

Docência e formação continuada de professores na Educação Infantil

Teaching and continuous teacher education for the Early Childhood Education

Marilete Terezinha DE MARCO [1](#); Elieuzza Aparecida de LIMA [2](#)

Recibido: 14/06/2017 • Aprobado: 27/06/2017

Conteúdo

1. Introdução
 2. Formação continuada de professores: recortes teóricos
 3. Metodologia
 4. Conclusões
- Referências bibliográficas

RESUMO:

Dentre os objetivos contemplados pela Educação Infantil, destacamos o pleno desenvolvimento da criança pequena cuja efetivação acontece por meio de práticas pedagógicas motivadoras da apropriação de conhecimentos, elaborados culturalmente. Com vistas a alcançar as máximas possibilidades de humanização na infância, os professores de criança pequena demandam de uma sólida formação inicial e da formação continuada que proporciona aperfeiçoamento, aprofundamento e atualização profissional. Como objeto dessa pesquisa, a docência e formação continuada de professores na Educação Infantil prevê a realização de ações bibliográficas e de campo, tais como observação de aulas, entrevista e grupo de estudos com professores parceiros de uma Escola de Educação Infantil da rede pública, localizada no oeste do Paraná.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência. Formação Continuada de Professores.

ABSTRACT:

Among the Early Childhood Education goals, we highlight the whole development of the little child, whose effectiveness happens by means of pedagogical practices that are motivators of knowledge appropriation culturally elaborated. Aiming to reach the maxima possibilities of Early Childhood humanization, the little children teachers require a solid initial education and a permanent education to provide improvement, deepening and professional updating. As objective of this research, the teaching and continuous teacher education sets the performance of bibliographical and field actions, such as class observation, interview and study groups with the partner teachers of an Early Childhood Public School, located in the west region of Paraná State.

Key-words: Early Childhood Education. Teaching. Continuous Teacher Education.

1. Introdução

A partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), a Educação Infantil passou a ter status formal e garantiu essa etapa de educação às crianças de até cinco anos de

idade. Diversos documentos legais subsequentes foram publicados objetivando amparar o direito infantil recém conquistado. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) reconheceu a criança como cidadã, sujeito de vontades e direitos e merecedora de uma educação promotora de desenvolvimento de suas máximas capacidades e níveis de inteligência.

Alguns anos após, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, consolidando a meta principal de proporcionar o desenvolvimento integral da criança pequena.

Para atender às expectativas formalizadas pelos documentos legais, a formação do professor, direcionada à atuação pedagógica na Educação Infantil, começa a receber olhares atentos de pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação. Visando ao aperfeiçoamento profissional em um processo permanente, a LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) estabelecem a formação continuada como estratégia para a constante melhoria da qualidade da educação.

Com base nessas considerações legais, apresentamos o projeto de pesquisa a ser desenvolvido durante o Doutorado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) câmpus Marília, que objetiva estudar aspectos da formação continuada do professor de criança pequena e os reflexos dessa formação na prática educativa.

Para o desenvolvimento e fundamentação da pesquisa, recorreremos aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e de seus principais representantes como Vigotskii, Luria e Leontiev (1988), os quais autorizam a significação da formação constante do professor, cuja prática pedagógica possa resultar no desenvolvimento da inteligência da criança, em níveis cada vez mais elevados, por meio de uma educação humanizadora.

Com esse respaldo científico, compreendemos a formação continuada como um processo que merece atenção, investigação e estudos permanentes, o qual pressupõe o provimento de subsídios teóricos e metodológicos para que os professores sejam capazes de avançar em conhecimentos e compreensões face ao valor e especificidade de seu trabalho.

Sob essa ótica, a proposta de pesquisa volta-se para os objetivos da Educação Infantil, que envolve cuidar, educar e mediar novas apropriações e, finalmente, promover o desenvolvimento integral da criança. Para tanto, a formação continuada requer um novo olhar e novos caminhos. Acreditamos que a reflexão e observação de ações pedagógicas são instrumentos fundamentais para compreender como a formação do professor pode contribuir para melhorar a prática educativa realizada no ambiente escolar (MARCO, 2014).

2. Formação continuada de professores: recortes teóricos

Apesar de a legislação brasileira vigente regulamentar a formação continuada de professores da Educação Infantil e prever indicativos para sua execução, a prática dessa formação ainda se realiza de forma inconsistente e pouco exitosa. Tal realidade, distante daquela considerada ideal por estudiosos e educadores, é compartilhada por Campos (2008). Ao discutir acerca da formação em serviço, a autora evidencia a importância de debates e de reflexões sobre conteúdos curriculares e práticas de formação profissional como estratégias para garantir as adequadas condições que resultam no desenvolvimento infantil. Outro aspecto apontado trata dos encontros de formação continuada de professores de criança pequena, vistos como instrumentos para o aperfeiçoamento e atualização dos profissionais que apresentam diferentes níveis de formação e de conhecimento.

Reiterando as concepções de Campos (2008) acerca da formação em serviço e, com o amparo legal de documentos que tratam da Educação Infantil, Oliveira (2005) concebe a formação docente como um processo contínuo e sistemático, no qual a teoria instrumentaliza a prática

educativa e esta, por sua vez, oferece condições de aprofundamento teórico, mediante revisões e problematizações. Ademais, acrescenta que a formação continuada do professor de criança pequena é fundamental para a qualificação de ações que acontecem no âmbito escolar. Por conta dessa importância, “[...] passa a ter seu lugar na escola visando à atualização, ao aprofundamento dos conhecimentos profissionais e ao desenvolvimento da capacidade e da reflexão sobre o trabalho educativo.” (OLIVEIRA, 2005, p. 38).

Nessa perspectiva, a autora defende que

[...] cabe aos sistemas de ensino, não só garantir aos educadores acesso aos cursos de habilitação conforme define a lei, como também assegurar espaços e tempos na rotina escolar, para a realização de práticas sistemáticas de estudo, troca de experiências, discussões e planejamento coletivo das atividades. (OLIVEIRA, 2005, p. 38).

Da citação apresentada, destacamos a importância que os encontros de formação docente exercem no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Com base em pesquisa empreendida durante a realização do Mestrado em Educação (MARCO, 2014), concluído junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – câmpus de Marília, que buscou verificar as percepções de professores da rede pública de Educação Infantil de um pequeno município localizado no oeste do Paraná, obtivemos dados que comprovam a necessidade demonstrada pelas vozes docentes, de escutar as dificuldades de seus pares, compartilhar experiências e dividir anseios, dúvidas e conquistas.

Nessa mesma direção, Imbernón (2001) contribui com os professores na defesa por novas aprendizagens e novos sistemas de trabalho direcionados a uma prática educativa capaz de estimular o pleno desenvolvimento infantil, bem como o desenvolvimento de sua própria profissionalização. Em seus estudos, o autor amplia essa proposição ao ressaltar que “[...] a formação será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.” (IMBERNÓN, 2001, p. 45). Acrescenta que, durante a formação docente, pressupõe-se observar como os professores elaboram o conhecimento pedagógico que eles possuem e como processam os dados observados em suas práticas docentes. Por fim, avaliar como “[...] a elaboração ou processamento de novas informações se projeta sobre os planos de ação da docência em seu desenvolvimento prático.” (IMBERNÓN, 2001, p. 45).

Os estudos de Severino (2003) assentam que a formação do professor deve contemplar a aquisição e o domínio de um conjunto de habilidades didáticas, além da habilitação técnica. Nesse processo, o autor inclui a formação integral da personalidade humana do educador direcionada à prática educativa fecunda e à consolidação dos objetivos de sua intervenção pedagógica. Em suas palavras, encontramos a justificativa de suas concepções:

A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência. (SEVERINO, 2003, p. 78).

As ideias acerca da formação continuada, que apresentamos até o momento, são corroboradas por Imbernón (2001). Em acréscimo aos aspectos já apontados, o autor entende que a formação permanente precisa incluir o “[...] terreno das capacidades, habilidades e atitudes.” (IMBERNÓN, 2001, p. 55). Por outro lado, evidencia que os valores e as concepções de cada professor devem ser questionados constantemente, para que o mesmo não se transforme em um “[...] instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, dotado apenas de competências de aplicação técnica.” (IMBERNÓN, 2001, p. 52). Por fim, compreende que a formação permanente deve

[...] propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar

as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (IMBERNÓN, 2001, p. 56).

Em seus estudos, Mukhina (1996) elabora seus conceitos por uma formação sólida, consciente e crítica do professor, direcionada ao desenvolvimento de um trabalho educativo potencialmente humanizador, revertendo em possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Na mesma linha de pensamento, Mello (2006) e Martins (2007) preconizam que o professor realize uma prática pedagógica, que seja embasada no conhecimento das características e especificidades da criança. Para tanto, essa educação requer planejamento e organização, direcionada à humanização das crianças e da “[...] mediação da própria humanidade dos professores.” (MARTINS, 2007, p. 15).

De acordo com Saviani (2011), os cursos de graduação que formam professores, precisam incluir a devida preparação pedagógica e didática em seus currículos, voltada a uma prática humanizadora com a criança pequena. O autor acrescenta que, a formação docente deve contemplar outros conteúdos além dos aspectos culturais, cognitivos e conhecimentos específicos

[...] além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2011, p. 149).

Em prol de uma educação humanizadora, Duarte (2007, p. 56) assevera que ao desenvolver sua personalidade, o professor produz a humanização dos seus educandos, visto que a prática docente exerce um papel muito importante na formação do indivíduo. Isso significa que o professor passa a ser o mediador entre a vivência em-si e “[...] a condução consciente da vida pela relação também consciente com o proceso histórico de objetivação universal do ser humano.” (DUARTE, 1999, p. 199).

A partir desses entendimentos, buscamos fundamentar a problemática central da pesquisa proposta nos estudos de Vigotskii, Luria e Leontiev (1988) e nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Sob a enfoque dessa Teoria, o professor exerce um papel essencial no proceso educativo, cuja função principal reside na mediação entre a interação da criança e o meio no qua ela está inserida. Como mediador da cultura, o professor pode promover avanços intelectuais à criança que somente ocorrem pela intervenção mediadora do professor, ou seja, por meio de atividades educativas organizadas, intencionais e orientadas, a criança pode se apropriar de novos conhecimentos e conquistar níveis superiores de desenvolvimento e de inteligência.

Nesse contexto, os apontamentos de Vigotskii (1988) registram que a relação do homem com o mundo onde vive é fundamentalmente mediada. Nessa perspectiva, compreendemos que, no contexto escolar, as interações sociais que acontecem nesse ambiente podem proporcionar as condições necessárias para novas apropriações a serem elaboradas pelas crianças. Dessa forma, ao exercer o papel de mediação entre a criança e o seu meio, o professor cria elos mediadores visando à promoção de aprendizagens que são essenciais tanto para o desenvolvimento intelectual da criança quanto para sua personalidade.

Pelos recortes teóricos ora compartilhados, pelas contribuições da Teoria Histórico-Cultural e colaborações de Vigotskii (1988), inferimos que a educação deve ser um processo capaz de conduzir à humanização de adultos e de crianças, culminando em seu desenvolvimento cultural, por meio das novas apropriações de conhecimentos social e historicamente produzidos.

Constatamos, por fim, que para consolidar o processo de humanização no ambiente escolar, é imprescindível uma sólida e contínua formação do professor de criança pequena. Por meio da formação continuada e permanente, o professor pode ser instrumentalizado para a mediação cultural entre a criança e o seu mundo, visando à constituição de uma prática educativa capaz de promover níveis mais elevados de desenvolvimento na infância.

3. Metodologia

A pesquisa que iremos emprender, caracteriza-se pela abordagem qualitativa. Na visão de Chizzotti (1995), esse tipo de pesquisa implica em um profundo compartilhamento com pessoas, fatos e locais que integram os objetos da pesquisa. Dessa convivência, o pesquisador pode extrair significados visíveis e latentes, por meio de sua sensível atenção.

Como primeiro passo, procederemos ao levantamento bibliográfico em fontes de informações digitais e consultas aos catálogos de bancos de teses para ampliar as referências a serem consultadas, lidas e sistematizadas. Fundamentamos essa opção, com base nas considerações de Gonsalves (2005).

Com base em Gonsalves (2005), compreendemos que essa ação bibliográfica pode contribuir para o aprofundamento dos conceitos relativos à formação continuada do professor da Educação Infantil. Nas palavras do autor:

Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa. Na pesquisa bibliográfica o pesquisador vai se deparar com dois tipos de dados: aqueles que são encontrados em fonte de referências (dados populacionais, econômicos e históricos etc.) e aqueles dados especializados em cada área do saber, indispensáveis para o desenvolvimento da sua pesquisa. (GONSALVES, 2005, p. 34-35).

Da citação do autor, compreendemos que o levantamento bibliográfico irá contribuir para o aprofundamento e fortalecimento dos conceitos relativos à formação continuada do professor da Educação Infantil.

Para o desenvolvimento das ações de campo, elegemos uma Escola de Educação Infantil da rede pública de uma cidade do interior do oeste do Paraná, Brasil. Delimitamos o número mínimo de cinco professores participantes da investigação, mediante consentimento livre e esclarecido, seguindo às normas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) câmpus de Marília, São Paulo. Para esses sujeitos, será aplicada uma entrevista semiestruturada cujo objetivo aponta para o levantamento de aspectos relevantes da formação continuada e para a compreensão das percepções dos professores sobre encontros de formação ofertados pela escola e pelo município onde atuam. Durante o período de seis meses, estabelecemos a participação e presença dessa pesquisadora nos encontros de formação continuada promovidos pela escola onde atuam. Nesses momentos, além de observar o curso da formação, também iremos discutir seus anseios de estudos, necessidade de conhecimentos específicos no âmbito da Educação Infantil e definição de bibliografia a ser estudada em encontros sistematizados.

Após esse período, a meta é propor encontros de formação para rever práticas educacionais, atualização profissional, compartilhamento de experiências, dúvidas, conquistas e estudos dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e das concepções de Vigotskii (1988), com o objetivo de instrumentalizar a prática docente, voltada à humanização na infância e ao desenvolvimento da inteligência da criança em suas máximas possibilidades.

Ambas as ações de campo serão avaliadas mediante a técnica Freinet, denominada "Jornal de Parede". Essa técnica consiste em uma metodologia pautada na cooperação e na atividade, na qual a pessoa é sujeito de suas aprendizagens e a escola se torna espaço de vivências significativas, tais quais a avaliação. De acordo com Freinet (1998), apesar de essa metodologia ter regras flexíveis e mutáveis, baseia-se em princípios básicos do ensinar e do aprender e nas relações que a criança, jovem ou adulto estabelece com o conhecimento. O autor explicita sua proposta pedagógica, em três fases, detalhadas a seguir:

A experimentação, sempre que isso for possível, que pode ser tanto observação, comparação, controle, quanto prova, pelo material escolar, dos problemas que a mente se formula e das leis que ela supõe ou imagina. A criação, que, partindo do real, dos conhecimentos instintivos ou formais gerados pela experimentação consciente ou

inconsciente, se alça, com a ajuda da imaginação, a uma concepção ideal do devir a que ela serve. Enfim, completando-as, apoiando-as e reforçando-as, a documentação – a busca da informação desejada em diferentes fontes – que é como uma tomada de consciência da experiência realizada, no tempo e no espaço, por outros homens, outras raças, outras gerações. (FREINET, 1998, p. 354-355).

Para a produção de dados, cumprimos duas etapas. Como primeiro instrumento de obtenção de respostas, será aplicada uma entrevista semiestruturada às professoras parceiras da investigação. De acordo com Triviños (2008), esse instrumento de pesquisa valoriza a presença do investigador e permite, ao sujeito participante, a liberdade e a espontaneidade necessária para o enriquecimento da investigação. Ao mesmo tempo em que o participante informa o que lhe é questionado e retoma o seu pensamento e experiências, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa, provocando a retroalimentação.

Manzini (2003) e Triviños (2008) compartilham de conceitos similares em relação à entrevista semiestruturada. Ambos os autores enfatizam o caráter interativo deste instrumento de produção de dados, visto que marca o encontro do pesquisador com o sujeito participante, do qual deriva os conhecimentos necessários para o cumprimento do objeto da pesquisa. Em seus estudos, Manzini (1990) preconiza que a entrevista semiestruturada permite a busca por informações face-a-face com o entrevistado e pode ser compreendido como uma conversa orientada para um objetivo, geralmente estabelecido pelo pesquisador.

[...] podemos entender a entrevista social como sendo um meio ou instrumento para a coleta de dados sobre um determinado tema que se refere a um problema de pesquisa. Assim dentre os vários tipos de entrevistas, focalizaremos aquela, cuja finalidade decorra da pesquisa social com um problema de investigação definido. A conversa informal passaria a ser orientada por um objetivo previamente definido pelo investigador social que modifica o caráter da conversa informal passando, então, a adquirir características de entrevista como uma técnica de coleta de dados. (MANZINI, 1990, p. 150).

Outra ação a ser empreendida durante a pesquisa, compreende observações de prática pedagógica de cada professora investigada. Depois de descritas em diário de campo, as situações observadas serão foco de estudos e de discussões nos encontros de formação continuada. As observações também contribuirão para a produção de dados que poderão validar (ou não) os entendimentos assinalados pelas participantes. O objetivo dessa ação é participar da rotina de turmas de Educação Infantil, para observar a relação da professora com as crianças e verificar se os conhecimentos apropriados pelas professoras durante os momentos de formação continuada subsidiam suas práticas pedagógicas.

4. Conclusões

Amparadas nos recortes de literatura apresentados, defendemos a necessidade de o professor apreender e aperfeiçoar capacidades que proporcionem atitudes cada vez mais conscientes e críticas acerca do seu trabalho. Para efetivação dessa demanda, apontamos a formação continuada como caminho condutor pelo qual o professor pode ampliar seu conhecimento acerca do papel de mediação que deve desempenhar no processo de ensino e de aprendizagem, para constituir, no dia a dia, uma prática educativa que transforma e humaniza. Nesse âmbito, recorreremos às postulações de Vigostkii (1988) considerados como eixos norteadores para uma prática pedagógica que consiga promover à materialização de uma educação humanizadora.

Essa formação que incentiva à prática humanizadora do professor, realizada de modo consciente e com sólido amparo teórico, pode instrumentalizar a ação docente de modo intencional e em sua plenitude. Em relação a isso, torna-se essencial a ressignificação de parâmetros curriculares e de conteúdos estudados e apreendidos nos cursos que promovem esse tipo de formação.

Entendemos, pois, que as políticas de formação desenvolvidas nas Escolas e Secretarias de Educação podem estabelecer meios e parâmetros para que a articulação entre a teoria e a prática fortaleça a profissionalização do professor.

Entretanto, para que essa educação se converta em realidade e não em utopia, ratificamos a importância da constante formação do professor de criança pequena. Embasadas nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos a formação docente continuada como um instrumento capaz de qualificar seu trabalho pedagógico, por meio da ampliação de conhecimentos anteriormente apreendidos e pela apropriação de novos conhecimentos teóricos e metodológicos.

Ademais, os encontros de formação continuada pressupõem reflexão do conteúdo programático de cursos de formação inicial e em serviço e dos procedimentos metodológicos adequados para o exercício docente. Isso significa, estudar autores e literatura que tratam das especificidades da criança pequena, de brinquedos e brincadeiras, de apreender e apropriar-se e das múltiplas expressões e possibilidades que envolvem o mundo da infância.

Amparada pela legislação atual, a criança conquistou seu espaço como cidadã e sujeito de direitos, dentre os quais, de receber educação que estimule sua autonomia, pensamento crítico e desenvolvimento da inteligência. Nesse processo, apenas um professor bem formado, desenvolvido, instrumentalizado e também crítico, poderá desenvolver uma prática que possibilita a consolidação dos direitos das crianças e, por consequência, de seus próprios.

Nas páginas anteriores, evidenciamos que, apesar de a letra da lei ser categórica quanto à necessidade de investimento e de qualificação da formação docente, esse ainda é um ponto nevrálgico que persiste e afeta todos os níveis da educação. Nossos aprendizados até aqui, permitem atestar que as mazelas e lacunas deixadas pela formação precária de professores continuam a amparar práticas pedagógicas incapazes de promover desenvolvimento. Nesse sentido, podemos constatar a existência de um descompasso face aos objetivos da Educação Infantil e de uma educação que desenvolve, promove, transforma e humaniza.

Por fim, concluímos que o exposto autoriza-nos a formular a hipótese que a formação continuada pode cumprir sua meta principal ao respaldar e solidificar o desenvolvimento do profissional do professor, especialmente dos sujeitos desta proposta de pesquisa a ser desenvolvida durante o doutorado em Educação (UNESP): os professores de Educação Infantil atuantes em Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino de uma pequena cidade do oeste do Paraná.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo, CBIA, SP.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20.12.96. Diário Oficial da União, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/01. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

CAMPOS, Maria M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CHIZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/volume 16, n.002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1995, p. 221-236.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 4. ed.

Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREINET, Celestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

GONSALVES, Elisa P. **Conversa sobre iniciação a pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2005.

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

MANZINI, José E. Entrevista na pesquisa social. *Didática*. São Paulo. v. 26/27. 1990. p. 149-158.

MANZINI, José E. **Considerações sobre elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. A., OMOTE, S. (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina. E-duel, 2003. p.11-25.

MARCO, Marilete T. **Percepções de professores da Educação Infantil sobre sua formação inicial e continuada e suas práticas docentes: o caso de Medianeira/PR**. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, SP. 2014.

MARTINS, Lígia M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Stela M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-42.

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

SEVERINO, Antonio J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 71-89.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. 17.reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.

1. Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Assessora de Comunicação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus Medianeira, PR. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP câmpus Marília, SP. Email: mariletedemarco@hotmail.com

2. Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Câmpus de Marília, SP. Mestre e Doutora em Educação pela UNESP, Marília, SP. Email: aeslima2013@gmail.com

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 38 (Nº 45) Año 2017
Indexada en Scopus, Google Schollar

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]