor da criança) interfere e dirige seu desenvolvimento. Por isso o autor chama a atenção para a importância de não sonegarmos aos pequenos as formas mais elaboradas da cultura.

Na escola, ainda que já tenhamos adotado um discurso moderno que afirma a criança como capaz de se relacionar com tudo ao seu redor e atribuir um sentido, ainda expressamos um preconceito em nossas atitudes e propostas de tateio para bebês e crianças. Apresentamos o simples, o simplificado, o pobre. Falamos pouco com os bebês e, quando falamos, usamos monossílabos (Não! Quietos! Chora não!) porque achamos que eles não entendem (Hevesi, 2004). Quando, ao contrário, entendemos que a escola é também lugar da cultura mais elaborada, modifica-se nossa relação com bebês e crianças e se modifica a qualidade da cultura que apresentamos para eles e elas (Farias e Mello, 2010): percebemos que trazer um desenho pronto para pintar é infinitamente mais pobre, menos desenvolvente, do que apresentar lápis ou tinta e papel e apresentar formas de usar a tinta (com pincel, com rolinho, com dedo) para as crianças registrarem o que veem e sentem, disponibilizar reproduções de obras de arte nas paredes da sala para que as crianças tenham referências de formas mais elaboradas da pintura. A própria troca entre as crianças cria essas referências quando criamos uma galeria na parede da sala para a exposição dos desenhos produzidos pela turma.

Mas, para isso, precisamos conhecer como as crianças aprendem e não ter medo de acompanhar suas curiosidades, de dar asas às curiosidades, de desafiar-las apresentando o que elas não conhecem, e que é papel e compromisso da escola apresentar, e fazer isso de forma generosa, sem imposição, buscando encantá-las com o novo, criando nelas o prazer de conhecer.

E, para isso, precisamos superar preconceitos. Superar o senso comum que nega o desenvolvimento do conhecimento, nega as pesquisas, nega a própria história: entender que nossa formação inicial é inicial e não final, e

que, portanto, podemos continuar a nos desenvolver profissionalmente – e pessoalmente também.

Criamos contextos para a investigação livre de bebês e crianças quando conhecemos como acontece o desenvolvimento humano na infância, como bebês e crianças aprendem. Com isso, superamos a crença de que o desenvolvimento acontece naturalmente. Esta crença nos imobiliza, desvaloriza e esvazia o nosso trabalho como docentes responsáveis pela formação e desenvolvimento da personalidade e inteligência de bebês e crianças.

Se quisermos formar crianças para brilhar, para serem dirigentes, como diria Gramsci (1978), organizamos intencionalmente os contextos que as crianças encontram na escola. Da mesma forma, apresentamos, para mães e pais, o trabalho pedagógico que fazemos na escola para articular com a família a atenção pedagógica e as expectativas em relação ao desenvolvimento infantil. Conhecendo-se mutuamente, família e escola podem atuar juntas para o melhor desenvolvimento das crianças. Há um ditado africano que diz que é necessária uma comunidade inteira pra educar uma criança. Assim, precisamos nos convencer de que precisamos da família para melhor promover o desenvolvimento de bebês e crianças. E a família precisa ser acolhida, parceira que é nesse protagonismo de educação das crianças, como ficou claro nessa pandemia. Portanto, paramos de culpar as famílias por faltas que percebemos nas crianças, e as famílias param de culpar a escola por expectativas fora do lugar que elas tenham. Essa iniciativa de buscar estabelecer uma relação de parceria com as famílias é iniciativa que cabe à escola, uma vez que somos nós que estudamos para desempenhar o papel de profissionais da educação e conhecemos o processo de desenvolvimento humano na infância.

Seria de se esperar que os cursos de formação inicial garantissem isso, mas com poucas e honrosas exceções – imagino e espero que as universidades públicas se comprometam com isso – não é isso o que tem acontecido com a formação de professores. E não acontece, muitas vezes, por um preconceito contra a Psicologia. No entanto, por trás de uma teoria pedagógica vai ter sempre uma teoria psicológica que se expressa na concepção de ser humano, de desenvolvimento, de formação das qualidades humanas.

Para além desse preconceito, temos visto nossa formação aligeirada por uma intenção do Estado de promover diferentes formas de exclusão na escola

ao longo de sua história: um Estado que optou por fazer, desta, uma pátria iletrada (Carielo e Coelho, 2017).

E uma vez que essa formação teórica, a fundamentação teórica que dá liberdade a nós, professores e professoras, não tem acontecido em nossa formação inicial, temos que buscar por isso na formação continuada e em serviço. Entendo que, na verdade, enquanto não distribuirmos a renda – não transformarmos radicalmente esse quadro em que os muito ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres, cada vez mais pobres –, enquanto não se fizer uma distribuição da riqueza, do poder e do saber, vamos ter que correr atrás dessa necessária formação docente que promova a qualidade da educação, pois, pelo papel revolucionário que uma educação de qualidade tem na formação de um país, a formação docente será sempre intencionalmente fragilizada.

Essa pauta de educação continuada envolve, então, uma teoria pedagógica que precisamos ter clara: uma teoria que responda sobre o papel da educação na formação do humano em cada um e cada uma de nós, sobre como as crianças aprendem, sobre o lugar da criança, nosso lugar como parceiros mais experientes e o lugar da cultura no processo de educação, sobre como se concretiza o protagonismo infantil. Envolve também saber como se pode traduzir, a partir daí, essa compreensão em relação àquilo que está na alçada do nosso trabalho como professoras e professores: a organização dos espaços como ambientes investigativos; as relações, ou seja, como acolhemos, como escutamos, como damos voz e vez a bebês e crianças; como organizamos o tempo de bebês e crianças na escola, o que podemos propor para ampliar as vivências de bebês e crianças.

Há muito temos falado na necessidade de darmos voz e vez às crianças, mas pouco temos feito em relação a isso. De um modo geral, os tempos e a voz – o poder – continuam centralizados em nós, adultos: continuamos a dirigir sozinhos os processos. Temos tido um discurso bonito que não se concretiza nas nossas práticas. Tenho certeza de que muitos de nós temos práticas que avançam nesse caminho, mas sempre teremos como avançar mais. Temos que continuar a trabalhar firmes e fortes porque esse é um processo que não acaba: como afirma Eduardo Galeano, sempre que damos dois passos, o horizonte se distancia dois passos. E isso é o que nos faz caminhar. Quem tem uma prática já iniciada, tem no que avançar, e quem está se iniciando nesse

processo tem no que avançar. O importante é perceber que há possibilidades que superam as rotinas amarradas, as salas feias e tristes, os brinquedos quebrados, a falta de material para a experimentação das crianças, o emparelhamento das turmas, a pedagogia da espera, os desenhos prontos. Junto com bebês e crianças somos fortes.

Esses procedimentos que anunciam essa nova cultura escolar, essa modernização da escola, essa sua adequação aos novos tempos, precisam ser entendidos e concretizados: como distribuímos poder, como garantimos um tempo livre para as crianças exercerem plenamente sua autonomia, escolher, planejar, realizar, avaliar, nomear suas vivências? Muitos de nós ainda se arrepiam ao pensar em perder o controle sobre as crianças. Reich, um psicanalista austríaco, quando percebeu a quantidade de traumas que impediam uma vida plena dos adultos, voltou-se para as crianças, para compreender sua educação. E justamente afirma que precisamos ouvir as crianças. A liberdade na exploração do mundo é garantia para a criança crescer em harmonia consigo e com o mundo: as crianças precisam de espaço pra crescer e Reich vai criticar profundamente o que ele chamou de obsessão que pais e professores têm por ensinar, mesmo quando não há nada que seja oportuno ou necessário ensinar. Segundo o autor, “Devemos pensar que a primitiva força vital, que a compulsão por educar pretende dominar, foi capaz de criar cultura. É lícito outorgar-lhe uma ampla margem de confiança (Reich; Schmidt, 1975, p. 68).

Reich percebe que a escola se torna um espaço da ação de adultos encorajados sobre os pequenos. Assim, e desde sempre, a produção de couraças nas crianças se institui como prática corrente no universo escolar, historicamente entendido – mal-entendido – como cenário da autoridade de uns poucos adultos sobre uma massa de crianças que precisam ser domadas, disciplinadas e normalizadas (Foucault, 1987). E como lembra Guattari (1981), a iniciação começa na creche, lugar de poucas palavras, de muito choro, de olhares, falas e atitudes limitadores da ação dos pequenos, espaço pobre de possibilidades de exploração para as crianças justamente para conter sua ação num momento em que seu desenvolvimento depende de sua atividade sobre os objetos. Desse ponto de vista, não apenas frustram-se iniciativas das crianças como também se impossibilitam alternativas às proibições que poderiam acontecer com o oferecimento de outros prazeres possíveis. A escola, por não

confiar na capacidade de participação de bebês e crianças na vida da escola, torna-se um lugar de muita espera, de muita bronca, de contato físico apressado e desrespeitador de individualidades (Hevesi, 2004).

Para superar tudo isso, nossa formação teórica precisa acontecer, ou, pelo menos, continuar a acontecer na formação continuada e em serviço, sempre numa interrelação forte entre a teoria e as práticas. Não mais discutir teoria sem olhar e refletir sobre as práticas, ou seja, sem buscar de forma clara os elementos mediadores que concretizem essa teoria. Em outras palavras, procurar sempre o que significa de fato afirmar que as crianças são capazes. Como agimos se assumimos que as crianças são capazes? Como isso mexe com as nossas práticas, com a rotina da turma e da escola, com a gestão do tempo, com a organização e uso dos espaços, com as relações?

E tampouco discutimos ou refletimos coletivamente sobre as práticas sem olhar para a teoria: isso que fazemos concretiza a teoria? Isso, de alguma forma, se relaciona com a teoria que estamos estudando? Como aprofundamos essas práticas para aproximá-las da teoria que anunciamos?

Só assim entendo que vamos buscar cada vez mais elementos para fazer acontecer a relação entre teoria e prática, garantir que a nossa teoria deixe de ser um discurso “bonitinho, mas ordinário” na prática – parafraseando Nelson Rodrigues. De qualquer modo, não basta uma teoria. A Teoria Histórico-Cultural é mobilizadora, pois revela nosso papel protagonista humanizador, nosso trabalho intelectual como promotores do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades – o que faz do trabalho docente o mais importante da sociedade. Mas é fundamental também compreender como e porque nossa sociedade está estruturada da forma como se encontra nesse tempo histórico.

Além disso, se cabe a nós, professores e professoras, promover o encontro das crianças com a cultura, é preciso que tenhamos acesso a essa cultura e, lembrando Vygotsky (2018), em suas formas finais ou mais elaboradas, o que não tivemos na escola. Todos fomos formados na escola que se comprometeu com uma pátria iletrada. Então não é que nossa formação esteja sendo esvaziada agora: ela já vem sendo esvaziada há algum tempo por uma política de estado que implica a formação dos próprios formadores. E, por isso, nossa formação ficou bastante aquém das necessidades que o século 21 impõe e

aquém também da ciência que viemos conhecendo mais recentemente e que coloca a educação num novo patamar: responsável pela formação e desenvolvimento da personalidade (que envolve, mas parece sempre importante destacar, a inteligência).

Precisamos conhecer a história, precisamos conhecer como se deu essa acumulação de riquezas nas mãos de poucos para que não penalizemos as crianças e suas famílias que já são vítimas dessa história. Nós, professoras e professores, precisamos gostar de conhecer, estar atentos aos novos conhecimentos, conhecer as diferentes linguagens que expressam a condição humana. E como diz Alcantara (2020), ninguém dá o que não tem. Então, quando olhamos para a formação cultural que recebemos, seja na escola ou na família – nós, professoras e professores, de um modo geral, temos nossa origem na classe trabalhadora, e sabemos como a classe trabalhadora é penalizada e explorada pelo mundo a fora e mais selvagememente aqui –, percebemos a necessidade de também para os docentes apresentar a cultura mais elaborada, e o desafio maior ainda: fazer experimentar essa cultura mais elaborada.

Não estamos preparados para contar para as nossas crianças nem sobre a nossa origem. Sabemos que a composição étnica do nosso país tem europeus. Mas indígenas e africanos são parte essencial da constituição do nosso povo: a brasilidade é indígena, preta e branca. Como podemos apresentar a riqueza dos nossos povos indígenas se pouco os conhecemos? Como valorizar nossa matriz indígena se muitas vezes falamos dos povos indígenas com verbos no passado quando somos, hoje, 1 milhão de indígenas no país. Os 5 milhões da época da invasão portuguesa diminuíram drasticamente pela violência e pelas doenças trazidas pelos portugueses e agora começam a crescer como população, entre outras coisas porque lutam por seus direitos e porque estamos aprendendo a valorizar o fato de termos em nosso país formas tão diferentes de viver. E certamente temos muito o que aprender com nossos povos originários.

Mas por que muitos ainda falam no passado sobre os indígenas? Porque tivemos poucas informações. Mas, mais grave que isso, não sabemos porque não aprendemos a gostar de conhecer na escola; não aprendemos a gostar de ler, porque nem aprendemos a ler. Nós, professoras e professores, também somos parte do grupo que “lê, mas não compreende” (Bajard, 2021). Somos,

em parte, analfabetos funcionais, e não por culpa nossa, mas por um descaso com a nossa educação.

Como falar da contribuição da matriz africana se temos um conhecimento tão raso sobre os ritos, as línguas que trouxeram para cá, a influência na dança, na música, na culinária? Não sabemos como a história do nosso país foi marcada por revoltas de populações afrodescendentes que lutavam por sua liberdade e por nossa liberdade enquanto povo: liberdade da espoliação europeia, liberdade do poder colonial que colonizava corpos e mentes e cujas marcas estão entre nós até hoje. Como já afirmava Joaquim Nabuco (1998), em frase que virou verso cantado por Caetano Veloso: “A escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil”. Sem conhecer o que era a África antes que os colonizadores europeus a invadissem, roubassem suas riquezas, escravizassem seus povos, detonassem seu desenvolvimento, não vamos superar preconceitos odiosos. Como falar da arquitetura, da matemática, da astronomia desenvolvidas na África muito antes que na Europa? Como falar da África berço do ser humano? Lembraremos que o tataravô do tataravô do tataravô de todos nós era preto. Precisamos garantir que nossos professores conheçam nossa história e a dos povos que nos constituem para construir para si e para as crianças um sentimento de brasilidade e de humanidade.

Então não é só ler textos teóricos, mas também uma literatura que possibilite esse conhecimento. Promover oficinas de vivências das práticas que entendemos fazer avançar o trabalho pedagógico, aproveitar a tecnologia e o acesso que nos permite para conhecer outras práticas. Assim, é urgente valorizar esse novo tempo de estudo na escola – que não deve ser cumprido em casa, mas na escola, num espaço organizado para isso. Quando esse tempo é cumprido em casa, a força do cotidiano o sobrepassa e acabamos cumprindo outras tarefas. O estudo, como toda atividade na esfera superior da atividade humana (Heller, 1978), requer homogeneização das nossas capacidades: foco, concentração no estudo. E a vida cotidiana se utiliza de uma lógica heterogênea – que, ao contrário da concentração em uma única atividade, exige a atenção estendida para várias questões ao mesmo tempo (organizar filhos para a escola, preparar o almoço, marcar uma consulta médica, tudo ao mesmo tempo), o que não combina com o estudo e a reflexão. Por isso, esse tempo de estudo não deve ser visto como bônus salarial para nós, professoras

e professores, à medida que o cumprimos em casa. O desenvolvimento da nossa formação requer que seja um tempo de estudo, de análise das práticas, de reflexão na escola. A qualidade da educação requer que nós, professores e professoras, estudemos. Isso envolve registrar nossas práticas, observar seus desdobramentos, refletir sobre elas: o velho jargão que ainda não colocamos em prática da ação/ reflexão/ ação. Só esse constante movimento nos possibilita estar à altura da nossa atividade. A educação, parte da esfera superior da atividade humana, como a produção da ciência, precisa ser tratada dessa forma.

Gostaria de compartilhar duas práticas que me parecem caminhar nessa vereda da educação continuada humanizadora. A primeira vem da Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo e mostra como a coordenadora pedagógica preparou as professoras para trabalhar com as questões étnico-raciais – tema urgente num país em que metade da população é afrodescendente e a escravidão ainda é “característica nacional”. As professoras se organizaram em 4 grupos para investigar temas diferentes. Um grupo foi buscar de onde vieram e a cultura do lugar de onde vieram os afrodescendentes para o Brasil. O segundo grupo foi estudar a legislação ou como os afrodescendentes foram tratados ao longo da nossa história, chegando até a política de cotas – a reserva de vagas na Universidade para afrodescendentes estudantes de escolas públicas – contra a qual muitos de nós têm preconceitos. Outro grupo foi ainda pesquisar as revoltas protagonizadas pelos afrodescendentes ao longo da nossa história, para superar a ideia de que as pessoas eram passivas frente à violência da escravidão. O último grupo se dedicou à produção da arte e do conhecimento na África no momento em que as populações começaram a ser escravizadas. Com base no conhecimento compartilhado no conjunto das professoras, o trabalho e a atitude das professoras em relação à temática se transformaram: ganharam consistência, empatia e qualidade.

Outro exemplo que me permito inserir no momento em que escrevo este texto – algum tempo depois da palestra que deu origem a ele – vêm da atividade de campo da tese de doutorado intitulada *A Formação do Sentido para a Atividade Docente na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural* (Mendes, 2022). Fazer da formação continuada uma responsabilidade de todo o grupo, em outras palavras, dividir poder com o grupo que elege o que ler, prepara e coordena as discussões no processo de formação, ajuda

a corrigir os rumos desse processo, planeja e avalia como foi o caminho da mobilização do que se constituiu um grupo de trabalho sem hierarquias, sem imposições, mas com o compromisso claro com o trabalho e com a função que exercemos.

Em síntese, quando nos sentimos valorizados em nossa função de intelectual, comprometidos com nossa função profissional – algo que muitas vezes se faz necessário lembrar, especialmente aos docentes que atuam na esfera pública, enquanto quem atua na esfera privada é lembrado disso o tempo todo –, quando somos sensibilizados para gostar do conhecimento e para nos indignar com a superficialidade da formação inicial, quando somos apresentados à cultura em suas formas mais elaboradas e responsabilizados por nossa formação participando das decisões que a definem, estaremos aprofundando nossa formação e fazendo frente às demandas feitas ao nosso papel como docentes.

Entendo que o domínio de uma teoria explicativa do desenvolvimento humano que envolve profundamente a educação no processo de humanização das novas gerações – como faz a Teoria Histórico-Cultural –possibilita-nos perceber a potência das crianças, as positivities de seu desenvolvimento e não as faltas percebidas quando as comparamos indevidamente com os adultos (Vygotsky, 1995).

Com isso, podemos superar a condição apontada por Reich (1975): a obsessão que pais e educadores têm por ensinar que leva à criação de regras que não respondem a problemas reais, que impedem as crianças de experimentar e descobrir livremente, de descobrir por meio do tateio e fazer teorias, de se apropriar e expressar o que vão aprendendo – movimento sem o qual o processo de humanização fica prejudicado.

Podemos superar também o equivocado adultocentrismo e assumir que na educação infantil não damos aulas, pois as crianças aprendem quando são agentes num espaço rico e diversificado; que não fazemos nosso trabalho na sala de aula, mas na escola como um todo, além da sala de referência, na área externa, no território. E ficamos atentos ao nosso vocabulário, pois na educação infantil não temos alunos, temos crianças.

Mas para esse processo de atualização docente acontecer, a educação continuada precisa nos orientar a registrar nossas práticas e a refletir sobre elas num processo que se configura como autoformação e esse processo se potencializa

quando se dá no coletivo da escola, pois leva a uma troca rica de experiências pedagógicas que se torna um processo de autoformação cooperada – como faz o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) (Folque, 2012).

Considerando tudo isso, entendo que teremos elementos para transformar radicalmente a cultura escolar num espaço onde se possa questionar a hierarquia e onde todas as estratégias – que hoje são de controle da prática docente – possam se tornar apoio à prática de modo a criarmos uma comunidade em que todos aprendem, um espaço que agregue a comunidade escolar e as famílias num projeto único de formação das melhores qualidades humanas para e com as novas gerações. Portanto, que acolha e escute as crianças, que promova situações em que o protagonismo das crianças aconteça como atividade de corpo inteiro (com o corpo, a mente e o afeto/vontade), em que a cultura em suas formas mais elaboradas esteja presente. Um espaço em que os adultos não tenham medo de compartilhar as decisões, os planos, as iniciativas, a gestão das atividades e do tempo, enfim, não tenham medo de compartilhar o poder de decidir, de pensar, de avaliar. E, para isso, professoras e professores precisamos viver essa experiência nas relações estabelecidas na escola – o que faz das relações toda educação em serviço.

Quando penso na escola no momento em que vivemos, penso que temos, como tarefa inicial, organizar o projeto político pedagógico (PPP) com o conjunto dos profissionais que nela atuam, conhecendo as famílias e as crianças – um projeto político pedagógico em que todos, uma vez que compartilham sua produção, também se comprometem com sua concretização. E cada nova professora ou professor que chega na unidade escolar precisa ser apresentada a esse PPP, precisa ser acolhida pela cultura escolar em construção na unidade escolar: como se concretiza aqui a compreensão de que as crianças são sujeitos e porque apresentamos a elas diariamente o nosso plano para o dia, como acolhemos suas iniciativas, porque garantimos diariamente um tempo livre para que elas próprias façam a gestão de sua atividade, por que realizamos uma atividade na área externa todos os dias, como organizamos os horários de refeição de modo que as crianças se sirvam sozinhas ou com ajuda de um adulto quando solicitarem, que se sentem onde escolherem, ao final retornem pratos, copos e talheres para os locais indicados. Enfim, contamos dos nossos avanços na perspectiva de uma educação desenvolvente

e oferecemos apoio à nova professora ou professor para seu inserimento nessa nova cultura escolar, e não damos chance para práticas espontaneístas sem base teórica consistente com as necessidades de desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, é fundamental a liderança pedagógica da escola no apoio à concretização do PPP: não como controladora, nem como agente burocrático, não como fiscal, mas como apoio ativo na concretização dessa nova cultura escolar. Por isso, empenha-se em trazer referências de boas práticas de outros lugares e, com isso, nutre novas possibilidades da prática docente. Da mesma forma, dá visibilidade às boas práticas da unidade escolar e oferece ajuda para impulsionar os resistentes, ninguém solta a mão de ninguém!

Os grupos de estudos, ou ainda, os grupos de leitura, ajudam tanto na formação do espírito de grupo quanto no desenvolvimento da prática. Começar e insistir, escolher bem a leitura para encantar, criar motivos, como lembra a discussão de Leontiev (1988) sobre a criação de motivos. As pessoas podem começar a participar do grupo para experimentar ou até pra justificar posteriormente sua retirada do grupo. No entanto, se a leitura for envolvente, os motivos vão se transformando e a permanência no grupo começa a se dar pelo prazer de saber do assunto, de participar com o grupo, de encontrar algo não cotidiano que satisfaz. Daí vamos aprofundando as leituras, ouvindo os desejos dos participantes, abrindo as escolhas de leitura para o grupo. Em outras palavras, escuta do outro e compartilhamento do poder de decisão.

Lançar mão das tecnologias para nós, adultos, abre possibilidades de conhecimento de outros lugares, vídeos de práticas bacanas ajudam a superar preconceitos, mostram que as crianças são capazes, possibilitam conhecer o pensamento dos outros, além de conhecer culturas de outros lugares e outros tempos. As oficinas, os momentos de vivência de outras linguagens, de trabalho com o corpo, ampliam a cultura docente. Enfim, organizar os processos de educação continuada dos adultos por homologia ao que temos defendido para a educação de bebês e crianças é um desafio que cabe a todos nós, mas deve ser um compromisso da liderança pedagógica escolar.

Palavras finais com o desejo de continuar a conversa

Ainda uma palavra para desafiar nossas ideias de formação para pensar “fora da caixa”: da mesma forma como defendemos que a educação das

crianças salte os muros da escola e alcance o território – a cidade e seus arredores –, também nossa formação continuada precisa pular os muros da escola. Uma sessão de cinema com o grupo de profissionais da escola, uma visita a um museu ou a uma exposição, uma viagem de estudo ou mesmo de lazer são formas inusitadas, mas que têm se mostrado efetivas pela experiência emocional – que os russos chamam de “perezivanie” – que promovem prazeres a que nós, docentes, também temos direito!

Referências

ALCANTARA, Cristiano. **Coordenação Pedagógica na Infância**: a gestão dialogada com os registros. São Paulo: Phorte Editora, 2020.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: Onde está o equívoco?** 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2021.

CARIELO, Rafael; COELHO, Tiago. Pátria Ilustrada: as razões políticas para o atraso educacional do Brasil. **Revista Piauí**, 124. 30-38, jan. 2017. Disponível em: [piaui_124_patria_iletrada.pdf](#) (wordpress.com).

FARIAS, Maria Auxiliadora Soares de; MELLO, Suely Amaral. A Escola como lugar da Cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n.1, p. 53-68. Jan/Abr 2010.

FOLQUE, Maria da Assunção. **O Aprender a Aprender no Pré-Escolar**: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979.

GUATARRI, Felix. As Creches e a Iniciação. In: **Revolução Molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

HEVESI, Katalin. Relação através da Linguagem entre a Educadora e as Crianças do grupo. In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Loczy. Araraquara: Junqueira e Marin Editora, 2004.

LEONTIEV, Alexander Nicolaevitch. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MENDES, Ana Claudia Bonachini. **A Formação do Sentido da Atividade Docente para a Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico Cultural. (Tese de Doutorado). Marília, 2022.

NABUCO, Joaquim. **Minha Formação**. Brasília: Senado federal/Conselho Editorial, 1998.

REICH, Wilhelm. Os pais como educadores – a compulsão a educar e suas causas. In: REICH, Wilhelm; SCHMIDT, Vera. **Elementos para uma pedagogia Antiautoritária**. Porto, Publicações Escorpião, 1975.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotsky sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Elizabeth Tunes e Zoia Prestes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. Genesis de las funciones Psíquicas Superiores. In: VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Obras Escolhidas**. Madri: Visor, 1995.